

Юлія РІБЦУН

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



Юлія РІБЦУН

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

Навчально-методичний посібник

*Рекомендовано Міністерством освіти і науки України*

Львів  
Видавництво «Світ»  
2020

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

**Видано за рахунок державних коштів. Продаж заборонено**

**Рібцун Ю. В.**

Р 49

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

ISBN 978-966-914-296-2

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

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

**УДК 376-056.264**

ISBN 978-966-914-296-2

© Рібцун Ю. В., 2020

© Штурма М. С., художнє оформлення,  
2020

© Видавництво «Світ», оформлення, 2020

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

В. Гринько

## ВСТУПНЕ СЛОВО

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## РОЗДІЛ 1

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

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

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

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

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

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

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

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

**1) з порушеннями:**

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

**2) із захворюваннями, що:**

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

**3) особи, які:**

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

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

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

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

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

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

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

### **1. Анатомічні бар'єри**

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

### **2. Неврологічні бар'єри**

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



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

### **3. Психологічні бар'єри**

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

### **4. Мовленнєві бар'єри**

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

### **5. Комунікативні бар'єри**

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

### **6. Навчальні бар'єри**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(*В. Конопелець*)

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

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

Саме тому доцільно дотримуватися:

– санітарно-гігієнічних норм освітньої діяльності:

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

- меблі світлих тонів;
  - дошки темних кольорів (чорна, коричнева, темно-зелена) (за потреби з верхнім освітленням) – на них добре писати білою (жовтою) крейдою;
  - підручники (книги) з чітким, контрастним, несучільним шрифтом, розмір якого відповідає віковій категорії та освітнім потребам дітей;
- режиму дня – лягати спати не пізніше 22-ї години, повноцінно відпочивати;
- раціонального харчування – вживати натуральну їжу з мінімальною тепловою обробкою, полівітаміни (особливо вітаміни А та В<sub>2</sub>), зелень (шпинат, салат, щавель, петрушка), чорницю, овочі (цибуля, помідори, тушена в олії морква), морквяний сік із додаванням оливкової олії, уникаючи жирних, копчених, гострих, солоних страв;
- гігієни зору:
- уникати надмірного напруження очей;
  - починати виконувати домашні завдання не раніше ніж за 1 годину після вживання їжі та фізичних навантажень, аби не спровокувати підвищення внутрішньоочного тиску;
  - готувати уроки, займатися зображувальною діяльністю при достатньому, яскравому, непрямому освітленні (світло має падати на робоче місце зліва), розташовуючи підручник (зошит, альбом, книгу) на відстані 30–35 см від очей (пальці руки, зігнутої у лікті, торкаються скроні);
  - читати за столом (партою), а не під час поїздки в транспорті чи лежачи, тримаючи книгу на грудях чи колінах, що призводить до напруження нахилених уперед шийних хребців, стискання гортані, внаслідок чого порушується кровообіг і зменшується глибина дихання; після читання упродовж кожних 25–30 хв роботи перерви 5–7 хв;
  - обмежити перегляд телевізійних передач і фільмів, зберігати відстань до телеекрана в 3 м; тривалість ігор чи виконання домашніх завдань на ноутбучі (комп'ютері, планшеті) не має перевищувати 30 хв, їх завершення – не пізніше 19-ї години;
  - у разі потрапляння порошинок, мошок тощо в око чистими руками відтягнути верхню повіку та накласти її на нижню; для промивання очей користуватися содовим розчином (½ чайної ложки питної соди на 150–200 г води);
  - з метою уникнення потрапляння інфекції в очі не терти їх брудними руками, використовувати чисту носову хустинку (серветку);
  - відчувачи зорове напруження, знімати його, кліпаючи очима, розглядаючи віддалені предмети, дивлячись на небо, рибок в акваріумі; читаючи книгу, періодично наближувати й віддаляти її, від-

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

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



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

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

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

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

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

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

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



туговухість; в) звукопроведення і звукосприймання – змішана туговухість), так і результатом ураження центральних відділів звукового аналізатора домінантної півкулі.

*Первинні порушення фонематичного сприймання є наслідком ураження чи недорозвинення слухових зон мозку в домінантній півкулі при сенсорній алалії та афазії, фонетико-фонематичному недорозвитку мовлення та проявляються у вигляді недостатнього сприймання смислорозрізнявальних мовних знаків – фонем (Е. Бейн, М. Бурлакова, О. Вінарська, М. Гріншпун, Г. Жаренкова, І. Корольова, Р. Левіна, С. Шаховська та ін.).*

*Вторинний фонематичний недорозвиток виникає внаслідок патологічної реалізації рухових артикуляційних програм у разі пошкодження периферійного мовленнєво-рухового апарату при ринолалії та механічній дислалії, а також денервації при дизартрії та характеризується несформованістю у пам'яті адекватних слухо-рухових образів (І. Кареліна, М. Ма-лофєєв, М. Хватцев, Г. Чіркїна та ін.).*

Первинні й вторинні фонематичні розлади негативно впливають на формування лексичної та граматичної складових мовлення, порушення яких проявляються в тому, що внаслідок дифузної артикуляції і недостатнього розрізнення великої кількості звуків страждають семантичне розрізнення лексем, граматичне та лексичне узгодження слів, побудова складносурядних і складнопідрядних речень.

Ураження будь-якої ділянки головного мозку негативно впливає на формування фонематичних процесів, а саме: за недостатньої функціональності скроневої долі спостерігається первинне порушення фонематичного сприймання та диференціацій; первинних і вторинних сенсорних зон скроневої долі – труднощі сприймання узагальненого звукотипу фонемі, розрізнення фонем за їх акустичними ознаками, їх запам'ятовування (сенсорна алалія), затримка розвитку слухо-моторних координацій, емоційного осмислення мовлення; тім'яної долі – вторинне порушення фонематичного сприймання, що є наслідком нечіткого уявлення артикуляційного образу фонемі; лобної долі – труднощі у формуванні фонематичного аналізу.

У молодших школярів із *сенсорною алалією* звернене до них мовлення звучить як хаотичний шум, через що учень часто не в змозі зреагувати навіть на своє ім'я, встановити відповідність між словом і конкретним предметом чи дією, проте іноді може зрозуміти окремі слова і ситуативні фрази. Зазначені особливості призводять до того, що повторення складів, слів, окремих фраз не є стійким, пасивний словник таких дітей виявляється значно ширшим від активного, причому знайомий предмет учень може впізнати у будь-якій ситуації, а от співвіднести його назву зі звучанням здатний лише за певних умов – при стишеному чіткому зверненні на рівні своїх очей і найчастіше лише в період найбільшої активності та працездатності.

При *дизартрії* наявні спотворення звуків у вигляді бокового чи міжзубного сигматизму, бокового ламбдацизму, велярного ротацизму, спричинені недостатністю слуховимовної взаємодії, порушеннями іннервації м'язів артикуляційного апарату.

При *ринолалії* порушується функція піднебінно-глоткового зімкнення, що призводить до виникнення назальності голосних і приголосних звуків, їх нечіткої вимови за рахунок підключення глоткового резонатора (фарингалізації), порожнини гортані (глотталізації), відсутності в ротовій порожнині необхідного повітряного тиску.

При *механічній дислалії* через органічні порушення мовленнєво-рухового апарату органи артикуляції займають таке компенсаторне положення, яке дозволяє утворювати лише субститут звука (велярний чи увулярний [р], двогубний [л], міжзубний [с], боковий [ш] тощо) та призводить до замінів звуків.

Серед категорії дітей із мовленнєвими розладами виявлена досить велика група учнів з особливою структурою дефекту, спричиненою *поєднанням мовленнєвого розладу з незначним зниженням периферійного слуху* (на 15–25 дБ), що становить 28 % загальної кількості молодших школярів із порушеннями мовлення (О. Черкасова).

Дітям із тяжкими порушеннями мовлення надзвичайно важливо відчувати підтримку з боку дорослих і бути впевненими у власних силах. Саме тому учням зазначеної категорії стане в пригоді повторення *афірмацій*, в яких міститься коротка фраза-формула установки як на загальне поліпшення психоемоційного стану, так і на стимулювання позитивних змін у подоланні мовленнєвих розладів:

1. Я хочу, щоб моє мовлення було правильним і чітким, а тому буду займатися з учителем-логопедом, старанно навчатися в школі (мотиваційно-активізуючий, психодинамічний компоненти).

2. Мені цікаво пізнавати світ звуків навколо мене, адже він такий різноманітний (мотиваційно-активізуючий, фонематичний, психодинамічний компоненти).

3. Мій язик і губи вміють рухатися, повітряний струмінь може бути теплим чи холодним, голосові зв'язки – змикатися й розмикатися, і завдяки цьому я вмію вимовляти різні звуки (динамічно-мовленнєвий, фонетичний, фонематичний, психодинамічний компоненти).

4. Я вмію розрізняти й порівнювати багато звуків, навіть якщо неправильно вимовляю деякі з них (фонематичний, динамічно-мовленнєвий, фонетичний, психодинамічний компоненти).

5. Мій язик і / чи губи вміють приймати необхідне положення, я вмію відчувати стан своїх голосових зв'язок, спрямовувати на язик повітряний струмінь так, щоб утворився потрібний звук (динамічно-мовленнєвий, фонетичний, фонематичний, психодинамічний компоненти).

6. Вчасно пригадуючи, як утворюється новий звук, я можу правильно вимовляти його у складах, словах, словосполученнях, реченнях і текстах (динамічно-мовленнєвий, фонетичний, психодинамічний компоненти).

7. Я вмю бути уважним (-ою) до свого мовлення і не плутатиму новий звук із жодним іншим (фонематичний, психодинамічний компоненти).

8. Моє мислення, увага та пам'ять настільки розвинені, що я можу виконувати фонематичний аналіз і синтез слів та окремих складів (психодинамічний, динамічно-мовленнєвий, фонематичний, фонетичний компоненти).

9. Я хочу навчитися правильно читати й писати, а тому вивчаю та розрізняю букви і знаю, який звук позначає кожна з них (мотиваційно-активізуючий, психодинамічний, динамічно-мовленнєвий, фонематичний, фонетичний компоненти).

10. Сподіваюсь, що зі мною приємно спілкуватися, адже я розмовляю без помилок, вільно та чітко промовляючи нові звуки, контролюючи правильність власного мовлення (психодинамічний, мотиваційно-активізуючий, динамічно-мовленнєвий, фонематичний, фонетичний компоненти).

Зазначені в дужках компоненти – психодинамічний, мотиваційно-активізуючий, динамічно-мовленнєвий, фонематичний і фонетичний – є складовими *п'ятикомпонентної моделі компенсаційної роботи* з подолання мовленнєвих розладів у здобувачів початкової освіти. Усі компоненти розробленої нами моделі перебувають у нерозривному наскрізному взаємозв'язку, проте для полегшеного опису репрезентуємо їх лінійну структуру, зупиняючись на основних акцентах і розкриваючи деякі форми компенсаційної роботи.

**Психодинамічний компонент** компенсаційної роботи представлений вищими психічними функціями (сприймання, увага, пам'ять різних модальностей, основні функції та операції мислення, різні складові мовлення), які характеризуються опосередкованістю, усвідомленістю, довільністю і в процесі компенсації постійно удосконалюються. Зазначений компонент є міцним підґрунтям для всіх інших компонентів компенсаційної роботи, забезпечуючи можливості реалізації аналітико-синтетичної та інших видів діяльності.

**Мотиваційно-активізуючий компонент** компенсаційної роботи функціонує завдяки достатньому рівню розвитку в дитини емоційно-вольової сфери, пізнавальної та мовленнєвої активності, що створює міцну основу для подолання наявних порушень та засвоєння предметів мовного циклу. Як зауважує І. Шкуратова, спрямованість на спілкування є основною змістовою характеристикою мотиваційної моделі комунікації, що визначає характер взаємодії з оточуючими. Своєрідним стимулом до активної участі в компенсаційній роботі можуть бути порівняльні аудіо- чи відеозаписи учня з порушеним і вже виправленим мовленням, ігрові персонажі, які

звертаються до школяра із проханнями про допомогу, колективні форми роботи, що допомагають виховувати у здобувачів початкової освіти наполегливість і рішучість, прагнення доводити розпочату справу до кінця, отримувати задоволення від позитивних власних досягнень.

**Динамічно-мовленнєвий компонент** компенсаційної роботи включає розвиток мовленнєво-рухового, дихального та голосового апаратів, що дає змогу сформувати у молодшого школяра з тяжкими порушеннями мовлення необхідний уклад того чи іншого звука, здійснити його постановку чи просто уточнити артикуляцію. Саме тому артикуляційні, голосові, дихальні, мимічні, зорові, пальчикові вправи є потрібними на кожному уроці в початковій школі.

**Фонетичний компонент** компенсаційної роботи має на меті постановку, автоматизацію та диференціацію звуків на різнорівневому мовленнєвому матеріалі, з використанням відповідної яскравої і доступної зорової та слухової наочності для впливу на емоційну сферу, підвищення тону кори головного мозку, поліпшення когнітивної діяльності. Якщо постановкою відсутніх і виправленням спотворених звуків займається лише вчитель-логопед, то автоматизація та диференціація звуків відбувається під час уроків під керівництвом учителів, а також у повсякденному житті школяра з порушеннями мовлення за участі батьків.

До автоматизації того чи іншого звука переходять лише тоді, коли учень на прохання педагога може легко й невимушено, без попередньої підготовки та пошуку потрібної артикуляції вимовити поставлений звук, який потребує певного (іноді досить тривалого – 3–6 місяців) часу для уведення в побутове мовлення (автоматизації) та постійного контролю правильної вимови з боку школяра. Цей процес початкової автоматизації часто дається учневі з порушенням мовлення досить складно, адже «старий» звук використовується одночасно з «новим», причому превалює перший. Однак у процесі цілеспрямованої роботи звук, що вже правильно вимовляється, поволі закріплюється у зв'язному мовленні, і дитина тільки зрідка робить помилки, які поступово сходять нанівець, що свідчить про вдало проведену диференціацію (розрізнення) звуків.

**Фонематичний компонент** компенсаційної роботи є багатоструктурним і охоплює фонематичне сприймання, уявлення, аналіз і синтез, без яких не відбувається повноцінне формування мовлення, адже, як зазначають Ю. Гаркуша, Н. Крилова, Н. Ларіонова, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Т. Каченко, М. Фомічова та ін., порушення фонематичного сприймання заважає молодшим школярам повною мірою опанувати лексичну та граматичну складові, значно гальмує розвиток зв'язного мовлення, утруднює опанування навичок читання та письма. Детальніше зупинимось саме на цьому компоненті, адже він безпосередньо пов'язаний зі станом сформованості слухових функцій та операцій.

Фонетичний і фонематичний компоненти формуються у нероздільній єдності, тому таке виокремлення є дещо умовним, адже щоб вимовити звук, слід його почути, і навпаки. Насамперед у дитини формується фонематичний слух, тобто здатність розрізнити звуки мовлення, а от їх вимову дитина опановує значно пізніше. Як зауважує І. Сеченов, надзвичайно важливим є встановлення дитиною асоціації мовленнєвих кінестезій зі слуховими відчуттями від власного промовляння звуків.

Формування та розвиток фонематичних процесів за умов дизонтогенезу вивчалися рядом вітчизняних і зарубіжних учених (Н. Гаврилова, Е. Данілавічюте, Л. Зіндер, В. Орфінська, Ю. Рібцун, І. Соботович, Є. Соботович, В. Тищенко та ін.). За визначенням В. Орфінської, *фонематична система* виконує низку функцій: а) слуховимовну – кожна фонема відрізняється від іншої акустично й артикуляційно; б) смислорозрізнявальну – зміна однієї фонему призводить до зміни смислу цілого слова (**мак** – **рак** – **бак** – **лак** – **сак**).

Фонематичний слух являє собою мовленнєвий процес, що забезпечує виділення суттєвих смислорозрізнявальних ознак звуків мовлення і відволікання від несуттєвих (Л. Цветкова, Л. Виготський, Р. Левіна, С. Ляпідевський, С. Цейтлін та ін.). Саме на основі фонетичного й фонематичного слуху формується *фонематичне сприймання*, яке є основою засвоєння мови, розуміння та генералізації (за словами М. Жинкіна) мовлення. Різномірності порушення фонематичного сприймання є першочерговими причинами, котрі призводять до шкільної дезадаптації, що виражається у стійких порушеннях читання, письма (дисграфії, дизорфографії, дислексії) та опанування математичних навичок (дискалькульї) (Т. Ахутіна, О. Іншакова, А. Семенович, Л. Цветкова, М. Шохор-Троцька та ін.).

Фонематичне сприймання, забезпечуючи перцептивну, когнітивну й регулятивну активність мовленнєвої діяльності дитини, функціонує на сенсорному, гностичному (перцептивному) та смисловому рівнях за активної участі мовленнєво-рухового та мовленнєво-слухового аналізаторів. На *сенсорному рівні* мовленнєво-слуховим аналізатором здійснюється слуховий аналіз мовленнєвих сигналів у вигляді лексем, унаслідок чого з'являється можливість розрізнення мовленнєвих звуків за фізичними, акустичними ознаками та їх імітація (Л. Бондарко, М. Жинкін, Л. Загорулько, І. Зимня, В. Кожевников, Є. Соботович, І. Соботович, Л. Чистович та ін.). *Гностичний (перцептивний) рівень* забезпечує стабілізацію слухового сприймання, засвоєння фонем (узагальнених звукотипів), здатність розрізнити на слух усі фонему рідної мови (Р. Боскіс, Г. Каше, Р. Левіна, Н. Нікашина, Є. Соботович та ін.). Саме на цьому рівні здобувачі початкової освіти з порушеннями мовлення припускаються найбільшій кількості помилок, що потребує проведення відповідної роботи в зазначеному напрямі. На *смисловому рівні* формується розуміння семасіологізованих ознак, тобто значення слів з опозиційними звуками у контексті речень. У результаті

формування константності слухового сприймання (Є. Соботович, І. Соботович) учень початкової школи за допомогою педагога встановлює зв'язки між звуковими образами слів і відповідними явищами дійсності, внаслідок чого розвивається імпресивне мовлення школяра із тяжкими порушеннями мовлення (ж-ж-ж – гуде жук, з-з-з – дзвенить комар).

Як зазначає Л. Теплов, розвиток фонематичного сприймання відбувається передусім на основі формування чуття ритму та координації рухів із ритмічними (мовленнєвими й немовленнєвими) одиницями. Саме тому робота починається на матеріалі немовленнєвих звуків. Наприклад, учитель, виконуючи відповідні дії, пропонує учням послухати, з яким звуком рветься папір, а з яким – тканина, з яким звуком олівець стукає об краї банки, а з яким – чашки («Чарівна паличка»). Молодші школярі самі виконують аналогічні дії, прислухаються до звучання, надалі відгадують його джерело вже без зорової опори (наприклад, за ширмою). Або, почувши тривале звучання губної гармошки, малюють на папері (викладають) довгу смужку, а коротке звучання – коротку; перевіряють правильність виконання завдання, відтворюючи звуки відповідної довжини.

Відтворення ритмів різного типу, розрізнення найрізноманітніших природних, побутових, урбаністичних звуків і шумів (зокрема, звуків кімнати – плаче малюк, дзвонять у двері, пилюються килим, наливають воду з пляшки у склянку, цокотить годинник, шумить вентилятор, дзвонить телефон, риплять дверцята шафи, стукає молоток, гавкає собака, клацає вимикач тощо) сприятиме виникненню інтересу до мовлення, бажання навчитися правильно розмовляти. Аудіозаписи різноманітних немовленнєвих звуків (починаючи з трьох і завершуючи десятьма) по чергово співвідносяться з предметними зображеннями, а потім школяреві пропонують, почувши певний звук, знайти відповідне зображення серед конфліктних.

Далі в роботу включається мовленнєвий матеріал, і здобувачі початкової освіти на практичному рівні диференціюють мовленнєві та немовленнєві звуки. На цьому етапі відбуваються пошук однакових і диференціація ізольованих звуків («Відгадай звук» (за беззвучною артикуляцією), «Підніми картку, якщо почуєш звук...», «Запам'ятай» (ряд із трьох-чотирьох звуків, складів, звукокомплексів, слів і фраз за висотою, силою, тембру голосу)). Учні з розладами мовлення визначають, гучно чи тихо (далеко або близько, весело чи сумно тощо) розмовляє, наприклад, собачка (котик); гукають у лісі: «Ау!» (запитують: «Хто там?», відповідають: «Це я!»); «розплутують» звукову плутанину у віршованих рядках:

Якось сонячного дня

Трапилася дивина:

Жабенята нявкали: «Няв-няв-няв!»,

А гуси загавкали: «Гав-гав-гав!»

Поросята весело: «Ква-ква-ква!»

Цуценята радісно: «Га-га-га!»

Поміркуй-но ти хвилинку

Й виправ кожну помилку.

(Ю. Рібун)

Розвитку сенсорного рівня фонематичного сприймання сприятимуть ігрові завдання та вправи з визначення за аудіозаписами статі та / чи віку мовця. Стануть у пригоді аудіозаписи, прослуховуючи які молодші школярі відгадують, де таке можна почути: «Обережно, двері зачиняються. Наступна станція...» – у метрополітені, «Широко відкрий рот і скажи: «А-а-а!» – у кабінеті лікаря, «Ноги на ширині плечей. Раз-два, три-чотири!» – у фізкультурній залі.

З метою привертання уваги учнів до звукової складової мовлення у грі «Папужка» діти за іграшковим птахом повторюють звуки, склади, слова, віршовані рядки тощо, у тому числі й іноземною мовою (з відповідним перекладом). Доцільним є зіставлення за значенням і звуковим складом слів-омонімів на матеріалі речень та / чи зв'язних текстів, зокрема, у вигляді скоромовок на автоматизацію чи диференціацію звуків:

**[р] – [л]**

Цілий місяць наша Алла  
У квартирі прибирала.  
Прибирати перестала –  
Знову все порозкидала.

(Ю. Рібцун)

**[л] – [л']**

Ніченька настала,  
Темно-темно стало.  
Місяць з неба гляне  
І світліше стане.

(Ю. Рібцун)

Квазіомоніми, або пароніми (лексеми, схожі за звучанням), слугують гарним мовленнєвим матеріалом для відпрацювання вміння розрізняти слова з акустично й артикуляційно далекими (**білка** – **гілка**), з артикуляційно далекими, але акустично близькими (**мишка** – **миска**), з артикуляційно близькими, але акустично далекими (**Марина** – **малина**), з артикуляційно й акустично близькими звуками (**коза** – **коса**), що сприятиме розвитку перцептивного рівня фонематичного сприймання. Педагог пропонує учневі для розгляду по одній парі предметних картинок з опозиційними звуками; дитина показує зображення, яке в різних варіаціях багаторазово називає учитель (покажи, де...; де...; а... де). При цьому педагогу не варто дивитися в напрямку потрібної картинки, бо діти часто стежать очима за поглядом дорослого, що полегшує їм виконання завдання. Нижню частину обличчя учитель може прикрити екраном, адже деякі звуки можуть бути впізнані за артикуляцією губ. Доцільно звертати увагу на те, як молодший школяр із порушеним мовленням виконує завдання – впевнено, сумнівається чи робить його навмання. Ускладненню завдання буде робота на смисловому рівні з використанням сюжетних картинок – педагог пропонує учневі показати, про що (кого) йшлося («На голові **жабка**. На голові **шапка**. На дереві **білка**. На дереві **гілка**»); уточнити, що може і чого не може бути («В тарілку насипали **суп**. В тарілку насипали **зуб**»). Слухаючи віршовані мініатюри, зокрема у вигляді скоромовок, здобувачі початкової освіти помічають у їх змісті слова, схожі за звучанням, визначають, якими саме звуками вони відрізняються:



Покотився Колобок.  
Зирк – на стежці колосок.  
Здивувався Колобок:  
«Звідки тут цей колосок?»

(Ю. Рібцун)

Захар веде на мотузку козу.  
Коза в зубах трима лозу.  
Захар з козою, коза з лозою.  
Гнучка лоза, рогата коза

(Ю. Рібцун)

Існують два загальні підходи у формуванні фонематичного сприймання: перший бере за основу аналіз лексичного значення слова, від якого поступово переходять до складового та фонематичного аналізу, а другий побудований на першочерговій роботі зі звуками, яка згодом проводиться на рівні складів, слів і речень. Відповідно до психомовленнєвих можливостей кожного учня педагог обирає той підхід, який буде найефективнішим саме для цієї дитини. Насамперед доцільно познайомити молодшого школяра з ізольованим звуком, пов'язавши його з конкретним предметно-ігровим образом. Далі відпрацьовується вміння розрізняти окремі ізольовані звуки, звуки у складах, словах, словосполученнях, реченнях і текстах.

Важливим на цьому етапі є завдання на визначення голосних, а потім приголосних звуків у ряді інших спочатку далеких, а згодом близьких за акустико-артикуляційними ознаками. З метою підтримання максимальної концентрації уваги на завданні варто виключити зоровий (попросити дитину заплющити очі) та руховий (для уникнення промовляння прикусити кінчик язика) аналізатори. Можна запропонувати школяреві, слухаючи звуковий (складовий, словесний) ряд, піднімати картку з літерою на позначення відповідного звука.

Ігрові завдання можуть бути на матеріалі не лише звуків, а й складів і слів різної складової структури. Наприклад, доцільно пропонувати учням із порушеннями мовлення повторювати ланцюжки складів з опозиційними звуками, змінюючи їх кількість (**ба – па, ба – ба – па**) або голосні (**ва – фо, ду – те – ти** тощо), визначати «зайвий» склад у ряді інших (**во – ву – фа – ве**). Завдання «Братики-автомобілі» може виконуватися на основі сприймання еталонного мовлення педагога та мовлення самої дитини. Учитель спільно з учнем або сам школяр називає предметні зображення з опозиційними звуками та розміщує картинки в автомобілі (наприклад, в один кладе зображення, які містять звук [с], в інший – звук [з]).

Для розвитку фонематичного сприймання стануть у пригоді завдання на визначення за допомогою невербального сигналу (плеск, підняття руки тощо) певних слів у ряді інших лексем (наприклад, мак серед жук, мак, сад, мак, дім, сом тощо) або їх сполучень (червоний мак, чорний жук, чорний мак тощо); слів, схожих фонетично (пароніми) чи семантично. Це можуть бути лексеми на позначення різних частин мови: іменників (халат – сорочка, сукня, халат, блузка, халат, піжама), прикметників (червоний – чорний, червоний, стиглий, червоний, рум'яний) чи дієслів (шити – плести, шити, вишивати, шити, зв'язувати, пришивати тощо).



*Фонематичні уявлення у вигляді узагальнюючих образів фонем є важливим регулятором формування навичок правильної звуковимови молодшого школяра, а також розуміння мовлення загалом, адже почуте слово спочатку співвідноситься з фонематичними уявленнями, а лише потім – зі значенням. Фонематичні уявлення, основою яких є фонематичне сприймання, реалізуються у здатності учня розпізнавати фонемі лише за засвоєними властивостями без опори на зовнішні ознаки. Тонкі орієнтовні реакції на звуковий склад слова, розвиток мисленневих і мнестичних операцій, привертання уваги до зовнішньої звукової сторони мовлення допомагають у формуванні фонематичних уявлень і розвитку свідомого ставлення здобувача початкової освіти до мови.*

Повноцінне формування фонематичних уявлень великою мірою залежить від навколишнього мовленнєвого середовища, яке має бути насиченим зразками чіткого, фонетично, лексично та граматично правильного зв'язного мовлення дорослих. За умов онтогенезу дитина, навіть ще не оволодівши правильною звуковимовою, чує еталонне мовлення. Саме завдяки останньому дитина надалі виявлятиме помилки на слух і виправлятиме їх, що свідчитиме про достатньо сформовані фонематичні уявлення. Однак цей фонематичний процес може бути порушеним, коли вже після чотирьох років власне спотворене мовлення дитини стало для неї еталонним, і тоді молодший школяр не лише не помічатиме недоліків у власній вимові, а й буде не здатний фіксувати помилки у мовленні інших, що зумовлено недостатністю слухової уваги, контролю, навичок розрізнення звуків за їх акустичними ознаками. Як підкреслюють Г. Каше, Р. Левіна та Ф. Рау, внаслідок порушення фонематичних уявлень у мовленні учнів початкової школи переважає саме змішування звуків, що спричинено недостатньою сформованістю семіотичної (знакової) системи фонологічних протиставлень.

Розвиток фонематичних уявлень здійснюється за допомогою таких ігрових завдань, де мовленнєвим матеріалом спочатку слугують слова зі звуками раннього онтогенезу (ті, що вимовляються учнем правильно, – голосними та приголосними, твердими та м'якими приголосними), а згодом зі змішуваними (замінюваними) школярем звуками. Можна пропонувати дитині підняти руку тоді, коли почує в складах (словах, словосполученнях, коротких реченнях) певний звук або без опори на слух і власне промовляння визначити, у назвах яких предметних зображень є той чи інший звук; дібрати зображення з певною кількістю звуків або складів, зображення з певною позицією звука в слові (на початку, в середині чи в кінці); вибрати та наклеїти (намалювати) предмети, в назві яких є певний звук.

Корисним видом роботи є розкладання предметних зображень з опозиційними звуками на дві групи, причому учень виконує це завдання мовчки, з прикушеним кінчиком язика, щоб уникнути промовляння. Основним

змістом такої роботи є формування у молодшого школяра з мовленнєвими розладами цілеспрямованої уваги на звукову складову мовлення загалом, що сприятиме формуванню цілісних і правильних звукових образів слів.

Саме звуки виступають тими цеглинками людського мовлення, які дають йому змогу бути чітким, зрозумілим, а отже – стати повноцінним засобом комунікації для молодших школярів із мовленнєвими розладами. Тому настільки важливо турбуватися про своєчасне формування мовлення у дітей, попереджуючи та вчасно виправляючи будь-які відхилення від загальноприйнятих лінгвістичних норм, розширювати інформаційний простір з питань мовленнєвого розвитку серед педагогів закладів освіти.

#### **1.4. Показники сформованості уваги та пам'яті учнів із порушеннями мовлення та їх вплив на навчальну діяльність**

Модально-специфічні (тактильна, слухова, зорова тощо) та модально-неспецифічні (нелокальні) види пам'яті, а також сенсорний (тактильна, зорова, слухова), руховий, емоційний, інтелектуальний види уваги виступають важливими складовими символічної немовленнєвої діяльності (М. Бернштейн, Л. Виготський, О. Вудвордс, П. Гальперін, Б. Карвасарський, Н. Корсакова, О. Лурія, Ю. Мікадзе, Л. Москавічюте, С. Рубінштейн, Е. Симерницька, О. Соколов, О. Хомська та ін.).

Без *уваги* неможливе повноцінне здійснення жодної психічної функції, емоційно-вольового та пізнавального (мисленнєвого) процесу, адже це здатність вирізняти предмети, об'єкти або явища дійсності та тривало зосереджуватися на найбільш актуальних у конкретній ситуації. Саме завдяки увазі відбуваються активізація потрібних і гальмування непотрібних наразі психологічних і фізіологічних процесів, організований та цілеспрямований відбір інформації відповідно до актуальних потреб.

Неуважність часто є яскравою характеристикою навчальної діяльності здобувачів початкової освіти із тяжкими порушеннями мовлення, проте психологічні причини зазначених труднощів можуть бути різними. Серед них індивідуально-типологічні особливості, особистісні проблеми, слабкість нервової системи, утруднення носового дихання, відсутність інтересу до навчання, недостатня сформованість розвитку мисленнєвої діяльності та власне процесів довільної уваги (Л. Белякова, І. Власенко, Ю. Гаркуша, Г. Гуменна, С. Конопляста, І. Мартиненко, Ю. Рібцун, О. Усанова, Е. Фігерето та ін.).

Учням із мовленнєвими розладами значно легше зосередитися на зоровій, аніж словесній, інструкції учителя, хоча при диференціації площинних та об'ємних фігур за формою, кольором, їх просторовим розташуванням можливе виникнення численних помилок. Під час виконання навчального завдання темп діяльності є нестабільним і поступово знижується; молодші школярі з порушеннями мовлення через швидку психофізичну виснаженість часто «випадають» із процесу (визирання у вікно, розглядування

класу, сторінок підручника, виконання дій, безпосередньо не пов'язаних із завданням, тощо). Кількість помилок, що виникають упродовж усієї роботи внаслідок астенічного стану, ослаблення самоконтролю, недостатнього рівня розвитку процесів саморегуляції, зростає, що загалом впливає на якість отриманих результатів, а відповідно – на стан самооцінки. Допущені помилки здобувачі початкової освіти з мовленнєвими порушеннями не помічають і виправляють лише з ініціативи педагога, причому у зверненні до вчителя переважають збіднені мовленнєві реакції уточнюючого та констатуючого характеру. Розподіл уваги між мовленням та практичними діями дітей зазначеної категорії виявляється практично неможливим.

Нестійкість довільної уваги, низький рівень її показників, поєднуючись з недостатнім розвитком фонематичного та вербального аналізу, розладами звуковимовних навичок, недостатньою гнучкістю і критичністю мислення, порушеннями техніки читання й письма, особливо проявляються на уроках математики та української мови і знаходить своє відображення у: 1) нестійких звуко-буквених асоціаціях; 2) змішуванні букв за акустико-артикуляційними ознаками; 3) недописуванні слів і речень; 4) вставці зайвих або пропусках букв (цифр) під час списування та самостійного писання; 5) перестановці складів при читанні; 6) загубленні рядка, повторному прочитуванні того самого рядка; 7) механічному читанні, нерозумінні прочитаного тексту; 8) змішуваннях значень слів; 9) утрудненнях при визначенні кількості названих слів, виокремленні певного слова з речення, суттєвого з тексту; 10) труднощах планування та реалізації завдань (аналіз умови, пошук способів розв'язання задачі).

Основними видами модально-специфічної пам'яті є зорова та слухова. Якщо учням із добре розвинутою *слуховою пам'яттю* надзвичайно важливо саме почути якусь інформацію, то молодшим школярам із добре розвинутою *зоровою пам'яттю* значно легше засвоювати навчальний матеріал з опорою на наочність, побачивши чи прочитавши щось. Зоровий акт, підкріплюючись руховим, дає змогу в разі зміцнити процес запам'ятовування.

У здобувачів початкової освіти із тяжкими порушеннями мовлення спостерігається загальне зниження обсягу слухової пам'яті, причому він прямо пропорційно залежить від рівня мовленнєвого розвитку. При відтворенні слів на слух у молодших школярів із мовленнєвими розладами часто спостерігається відтерміноване називання слів, іноді наявна парамнезія – при відтворенні ряду лексем називання нових слів, кількаразове повторення вже названого слова.

Учні з порушеннями мовлення майже не використовують мовленнєве спілкування для уточнення наданої учителем інструкції, що призводить до повного або часткового нерозуміння виконуваного завдання, наявності великої кількості помилок.

Недостатня сформованість довільного запам'ятовування, загального обсягу пам'яті, ускладнюючись загальною нестійкістю мовленнєво-мисленнєвої системи, слабкою пізнавальною активністю, специфічними особливостями в розвитку уяви, вербально-сислового аналізу, мисленнєвих операцій порівняння, аналізу, класифікації, узагальнення, антиципації, недостатнім розвитком фонетико-фонематичного аналізу й синтезу, несформованістю правильної звуковимови, призводить до: 1) механічного запам'ятовування; 2) неточного запам'ятовування різних формулювань (правил правопису, послідовності виконання завдань тощо); 3) забування складних інструкцій; 4) обмеженого словникового запасу; 5) поганого запам'ятовування слухо-зорово-рухових образів окремих букв і слів, прозового та віршованого матеріалу; 6) пропусків букв (цифр), їх елементів; 7) недостатнього опанування техніки читання; 8) труднощів у розв'язанні арифметичних прикладів і задач; 9) уповільненого орієнтування в умовах задачі, літературному тексті, невміння виокремлювати суттєве та другорядне; 10) зміни логічної, граматичної послідовності в арифметичному, мовленнєвому матеріалі.

Учителю буде корисно знати, що порушення обсягу пам'яті пов'язане з дисфункцією лівої півкулі головного мозку, а труднощі відтворення послідовності пропонованого матеріалу – правої. Зупинимось лише на формуванні слухової уваги та пам'яті як найбільш значущих у комплексному подоланні мовленнєвих розладів у молодших школярів.

Для розуміння зверненого і породження власного мовлення, формування навичок читання та письма молодшому школяреві потрібна як довго-, так і короткотривала *пам'ять*. При аудіюванні активніше проявляються функції короткочасної пам'яті, адже усне мовлення сприймається миттєво, і слухач має утримувати у свідомості весь мовленнєвий комплекс. При говорінні великого значення набуває довготривала пам'ять, адже мовцеві потрібно зберігати почуту інформацію та продукувати свою, дотримуючись еталонного фонетичного, лексичного та граматичного звучання.

З метою розвитку слухової пам'яті здобувачі початкової освіти запам'ятовують пари слів (антонімічні, синонімічні, паронімічні, логічно пов'язані та не пов'язані між собою), ряди лексем з однієї чи різних видо-родових груп, ряди звуків, ланцюжки складів (у межах 4–5), грають у «Меморгу». Мовленнєвим матеріалом для розвитку слухової пам'яті можуть слугувати і речення. Наприклад, з купки картинок, що лежать зображенням донизу, учень почергово бере по одній і складає речення, поступово ускладнюючи його. Наприклад: «літак» – «В небі летить літак»; «лялька» – «В небі летить літак, а в ньому – лялька»; «склянка» – «В небі летить літак, а в ньому лялька п'є зі склянки лимонад».

Як зазначає О. Черкасова, у дітей зі звичайним мовленнєвим розвитком шестирічного віку обсяг *слухової уваги* складає 480 (!) знаків, чого не можна

сказати про молодших школярів із розладами мовлення. Недостаній розвиток слухової уваги та пам'яті, що функціонують у нерозривній єдності, призводить до швидкої виснаженості учня, негативно впливаючи на засвоєння як вербального, так і невербального навчального, зокрема мовленнєвого, матеріалу. Ігрові завдання на розвиток слухової уваги та пам'яті проводяться на матеріалі окремих звуків, складів, слів і речень.

На матеріалі немовленнєвих звуків вправи на розвиток слухової уваги можна поєднувати з руховою активністю та проводити у формі гри «Будь уважним». Учитель знайомить (закріплює) з правилами (правила) гри: один плеск у долоні педагога – імітація керування автомобілем (кермо), два – польоту літака (крила), три – руху поїзда (коліса). Після звукового сигналу педагог робить паузу 3–5 с, опускаючи руки. Саме такі інтегровані види роботи, що поєднують слухову й зорову, слухову й рухову увагу та пам'ять на матеріалі немовленнєвих звуків, допоможуть молодшому школяреві навчитися вслухатися в мовлення оточуючих і диференціювати фонему (Г. Чиркіна, Ю. Рібцун).

На матеріалі мовленнєвих звуків ігрові завдання спрямовані на диференціацію звуків за силою, висотою, тембром, місцем і способом творення. Так, учень початкових класів із розладами мовлення, побачивши на картинці кошеня, промовляє «Няв!» високим голосом, дорослого kota – низьким; почувши, наприклад, звук [с], посміхається, а [ш] – насуплює брови.

На матеріалі складів можна запропонувати молодшому школяреві визначити, який склад зайвий у ряді інших однотипних (**да – да – та – да**) або просто повторити певний складовий ряд (з опозиційними звуками) чи відтворити ритмічний малюнок (/ /, / / /, / / / тощо).

На матеріалі слів ігрові завдання стають значно варіативнішими. Так, учень визначає зайве асемантичне слово в ряді інших (**гілка, білка, вілка**) або серед запропонованих врозкид паронімічних зображень з однаковими опозиційними звуками (наприклад, лише зі звуками [з] і [с]), знаходить і показує названі педагогом. Також можна запропонувати здобувачеві початкової освіти послухати ряд слів (3–5) і сказати, чи схожі вони за звучанням (**річка, нічка, пічка, свічка**; кит, сік, торт, мак), або, почувши ряд слів, знайти серед розкладених зображень відповідні й викласти в ряд.

На матеріалі речень молодший школяр повторює віршовані рядки або речення за педагогом, доповнюючи його потрібним словом із запропонованих, наприклад:

Клешнями щипає...

Налили води у...

В полі зацвів...

У рибалки зручний...

Нігті пофарбує... (**бак, мак, лак, рак, сак**)

Учні невербально (плеском, підняттям картки тощо) реагують на наявність у реченні окремого слова (самоскид) чи словосполучення (синій м'ячик) («У Антона є синій м'ячик, а у Олега – синій самоскид»), пояснюють

семантичну відмінність у реченнях типу: «Кішка вкусила собаку» та «Собака вкусив кішку».

Молодші школярі на слух виокремлюють у складі речення слово (у складі тексту – речення), яке не підходить за смисловим наповненням (у тому числі з урахуванням лексичної системності) («Мама купила Петрику красивий рум'яний (червоний) светрик»); слухаючи віршовані мініатюри, доповнюють їх одним словом, добираючи серед кількох, зокрема схожих за звуковим складом, потрібне за змістом:

Білка скочила на гілку,  
Розгойдала гілку...  
(пилка, білка, галка)

Погойдалась білка трішки  
Та й майнула по...  
(жолуді, шишки, горішки).

(В. Кравчук)

Учні початкових класів із задоволенням відгадують авторські загадки, де є спільний початок, а далі йде невеличка конкретизація. Молодші школярі з порушеннями мовлення роблять узагальнення та відповідний умовивід, пояснюючи хід своїх думок:

Відгадайте, де були ми?

Яблука там, груші, сливи.  
(У саду)

Мавпи там і крокодили.  
(У зоопарку)

Отже, цілеспрямована робота з удосконалення різних видів уваги та пам'яті – обов'язкова складова освітнього процесу, спрямованого на всебічний психофізичний розвиток здобувачів початкової освіти з порушеннями мовлення.

### **1.5. Розвиток мислення учнів із тяжкими порушеннями мовлення**

Мислення являє собою вищу форму пізнавальної діяльності людини, що дає змогу узагальнено відображати навколишню дійсність, встановлювати загальні закономірності, зв'язки й відношення між предметами та явищами, розуміти сутність конкретних явищ, узагальнювати властивості однорідної групи явищ. Мислення – поліструктурне утворення, яке містить орієнтування в умовах поставленого завдання, аналіз вхідних компонентів, виділення ознак і зв'язків, вироблення стратегії, пошук відповідних способів виконання, знаходження відповіді, зіставлення результатів з вихідними умовами.

За станом невербального інтелекту здобувачів початкової освіти з тяжкими порушеннями мовлення можна поділити на три групи: а) діти, в яких він дещо відрізняється від типових показників. При цьому своєрідність інтелекту не пов'язана з мовленнєвими труднощами і не залежить від них. За даними О. Усанової та Т. Синякової, ця група становить 9 %; б) учні, в яких стан невербального інтелекту відповідає нормі звичайного роз-

витку – 27 %; в) діти, в яких він відповідає нижній межі норми, але характеризується нестабільністю (в певні моменти вони можуть показати стан інтелекту нижче за норму). Це найчисельніша у відсотковому відношенні група – 63 %.

Значна кількість помилок при читанні та на письмі, під час розв'язування математичних завдань часто зумовлена:

1) конкретністю мислення, децю зниженим рівнем гнучкості й уповільненим темпом інтелектуальної діяльності, однолінійністю, шаблонністю, недостатністю синкретичності, узагальненості мислення, усвідомлення своїх мисленневих дій, що знаходить вираження в утрудненому утриманні багатоопераційної структури виконуваного завдання, поверховій смислової обробці навчального матеріалу; недостатньому розумінні змісту математичних задач, лінгвістичних вправ, прислів'їв, приказок, переносного значення слів і виразів; застряганні на попередньому завданні; наявності труднощів у виділенні суттєвого, встановленні причинно-наслідкових зв'язків, виведенні правильних умовиводів; частому невмінні передбачати і знаходити кілька варіантів вирішення того чи іншого завдання; наявності труднощів переходу з конкретного плану дій в абстрактний;

2) недостатньою сформованістю аналітико-синтетичної діяльності загалом, мисленневих операцій абстрагування, узагальнення, аналізу та синтезу зокрема, особливо зорового та слухового, аналізу через синтез, аналізу просторових відношень, синтезу звуко-буквених елементів, операції встановлення закономірностей; індивідуально-типологічними особливостями (холеричний тип темпераменту), інерцією збуджувального процесу чи передчасного гальмування, недостатньою сформованістю внутрішнього плану дій, що спричинює низький рівень засвоєння навчального матеріалу; погане орієнтування на площині аркуша паперу; відсутність стійких навичок лічби; недостатнє розуміння значень слів, схожих за звуковим складом; спотворення смислу слів; заміни оптико-просторово схожих букв або літер на позначення звуків, близьких за акустико-артикуляційними ознаками; недостатнє засвоєння співвідношення словесних позначень знайомих символів та їх графічної форми (плюс – мінус, більше – менше; крапка – кома, дефіс – тире, знак оклику – знак питання); незасвоєння лінгвістичних (звук – буква, частина мови – частина слова) і математичних (число – цифра, віднімання – додавання, множення – ділення) понять; утруднення у встановленні звуко-буквених асоціацій, злитті літер у слова, складів – у слова, заміна попередніх букв наступними, додавання чи пропуски літер, їх елементів, складів, подвоєння складів, недописування слів і речень; незасвоєння правил розміщення навчального матеріалу – плутання місць розташування нот на нотному стані, при списуванні записування часто починається з останнього елемента, порушення інваріативної спрямованості прочитування (записування) зліва направо



(при записуванні прикладів у стовпчик – згори донизу), оформлення запису класної та домашньої робіт, алгоритмів записування умов і розв'язання прикладів і задач, виконання вправ з фонетичного, морфологічного, синтаксичного аналізу; правильне прочитання початку і спотворення подальшого продовження прочитуваного слова, загальну низьку швидкість читання; перехід від конкретного плану дій до абстрактного у лічбі, невміння вичленити математичний зміст у задачі, лінгвістичний – у вправі.

Нестійкість зорової та смислової уваги й пам'яті, синкретичність зорового сприймання, недорозвиток фонематичного сприймання, зорово-рухових координацій, недостатність розвитку дрібної моторики призводять до незнання букв (цифр), втрати рядка при читанні та письмі, недостатнього засвоєння конфігурації букв, їх частин, дзеркального читання та письма, відсутності стійких навичок лічби, незнання відношень між суміжними числами, недостатньої узагальненості дій з математичними та лінгвістичними одиницями. Опануванню навичок навчальної діяльності, зокрема читання й письма, істотно заважають слабка активізація мисленнєвої діяльності, низький рівень мовленнєвого розвитку, уваги та пам'яті, слабкість регуляторного компонента навчальної діяльності. Зокрема, при переказі прочитаного тексту учні початкової ланки з тяжкими порушеннями мовлення відчують значні труднощі, адже через обмежений лексичний запас, недостатній рівень володіння прийомами смислової обробки тексту не можуть своїми словами переказати прочитане; школярі прагнуть повторити текст слово в слово, навіть не змінюючи граматичних або цілісних синтаксичних конструкцій.

Під час уроків найбільш задіяними є такі **мисленнєві операції**:

1) *абстрагування* – відділення суттєвих властивостей предмета від несуттєвих; 2) *аналіз* – уявне розкладання предметів, явищ, ситуацій і визначення складових, окремих частин, сторін; 3) *заперечення* – виявлення ознаки предмета на основі протилежної ознаки; 4) *класифікація* – розподіл предметів за групами, зазвичай за суттєвими ознаками; 5) *конкретизація* – вираження думки словами; 6) *обмеження* – виділення одного чи кількох предметів з групи за певними ознаками, які можуть бути зумовлені задалегідь чи потребують самостійного установаження; 7) *порівняння* – співвіднесення певних об'єктів і виділення в них спільного чи відмінного за суттєвими чи несуттєвими ознаками; 8) *серіація* – встановлення зв'язків між предметами та їх розташуванням у певній послідовності; 9) *синтез* – співвідношення, зіставлення, встановлення зв'язку між окремими елементами; процес уявного об'єднання окремих частин; 10) *систематизація* – процес виявлення закономірності у створенні певної системи, а також визначення місця предмета або явища в цій системі; 11) *узагальнення* – співвіднесення та виділення спільного у двох чи кількох різних явищах чи ситуаціях; процес об'єднання в одну групу предметів і явищ за їх основними властивостями.



Більш детально розглянемо основні мисленнєві операції (аналіз, синтез, антиципація, контроль), які беруть активну участь у формуванні психомовленнєвої діяльності молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення.

Опанування навичок *фонематичного аналізу та синтезу*, як розумових і мовленнєвих дій, є однією з найважливіших умов формування писемного мовлення. Ще К. Ушинський наголошував, що свідомо оволодіти навичками читання й письма здатен лише той, хто «зрозумів звуко-складову будову слова». На думку О. Гвоздева, здатність до фонематичного аналізу, незважаючи на сформоване вміння помічати різницю у звуках мовлення, довільно не розвивається і потребує планомірної, цілеспрямованої роботи, причому залежить від розвитку слухової уваги та пам'яті.

Як зазначає О. Леонт'єв, у спонтанному мовленні мовець не усвідомлює звукового членування висловлювання, адже внаслідок різного положення однієї й тієї ж фонемі у складі чи слові, її різноманітного звукового оточення, індивідуальних особливостей її відтворення людьми різного віку, статі тощо одна й та сама фонема набуває різноманітних варіантів звучання, що ускладнює орієнтування дитини у світі звуків, здатність запам'ятовувати та впізнавати звуковий склад лексем. Це підтверджує той факт, що звуковий аналіз складів і слів не може бути сформованим без достатнього рівня розвитку фонематичного сприймання та уявлень, що передбачає проведення значної підготовчої роботи у вигляді відпрацювання навичок оптико-просторового орієнтування, продовження серійно-послідовних предметних, візерункових або графічних рядів. Важливим для повноцінного розвитку фонематичного аналізу є також достатньо сформований слуховий контроль, адже саме він забезпечує можливість формування фонематичних уявлень, завдячуючи яким дитина може порівнювати своє та почуте мовлення, чути помилкову вимову у чужому мовленні й виправляти її у власному. Саме завдяки формуванню навичок звукового аналізу та синтезу мовлення із засобу спілкування перетворюється в об'єкт пізнання.

Розвиток фонематичного аналізу та синтезу здійснюється педагогом відповідно до положень теорії поетапного формування розумових дій П. Гальперіна, де першим етапом є орієнтовна основа дії, другим – практичне засвоєння дій із предметами, третім – виконання дій без опори на реальні предмети, четвертим – виконання дії на рівні внутрішнього мовлення («про себе»), п'ятим – перехід дії в інтелектуальну навичку. Спочатку молодший школяр починає орієнтуватися у світі звуків, чути й виокремлювати їх (I етап), далі аналіз і синтез здійснюються на *зоровому (практичному) рівні* з опорою на матеріалізовані засоби (ілюстративний та графічний матеріал) у вигляді окремих фішок і цілісних схем, літер (II етап); потім аналітико-синтетична діяльність відбувається на *слуховому рівні*, де учень невербально реагує, наприклад, на наявність певного звука в слові

або промовляє його, утворюючи із заданих звуків (III етап); згодом фонематичний аналіз і синтез постають на *рівні уявлень*, тобто здійснюються у розумовому плані, без залучення зорової та слухової опор, зокрема у вигляді самостійного придумування слів із певним звуком або з певною їх кількістю (IV етап); і нарешті, ці вміння досягають повного автоматизму (V етап).

Зауважимо, що на зоровому рівні ілюстративний матеріал може озвучуватися як учителем (еталонна вимова), так і дитиною (з опорою на кінестезії молодшого школяра та зоровий аналізатор); на слуховому рівні пропонується лише мовленнєвий матеріал, який промовляється педагогом (з опорою на слуховий аналізатор учня, без зорової опори); на рівні уявлень виключений як ілюстративний, так і мовленнєвий матеріал (відсутня будь-яка опора, крім лінгвістичного досвіду дитини).

Відпрацювання *звукоаналітичних навичок* спочатку здійснюється на матеріалі звуків, які молодший школяр вимовляє правильно, адже саме завдяки такій роботі стане можливим свідоме впізнавання та розрізнення фонем, що передбачає вміння чітко чути кожен звук у слові, відрізнити його від сусідніх і знати їх послідовність. Найчастіше причиною недорозвитку фонематичного аналізу є недостатня сформованість мовленнєво-рухового аналізатора, тому роботу слід починати на слуховому рівні з розвитку аналізу на матеріалі звуків, які вимовляються учнем неправильно, таким чином долаючи установку школяра на артикуляторний аналіз.

Інтонування (акцентована вимова) того чи іншого звука є основою для моделювання звукового складу слова (**сс**ир, **си**ир, **сир**рр). Як зорову опору доцільно використовувати звукову лінійку, кількість кружечків (квадратиків) у якій відповідає певній кількості звуків. Показуючи вказівним пальцем (зворотною стороною олівця) по кожному вічку і промовляючи слово, учень з порушеннями мовлення може помітити, що, наприклад, якийсь звук у вимові виявився пропущеним. Послідовне викладання фішок на позначення звуків (●, —, ≡) дають змогу молодшому школяреві побачити, що від перестановки чи відсутності навіть одного звука, привнесення зайвого, зміни його характеристики змінюється значення усього слова. Місце звука в слові допоможе визначити, наприклад, машинка, що їздить різнокольоровими ділянками дороги, або мишка, яка гуляє по слову-«галявинці», або кораблик, який пливе по «словесних хвилях». Фішки та цілісні схеми звукового аналізу використовуються в роботі з учнями упродовж усього часу компенсаційної роботи, що дає змогу міцно закріпити набуті навички на практиці.

Фонематичний аналіз формується у здобувачів початкової освіти в певній послідовності (Д. Ельконін, Г. Каше, В. Орфінська, Є. Соботович, Л. Спірова, Г. Чиркіна та ін.): 1) аналіз ізольованих звуків; 2) аналіз звуків на фоні слова; 3) аналіз звуків зі складу слова; 4) звуковий аналіз складу.

*Аналіз ізольованих звуків* здійснюється шляхом невербального реагування учня на наявність певного звука в ряду інших (плеск в долоні чи по колінах, підняття картки, кивок головою тощо).

*Аналіз звуків на фоні слова* передбачає визначення спільного, першого, останнього звука, а також місця, порядку та загальної кількості звуків у слові. Учитель вимовляє, а молодший школяр повторює за ним слова і, спираючись на зорове сприймання (картинки) та власні кінестезії, визначає наявність чи відсутність того чи іншого звука в слові, причому на перших етапах у словах не повинно бути звуків, близьких за акустико-артикуляційними ознаками. Найважчим видом роботи для учнів початкових класів з порушеннями мовлення, особливо на початковому етапі навчання, є визначення позиційного місця звука в слові стосовно інших звуків – який звук за рахунком у слові, перед яким звуком (після якого звука) вимовляється тощо, що потребує значної концентрації слухової уваги, пам'яті та контролю.

*Аналіз звуків зі складу слова* включає вміння визначати наявність певного звука у словах. Добираються такі слова та зображення, що містять у своїй назві певний звук, і конфліктні слова, в яких цей звук відсутній.

*Звуковий аналіз складу* передбачає визначення першого, останнього звука та порядку звуків у складах. Виконуючи завдання на слуховому рівні, доцільно, з метою активізації мовленнєво-слухового аналізатора та максимальної концентрації, пропонувати дитині запліщувати очі.

Варто проспівувати з молодшими школярами з порушеннями мовлення «Звукові пісеньки»: наприклад, у звукосполученні *іе* тягнути перший (і-і-іе), а потім другий звук (іе-е-е). Доречніше, особливо на початкових етапах, відпрацьовувати навички фонематичного аналізу з використанням матеріалізованої опори у вигляді ілюстративного та графічного матеріалу. Наприклад, показуючи учневі сюжетну картинку із зображенням дівчинки, яка заблукала в лісі, педагог запитує: «Як... (ім'я дівчинки) кличе подружок? Що вона каже? (Ау.) Проспівай перший звук. (А-а-а.) Поклади у клітинку кружечок – це будиночок для звука [а]. Проспівай другий звук. (У-у-у.) Ця клітинка – будиночок для звука [у]. Поклади сюди кружечок. Скільки всього кружечків? (2) Отже, скільки голосних звуків? (2 звуки)».

Варто зазначити, що для всіх завдань на початкових етапах відповідний звук промовляється акцентовано, а надалі – нейтрально. Доцільно враховувати, що збільшення звукового ряду, з якого потрібно виокремити той чи інший звук, значно ускладнює завдання. Крім того, шиплячі, фрикативні, тверді приголосні та звук [р] краще сприймаються на слух і відповідно виділяються серед інших звуків. До того ж, приголосні краще розпізнаються, якщо вони стоять у відкритому складі на початку чи в середині слова. Під час роботи зі здобувачами початкової освіти з розладами мовлення,

особливо на початкових етапах, варто використовувати для аналізу прості одно- та двоскладові слова без збігу приголосних.

Формування навичок фонематичного аналізу відбувається в ігровій формі. Так, для визначення останнього звуку можна запропонувати молодшим школярам із порушеннями мовлення відгадати загадку і провести однійменну гру:

Хто ж то бродить поміж гір і лісів?  
Безліч має голосних голосів?  
Я спитав: – Скажи, хто ти?

І почув: – А ти? А ти-и-и?  
– Де ж ти, де? Швидше вилазь! –  
Чую відповідь: – А за-аась!

*(Луна)*

*(С. Жупанин)*

Для визначення першого звуку учитель повідомляє, що у... (наприклад, Катрусі) болить горлечко, тому вона перший (останній) склад вимовляє пошепки, а інші склади звичайним голосом. Можна пропонувати учневі послухати ряд слів (словосполучень, коротких речень) і виокремити слова із певним звуком, ставити запитання типу: «Чи є в слові “суп” звук [п]?», «Який звук ти чуєш у слові “с-с-сад”?», «Де ти чуєш звук [р] у слові “помідор” – на початку чи в кінці?», «Який звук ти чуєш після звуку [с] у слові “сооом”?», «Скільки приголосних у слові “ррриссс”?», «Скільки голосних у слові “рииибааа”?», пропонувати завдання: «Проведи доріжки від слова зі звуком [ш], який стоїть на початку, до слова з аналогічним звуком, що стоїть у кінці», «Придумай слово, що починається на останній звук слова “лід”», «Намалюй стільки кружечків (трикутників, квадратів і под.), скільки звуків у слові “море”», «Придумай слово, щоб перший звук у ньому був [к], а останній – [а]», «Придумай слово, яке починається так само, як і слово....», «Скажи, яке слово довше: змій чи змія, олівчики чи олівець?» (привчаючи здобувачів початкової освіти з мовленнєвими розладами не плутати величину предметів і довжину слова) тощо.

Слід пам'ятати, що мовленнєвий матеріал добирається так, щоб у слові були відсутні звуки, складніші за той, який визначається. Деяким дітям важко виділити окремі звуки, адже молодші школярі з мовленнєвими порушеннями сприймають слово цілісно, ніби звукокомплекс, що підтверджує важливість роботи не лише з постановки звуків, а й, насамперед, з формування диференційованих рухових образів і системи їх протиставлення за корисними моторними ознаками, що дасть змогу не змішувати поняття «слово» та «звук» і легше виконувати звуковий аналіз (О. Вінарська, О. Леонтєв, Л. Чистович та ін.).

Досить часто, виокремлюючи в словах початкові або кінцеві приголосні, молодші школярі (особливо ті, яких вже вчили читати і які знають абеткові позначення букв) називають приголосний із призвуком, найчастіше з [е] чи [и] (наприклад, замість [б] кажуть [бе] або [би]), що в подальшому може

призвести до стійких порушень писемного мовлення – дислексій і дисграфій (учень, наприклад, читатиме «миака» замість «мак» або писатиме «се-тіл» замість «стіл»). Тож доцільно, знайомлячи першокласника з буквами, називати їх не так, як позначено в алфавіті, а так, як звучить відповідний звук (не «ем», а [м]; не «ка», а [к] тощо). Також слід пам'ятати, що молодшим школярам із порушеннями мовлення, особливо на початкових етапах, для аналізу варто пропонувати лише ті слова, написання яких збігається зі звуковимовою.

*Фонематичний синтез* – це процес об'єднання звуків чи складів у слово. Початковим видом роботи є утворення складів на позначення емоційних станів людини. Підказками до складоутворення можуть слугувати сюжетні картинки: *ох* – хлопчик тримається за щоку, в нього болить зуб; *ах* – дівчинка нахилилася над розбитою чашкою, руки притиснуті до грудей; *ух* – маленький хлопчик у зоопарку, закинувши голову, розглядає жирафу; *ай* – дівчинка вколоса голкою, вишиваючи серветку; *ой* – хлопчик віткає від гусака, який витягнув шию.

Акцентовану вимову педагогом окремих звуків з метою утворення спочатку одно-, а потім двоскладових слів з відкритими складами доречно поєднувати з рухами. Це може бути нанизування кілець на стержень башточки або пересування кісточок на дроті рахівниці. До аналогічних рухів долучаються і здобувачі початкової освіти. Таким чином відбувається унаочнення, що полегшує як сприймання звуків, так і синтезування їх. Зокрема, у грі «Помири звуки» учитель пропонує дитині послухати ряд звуків (не більше 4–6), які «посварились», спочатку робить між ними паузи в 2–3 с, а згодом – 4–5 с (гра «Іноземець»); молодший школяр утворює одно- чи двоскладове слово, таким чином «мирить» звуки (д, у, б → дуб; к, а, ш, а → каша). У грі «Полікуй слово» педагог промовляє слово, в якому замість голосного показує певний фіксований рух (наприклад, [а] – вказівні пальці обох рук сходяться під кутом над верхньою губою). Учень відгадує, яке слово промовив учитель, таким чином «виліковує» його.

Розвитку аналітико-синтетичної діяльності також сприятиме вправа «Відгадай моє ім'я», в якій педагог викладає перед здобувачем початкової освіти кілька предметних картинок і пропонує утворити ім'я, поєднавши перші звуки у назвах предметів (**о**куляри, **л**ев, **е**кран, **г**алка – Олег; **а**кробат, **л**елека, **л**истя, **а**пельсин – Алла). Аналогічне завдання можна виконати з опорою на останні звуки у назвах зображень (машина, **б**аран, **р**обот, **в**ікно, диван – Антон; олівці, **к**омар, **с**ова – Іра). У вправі «Тишко» дитина має додати перший (останній) звук, щоб утворити нове слово (Тишко дуже тихо промовив: «Алина». Яке слово він хотів нам сказати? Може, **к**алина? Чи **м**алина?). Спільно з учнями учитель робить висновок, що слід розмовляти чітко та правильно, використовуючи нормальний темп і гучність голосу, щоб всім було зрозуміло, про що ти говориш.

Фонематичний синтез доцільно поєднувати з буквеним синтезом. Можна викласти перед молодшим школярем врозкид 3-4 літери, щоб дитина склала з них слово, таким чином урятувавши його від злого чаклуна, який плутає літери (Д С А → САД; Р К А У → РУКА) або запропонувати змінити одну літеру так, щоб вийшло нове слово (МАК – РАК – БАК – ЛАК – ТАК – САК; РІК – ТІК – СІК – ПІК – ВІК – БІК; ЖУК – СУК – ЛУК – ТУК – БУК). Таким чином, фонематичний синтез відбувається спочатку на руховому та зоровому рівнях (з опорою на ілюстративний чи графічний матеріал із промовлянням як педагогом, так і дитиною), а згодом на слуховому (опора на слуховий аналізатор, при цьому мовленнєвий матеріал промовляється лише учителем).

Фонематичний аналіз тісно пов'язаний зі складовим (уміння ділити слова на склади, визначати їх кількість і послідовність), морфологічним (здатність виокремлювати спільну морфему у словах) і синтаксичним (усвідомлювати послідовність і кількість слів у реченні).

*Складовий аналіз* передбачає вміння чути, розрізняти окремі склади, визначати їх кількість, послідовність у слові і спрямований не лише на розвиток аналітико-синтетичної діяльності загалом, а й на удосконалення фонематичних процесів зокрема. Р. Левіна вважає, що складова структура є більш раннім структурним утворенням, аніж фонематична функція звука. На думку М. Жинкіна, мозкове керування складом відбувається раніше, аніж «звуком на губах». Як зазначає О. Залевська, одиницею сприймання мовлення є саме склад, адже склади ідентифікуються молодшим школярем значно швидше, ніж інші мовні одиниці.

На думку О. Леонтьєва, склад може виступати окремим сегментом фонетичного слова (фонетичний склад) та послідовністю фонем (фонематичний склад). Як лінгвістична одиниця склад – це частина слова, яка вимовляється одним поштовхом видихуваного повітря та є такою фонетико-фонологічною одиницею, що має проміжне положення між звуком та мовленнєвим тактом і може бути вимовлена в ізольованій позиції (М. Івченко, Л. Мацько, О. Сидоренко, І. Ющук, С. Ярмоленко та ін.). Навіть якщо в мовленні учня відсутні ті чи інші звуки, складова структура слів має залишатися збереженою («ті-ті-ка» – кар-ти-на, «ке-ке-ві-ті» – те-ле-ві-зор). Однак навіть за умов мовленнєвого онтогенезу окремий склад, так само як і звук, не викликає в дитини конкретного предметного чи якогось іншого образу, не усвідомлюється нею як структурний компонент мовленнєвого висловлювання, внаслідок чого молодший школяр склад «са» може повторювати як «сад», «ра» – як «рак», «ша» – як «шарф» і под., що потребує цілеспрямованого привертання уваги до звукоскладової структури лексем.

Варто пам'ятати, що лише на початковій стадії опанування читацьких навичок саме склад для здобувача початкової освіти є основною одиницею. Молодший школяр навчається читати склади протяжно, ніби проспів-

вуючи їх, наприклад: «мммааа-шшиии-ннааа», що допомагає уникнути уривчастості, яка так заважає у процесі переходу від поскладового до читання цілими словами. Тож учителю і батькам доцільно враховувати це під час навчання дітей читанню.

Отже, спочатку аналіз складової структури слова відбувається пасивно – за наслідуванням і спряжено з педагогом (зокрема, завдання «Поплескай, як я»), далі – з опорою на рух і графічні схеми (руховий і зоровий рівні), згодом – у зовнішньому мовленні, тобто з опорою на голосні звуки (слуховий рівень), і наостанок – за уявленнями, тобто у внутрішньому плані, без використання зорової та слухової опор (наприклад, завдання придумати слова з певною кількістю складів або розкласти предметні зображення на дві купки (одно- та двоскладові чи дво- і трискладові) із закушеним кінчиком язика для уникнення промовляння).

*Складовий синтез* спрямований на здатність утворювати слова із заданих складів і формується у здобувачів початкової освіти шляхом складання слів із 2–4 складів. Від спряженого промовляння з учителем новоутворених слів переходять на зоровий рівень, де учням пропонується опора у вигляді різного роду складових схем та ілюстративного матеріалу, який озвучується як педагогом, так і школярем, а далі – на слуховий, на якому учителем репрезентується лише мовленнєвий матеріал. Так, педагог пропонує ігрові завдання, запитуючи: «Яке слово утвориться, якщо “подружити” склади “со” і “ва” (сказати “ли”, а потім “па”; поєднати “му” і “ха”)?». У грі «Піаністи» учням початкових класів із порушеннями мовлення пропонується утворити слова зі складів, написаних на клавішах; педагог починає слово, а дитина закінчує, натискаючи відповідну клавішу. В ігровому завданні «Плутанина» учитель називає кілька складів, які учні мають впорядкувати, утворивши певне слово (ша, ка – ка-ша; ка, біл – біл-ка; но, вік – вік-но).





*Морфологічний аналіз* переплітається зі звуковим та складовим аналізами, а також тісно пов'язаний із розвитком фонематичного сприймання. Саме завдяки останньому, шляхом порівняння слів за звучанням і значенням, зіставлення зміни звучання слова та його граматичного значення, встановлення аналогії, розвитку слухової уваги під час сприймання мовлення, мимовільного та довільного оперування морфологічним складом слова, учні початкових класів краще сприймають і розрізняють флексії слів, префікси у спільнокореневих словах, спільні суфікси, прийменники в реченнях та слова однорідної складової структури, що надзвичайно важливо для формування навичок читання й письма (Т. Воробйова, Ю. Гаркуша, Н. Дурова, Д. Ельконін, Л. Козирєва, О. Крупенчук, Р. Лалаєва, Л. Лопатіна, В. Орфінська, О. Пожиленко, Ю. Рібцун, Н. Серебрякова, Є. Соботович, Т. Ушакова, Т. Філічева, А. Шахнарович, Ж. Шиф та ін.). Цінним для якісного шкільного навчання є спрямованість уваги на звуко-складове оформлення слова, орієнтування учня на звукову форму морфем, засвоєння їх пред-



метно-синтаксичного значення, співвіднесення звукового складу слова та зміни у його граматичному значенні (А. Захарова, І. Кітроська, В. Орфінська, М. Попова, Ж. Шиф та ін.).

На думку Ж. Шиф, виокремлені методом морфологічного аналізу частини слів являють собою цілісні блоки, що складаються зі сполучень компонентів, які виділилися завдяки фонетичному аналізу. Виокремлений звукокомплекс поєднується з певним значенням, а далі відбуваються генералізація (тобто узагальнення) і перенос засвоєного звукокомплексу на позначення аналогічного змісту. Таким чином у свідомості дитини формується морфологічний стереотип (О. Шахнарович). Засвоєння граматичних і словотвірних моделей забезпечується сформованістю суцесивного синтезу, а в організації парадигматичних рядів провідну роль відіграє симультанний синтез, що вказує на потребу проведення цілеспрямованої компенсаційної роботи у цьому напрямі.

Засвоєння особливо граматичних морфем сприяє більш розчленованому сприйманню звукового складу слова, що веде до значного збільшення лексичного запасу. Як зазначають В. Виноградов, Л. Виготський, О. Леонтєв, О. Лурія, надзвичайно важливим фактором збагачення словника є засвоєння учнем початкової школи семантики слів, при цьому лексичне (предметне) значення слова втілено у корені слова, а дериваційне – у словотвірних суфіксах. Виокремлення спільних флексій на основі зіставлення дає змогу молодшим школярам краще засвоїти родові та числові характеристики слів (лампа-а-а – вона-а-а-а – жіночий рід, вовки-и-и – вони-и-и – множина), суфіксів і префіксів – їх спільні значення (хліб-ниц-я, суп-ниц-я, миль-ниц-я – місткість; пере-летів, пере-стрибнув, пере-йшов – переміщення).

Учитель називає учням ряд слів, акцентовано виокремлюючи ту чи іншу морфему. Стануть у пригоді і графічні позначення, які допоможуть дітям сфокусуватися на тій чи іншій морфемі, визначити її місце у слові (на початку, в середині чи в кінці) –  – префікс,  – корінь,  – суфікс,  – закінчення (зоровий рівень). Шляхом практичного оперування словами, зіставлення лексем одного й того самого морфемного ряду, вибудовування морфемних ланцюжків відбувається формування «чуття мови».

Діти можуть плесками «ловити» в морфологічному ряду як окремі морфеми (наприклад, суфікс **-ечк-** серед *ик, ок, ечк, чок, ечк, очк* тощо), так і слова з ними (стілчик, подушечка, котик, ложечка, сливка тощо) (слуховий рівень), придумувати лексеми із тією чи іншою морфемою (наприклад, префіксом **під-** – *підліз, підповз, підбіг* тощо) або із закушеним кінчиком язика розкладати на купки предметні зображення, назви яких містять різні морфеми (наприклад, флексії **-и** та **-і**: *огірки, вовки, олівці, книжки, стільці, горобці* тощо) (рівень уявлень).

Отже, спочатку морфологічний аналіз відбувається пасивно – за наслідуванням і спряжено з педагогом, далі – з опорою на рух (зокрема,



завдання «Тік-так»: наприклад, вимовляємо кореневу частину з нахилом голови в один бік, суфіксальну – в інший бік (ляль-ка)) і графічні схеми (руховий і зоровий рівні), згодом – у зовнішньому мовленні, тобто з опорою на морфеми (слуховий рівень), і наостанок – за уявленнями, тобто у внутрішньому плані, без використання зорової та слухової опор.

*Морфологічний синтез* формується у здобувачів початкової освіти шляхом утворення лексем засобом суфіксального, префіксального словотворення, використання способу складання основ. Учителю пропонує молодшим школярам із порушеннями мовлення гру «Розумні долоньки», в одній із яких ніби розміщена коренева частина, а в іншій – префіксальна чи суфіксальна. Поєднуючи долоньки між собою, учні утворюють те чи інше слово (зай + чик = зайчик, за + їхати = заїхати). Ускладненням завдання може бути надання дитині лексеми не у відсіченій, а у повній формі (пес + ик = песик, але стіл + ик = столик). Підказками можуть слугувати віршовані рядки, в яких потрібно утворити нові слова за допомогою однотипних морфем на основі аналогії чи з опорою на власний лінгвістичний досвід:

Дід Мороз ішов, ішов  
І до нас... (**при**-йшов).

Хліб кладемо в хліб-ницю,  
Ну а мило – в... (миль-**ницю**).

Від спряженого промовляння з учителем новоутворених слів переходять на зоровий рівень, де учням пропонується опора у вигляді різного роду морфологічних схем та ілюстративного матеріалу, який озвучується як педагогом, так і дитиною, далі – на слуховий, на якому учителем репрезентується лише мовленнєвий матеріал.

*Синтаксичний аналіз* нерозривно пов'язаний зі складовим і спрямований на визначення кількості слів у реченні, їх порядку, складання графічних схем. На думку Р. Левіної, поява в мовленні дитини речень тісно пов'язана зі складотворенням, адже окремі слова пов'язуються в реченні завдяки граматичним засобам (флексіям, прийменникам і сполучникам), що утворюють у мовному потоці слабкі ненаголошені склади чи окремі звукові комбінації зі збігом приголосних (з-під шафи, на стільці). Д. Ельконін також зазначає, що правильно сформована складова структура зумовлює досконале формування граматичної складової мовлення.

Цікавим є той факт, що дитина спочатку оволодіває складними синтаксичними структурами і лише після цього набуває здатності безпомилково вимовляти багатоскладові слова (О. Гвоздев, Р. Левіна, А. Маркова та ін.). До того ж, під час вимови багатоскладових слів не кожне з них молодший школяр навчається вимовляти правильно, а тому проходить етап його спрощення. Найчастіше, засвоївши одне багатоскладове слово, учень початкової школи всі інші слова аналогічної складової структури вже вимовляє правильно, оскільки дітям зі звичайним мовленнєвим розвитком, внаслідок активної пізнавальної діяльності, притаманні високий ступінь

узагальнення рухових і слухових умінь та швидкий перенос набутих навичок з однієї мовленнєвої ситуації в іншу.

Здобувачі початкової освіти з порушеннями мовлення вчаться виокремлювати слова в реченні, викладати графічні схеми, де знак **L** слугує на позначення початку речення, а **—** – слова. Спочатку доцільно використовувати прості двослівні речення типу: «Оля малює.» або «Настала зима.» (**L** **—**). По мірі проведення цілеспрямованої роботи учні знайомляться зі «словами-крихітками» – прийменниками та сполучниками. Їх графічне позначення може бути у вигляді дещо коротшої риски порівняно з іншими словами для полегшеного сприймання (**—**). Тоді синтаксичний аналіз речень виглядатиме так: **L** **—** **—** **—**. (Білка сидить на дереві.) або **L** **—** **—** **—**. (Олег і Миколка граються.). Паралельно на практичному рівні молодші школярі засвоюють, що будь-яке речення починається з великої літери.

На позначення слів можуть слугувати звичайні цеглинки з набору будівельного матеріалу. Почергово називаючи слова в реченні, доцільно виставляти цеглинки в ряд, а згодом спробувати переставити їх, переконавшись, що кожне слово в реченні має бути на своєму місці, адже від цього змінюються як акценти (логічний наголос), так і усе змістове наповнення повідомлення (123 – Ігор упіймав рибу, 132 – Ігор рибу упіймав, 321 – Риба упіймала Ігоря.). Можна пропонувати дітям поширювати чи скорочувати речення, викладаючи в ряд цеглинки, гудзики, олівці або використовуючи магніти, які зручно кріпити на дошці, спираючись при цьому на дії з предметами (іграшками), сюжетні картинки чи власний досвід. Таким чином від «кульмінаційного процесу мовленнєвого висловлювання» (Є. Соботович), тобто вміння будувати речення різного рівня складності, відбувається поступовий перехід до оволодіння зв'язним мовленням – головним показником рівня розвитку мовлення здобувача початкової освіти з мовленнєвими розладами.

*Синтаксичний синтез* формується за допомогою ігрових завдань, в яких учні поєднують між собою 2–3 слова, узгоджуючи їх у роді, числі та відмінку. Спочатку молодшим школярам пропонуються речення з прямим порядком слів (котик + пити + молочко = Котик п'є молочко.), а згодом – порушеним (кісточка + гризти + собака = Собака гризе кісточку.). Трансформаційна робота поступово переноситься з рівня речення на рівень тексту. Здобувачі початкової освіти навчаються, слухаючи 2–3 речення, розуміти, про що йдеться, і правильно будувати невеличкий текст («Раптом санчата перекинулися і Максимко впав. Настала зима. Максимко катався на санчатах з гірки. → Настала зима. Максимко катався на санчатах з гірки. Раптом санчата перекинулися і Максимко впав»).

Від спряженого промовляння з педагогом новоутворених речень переходять на зоровий рівень, де молодшим школярам пропонується опора у вигляді різного роду синтаксичних схем та ілюстративного матеріалу, що

озвучується як учителем, так і учнем, далі – на слуховий, на якому педагогом репрезентується лише мовленнєвий матеріал.

Завдання на домовляння слів, формулювання умовиводів потребує достатнього рівня розвитку *антиципаційних, або прогностичних, здібностей*. Широке коло питань з прояву й удосконалення прогнозування вивчалось переважно психологами (К. Анохін, М. Бернштейн, А. Брушлінський, Ю. Галантер, В. Давидов, К. Дункер, О. Зельц, Дж. Келлі, Б. Ломов, Д. Міллер, Ж. Піаже, К. Прібрам, Л. Рєгуш, С. Рубінштейн, Є. Соколов, Б. Теплов, І. Фейнберг), а от у спеціальну освіту це поняття увійшло не так давно і висвітлюється лише у незначній кількості наукових праць (Л. Прохоренко, Ю. Рібцун, О. Романенко, Є. Собонович, В. Тищенко та ін.).

Поява та розвиток здатності до антиципації (екстраполяції, за М. Бернштейном) відбувається у дошкільному віці та триває упродовж всього шкільного навчання, здійснюється на мовленнєво-мисленнєвому рівні, адже виступає як елемент пізнавальної діяльності, що виражається у мовленнєвій формі (Т. Ахутіна, П. Блонський, Д. Брунер, А. Запорожець, Ф. Мошер, М. Поддьяков, Є. Сурков, Г. Сухобська, Д. Хорнсбі та ін.). Структурне прогнозування у мовленнєвій діяльності охоплює структурно організовану систему лексем, «словесно-предметну область особистості» (Д. Ельконін, М. Поддьяков), розкриває причинно-наслідкові зв'язки послідовних подій у коротких часових межах (про що (кого) і що за чим розповідати). Лінгвістичне прогнозування охоплює увесь спектр вживання лексем у мовленні (з яких конкретних слів доречно скласти розповідь, як саме лексично та граматично правильно поєднати їх між собою), тому тісно пов'язане з лексичною системністю (чи це слово вдало поєднується з наступним, чи краще використати якесь інше) та прямо залежить від мовленнєвого досвіду молодшого школяра (які моделі спілкування мені вже знайомі й яку з них можна реалізувати саме «тут і тепер»). Змістове прогнозування пов'язане зі сприйманням текстів різної інформативної ємкості, що потребує від учня достатнього рівня сформованості імпресивного мовлення, мислення, слухової уваги та пам'яті.

Антиципація може бути фонематичною, морфологічною, синтаксичною, рецептивною, а її розвиток здійснюватися з використанням вербального й невербального (предметні, сюжетні картинки, їх серії) матеріалу. Фонематична антиципація проявляється у здатності дитини домовляти потрібний звук або склад (на початку, в середині чи в кінці слова) у словах різнорівневої звуко-складової структури. Домовляння доцільно розпочинати на матеріалі слів, які добре знайомі молодшому школяреві та мають конкретний кінцевий звук (наприклад, «півни...») можна доповнити лише одним звуком – [к], а от слово «крі...» може звучати як «кріп» або «кріт») або склад («маши...» – «машина», а от слово «воро...» має кілька варіантів закінчень – «ворота» або «ворона»), який дитина вимовляє правильно. На

наступних етапах роботи учитель стимулює здобувачів початкової освіти до надання якомога більшої кількості прогнозів завершення чи початку того чи іншого слова.

Морфологічна антиципація передбачає домовляння учнем однорідних морфологічних маркерів – суфіксів чи префіксів, кожен з яких має своє відповідне значення. Зокрема, суфікси *-чик-* (для іменників чоловічого роду) та *-ечк-* (жіночого роду) означають, що істота чи неістота, про яку йдеться, маленька за розміром (паль..., стіль..., олів...; подуш...а, лож...а, шиш...а), а *-ищ-* – навпаки, велика (сом...е, вовч...е, ведмед...е); префікс *від-* (...іхати, ...пливти, ...летіти) означає віддалення, а *під-* – наближення (підійти, підстрибнути, підбігти). Саме за допомогою мисленневих операцій порівняння та зіставлення, вміння аналізувати й робити умовиводи здобувачі початкової освіти опановують навички не лише прогнозування, а й словотворення, автоматизують правильну звуковимову (для наведених прикладів – звуки [д], [ч], звукосполучення (шч)).

Синтаксична антиципація діє на рівні речень і текстів, коли педагог починає речення (текст), а молодший школяр завершує його, добираючи потрібне за значенням слово (словосполучення) і / чи відповідно узгоджуючи його з іншими лексемами. Такі прогнози можуть пропонуватися на віршованому чи прозовому матеріалі, бути однозначними («Все на світі гарно чути допоможуть мені... – вуха») чи варіативними («Бабуся принесла в кошику... – овочі, фрукти, ягоди, продукти тощо») у своїй семантичній сполучуваності та дозволяють одночасно проводити роботу з різними складовими мовленневої діяльності – від фонетико-фонематичної (речення чи тексти зі слів, насичених певним звуком), лексичної (актуалізація словника), граматичної (категорії часу, виду, роду, відмінка тощо) до зв'язного мовлення.

Рецептивна антиципація реалізується в роботі з рецептивними видами мовленневої діяльності – процесами, пов'язаними зі сприйманням мовлення, тобто аудіюванням (сприйманням усного мовлення) та читанням (сприйманням писемного мовлення у вигляді повідомлення, закодованого за допомогою графем). Опанування читацьких навичок відбувається дитиною вже тоді, коли вона, йдучи, наприклад, разом із батьками вулицею, звертає увагу на різноманітні вивіски та рекламні білборди і природно запитує: «А що там написано?». Отримавши відповідь, дитина вже наступного разу самостійно пригадає знайомі слова і згодом впізнає їх у книжках («Іграшки», «Магазин», «Продукти», «Кафе» тощо). Саме так формується рецептивна антиципація, або читацький здогад, який, коли першокласник вивчить літери, допоможе значно поліпшити основні критерії читання: швидкість, спосіб, правильність, виразність, усвідомленість і злитість. Крім того що в різноманітних ситуаціях спілкування учень початкової школи виступає мовцем і використовує різновидові антиципаційні здібності, він

перебуває ще й у ролі слухача і, спираючись на свій вербальний і невербальний досвід, прогнозує можливі варіанти почутого, емоційний стан того, хто говорить, що потребує активної роботи аналітико-синтетичної діяльності, сприймання, уваги та пам'яті різних модальностей. Зокрема, як зауважує Н. Чудова, розрізняти емоційні стани може той, хто має розвинутий невербальний інтелект, емоційну рухливість, спрямованість на оточуючих, сенситивність, проникливість і обережність.

Беручи участь у всіх психічних явищах, притаманних людині (процеси, стани, властивості), самоконтроль відбувається аналогічно перебігу психічних процесів (відчуття, сприймання, мислення) і супроводжує всі етапи мовленнєвої діяльності. Як зазначають Ю. Рібцун і І. Василенко, *самоконтроль* є здатністю контролювати свої дії в процесі виконання будь-якої діяльності, зокрема мовленнєвої, і вміння співвідносити їх зі зразком.

Будь-який вид контролю має такі складові: а) еталон, або зразок дії (як саме це потрібно зробити); б) процес зіставлення (як це роблю я); в) прийняття рішення (так, це правильно, дію виконано безпомилково, або ні, це потрібно зробити по-іншому).

Дослідження П. Анохіна, М. Баранова, Е. Данілавічюте, А. Крилова, Т. Кринициної, Г. Нікіфорова, Л. Прохоренко, Ю. Рібцун, І. Сотової, В. Тищенко та інших науковців констатували факт наявності негативного впливу несформованості різних видів контролю на розвиток психічних функцій у дітей різних вікових груп, зокрема, на становлення звукових образів слів. Здатність контролювати правильність власного мовлення може бути значно ускладненою через: а) недостатність концентрації, обсягу, переключення, загальну нестійкість слухової уваги (здатність зосередитися на певному звукові, складі чи слові) та пам'яті (тривале зберігання еталонів, їх довільна та швидка актуалізація); б) недорозвиток мисленнєвих операцій порівняння, зіставлення, аналогії, таким чином створюючи перепони для актуалізації засвоєних еталонів.

Для повноцінного функціонування мовленнєвої діяльності важливим є як *часовий* (попередній, поточний і кінцевий), так і *просторовий* (зоровий, слуховий, тактильний і кінестетичний) види контролю. Надзвичайно важливо привчати здобувачів початкової освіти до вербального супроводу будь-якої продуктивної діяльності (малювання, ліплення, конструювання тощо), у тому числі й мовленнєвої (породження усного мовлення). Свідомий *попередній* (плануючий) контроль дає змогу зробити установку на виконання певної дії (я малюватиму), *поточний* (операційний) (я малую) – стежити за дотриманням послідовності дій (спочатку–потім), *кінцевий* (підсумковий) (я намалював (-ла) – простежити відповідність очікувань прогнозованому результату (регулятивна, когнітивна та комунікативна функції антиципації). Набуті навички контролю у процесі реалізації різних видів діяльності, виконання встановлених правил, здатність контролювати

свою поведінку, дотримання моральних норм паралельно відображаються й у мовленні. *Зоровий* контроль допоможе молодшому школяреві сфокусувати свою увагу на мовленнєво-руховому апараті вчителя, *слуховий* – на сприйнятті мовленнєвого матеріалу, *тактильний* – на відчуттях вібрації своїх голосових зв'язок з метою визначення дзвінкості чи глухості приголосних звуків, *кінестетичний* – на відчуттях рухів або зафіксованого положення власного мовленнєво-рухового апарату.

У здобувачів початкової освіти з розладами мовлення особливо помітними є грубі порушення чи недостатня сформованість усіх видів контролю. Передусім страждає попередній контроль, відповідальний за аналіз умов завдання, а також поточний, який забезпечує якість самого процесу. Повторення інструкції, показ графічної наочності (схеми, алгоритми тощо), виконання завдання за аналогією значно покращують підсумковий контроль. Недостатня сформованість процесів самоконтролю та саморегуляції накладають відбиток на стан сформованості усїєї навчальної діяльності, що проявляється у труднощах формування графомоторних, фонемографічних, орфографічних, арифметичних навичок, у невмінні вчасно помічати свої помилки та виправляти їх у процесі виконання завдання, загальному уповільненні темпу навчальної діяльності, зокрема темпу писання, швидкій виснаженості та збільшенні кількості помилок до кінця виконання завдання.

Найбільш значущим для повноцінного формування мовленнєвої діяльності є *слуховий контроль*. Саме завдяки йому руховий образ звука співвідноситься як із вимовою дорослого (зразок), так і з власною вимовою (А. Линда, В. Бельтюков, О. Мутт, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко, У. Ульяновка та ін.). Розрізнення цих двох образів лежить в основі удосконалення звуковимови дитини, адже правильна вимова можлива лише тоді, коли обидва образи збігаються (Д. Ельконін).

Слуховий контроль може здійснюватися на рівні звука, складу, слова, словосполучення, речення та тексту. Зауважимо, що у цих видах роботи зорове сприймання учнем артикуляційного апарату педагога повністю виключається. На рівні звука молодший школяр спочатку вчиться диференціювати порушену та правильну вимову тих звуків, які він сам вимовляє правильно (наприклад, нормативний і міжзубний [т]), а згодом тих, які спотворені в його власному мовленні. На рівні складу проводиться аналогічна робота з використанням складів (відкритих, закритих, зі збігом приголосних), що потребує більшої концентрації слухової уваги.

На рівні слова з'являється предметна опора, що дає змогу помічати помилки у мовленні інших (слово втрачає своє значення) («таїка» – такого слова немає в українській мові, є слово «тарілка»). Той чи інший звук може бути далеким або близьким за акустико-артикуляційними ознаками, знаходитись у позиції на початку, в середині чи в кінці слова, без збігу

та зі збігом приголосних, що змінює слухове навантаження. Так, у грі «Плутанки» педагог пропонує учневі уважно слухати назви зображених предметів – одиничних або паронімічних пар, які пропонуються учителем врозсіп і містять однакові опозиційні приголосні звуки. Педагог, вказуючи на картинку, кількаразово промовляє назву предмета то правильно, то ні, а молодший школяр визначає правильність вимови (тобака, собака, фобака; лак – рак; миска – мишка тощо), ствердно чи заперечливо хитаючи головою, показуючи зелену або червону картку, тощо.

Доцільно пропонувати учням початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення віршовані мініатюри й окремі речення, в яких навмисно зроблено фонетичні помилки. На рівні словосполучення та речення проводиться компенсаційна робота, яка може посилюватися семантичним (наприклад: «У лісі зелена Яринка» (замість «ялинка») або граматичним («червоне бантик» (замість «червоний»)) аспектом. На рівні тексту поряд із навмисним вживанням спотворених звуків доцільно відпрацьовувати навички і смислового контролю, коли учитель може пропонувати дитині послухати знайому казку (оповідання, зміст мультиплікаційного фільму тощо), навмисно припускаючись помилок. Учень помічає неточності та виправляє їх.

Отже, в основі навчально-виховної та компенсаційної роботи лежить розвиток мовленнєвої та пізнавальної діяльності у тісному зв'язку з активним спостереженням, залученням цілеспрямованої уваги та здатності до узагальнення мовних одиниць і явищ.

### **1.6. Особливості усного та писемного мовлення молодших школярів з мовленнєвими розладами, моніторинг стану сформованості мовленнєвої діяльності, ігри та вправи**

Діти з особливими освітніми потребами утворюють різнорідну групу, в якій одне з чільних місць за чисельністю посідають школярі з тяжкими порушеннями мовлення первинного характеру. Залежно від того, який (-і) компонент (-и) страждає (-ють) найбільше, виокремлюють такі **порушення усного мовлення**: а) *фонетико-фонематичні* (фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення, або ФФНМ) (дислалія, дизартрія, ринолалія) – неправильна вимова однієї чи кількох груп звуків (шиплячих, свистячих, середньо- та задньоязикових; порушення твердості-м'якості, глухості-дзвінкості приголосних) та недостатнє розрізнення звуків на слух; б) *лексико-граматичні* (загальний недорозвиток мовлення, або ЗНМ) (алалія, афазія, дизартрія, ринолалія) – обмежений словниковий запас; збіднена фраза; неправильне узгодження слів у фразі; неправильне вживання прийменників, відмінків; недомовляння, перестановки тощо; в) *мелодико-інтонаційні* (дисфонії, афонії) – неправильне вживання наголосів (логічних – у фразі, граматичних – у слові); порушення, пов'язані з висотою,



силою, тембром голосу (тихий, хрипкий, невиразний, глухий, не модульований тощо); г) *темпо-ритмічні* (брадилалія, тахілалія, заїкання, полтерн) – прискорений або, навпаки, уповільнений темп мовлення, пов'язаний із переважанням процесів збудження чи гальмування; переривчастий темп (безпідставні паузи, скандування звуків і слів), запинання несудомного та судомного характеру; а також **порушення писемного мовлення**: а) *при писанні* (дисграфії, дизорфографії) – неправильна перешифровка фонем у графеми; недописки, дзеркальне написання; пропуски та змішування букв у слові; неузгодження та перестановки слів у реченні; вихід за межі рядка тощо; б) *при читанні* (дислексії) – заміна та змішування звуків; побуквене читання; спотворення звуко-складової структури слова; порушення розуміння прочитаного; аграматизми.

Розглянемо окремі складові мовленнєвої діяльності молодших школярів із важкими порушеннями мовлення.

Охарактеризуємо стан сформованості **анатомо-фізіологічних передумов мовленнєвої функції** здобувачів початкової освіти з мовленнєвими порушеннями.

Під час вивчення стану орального праксису доцільно звертати увагу на кінетичну та кінестетичну основу мовлення, тобто здатність виконувати динамічні (на кшталт «Годиннички», «Гойдалка») та статичні («Чашечка», «Лопаточка») вправи. Форма твердого піднебіння та розмір язика, його довжина, взаємозалежні. Наприклад, коли у дитини пласке тверде піднебіння, то язик невеликий і короткий, а якщо піднебіння має готичну форму, то язик масивний і довгий. При такій будові мовленнєво-рухового апарату молодші школярі не в змозі самостійно скоординувати положення язика відносно твердого піднебіння, що й є однією з причин неправильної звуковимови.

Характер прикріплення вуздечки губи до центральної зовнішньої сторони ясен перевіряється педагогом шляхом горизонтального відведення верхньої губи дитини. Якщо сосочок ясен напружується, злегка відтягується від зубів і бліднішає, це свідчить про недостатність функціонування вуздечки. Саме це може бути приводом для проведення пластичної операції з переміщення місця прикріплення вуздечки губи в область основи міжзубного сосочка. На сьогодні пластика під'язикової зв'язки, вуздечок верхньої та нижньої губ проводиться у стоматологічних поліклініках хірургами-стоматологами. Щоб вирішити питання щодо доцільності проведення такої операції, педагог направляє учня до лікаря-ортодонта, який після кваліфікованого огляду робить відповідний висновок, що дозволяє хірургу-стоматологу прийняти остаточне рішення.

Порушення кінестетичного праксису в молодших школярів поєднується з недостатньою сформованістю зорово-просторового сприймання і зумовлюється недорозвитком у дітей уявлень про артикуляцію окремих

фонем. Порушення мовлення можуть викликати органічні дефекти периферичного мовленнєвого апарату, його кісткової та м'язової будови, а саме:

- вкорочення під'язикової зв'язки, що зумовлює труднощі підняття кінчика язика та вимови верхньоязикових звуків;
- неповороткий, надто великий язик, який не вміщається в роті, що зумовлює складність звуковимови;
- неправильна будова піднебіння (готичне, пласке), що утруднює артикуляцію багатьох звуків;
- дефекти будови щелеп: а) прогнатія, коли верхня щелепа сильно виступає вперед; б) прогенія, коли нижня щелепа виступає вперед; в) відкритий прикус, коли між зубами верхньої та нижньої щелеп при їх зімкненні залишається проміжок; г) відкритий прикус, коли між передніми верхніми та нижніми зубами залишається щілина; ґ) прямий прикус, коли зуби обох рядів абсолютно симетричні; д) боковий відкритий прикус, що робить мовленнєво-руховий апарат малорухомим; е) глибокий прикус, коли верхня щелепа опускається донизу і контактує із внутрішньою стороною зубів нижньої щелепи.

Варто зазначити, що найсприятливішою для мовленнєвої діяльності є ортогнатія – такий вид прикусу, коли передні верхні зуби ледь знаходять на зуби нижньої щелепи.

Дослідження лікарів-ортодонтів А. Асатряна, Л. Нікіфорової, Ф. Хорошилкиної та інших свідчать, що порушення вимови передньоязикових [т] і [д] може спостерігатися при відкритому прикусі, недостатній рухливості язика, особливо підняття його кінчика вгору, розташуванні язика між зубами, при неправильному ковтанні. Спотворенню шиплячих звуків сприяють: глибокий прикус, прогнатія, язиковий нахил зубів (коли зуби наче загортаються всередину), обмежена рухливість язика та губ.

Міжзубний сигматизм, що поширений в учнів із мовленнєвими порушеннями, також виникає внаслідок різних аномалій прикусу. При цьому рот у дітей, навіть у стані спокою, постійно напіввідкритий, язик знаходиться між зубами, помітне послаблення тону м'язів кругового рота.

Боковий відкритий прикус може спричинити боковий, а прогнатія – губно-зубний сигматизм. При прогенії утруднюється розташування широкого кінчика язика за нижніми різцями, що необхідно для вимови свистячих, а при прогнатії – розташування язика за верхніми зубами, що значно спотворює вимову шиплячих. При передньому відкритому прикусі кінчик язика просувається у щілину між різцями, що надає звуку відтінку шепелявості, при боковому відкритому прикусі боковий край язика просувається у щілину між корінними зубами, і саме туди витікає повітряний струмінь, що надає звукам відтінку хлюпання. При глибокому різцевому перекритті також спостерігається сигматизм шиплячих звуків, тому що

відстань між твердим піднебінням і дном ротової порожнини недостатня для нормальної артикуляції.

У дітей із *неврозоподібною формою заїкання* рухи органів артикуляції дещо обмежені, спостерігаються малорухливість нижньої щелепи, недостатня рухливість язика та губ, погана координація артикуляторних рухів, утруднений пошук артикуляторних поз.

Серед контингенту молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення наявні діти з різними формами ринолалії:

- з *функціональною відкритою ринолалією*, зумовленою недостатнім підйомом м'якого піднебіння при фонації в учнів із в'ялою артикуляцією;

- з *вродженою відкритою ринолалією*, спричиненою вродженим розщепленням м'якого та/чи твердого піднебіння, вкороченням м'якого піднебіння;

- із *задньою закритою ринолалією*, що зумовлена великими аденоїдними розрощеннями, наявністю фібром і поліпів у ділянці носоглотки, зрощенням м'якого піднебіння із задньою стінкою глотки;

- з *функціональною закритою ринолалією*, причиною якої є невротичні розлади.

У молодших школярів із *функціональною відкритою, задньою закритою* та *функціональною закритою ринолалією* змін твердого чи м'якого піднебіння не спостерігається, обсяг диференційованих рухів виявляється збереженим, при виконанні окремих вправ та їх серій помічаються лише незначні труднощі у підйомі та загальній рухливості передньої частини язика, особливо його кінчика.

Серед молодших школярів із *вродженою відкритою ринолалією* виділяють три підгрупи дітей. Першу підгрупу складають учні з неповним розщепленням піднебіння без деформації шкіряно-хрящового відділу носа; школярі другої підгрупи мають неповні розщеплення м'якого піднебіння та розщеплення м'якого і твердого піднебіння; до третьої підгрупи відносяться діти з комбінованим дефектом у вигляді поєднання розщеплення піднебіння та губи. Частина здобувачів початкової освіти була прооперована (хейлопластика) ще в дошкільному віці або вони чекали чергової операції (уранопластика).

Рухливість губ у молодших школярів обмежена, фіксується їх недостатня участь при вимові лабіалізованих голосних, губно-губних та губно-зубних приголосних. У переважної більшості дітей цієї групи зуби рідкі, карієсні, спостерігається ослаблення оральної чутливості в ротовій порожнині внаслідок дисфункції сенсомоторних провідних шляхів через неповноцінні умови годування у грудному віці (М. Едвардс). Язик тонкий, відмічається високий підйом його кореня і зсув у задню частину ротової порожнини.

Серед контингенту молодших школярів із мовленнєвими порушеннями наявні учні з різними формами дизартрії, а саме:

– з *першим варіантом коркової дизартрії*, причинами якої є двобічні ураження нижнього відділу передньої центральної звивини (за результатами енцефалограм);

– з *другим ступенем спастичної форми псевдобульбарної дизартрії* (за G. Tardier), що виникає внаслідок двобічного ураження рухових корково-ядерних шляхів, які йдуть від кори головного мозку до ядер черепних нервів стовбура (за висновками невропатолога);

– зі *стертою дизартрією*, що являє собою складний синдром центральноорганічного генезу і проявляється у неврологічних, психологічних та мовленнєвих симптомах.

У школярів з *першим варіантом коркової дизартрії* вибірковий корковий парез окремих м'язів язика призводить до обмеженості обсягу найбільш тонких ізольованих рухів, зокрема підняття кінчика язика вгору. В учнів спостерігаються вибіркоче підвищення м'язового тону (у м'язах кінчика язика), обмеженість диференційованих рухів, а також порушення їх темпу і плавності.

У здобувачів початкової освіти зі *спастичною формою псевдобульбарної дизартрії* обмеженість довільних рухів м'язів артикуляційного апарату ускладнюється наявністю синкінезій, хоча довільні рефлекторні рухи повністю збережені.

Язик у переважної більшості молодших школярів напружений і відтягнутий назад, а його спинка заокруглена та закриває вхід у глотку. Кінчик язика не виражений, а вся його маса важко утримується по середній лінії, то відхиляючись вбік, то опускаючись на нижню губу і загинаючись до підборіддя. Під час виконання артикуляційних вправ у дітей спостерігається виснажуваність, мала амплітуда та уповільнений темп рухів язика, причому його кінчик залишається пасивним та напруженим. Через обмеженість рухів нижньої щелепи діти майже не відкривають рот, унаслідок чого їх вимова скута.

У молодших школярів зі *стертою дизартрією* (термін О. Токаревої) спостерігаються тривалі пошуки артикуляцій, труднощі утримання заданої пози, тремор кінчика язика. Під час виконання вправ відмічаються неточність артикуляційних рухів, додаткові рухи губами та язиком, порушення обсягу виконуваних рухів. Фіксується також гіперметрія – надмірна рухова амплітуда під час виконання вправ, коли у дітей виникають утруднення при знаходженні язиком точного місця (наприклад, у куточку рота чи над верхньою губою), позначеного педагогом.

Проаналізуємо *стан сформованості фонації* учнів початкової ланки з мовленнєвими порушеннями.

У молодших школярів із *функціональною відкритою ринолалією* внаслідок недостатньої розмежованості носової та ротової порожнин під час фонації та вимови ротових фонем, коли ніс разом із ротом перетворюється

на парний резонатор, виникає носовий відтінок голосу – його тембр стає назалізованим. Порушення резонансу, опущення м'якого піднебіння також роблять голос дітей назалізованим.

Діти з *функціональною закритою ринолалією* мають назальний відтінок голосу. Астенізовані хворобою (аденоїдними розрощеннями, частими простудними захворюваннями та ГРВІ) молодші школярі гугнявлять, звикають до постійного носового резонансу і навіть після повного відновлення функції піднебінно-глоткового зімкнення продовжують говорити так само.

У здобувачів початкової освіти із *вроженою відкритою ринолалією* навіть після хейло- та уранопластики все ж зберігається деякою мірою порушення тембру голосу. Окрім надмірної відкритої назалізації голос у таких учнів слабкий, глухий і монотонний. Порушення голосу зумовлюються ще й тим, що гортань під час вимови звуків бере на себе додаткову функцію мовнорухового органу, а це своєю чергою негативно позначається на стані голосових зв'язок.

У молодших школярів із дизартрією, особливо *псевдобульбарною спастичної форми*, відмічається тихий, погано модульований, іноді з носовим відтінком голос. Спастичне скорочення м'язів голосового апарату, що спостерігається при цій формі, порушує можливість вібрації голосових зв'язок, що робить голос учнів у процесі мовлення слабким, дещо глухим, хрипким і виснажуваним.

У здобувачів початкової освіти зі *стертою дизартрією* голос також слабкий, тихий, виснажуваний, монотонний, зі значною кількістю додаткових призвуків, особливо назалізації. В цілому фонація у таких дітей є форсованою та напруженою. Причинами зазначених порушень можуть бути як недостатність пропріоцептивної імпульсації від органів голосоутворення до дихання (так звана аферентна патологія), так і обмеженість довільних рухів голосових зв'язок та м'язів діафрагми (еферентна патологія).

Розкриємо особливості *дихальної функції* здобувачів початкової освіти з мовленнєвими порушеннями. Слабкий видихуваний повітряний струмінь утруднює вимову свистячих, шиплячих і сонорних приголосних. Неправильне положення язика змінює напрямок видихуваного повітряного струменя та призводить до спотвореної вимови звуків. Це свідчить про тісний взаємозв'язок усіх відділів периферичного мовленнєвого апарату.

У дітей із *неврозоподібною формою заїкання* спостерігається різке порушення мовленнєвого дихання – слова вимовляються під час вдиху або в момент повного видиху, що робить мовлення неможливим.

В учнів початкової ланки із *функціональною відкритою ринолалією*, внаслідок неповного перекриття носової порожнини, у роті не утворюється необхідний повітряний тиск та здійснюється витік повітря через носові ходи. Крім того, повітряний тиск у ротовій порожнині настільки слабкий, що робить неможливою вимову звука [р].

Хоча в молодших школярів із *задньою закритою ринолалією* утруднене носове дихання, а у дітей із *функціональною закритою ринолалією* воно є збереженим, мовленнєве дихання порушується в обох випадках і значно утруднює формування правильної звуковимови. Варто зазначити, що готична форма піднебіння зустрічається переважно у таких дітей, котрі мають тривале порушення носового дихання.

В учнів із *вродженою відкритою ринолалією* при незрощенні чи вкороченні піднебіння спостерігається короткий неекономний видих через рот та носові ходи. Крім відсутньої диференціації ротового та носового видиху в молодших школярів переважає поверхневий ключичний тип дихання, яке, крім того, є нерівномірним та прискореним. Діти часто замість вироблення плавного цілеспрямованого струменя при відкритому роті використовують різкий видих із глотки, тобто у мовленні школярів проявляються атипові компенсаторні артикуляції, їх фарінгеальні та глоткові реалізації. Внаслідок виходу повітряного струменя у носову порожнину відбувається скорочення фонаційного видиху, а в результаті за своєю тривалістю видих дорівнює вдиху, а іноді навіть коротший за нього, що значно утруднює вимову звуків.

У молодших школярів із *псевдодубльбарною дизартрією*, особливо її *спастичною формою*, фіксується спотворення мовленнєвого дихання внаслідок порушення іннервації дихальної мускулатури. Спастичний стан м'язів мовленнєвого апарату та шиї значно порушує резонаторні властивості глотки. Зі зміною величини глотково-ротового та глотково-носового отворів у результаті надмірного напруження глоткової мускулатури та м'язів, які піднімають м'яке піднебіння, виникає носовий відтінок голосу.

Неузгодженість у роботі м'язів, що здійснюють вдих і видих, призводить до тенденції говорити на вдиху, а це, своєю чергою, ще більше порушує довільний контроль над дихальними рухами, координацією між диханням, фонацією та артикуляцією у молодших школярів. Таким чином, під час мовлення дихання в учнів зазвичай прискорене, його ритм не регулюється смисловим змістом фрази; після вимови окремих складів чи слів вони часто роблять судомні вдихи. Порушення дихальної функції у дітей ускладнюється також частими захворюваннями дихальних шляхів та слабким тонусом м'язів губ, зокрема кругового м'яза рота.

Учні початкової ланки зі *стертою формою дизартрії* часто починають говорити на вдиху, що порушує координацію між диханням, фонацією та артикуляцією в цілому. Видих у таких школярів короткий, а повітря найчастіше виходить через ніс.

Порушення *дихальної функції* зумовлене як загальною фізичною ослабленістю, наявністю у молодших школярів різних серцево-судинних захворювань, так і недостатньою увагою дорослих до мовлення дітей. Для переважної більшості учнів із мовленнєвими розладами характерні такі

порушення дихальної функції: а) надмірно глибокий вдих, додаткові вдихи; б) короткий і / чи слабкий видих, недостатня його плавність; в) несвоєчасне наповнення легень повітрям і нераціональне його використання; г) прискорений темп дихання; ґ) збіг вдиху з початком мовлення; д) звичне ротове дихання чи змішаний його тип.

Найбільші труднощі у формуванні зубно-щелепної системи дитини та безпосередньо її мовлення в цілому викликає саме ротове дихання. Внаслідок частих ГРВІ чи запальних процесів у носовій порожнині (найчастіше аденоїдних розрощень) спостерігається утруднене проходження повітряного струменя через носові ходи, яке поступово стає шкідливою звичкою. У таких школярів рот постійно напіввідкритий, під час дихання яскраво виражене напруження крил носа. Діти постійно облизують губи, що призводить до виникнення хейліту (від грец. *cheilos* – губа) – обвітрювання червоної облямівки губ. Під впливом ротового дихання поступово видозмінюється верхня щелепа – вона звужується, спотворюється форма носових ходів, викривляється перетинка, виникають утруднення у змиканні губ, слина стає більш в'язкою, погіршується гігієна порожнини рота, що призводить до розвитку гострого карієсу та запалення пародонту, а це, своєю чергою, спричинює погіршення звуковимови.

Здобувачі початкової освіти з ослабленим вдихом і видихом через нераціональну витрату повітря мають тихий голос. Вони відчують труднощі у відтворенні складнопідрядних речень: не домовляють слів у кінці речень або промовляють їх пошепки, відтворюють у прискореному темпі, без дотримання логічних пауз, адже на середині речення вимушені поповнювати легені повітрям.

У молодших школярів із *заїканням*, зокрема невротичною формою, існує значна залежність ступеня вираженості судом від емоційного стану та умов мовленнєвого спілкування. Так, у спокійному стані, при відволіканні дитини від процесу артикуляції, а також наодинці мовлення стає вільним від затинань. В учнів із неврозоподібною формою заїкання судомні затинання посилюються при фізичній і психічній перевтомі, у період соматичних захворювань, але мало залежать від зовнішніх ситуаційних факторів. У заїкуватих можуть спостерігатися різні види судом: в артикуляційному апараті – судоми губ, язика, м'якого піднебіння, у голосовому – змикальна (уривчастість голосу) або розмикальна (шепітне чи повна відсутність мовлення), у дихальному – як інспіраторна (судомний вдих), експіраторна (судомний видих), так і респіраторна судоми (судомний вдих і видих, часто з розриванням цілого слова).

Отже, анатоμο-фізіологічні передумови мовленнєвої функції здобувачів початкової освіти із мовленнєвими розладами виявляються порушеними, що й є однією з вагомих причин відставання у розвитку фонетико-фонематичної складової мовлення.



Зазначимо **особливості просодичних компонентів мовлення** у молодших школярів.

*Дикція* переважною більшою частиною учнів зазначеної категорії змазана та незрозуміла через відсутність чи спотворення значної кількості звуків.

*Темп*, як індивідуальна характеристика, найчастіше зумовлений ситуацією спілкування. У здобувачів початкової освіти із корковою дизартрією, внаслідок труднощів переключення з одного артикуляційного укладу на інший, темп мовлення уповільнений.

Порушення *ритму* притаманні учням із дизартрією, що найчастіше зумовлюються недостатньою сформованістю слухо-зорових і зорово-моторних координацій, а також слухової диференціації тих ритмічних структур, які пропонуються школярам для відтворення.

Лінгвісти відмічають зв'язок між *інтонацією* і смислом речення та розглядають її як один із найважливіших факторів комунікації. Молодші школярі з ринолалією та дизартрією мають стабільно порушену мімічну моторику і найчастіше їх мовлення монотонне та емоційно збіднене.

*Наголос* виражається в інтенсивності звучання окремих складів. Від наголосу часто залежить значення слова (*брати* – неозначена форма дієслова і *браті* – форма множини іменника), а також його граматична форма (*соби* – форма називного відмінка множини і *сові* – форма родового відмінка однини). Учні початкової ланки часто неправильно користуються наголосом у словах, особливо у випадках його рухомості при словозміні (*слон* – *слону* – замість *слоні*, *слоня*).

У здобувачів початкової освіти з дизартрією наявні труднощі у відтворенні та використанні *логічного наголосу*, зокрема у визначенні наголошеного слова на позначення смислового навантаження в реченні, необґрунтованість розташування пауз у мовленнєвому потоці, значна кількість хезитацій (від англ. *hesitation* – коливання) – пауз у мовленні внаслідок проблеми вибору мовних одиниць.

В учнів початкової ланки із заїканням темп мовлення часто виявляється прискореним і супроводжується недомовлянням слів і речень, пропуском окремих слів і прийменників, великою кількістю ітерацій (повторень). Тривалість судом у дитини із заїканням охоплює увесь дихально-голосо-артикуляційний апарат і коливається у межах від 0,2–12,6 с (клонічні, або легкі), до 90 с (тонічні судоми).

Отже, анатомо-фізіологічні дефекти, порушена іннервація мовленнєвого апарату, поряд із недостатньою сформованістю мімічної моторики, призводять до утруднень вираження інтонаційно-просодичних компонентів, що робить мовлення монотонним та безбарвним.

Коротко розглянемо **стан сформованості фонетичної системи мовлення** молодших школярів із мовленнєвими розладами.

В учнів із *функціональною відкритою ринолалією* спостерігається особливо помітна зміна тембру голосних [i] та [y], при артикуляції яких ротова порожнина найбільше звужена, а найменший назальний відтінок відчувається під час вимови голосного [a], коли рот широко відкритий. При цій формі ринолалії більш вираженою є порушена вимова голосних звуків, а під час вимови приголосних піднебінно-глоткове зімкнення збережене.

У здобувачів початкової освіти з *органічною відкритою ринолалією* наявні специфічні особливості звуковимови, а саме:

а) при вимові шиплячих та фрикативних приголосних чується хрипкий звук, що виникає у носовій порожнині;

б) зімкнені [п], [б], [д], [т], [к], [г] замінюються фрикативними чи звучать невиразно, адже у ротовій порожнині, через неповне перекриття носової порожнини, тиску повітря виявляється недостатньо;

в) ринофонічно звучать сонорні приголосні [р] та [л], причому вимовляються вони при надмірному видиху;

г) змінюється характерний тон приголосних звуків за рахунок підключення глоткового резонатора (додаються свист, шипіння, хрипіння, придих, гортанність тощо). Наприклад, виникає свистячий призвук при вимові шиплячих чи шиплячий призвук при вимові свистячих звуків (*пес<sup>u</sup>ик – пессик*). Як компенсаторний засіб, за рахунок напруження стінок глотки, виникає явище додаткової артикуляції, або так звана фарінгалізація (від грец. *ωάρυξ* – глотка), що надає мовленню призвучу клацання;

г) відмічаються елізії початкового приголосного в словах (*ам – там*). Слід зазначити, що розбірливість звуків істотно знижується в кінцевій позиції.

Для звуковимови дітей із *закритою ринолалією* характерним є те, що при вимові назальних звуків носовий резонанс відсутній, і вони звучать як ротові [б] та [д]. Таким чином, у мовленні молодших школярів не протиставляються звуки за ознакою назальності, що своєю чергою істотно впливає на розбірливість мовлення. Через оглушення окремих тонів у носоглотковій та носовій порожнинах змінюється також звучання голосних, унаслідок чого вони набувають неприродного відтінку.

В учнів початкової ланки із *дизартрією* відмічаються порушення як голосних (особливо лабіалізованих [о], [у]), так і приголосних звуків, причому спостерігаються переважно фонологічні дефекти, тобто відсутність, заміна, недиференційована вимова звуків та їх змішування.

У молодших школярів зі *спастичною формою псевдобульбарної дизартрії* відмічається напруження спинки язика, піднятої до твердого піднебіння, що є причиною пом'якшення більшості приголосних (*міськя – мишка, місіня – машина, тьякя – шапка*). Через утруднення рухів м'язів губ у дітей фіксуються порушення вимови губно-губних приголосних [п] і [б], вимови передньоязикових [т], [т'], [д], [д'], а також міжзубний та бо-

ковий сигматизм. Варто зазначити, що загальна обмеженість рухливості губ породжує порушення звуковимови у дітей, адже саме ці рухи змінюють розмір та форму переддвер'я рота. Це, тим самим, здійснює вплив на резонування усієї ротової порожнини. Характерними також є додавання чи елізії звуків при збігу приголосних (*матинда – машина, ісо – колесо*) та нестійкість порушень звуковимови. Мовлення дітей у цілому позбавлено дзвінкості, а приголосні замінюються нейтральним щілинним звуком.

У здобувачів початкової освіти з *корковою дизартрією* відмічається, насамперед, порушення так званих какумінальних (від лат. *сасімен* – верхівка) приголосних, що утворюються при піднятому та злегка загнутому вгору кінчику язика ([ш], [ж], [р]). Важкими для вимови є апікальні (від лат. *арех* – верхній) приголосні, які артикуються шляхом зближення чи зімкнення кінчика язика з верхніми зубами чи альвеолами ([л]). Внаслідок труднощів переключення з одного артикуляційного укладу на інший в учнів спостерігається уповільнена вимова передньоязикових приголосних та складів із цими звуками.

У молодших школярів зі *стертою дизартрією* переважно зберігається правильна звуковимова задньоязикових приголосних та [й], часте порушення свистячих. Учніям притаманні спотворення (зокрема, міжзубна і бокова вимова) та відсутність звуків. На відміну від інших форм дизартрії, у дітей цієї групи значно менше поширені порушення сонорних [л] та [р].

Отже, у молодших школярів із розладами мовлення відмічаються як фонетичні, так і фонематичні порушення звуковимовної складової мовлення, що потребує значної комплексної психолого-педагогічної роботи у цьому напрямі.

Охарактеризуємо **стан сформованості складової структури** молодших школярів із розладами мовлення. Звуко-складова структура розглядається як характеристика слова з точки зору кількості, послідовності та видів звуків і складів, що є його складовими (Н. Лепська, А. Маркова, А. Салахова та ін.).

В учнів початкової ланки із *ринолалією* (особливо з органічною відкритою формою) виявляються два найпоширеніші типи помилок, кожен з яких значно знижує розбірливість мовлення: а) помилки звуконаповнення у вигляді скорочення груп приголосних (зокрема, при збігу) (*де-і – две-рі*), додавання приголосного чи голосного до складу (*мо-то-ци-кал – мо-то-цикл, кга-ша – ка-ша*), перестановок звуків у межах складу (*йук-ка – кур-ка*), уподібнення складу (*ва-во-на – во-ро-на*); б) помилки складо-ритмічної структури слів – скорочення (*фа-та-лат – фо-то-а-па-рат*), перестановки (*ка-шу-пон – ка-пю-шон*) чи додавання (*ку-ку-лі-кі-ва-є – ку-ку-рі-ка-є*).

Дослідники В. Бельтюков, О. Вінарська, Г. Каше, Р. Левіна, А. Маркова, О. Усанова причинами порушень звуко-складової структури слів у молодших школярів із дизартрією називають слабкість акустико-гностичних

процесів, які знижують здатність до сприймання мовленнєвих звуків при збереженому слухові; недорозвиток мовно-рухового апарату, що ускладнює артикулювання звуків мовлення.

У працях І. Садовникової, Є. Соботович, О. Усанової, Т. Філічевої, М. Хватцева та інших науковців описується взаємозв'язок процесів складового оформлення слова із засвоєнням його звукового складу, граматичних категорій та формуванням фонемного аналізу. Своєю чергою фахівці Г. Бабіна, В. Ковшиков, С. Шаховська зазначають, що деформація складової структури слів у дітей із порушеннями мовлення корелює з особливостями розвитку таких немовленнєвих процесів: оптико-просторова орієнтація, ритмічна організація рухів, здатність до серійно-послідовної обробки інформації.

Порушення слухо-моторних координацій проявляється у неправильному відтворенні кількості оплесків (збільшення чи зменшення), недотриманні пауз, неритмічному відтворенні, недостатньому вмінні почути й відтворити акцент (типу / л).

У здобувачів початкової освіти з дизартрією фіксуються такі порушення складової структури: а) додавання (*мі-нясь – м'яч*); б) елізії (*кобок – ко-ло-бок*); в) спрощення (*ам-па – лам-па*); г) персеверації (від лат. *perseverantia* – упертість) (*де-де-дик – вед-ме-дик, го-го-бу-на – го-ро-бу-на*); ґ) перестановки звуків у середині складу (*ки-мил – ки-лим*); д) перестановки звуків у середині слова (*по-дук-ша – по-душ-ка*); е) загальні реверси (від лат. *reversus* – зворотний) (зворотне промовляння слів) (*тік – кіт*).

У всіх дітей з мовленнєвими порушеннями спостерігаються утруднення під час виконання складового аналізу. Переважна більшість учнів початкової ланки припускається таких помилок: а) односкладове слово молодші школярі розбивають на два склади (*ду-б – дуб*) або подовжують середній голосний (переважно [и] – *ди-им – дим*); б) у словах зі збігом приголосних на початку чи в кінці слова початковий або кінцевий приголосний визначають як склад (*вов-к – вовк, б-рат – брат, к-ві-ти – кві-ти*). Зазначені труднощі пов'язані з невмінням молодших школярів визначати структурні елементи слова та складу.

Отже, у здобувачів початкової освіти з розладами мовлення спостерігаються значні порушення складової структури слів, що зумовлені недостатністю рухових та/чи слухових можливостей зазначеної категорії дітей.

Коротко розглянемо **особливості фонематичної системи мовлення** молодших школярів із мовленнєвими розладами.

Найбільш виражені порушення фонематичного сприймання спостерігаються в учнів зі *спастичною формою псевдобульбарної дизартрії*. Через нестійкий рівень слухової уваги пошук паронімічних пар викликає у дітей значні утруднення. Дослідження Р. Боскіс, Р. Левіної, О. Лурії, Л. Чистович, М. Швачкіна свідчать, що при порушенні артикуляції почутого звука може різною мірою погіршуватись і його сприймання. Слід зазначити, що для

цієї форми дизартрії характерна палаталізація, що також посилює фонематичний недорозвиток у дітей.

У молодших школярів зі *стертою формою дизартрії* порушення слухового сприймання має вторинний характер. Невиразне мовлення учнів обмежує їхні можливості у розвитку чіткого слухового сприймання та контролю, що своєю чергою посилює порушення звуковимови.

У дітей з *ринолалією* (особливо органічною відкритою її формою) фіксується незначне зниження слуху (переважно на одне вухо), зумовлене частими отитами з хронічним протіканням. Однак такі порушення не заважають здобувачам початкової освіти правильно сприймати звернене до них мовлення. Порушення мовленнєвих кінестезій внаслідок анатомічних дефектів органів мовлення породжує недостатність слухо-вимовної взаємодії, що і спричиняє виникнення вторинного рівня порушення фонематичного сприймання.

Отже, у молодших школярів із розладами мовлення простежується певна залежність між рівнем фонематичного сприймання та кількістю порушених звуків: що більше звуків у дітей виявлялося несформованими, то нижчим у них був рівень фонематичного сприймання.

Стан сформованості *фонематичних уявлень* молодших школярів із розладами мовлення відповідає притаманній їм неправильній вимові, що пов'язано з недостатністю слухової уваги та слухового контролю за власним мовленням. Помилки, які допускаються учнями під час повторення складів, зумовлюються навіть самою незвичною ситуацією відтворення нових беззмістовних звукокомплексів та недостатнім рівнем сформованості кінетичного (від грец. χινητικός – рухливий) праксису, який забезпечує переключення з одного артикуляційного укладу на інший.

У дітей з *дислексією* спостерігаються порушення фонематичного сприймання, аналізу та синтезу, недорозвиток мовних фонематичних, морфологічних і синтаксичних узагальнень, лексико-граматичної ланки мовлення. При дислексії виявляється пошкодженням як зорово-просторовий (сенсомоторні операції), семантичний (співвіднесення лексеми зі смислом), так і фонематичний, морфологічний, синтаксичний (операції з мовними одиницями) рівні.

Процес письма являє собою складний, багатоопераційний мовленнєво-мисленнєвий процес. У молодших школярів із *дисграфією* спостерігається недостатня сформованість основних операцій письма, зокрема: а) аналітичного розкладання синтетичного звукового образу (*м, а, к*); б) виділення акустичних ознак (*м – сонорний приголосний, а – голосний, к – глухий приголосний*) із наступним їх синтезом (*мак*); в) прийняття правильного артикуляторного рішення, тобто здійснення пропріоцептивного аналізу (*м – працюють губи, а – широко відкривається рот, к – язик відтягується до задньої частини глотки*), задіяння кінестетичного сприймання

(м'язові відчуття) та уявлень (*м* – губний зімкнений, *а* – голосний, *к* – зімкнений задньоязиковий); г) утримання слухових і кінестетичних образів з метою прийняття рішення; г) співвіднесення звука із фонемою на основі слухового та кінестетичного контролю, операції вибору фонем; д) співвіднесення фонем із зоровим образом букви, прийняття рішення щодо її використання.

У здобувачів початкової освіти з *дизорфографією* фіксується відсутність здатності до засвоєння та застосування орфографічних правил, що пов'язано з недостатньою сформованістю мовної здатності, зорової та слухової уваги, пам'яті, контролю та мислення. Учні з *дизорфографією* відчувають значні труднощі за потреби: а) знаходження орфограми та визначення її типу (так звана «орфографічна пильність»); б) виокремлення частини слова – місцезнаходження орфограми (префікс, корінь, суфікс); в) застосування необхідного правила; г) порівняння перевірного та написаного слів.

Таким чином, недостатня сформованість фонетико-фонематичної складової негативно впливає на інші компоненти як усного, так і писемного мовлення.

Особливо цей взаємозв'язок стає помітним у здобувачів початкової освіти з *моторною алалією*. Коротко охарактеризуємо різні сторони мовлення зазначеної категорії дітей.

**Особливостями формування фонетико-фонематичної системи мовлення** у молодших школярів з *моторною алалією* є: труднощі формування звукових образів слів – у довільному мовленні на мовному знаковому рівні, тобто при називанні слів, можливості вимови не створюються. Не формуються «знання» про те, яким набором фонем позначається те чи інше смислове поняття. Спостерігаються пропуски, перестановки, уподібнення, додавання, заміни. Один і той самий звук щоразу може відтворюватися по-різному, адже не формуються в цілому уявлення про фонемний склад слів. Фіксуються тривалі та стабільні скорочення складової структури слова, уподібнення складів у середині слова, перестановка складів. Дітям зазначеної категорії притаманна дезорганізація всього звукового та складового складу слова. Утруднення актуалізації слів – утруднення підступу до слів, активні пошуки звукового зразка слова (вигуки). В одних дітей переважають труднощі засвоєння звукової, в інших – складової структури.

**Особливостями формування словника** є: різке розходження між достатнім розумінням значення слів і можливістю їх називання внаслідок нестійкості звукових образів слів, труднощів їх утримання, пригадування, відтворення складового ряду. Один і той самий предмет у різних ситуаціях називається по-різному. Констатуються вузькоситуативний характер словника, симптом підвищення гальмування мовленнєвої функції, заміни слів, заміна слова іншим, близьким за значенням.

**Характер і структура порушень засвоєння морфологічної системи мовлення:** морфологічна неформленість слів у реченні – відсутність не лише непрямих, а й навіть нульових закінчень слів. У одних школярів сам процес оперування викликає втрату морфологічних та фонетичних елементів слова чи його частин, у інших, внаслідок нестійкості звукового образу слова, підвищеного гальмування, потреба додавання нових елементів викликає дезорганізацію звукового складу навіть добре знайомих слів. У результаті зазначених причин відмічаються грубі спотворення морфологічного та складового складу слова в процесі граматичної словозміни та словотворення.

**Характер і структура порушень засвоєння синтаксичної системи мовлення:** труднощі засвоєння морфологічної системи словотворення та словозміни, граматичної структури речення. Спостерігається множинний аграматизм – виявляються спотвореними відмінкові, числові, родові та інші закінчення, труднощі граматичного оформлення та лексичного наповнення.

Узагальнений характер однослівних речень – номінативні та кличні значення. Подальше розширення речення – учні починають поєднувати в реченні назви окремих елементів ситуації без граматичного оформлення зв'язків. Речення виражають такі типи відношень: а) суб'єкт + дія («Мама сі» – «Мама шиє»); б) дія та його об'єкт (місце, знаряддя, образ дій) («Діти ко» – «Діти йдуть до школи»).

Назви дій найчастіше відсутні, що пов'язано з порушенням предикативної функції мовлення (суб'єкт – основний предмет розмови, предикат – все, що його характеризує). Дослідження імпресивного мовлення підтверджує, що учні початкових класів структурно сприймають ситуацію та встановлюють між її елементами відмічені смислові та насамперед предикативні зв'язки. Залежно від різних фонетичних і морфологічних умов у кореневих морфемах дієслова здійснюється ціла система заміни одних звуків іншими. Далі дієслово вступає в багатосторонні зв'язки з іншими членами речення. Така динамічність дієслівних форм утруднює їх засвоєння.

Виокремлюють дві групи дітей: 1) з порушеннями на морфологічному рівні (спотворення звукового та частково складового складу слова, наявність значної кількості вербальних парафазій, однак збережена здатність встановлення синтаксичних зв'язків між словами та об'єднання їх у речення); 2) з порушеннями як на морфологічному, так і синтаксичному рівнях: малий обсяг висловлювання при передачі окремих речень і зв'язного тексту. Різке скорочення обсягу синтаксичних моделей, їх спрощеність, нездатність здійснювати синтаксичні перетворення.

Незважаючи на відсутність первинного порушення розумового розвитку, не проведені вчасно лікувальні та освітні заходи щодо корекції психофізичного розвитку молодшого школяра з алалією можуть призвести до



непоправного відставання в інтелектуальному розвитку, адже *мовлення – важливий показник розвитку інтелекту*.

Вже під час спостережень за мовленнєвими, емоційними, руховими проявами молодшого школяра у вчителя виникає так звана діагностична гіпотеза. З метою її підтвердження чи спростування педагог продумує перелік діагностичного інструментарію, можливість (доцільність) словесної (вербальної) форми обстеження, що охоплює усі складові мовленнєвої діяльності (фонетичної, фонематичної, лексичної, граматичної, морфологічної, зв'язного мовлення, читання та письма) (табл. 1).

Особлива увага звертається педагогом на: 1) зовнішній вигляд, поведінку дитини, її соціальну та психологічну адаптацію в колективі, рівень загального розвитку та уявлень про себе (для всіх вікових груп), передумови навчальної діяльності (старший дошкільний – молодший шкільний вік), універсальні навчальні дії (для школярів); 2) ступінь засвоєння освітньої програми (високий – повне засвоєння, середній – часткове, низький – незасвоєння), характер відставань (іноді випереджень) (постійний, нерівномірний (наявність обмеженої кількості окремих знань і умінь), надто нерівномірний (наявність певних знань і умінь за умови повної відсутності інших); 3) входження дитини в діагностичну роботу, орієнтування в завданні, прояв цілеспрямованості під час виконання проб, їх осмисленість, успішність діяльності в процесі обстеження з урахуванням необхідного характеру (стимулюючий – «Ой, який ти молодець!», організуючий – «Послухай уважно ще раз», підказка – «Пригадай, з якої букви завжди пишеться початок речення», змістова допомога в повному обсязі, технічна (фізична), навчальна допомога) та обсягу (повний, частковий) допомоги, рівня її ефективності (достатній, недостатній (нерівномірність допомоги, іноді допомога неефективна), низький (забуває, не застосовує, допомога малоефективна)).

З метою допомоги дитині у виконанні діагностичних завдань доцільно використовувати такі види опор: зорова (З) – увага до зорового (предметного, графічного) матеріалу, наочний супровід, зоровий зразок; слухова (С) – акцент на слухове сприймання; кінетична (К) – динамічне виконання, руховий зразок; кінестетична (КС) – статичне утримання, м'язові відчуття; вербальна (В) – повторення інструкції, її деталізація, пояснення, навідні запитання; емоційна (Е) – усмішка, погладжування по руці, голові.

Таблиця 1

### Комплексна діагностика мовленнєвого розвитку

| Складові обстеження    | Предмет обстеження, види опор  |
|------------------------|--|
| Артикуляційна моторика | Фізіологічний стан і рухливість губ, щік, нижньої щелепи, язика, під'язикової зв'язки; артикуляційні вправи; З, К, КС, В |

| Складові обстеження              | Предмет обстеження, види опор   |
|----------------------------------|---|
| Мімічна моторика                 | Рухливість мімічних м'язів обличчя; мімічні вправи на імітацію здивування, злості, страху, радості тощо; З, К, КС, В, Е   |
| Загальна, ручна, дрібна моторика | Опорно-руховий апарат; фізіологічний стан, рухливість, ритмічність, координованість, плавність, незграбність, розгальмованість; право-, ліворукість, амбідекстрія (вправне володіння обома руками); графо-моторні навички, слухо-моторна координація; дії з дрібними предметами, утримання олівця (ручки, пензлика), фізкультхвилинки, пальчикова гімнастика, застібання гудзиків, шнурування; З, К, КС, В, Е |
| Голос                            | Сила, висота, тембр; голосові вправи; С, Е  |
| Дихання                          | Фізіологічне, мовленнєве; тип, обсяг, плавність; дихальні вправи; К, З  |
| Слухове сприймання               | Умовно-рефлекторна реакція на слух; відстань від джерела звуку; розрізнення немовленнєвих звуків за силою та довжиною звучання, висотою, тембром; ігри з предметами, музичні іграшки, аудіозаписи; С, Е   |
| Слухова увага                    | Виокремлення «зайвого» звука, складу, слова серед ряду однакових; знаходження «звукових нісенітниць»; музичні іграшки, аудіозаписи, мовленнєвий матеріал «Поросята нявкали...»; відволікання, нестійкість, виснажуваність; С, В, Е  |
| Слухова пам'ять                  | Запам'ятовування рядів звуків, складів, слів; аудіозаписи, ритмічні малюнки різного рівня складності, мовленнєвий матеріал; нестійкість, забування; С, В, Е   |
| Контроль                         | Знаходження неточностей; зоровий – на малюнках (предметах) («Що не так?»), слуховий – у мовленні педагога на матеріалі звуків і складів («Ой-ой-ой, – сміється дівчинка»), смисловий – -//- слів, речень і текстів («На вулиці пішов дощ, тому що Марійка взяла парасольку»), руховий – у виконанні рухів за зразком, орфографічний – у написанні слів відповідно до певних правил; З, С, К, В, Е             |
| Ймовірне прогнозування           | Додавання елементів; зорове – частин предметів, фонетичне – звуків («телефо...»), складове – складів («соба...»), лексичне – слів («червоні...»), морфологічне – морфем («маленький зай...»), синтаксичне – речень («Мама купила в магазині...»), рецептивне – літер; З, С, В, Е  |

| Складові обстеження            | Предмет обстеження, види опор  |
|--------------------------------|--|
| Звуковий аналіз і синтез       | Аналіз: частковий – визначення першого, останнього звука, наявності звука в слові, повний – визначення послідовності й кількості звуків у слові без або з опорою на слух за умови промовляння педагогом, дитиною; синтез – утворення складів і слів з окремих звуків (т, а – та; с, о, м – сом); 3, С, Е   |
| Звуко-буквений аналіз і синтез | Аналіз – визначення відповідності кожного зі звуків складу, слова певній літері; синтез – складання слів із літер за умови промовляння педагогом, дитиною; С, 3, КС  |
| Складовий аналіз і синтез      | Аналіз: частковий – визначення першого, останнього складу, наявності складу в слові, повний – визначення послідовності й кількості складів за умови промовляння педагогом, дитиною; синтез – утворення слів з окремих складів; С, Е  |
| Морфологічний аналіз і синтез  | Аналіз: частковий – визначення наявності суфікса, префікса в слові, повний – визначення префіксальної, кореневої, суфіксальної частин, закінчення за умови промовляння педагогом, дитиною, прочитування слова; синтез – утворення слів шляхом додавання префіксів, суфіксів до кореневої частини; 3, С, В  |
| Синтаксичний аналіз і синтез   | Аналіз: частковий – визначення наявності слова (словосполучення) в реченні (речення в тексті), повний – визначення послідовності, кількості слів у реченні (речень у тексті) за умови промовляння педагогом, дитиною, прочитування речень (тексту); синтез – утворення речень (текстів) шляхом поєднання окремих слів (речень) відповідно до норм літературної мови; самостійне написання словосполучень (речень, мікро-тексту); 3, С, В |
| Слів                           | На позначення істот, неістот, якостей, дій, просторового розташування; 3, С, В, Е  |
| Словосполучень                 | Іменник + прикметник (сенсорні еталони кольору, форми, величини, характерні ознаки предмета), іменник + дієслово, іменник + числівник, займенник + дієслово, прислівник + дієслово; 3, С, В, Е   |
| Речень                         | Одно-, кількоступеневі інструкції, речення різної складності; лексична, граматична узгодженість; 3, С, В, Е  |
| Текстів                        | Змістове наповнення, граматична, лексична узгодженість, причинно-наслідкові зв'язки; 3, С, В, Е  |

| Складові обстеження  | Предмет обстеження, види опор   |
|----------------------|---|
| Звуковимова          | Голосні та приголосні звуки; відсутність, спотворення (наприклад, гаркава вимова), змішування («зелена жаба» замість «зелена жаба»), оглушення («туп» – «дуб»), перестановки («равона» – «ворона»), додавання («сетіл» – «стіл»), пропуски («люч» – «ключ»); ізольована вимова у складах, словах (початок, середина, кінець), словосполученнях, реченнях, текстах; самостійно, відображено, спряжено; З, КС, В, Е |
| Складова структура   | Вимова одно-, дво-, три-, багатоскладових слів із відкритими (по), закритими (ан), прямими (во), оберненими (ус), наголошеними, ненаголошеними складами; З, КС, В, Е  |
| Сприймання           | Виокремлення звуків, складів, слів із ряду аналогічних мовних одиниць; розрізнення ізольованих звуків ([e]-[и]), звуків у складі окремих складів (но-ну), слів, наголошених-ненаголошених голосних, голосних-приголосних, твердих-м'яких, глухих-дзвінких приголосних, у т. ч. на матеріалі паронімів (галка – голка – гілка – білка); З, С, В, Е   |
| Уявлення             | Із закушеним кінчиком язика (для уникнення промовляння); відбір серед предметних зображень таких, що містять певний звук; розкладання на дві групи зображень з опозиційними звуками ([з]-[с] тощо); З, В  |
| Словник              | Багатство й адекватність вживання мовних одиниць, їх використання у процесі спонтанного спілкування; окремі звуки, звуконаслідування, загальноновживані слова (конкретні, абстрактні, узагальнюючі, антоніми, синоніми, пароніми, омоніми, багатозначні, з переносним значенням); змішування, заміна, пропуск, спотворення, ехолоалії, неологізми; З, В, Е  |
| Лексична системність | Добір найбільш вдалих за значенням слів («оранжевий апельсин», але «руда білка»); метод спрямованої асоціації; С, В   |
| Граматичні категорії | Число (однина, множина), рід (чоловічий, жіночий, середній) (іменники, дієслова, прикметники), час дієслова (минулий, теперішній, майбутній), відмінок (називний, родовий, давальний, знахідний, орудний, місцевий, кличний) (іменники, прикметники); розрізнення граматичних форм слів; узгодження слів у складі речення; З, С, В, Е   |
| Словотворення        | За допомогою префіксів (дієслова), суфіксів (іменники, прикметники), складання основ (іменники, прикметники); З, С, В, Е  |

| Складові обстеження           | Предмет обстеження, види опор   |
|-------------------------------|---|
| Речення                       | Складання за сюжетними картинками з використанням заданих слів, на певну тему; трансформація (розширення, скорочення); називні, поширені, складносурядні, складнопідрядні; розуміння смислу, дотримання правильної послідовності слів, пропуск, додавання, перестановка, спотворення словосполучень (слів); можливість висловити прохання, звернутися із запитанням; З, С, В, Е   |
| Текст                         | Складання за епізодичними картинками, серіями картинок, предметними картинками (описові розповіді), на задану тему, за опорними словами (словосполученнями, реченнями), переказ; розуміння смислу, пропуск, спотворення речень; З, С, В   |
| Читання                       | Побуквене, поскладове, цілими словами; правильність, виразність, швидкість, інтонування, розуміння, усвідомлення прочитаного (окремих слів, фраз, тексту, вміння відповісти на запитання, встановити причинно-наслідкові зв'язки); сприймання та розрізнення літер; співвіднесення літери з відповідним звуком; читання складів, слів, словосполучень, речень, текстів; переказ змісту прочитаного; пропуски, заміни, спотворення, додавання літер, слів чи їх частин, тривалі зупинки, затинання, втрата місця читання в тексті, спотворення звуко-складової структури, аграматизми; З, К, КС, Е |
| Письмо                        | Почерк, сила натискання; написання літер ізольовано, у складі окремих складів, слів, словосполучень, речень; запис слів відповідно до певного орфографічного правила; списування складів, слів, речень, мікротекстів; словникові, текстові диктанти; труднощі при написанні елементів, цілих літер, переводу друкованої літери у письмову і навпаки; заміни, змішування, пропуски, спотворення, перестановки літер; З, К, КС, С, В  |
| Темпо-ритмічна складова       | Темп, ритм, дикція; наявність затинань, застрягань; спонтанне мовлення; В   |
| Просодична складова           | Наявність чи відсутність основних видів інтонації, наголошування, розстановки пауз у мовленнєвому потоці; мінідіалоги; В, Е   |
| Мотиваційно-потребнісна сфера | Допитливість; мотивація до пізнання, спілкування, навчання; мотиви для виконання завдань: ігровий, змагальний, досягнення успіху, уникнення невдач, виконання лише за емоційної привабливості; рівень вольових зусиль; В, Е   |

| Складові обстеження    | Предмет обстеження, види опор   |
|------------------------|---|
| Емоційно-вольова сфера | Позитивне налаштування на спілкування, бажання контактувати, тривалість взаємодії; реагування на педагога, сам процес діагностики; відсутність (часте переривання) зорового контакту, повторювані (стереотипні) дії, гризіння нігтів, смоктання пальця, закручування на палець волосся, тривожність, побоювання, емоційне напруження; ставлення до мовленнєвих труднощів (байдуже, визнання своїх невдач, неадекватне, емоційна стійкість); В, З, Е |
| Поведінка              | Адекватність, критичність, саморегуляція, дотримання соціальних норм; характер взаємодії з дорослим; нерівномірність, неадекватність, негативізм, агресивність, інертність; В, Е  |
| Свідомість             | Усвідомлення своєї індивідуальності та значущості як партнера по спілкуванню, дотримання етичних норм, бесіди; В  |
| Комунікабельність      | Особливості вступу в контакт з дорослим, використання вербальних і невербальних засобів; зоровий контакт, його тривалість; затинок; ступінь комунікабельності, активність (слабка, достатня, надмірна); вміння підтримати бесіду, будувати діалог на рівні відповідно до віку, ресурсні можливості дитини; спонтанне мовлення, бесіди; наявність ехолалій, страху мовлення, фіксація на мовленнєвому порушенні; В, Е                                |

Виокремлюють такі рівні виконання учнями діагностичних проб: а) високий – правильне та самостійне виконання завдань; б) достатній – правильне виконання завдань із незначною допомогою (повторна інструкція, підказка, навідні запитання); в) середній – можливе виконання завдань зі значною допомогою з боку педагога (за зразком, за наслідуванням); г) низький – неправильне виконання, неможливість виконати завдання, незважаючи на допомогу.

Через те що лексична, граматична, фонематична складові мовлення описані в інших розділах, тут зупинимося саме на формуванні звуковимовних навичок у молодших школярів.

Порушення звуковимови характерні для всіх видів мовленнєвих розладів – від найлегших, *фізіологічних* (які мають тимчасовий характер і виникають внаслідок недостатньої сформованості фонематичних процесів та/чи рухливості мовленнєво-рухового апарату) до найскладніших, *патологічних*, – і можуть виступати як самостійні (наприклад, мономорфна дислалія) або як складова цілісного симптомокомплексу (алалія чи афазія). Тому зупинимося саме на цьому питанні детальніше, адже кожному педагогу важливо усвідомлювати розуміння причин мовленнєвих розладів, сфор-

мованість уявлень про характер наявних порушень (органічний чи функціональний), володіння знаннями про те, який із двох відділів (периферичний або центральний, що охоплює кору головного мозку, підкоркові ядра та провідні шляхи) мовленнєво-рухового чи мовленнєво-слухового аналізатора страждає найбільше.

Порушення звуковимови можуть бути *моно-* (простими, або частковими, коли порушується один звук чи їх однорідна фонетична група) та *поліморфними* (складними, або дифузними, коли страждає кілька фонетичних груп; одночасно можуть неправильно вимовлятися 20–30 звуків). Науковець О. Правдіна виділила кілька *рівнів порушеної вимови*: 1) цілковите невміння правильно вимовляти звук або цілу їх фонетичну групу; 2) неправильне вживання звука у зв'язному мовленні, незважаючи на сформовану ізольовану вимову; 3) змішування звуків, близьких за акустико-артикуляційними ознаками, при їх правильній ізольованій вимові.

Дослідники Ф. Рау та Р. Левіна залежно від характеру розладів звуковимови виокремили фонематичні (заміни та змішування) і фонетичні (пропуски та спотворення) порушення. *Заміни* звуків спричинені переважно порушеннями фонематичного сприймання, уявлень, слухового контролю чи недостатньою автоматизацією звуковимовних навичок і проявляються в тому, що фонемі молодшим школярем не розрізняються за своїм звучанням (наприклад, звуки [р] та [л] звучать для учня однаково, і тоді чуємо в його мовленні: «лакета», «помідоли», «комал»). У дітей із загальним недорозвитком мовлення часто спостерігається тетизм, який характеризується наявністю дифузної артикуляції звуків і супроводжується численними замінами приголосних різних груп одним звуком [т] («том» – сом, «тук» – жук, «так» – рак і лак). У здобувачів початкової освіти з дизартрією групи звуків замінюються дифузною артикуляцією. Наприклад, замість двох чи кількох артикуляційно близьких звуків вимовляється усереднений, нечіткий звук (замість [ч] і [т] вимовляється звук [ч']; [с] і [ш] – звук, що нагадує [ш']).

*Змішування* (взаємозмішування) спричинені недостатнім рівнем розвитку фонематичних процесів і з'являються тоді, коли у молодшого школяра вже сформувалася чи тільки формується артикулема, проте сам процес фонемоутворення не завершився, так само як і не закріпилося вміння під час промовляння того чи іншого слова правильно здійснювати вибір звуків (зокрема, промовляючи слова «ведмежа» або «ваза», учень точно не знає, який саме звук йому потрібно використати ([з] чи [ж]), і тоді з'являються такі «неологізми»: «ведмеза», «важа»). *Відсутність* звука пояснюється несформованістю у молодшого школяра необхідного артикуляційного укладу, коли він не вміє вимовляти ізольований звук, а тому пропускає його («коова» – корова). *Спотворення* мають артикуляторну природу та характеризуються непритаманною українській мові вимовою внаслідок артикуляторної диспраксії (моторної незрілості) чи неправильно сформо-



ваних артикуляційних укладів (наприклад, «французька» гаркава вимова звука [p]).

Як зазначають В. Бельтюков, М. Жинкін, В. Нейман, Л. Чистович, М. Швачкін та інші вчені, *фонетична система мови* реалізується у формуванні звуковимови та фонетичного слуху, що передбачає роботу з упізнавання мовленнєвих звуків, розрізнення наголосу та інтонації. Фонетичний слух, який Г. Люблінська назвала «чутливістю до звука», забезпечує сприймання усіх тих акустичних ознак звука, що не мають сигнального значення, а також здатність помічати неправильну вимову в мовленні інших (М. Жинкін). Окрім фонетичного слуху, як здатності сприймати звуки мовлення у діапазоні гучності, С. Іванова виокремлює фонематичний (уміння розрізняти і відтворювати звуки рідної мови), звуковимовний (здатність чути й використовувати просодичні явища) та ритмічний (уміння сприймати й відтворювати певний темп і ритм) слух. Саме тому, знайомлячи учнів із голосними звуками, учителю доцільно пропонувати молодшим школярам з порушеннями мовлення проспівувати звукові ряди, промовляти ланцюжки складів із різною інтонацією, з акцентованою вимовою того чи іншого звука, виконувати вправи з розвитку висоти й сили голосу, темпу та ритму, завдання типу «Так чи не так?», навмисно помилково називаючи той чи інший предмет («Це **у**си? **О**си? **А**си?» – на зображення ос). Зауважимо, що відтворення різноманітних ритмічних малюнків забезпечує розвиток аналітико-синтетичних процесів, які беруть участь у сприйманні та відтворенні слухових подразнень.

*Диференційованими константними смислорозрізнявальними ознаками фонем* є ряд (передній, середній, задній), піднесення (високе, середнє, низьке) та лабіалізованість для голосних; місце (губні, носові, язикові, глоткові), спосіб (зімкнені, фрикативні, африкати, дрижачі) творення, дзвінкість – глухість і твердість – м'якість – для приголосних (О. Леонт'єв, Л. Мацько, Є. Соботович, Л. Чистович, С. Єрмоленко та ін.). У компенсаційній роботі стануть у пригоді моделі артикуляції звуків у вигляді графічних схем, що відображають форму губ, наявність / відсутність наголошеної позиції – для голосних; місце, спосіб артикуляції, наявність / відсутність додаткового підйому спинки язика до твердого піднебіння, наявність / відсутність вібрації голосових зв'язок – для приголосних. Такий вид роботи сприятиме міцному засвоєнню акустико-артикуляційного укладу звука, виробленню тактильних і кінестетичних відчуттів, розвитку мовленнєво-слухової уваги та пам'яті, зорового та слухового сприймання, мисленнєвих операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення. Саме за допомогою мисленнєвих операцій порівняння, аналізу, узагальнення молодші школярі з розладами мовлення поступово навчаються характеризувати звуки (голосні – приголосні, тверді – м'які приголосні, глухі – дзвінкі), позначати їх графічно: голосний звук – ●, твердий приголосний – —, м'який приголосний – =,

а згодом – робити повний звуковий аналіз слів (сом – [с] [о] [м] – —●—; кінь – [к'] [і] [н'] – —●—).

Передусім учитель знайомить учнів із *голосними*, адже саме від чіткості їх вимови великою мірою залежать зрозумілість мовлення і можливість здійснення фонематичного аналізу. Педагог розповідає, що під час вимови голосних відсутній будь-який шум і наявний лише голос, що й зумовлює таку назву, їх можна проспівувати та при цьому не відчувати в ротовій порожнині жодних перепон, адже повітря виходить легко й вільно, наче через кільце. Зорова предметна опора у вигляді кільця з башточки або вирізаного з картону чи пальців, зібраних у кільце, дозволить молодшим школярам засвоїти графічне позначення голосних звуків. Усі шість голосних звуків учні вивчають за допомогою віршованих мініатюр-підказок:

Заспіваєм голосні:  
**[a], [o], [y]** та **[e], [и], [і]**.  
Шість в нас звуків голосних.

Заспіваймо, друзі, їх.  
**[A], [o], [y]** та **[e], [и], [і]** –  
Ось всі звуки голосні.

*(Ю. Рібцун)*

Здобувачі початкової освіти з порушеннями мовлення спочатку промовляють голосні звуки на твердій (уривчасто) та м'якій (плавно) атаках, а згодом проспівують ізольовані звуки та їх ряди, змінюючи інтонацію, висоту й силу голосу:

Гарно, зелено – весна.  
Спів пташок і радість:  
– **A-a-a-a-a-a-a!**  
Виглядаю у вікно,  
Променисте сонце:  
– **O-o-o-o-o-o-o!**  
Раптом хмара як найде,  
Сипне дощ рясний:

– **E-e-e-e-e-e-e!**  
Ой, калюжі на землі  
Від дощу великі:  
– **I-i-i-i-i-i-i-i-i!**  
Сонце знову навкруги,  
Радісно тобі й мені:  
– **I-i-i-i-i-i-i-i-i!**

*(Ю. Рібцун)*

Водночас доцільно знайомити учнів з буквами, зокрема, за допомогою таких казок: «У густому темному лісі жила сім'я зайців. У родині було двоє маленьких зайченят – дівчинка Зая та хлопчик Косик. Мама-зайчиха всього навчала своїх маленьких діток. Вони багато чого знали і вміли. Зая вже добре вміла розмовляти, а ось у Косика ніяк не виходило.

**Звук [o]**. Протікав у лісі веселий струмочок. Він співав свої веселі пісеньки і вдень, і вночі. Косик часто приходив до струмочка. Якось він вирішив перейти через струмочок на інший бік. «**O-o-o!**» – здивувався і трохи стривожився струмочок і плеснув водичку на овальний камінчик. «**O-o-o!**» – сказав камінчик. «**O-o-o!**» – ще раз злякано промовив струмочок і піною написав на овальному камінчику кругленьку букву **O**. Косик склав колючку губки, спробував здивуватися, як струмочок, як камінчик, як хвилька: «**O-o-o!**», а потім ще раз: «**O-o-o!**». Весело підстрибуючи і приспіву-

ючи: «**О-о-о!**», зайчик побіг додому. Він написав паличкою на стежині букву **О** і весь час приспівував: «**О! О! О!**». Спробуй і ти проспівати таку пісеньку».

У різних видах ігор і вправ молодші школярі уточнюють вимову голосних, упізнаючи їх за беззвучною артикуляцією педагога (вправа «Міми»), вимовляють голосний звук стільки разів, скільки крапок випало на грані кубика або скільки прикріплено червоних магнітиків на дошці («Будь уважним (-ою)!»), на одному видиху проспівують за учителем ланцюжки голосних із різною інтонацією («Сходинки») та акцентом на певному звукові (yoa, eиi, yio) («Інопланетяни»), промовляють голосні відповідно до відтвореного педагогом ритму (у, у у, у уу, уу у) («Кмітливе вовчєня»), вживають кличну форму іменників (сестричко, братику), утворюють множину іменників, у тому числі й у випадках чергування (рука – руки – у руці, дєрево – дєрєва – на дєрєві, нога – нєги – на нєзі, відрє – відрє – у відрє, слон – слони – у слонє тощо).

Саме на матеріалі голосних звуків удосконалюється голосова функція дітей, яка є життєвою, біоенергетичною основою загального розвитку, куди підключаються дихання, робота серцево-судинної системи, прояв вищих психічних здібностей мозку. В голосі відображається як загальний психофізичний стан дитини, так і окремих підсистем організму, емоційно-чуттєвих і раціонально-логічних компонентів мовлення, цінностей індивідуальної мовленнєвої та національної культури.

Далі учитель повідомляє, що в українській мові є ще *приголосні звуки*, при вимові яких відчувається шум. Їх можна вимовляти протяжно, але проспівувати не вдається, адже під час вимови у ротовій порожнині завжди присутня якась перепона (губи, зуби чи язик), ніби парканчик. Цеглинку на ребрі або горизонтально розташований вказівний палець учні поступово асоціюють із графічним позначенням твердих приголосних, які при вимові наче видуваються через широку трубу.

Під час вимови свистячих приголосних ([с], [с'], [з], [з'], [ц], [ц'], [дз], [дз']) чується ніби звук свистка, шиплячих ([ч], [ш], [ж], [шч], [дж]) – мовби шипіння бульбашок мінеральної води у пляшці, сонорів ([л], [л'], [р], [р']) – ревіння мотора. Як зазначає В. Бельтюков, акустично найбільш протиставленими є сонорні приголосні, а найбільш близькими – свистячі, що й зумовлює труднощі їх диференціації в мовленні. М. Швачкін підтверджує, що сонори розрізняються дітьми одними з перших, це відбувається навіть тоді, коли вони ще відсутні у вимові.

Педагог повідомляє учням, що у *твердих приголосних звуків* є молодші братики – *м'які приголосні*, утворювані підняттям передньо-середньої частини спинки язика. Під час їх вимови звужується прохід, по якому проходить повітря, що призводить до звучання, яке умовно назвали «м'яким». При вимові таких палаталізованих приголосних ми бачимо, як ротик усміхається, і тоді чітко видно дві губки. Два горизонтально розташовані

пальці (вказівний і середній) утворюють ніби знак «дорівнює», що слугує на позначення м'яких приголосних звуків.

*Глухі та дзвінкі приголосні* не мають свого спеціального графічного позначення, але теж вивчаються у порівнянні. При вимові дзвінких звуків шум і голос чуються майже порівну, ніби звук дзвіночка, при вимові глухих – ніби скрегіт терпуга, голос відсутній; ці звуки звучать приглушено. Коли працюють голосові зв'язки, то горлечко дрижить (учень прикладає долоню до передньої частини шиї), а це означає, що цей приголосний дзвінкий. Також для визначення дзвінкого приголосного можна запропонувати молодшому школяреві затулити обидва вуха пальцями – тоді відчуватиметься досить різка й чітка пульсація звука.

Питанню автоматизації та диференціації звуків приділяла увагу ціла плеяда як вітчизняних, так і зарубіжних учених (А. Ассмус, В. Воліна, Г. Каше, І. Лопухіна, Т. Пимонова, Ю. Рібцун, Л. Смирнова, Й.-В. Унчюріс, Л. Успенська, Л. Федорович, Т. Філічева, М. Фомічова та ін.). *Автоматизацію звуків* доречно проводити на матеріалі одного звука з фонетичної групи (свистячі, шиплячі, задньоязикові, сонори) з метою уникнення інтерференції, коли наявні у молодшого школяра спогади про використовуваний неправильний звук негативно впливають на опанування нових звуковимовних умінь та навичок. За такі вміння відповідають вентролатеральна префронтальна та ліва передня префронтальна кора головного мозку (М. Berman, P. Campo, J. Jonides, L. Lopes-Frutos J. Lorenzo-Lopez, F. Maestu, D. Nee, J. Ruiz-Vargas, E. Solesio). Щоб згасити колишні динамічні стереотипи (неправильні звуки), потрібно стимулювати набуті установки підказкою, нагадуванням, а також тривалим систематичним тренуванням.

Автоматизація звука відбувається в певній послідовності: а) у складах (відкритих і закритих); б) у словах (на початку, в середині, в кінці слова); в) у словосполученнях (способи керування, узгодження, прилягання); г) у реченнях; ґ) у текстах. Доцільно пам'ятати, що щілинні звуки автоматизуються спочатку у відкритих складах, а зімкнені й африкати – у закритих. У процесі автоматизації учні початкових класів із порушеннями мовлення на практичному рівні засвоюють: а) звук – це те, що ми чуємо і вимовляємо; б) звуки утворюють слова; в) кілька слів утворюють речення на позначення завершеної думки; г) об'єднані речення утворюють наше мовлення, що дає змогу точно й повно повідомити про когось або щось.

Буває так, що учень, найчастіше внаслідок недостатності аналітичних процесів, «застрягає» на етапі автоматизації ізольованого звука (особливо це стосується молодших школярів із різними формами дизартрії), що призводить до втрати інтересу до компенсаційної роботи й навчальної діяльності. Лише творчий підхід педагога, різноманітні ігрові завдання допоможуть на цьому нелегкому шляху. Здобувачі початкової освіти з порушеннями мовлення в ігровій формі (наприклад, із використанням пісочного

годинника для визначення часу виконання того чи іншого завдання – від 1 до 3 хв) повторюють склади (ос, ус, ес), додають їх (ковба... – ковбаса), повторюють окремі слова (сало) та цілі ряди лексем із певним звуком (сом – сад – ніс – рис), складають речення з цими словами, переказують почутий текст, насичений словами з певним звуком, відповідають на запитання, складають самостійну розповідь за сюжетною картинкою чи їх серією.

Закріплення поставленого звука здійснюється у мінідіалогах, народних дитячих пісеньках, віршах, загадках, потішках, примовках, забавлянках, закличках, лічилках, домовлянках, чисто- та скоромовках (зокрема, ілюстрованих) («Пес Барбос із синьої миски поїв все сало, м'ясо та сосиски») з неодмінним залученням інтонаційної виразності та міміки. Спочатку мовленнєвий матеріал промовляється гучно та повільно, а згодом – прискожуючи темп, але обов'язково з дотриманням правильності наголосу. Доцільно грати з молодшими школярами із порушеннями мовлення в рими, добираючи римовані слова спочатку з опорою на ілюстративний матеріал, а потім – без нього (чашка – кашка; лужок – ріжок – стіжок – кружок – Дружок – моріжок – пірижок). Мовленнєвий матеріал для автоматизації доцільно давати батькам для відпрацювання в домашніх умовах, і дуже добре, якщо учень вивчить якусь його частину напам'ять, причому варто знати, що саме перед сном ритмізовані рядки набагато краще й легше запам'ятовуються.

Фонетична робота обов'язково поєднується з лексичною (наприклад, автоматизуючи звук [ш], учні початкових класів дізнаються, що шубка є у тварин, у валика для фарбування, шубку одягають взимку діти), граматичною (зокрема, закріплюючи вимову звука [з], перед учнем в ряд викладають картинки із цим звуком; після того, як школяр заплющує очі, одну з картинок ховають під іншу; дитина має відшукати потрібне зображення, коментуючи пошук: «Під зеброю немає зозулі, під зошитом теж немає зозулі, зозуля під зефіром») та смисловою (зокрема, автоматизуючи звук [с] у складі речення «Стіна стоїть біля столу», здобувачі початкової освіти виправляють семантичну помилку, встановлюючи причинно-наслідкові зв'язки). Важливим є розвиток різних видів уваги та пам'яті (наприклад, закріплюючи звук [р] на слуховому рівні, учень, почувши названий педагогом предмет одягу, повторює його назву (светрик) і проводить по собі обома руками згори донизу; продукт харчування (сир) – робить поглажувальні рухи по животу; транспорт (катер) – ніби крутить кермо).

Саме позитивні емоції дають змогу молодшому школяреві закріпити той чи інший звук у вимові значно швидше. Наприклад, у грі «Дивак» перед учнями зображенням донизу лежить купка картинок, назви яких містять певний звук у різних позиціях. Одна вибрана лічилкою дитина – Дивак. Інші ставлять їй будь-які запитання, на які Дивак відповідає, взявши і назвавши картинку з купки. Наприклад, автоматизація звука [ж] може виглядати так:

«Як тебе звати?» – «Мене звати **Жолудь**.» – «В якому місті ти живеш?» – «Я живу в місті **Жаба**.» – «Що ти любиш найбільше?» – «Я люблю бакла**жани**.» – «Який твій найкращий друг?» – «Мій найкращий друг **жоржина**.» – «На чому ти любиш подорожувати?» – «Я подорожую на **жуку**.» – «Яка в тебе є домашня тварина?» – «У мене є **кажан**.» тощо. Гумористичні оповідання, вірші, скоромовки та чистомовки також створюють гарну основу для сприймання, запам'ятовування й відтворення того чи іншого звука.

Мовленнєвий матеріал відпрацьовується з обов'язковим урахуванням просодичних характеристик: темпу, ритму, інтонації, паузації та наголосу, причому треба пам'ятати, що дихальний апарат забезпечує силу звучання голосу, а гортань і голосові зв'язки – його висоту та тембр. N. Waterson, згідно з розробленою ним просодичною моделлю розвитку фонологічного процесу, вважає, що одиницею як сприймання, так і породження мовленнєвих висловлювань дитини є саме слово, а не фонема, адже на початкових етапах вона сприймає слово цілісно і лише згодом виокремлює в ньому звукові сегменти. Як свідчать дослідження M. Annet, A. Galaburda, N. Geschwind, саме права, «просодична», півкуля головного мозку забезпечує цілісне сприймання слів та їх «мелодійні контури».

Доцільно залучати до виконання ігрових завдань рухову активність. Наприклад, учитель промовляє кілька складів зі звуком [р], а учень повторює, лічить їх, а потім малює відповідну кількість однорідних геометричних фігур (квадратів, трикутників або ромбів), узгоджуючи їх назву з числівником (один **квадрат**, два **квадрати**, **три** **квадрати** і под.). Можна пропонувати школяреві самостійно промовляти звук [р] (звукосполучення [тр], [др]) і вести указочкою по лініях різної довжини та видів (пряма, зигзагоподібна, пунктирна) або, спіймавши м'яч, кинутий педагогом з називанням певного звука, повернути його, пригадавши слово, яке починається (закінчується) або просто міститься той чи інший звук.

*Диференціація* поставлених і змішуваних звуків проводиться лише тоді, коли автоматизація вже повністю завершена. В її основі лежать диференційоване гальмування, принципи послідовності та паралельності. До процесу диференціації долучаються загальнослухові функції уваги, пам'яті, мислення та контролю. Мовлення оточуючих стає фонематичним (сприймання на слух), наочним (використання графічних опор) і руховим (артикуляційні уклади) еталоном, який дає змогу школяреві зіставляти зразки (вимовлене – почуте), помічати помилкову вимову та виправляти її (А. Богомолова, І. Боровик, І. Дьоміна, О. Іншакова, С. Коноваленко, А. Млярчук, Ю. Рібцун, Т. Філічева, М. Фомічова та ін.). Чергування різних видів роботи, використання мінігімнастичних вправ, вправ на зняття напруження очних м'язів, на нормалізацію психоемоційного стану, емоційність та динамічність ігрових завдань, незважаючи на свою однотипність, необхідну для вироблення стійких звуковимовних навичок, дає змогу уникнути перевтоми учнів початкової школи із важкими порушеннями мовлення.

Для вироблення важливих для вдалої диференціації навичок порівняння доцільно передусім провести роботу з розрізнення тих звуків, які від самого початку вимовлялися дитиною правильно. Далі процес диференціації охоплює звуки, вимова яких уточнювалася (наприклад, вони звучали змазано чи недостатньо чітко), і лише потім проводиться на матеріалі щойно поставлених звуків. Отже, після автоматизації кожен звук порівнюється на слух з іншими, артикуляційно чи акустично близькими (перший етап диференціації), далі – не тільки на слух, а й у вимові (другий етап диференціації). Значна увага приділяється уточненню диференціації голосних, від чіткості вимови яких насамперед залежать загальна правильність мовлення та аналіз звукоскладового складу слова. Молодші школярі навчаються порівнювати приголосні звуки (спочатку дивлячись у дзеркало, а потім без нього), називати ознаки схожості й відмінності: зокрема, положення язика (верхньо- – нижньоязиковий, передньо- – задньоязиковий) чи губ (витагнуті вперед або в усмішці), характеристика видихуваного повітряного струменя (теплий – холодний, тривалий – вкорочений) тощо.

Диференціація твердих і м'яких приголосних може відбуватися у грі, де учень від зображення предмета з твердим приголосним у назві проводить доріжку до картинки, що містить у назві відповідну м'яку пару (лев → ліс, нора → ніч, дуб → дім). Саме мисленнєві операції зіставлення, порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення та класифікації дають змогу молодшому школяреві з важкими порушеннями мовлення, спираючись на вміння, вироблені під час роботи над «простими» звуками, навчитися вирізняти поставлені (виправлені) звуки серед інших, спочатку далеких, а згодом близьких за акустико-артикуляційними ознаками.

Використання ігрових прийомів зацікавлює здобувачів початкової освіти й істотно прискорює процес диференціації. Зокрема, на уроці можна використати магнітну дошку, де за допомогою магнітів врозкид на певній відстані одна від одної прикріпити предметні картинки з різними групами звуків (свистячі – шиплячі, тверді – м'які тощо). Учителю пропонує школяреві різнокольоровими фломастерами обвести картинку з тим чи іншим звуком. Наприклад, синім фломастером учень обводить картинку зі звуком [с] із зображенням собаки, автобуса, сови, пилосося, а зеленим фломастером – зі звуком [з] – зебри, зозулі, дикобраза, вази.

Отже, правильне мовлення – важлива умова всебічного гармонійного розвитку здобувачів початкової освіти, що дає змогу висловлювати свої думки, повніше пізнавати навколишню дійсність, змістовніше спілкуватися. Завданнями учителя упродовж усього освітнього процесу є пробудження в учнів бажання брати активну участь у виправленні мовленнєвих порушень, підвищення пізнавальної, мовленнєвої активності і працездатності, активізація процесів сприймання, уваги, пам'яті різних модальностей, мисленнєвих функцій та операцій, корекція емоційно-вольової та особистісної



сфер, формування в якісному й кількісному планах структурних компонентів мовної системи.

### 1.7. Моторний розвиток дітей з мовленнєвими порушеннями

Одним з найважливіших завдань спеціальної педагогіки та психології є використання комплексного диференційованого підходу у виявленні та подоланні відхилень у розвитку дітей. Багаторівнєве психолого-педагогічне обстеження передбачає вивчення характеру відхилень у функціонуванні процесів і операцій, що зумовлюють виникнення та розвиток порушень мовленнєвої діяльності, а також сукупності мовленнєвих і немовленнєвих симптомів, адже мовлення дитини розвивається лише паралельно з фізичним та розумовим розвитком. Взаємозв'язок мовленнєвого та загального фізичного розвитку неодноразово підтверджувався дослідженнями багатьох учених (Р. Бабенкова, Н. Кузьміна, Н. Жукова, О. Мاستюкова, Т. Філічева та ін.).

Відповідно до індивідуальних психофізичних, зокрема мовленнєвих, особливостей педагогом добираються діагностичні проби, які можуть виконуватися учнем початкової школи за словесною (вербальною) інструкцією, за наслідуванням, зразком (руховим, піктографічним із зображенням послідовності виконання), з використанням мовних одиниць (звук, склад, слово, словосполучення, речення), невербальних сигналів, музичного супроводу (бубон, аудіозаписи тощо) та без них (табл. 2).

З метою допомогти молодшим школярам у виконанні діагностичних завдань доцільно використовувати такі види опор: зорова (З) – увага до зорового (предметного, графічного) матеріалу, наочний супровід, зоровий зразок; слухова (С) – акцент на слухове сприймання; кінетична (К) – динамічне виконання, руховий зразок; кінестетична (КС) – статичне утримання, м'язові відчуття; вербальна (В) – повторення інструкції, її деталізація, пояснення, навідні запитання; емоційна (Е) – усмішка, погладжування по руці, голові.

Таблиця 2

**Комплексна діагностика фізичного розвитку**

| Складові обстеження   | Предмет обстеження, види опор  |
|---|--|
| <b>Передумови рухової діяльності</b>  |  |
| Предметний зоровий, оптико-просторовий, сомато-просторовий, тактильний, символічний (буквений, цифровий) гнозис | Впізнавання й називання предметів та їх зображень, у тому числі контурних, силуетних, пунктирних; з'єднання графічних елементів, літер, цифр; орієнтування на аркуші паперу (сторінці зошита, клітинках, рядках); орієнтація в просторі (праворуч, ліворуч, вгорі, внизу); визначення на дотик поверхні й текстури матеріалів; відчуття локалізації доторкань; орієнтування у «схемі» власного тіла; |

| Складові обстеження                                       | Предмет обстеження,<br>види опор   |
|---|--|
|   | показ правою (лівою) рукою названих педагогом предметів; проба Хеда (наприклад, показ правою рукою лівого вуха); порушення впізнавання, називання, нестійкі уявлення, плутання, зісковзування, вихід за межі полів, просторовий пошук, дзеркальність, просторові спотворення, імпульсивність, порушення в «схемі тіла»; змішування букв (цифр), схожих графічно, утруднення в доборі однакових літер різного шрифту; низький (високий) поріг чутливості; 3, В, Е |
| Зорова, слухова, рухова увага                             | Виокремлення «зайвого» зображення (предмета, графічного елемента, мовної одиниці, руху) серед ряду однакових; неуважність, нестійкість, виснажуваність; 3, С, К, КС, В, Е  |
| Зорова, зорово-просторова, слухова, рухова пам'ять        | Запам'ятовування рядів предметів (іграшок, зображень, графічних елементів, мовних одиниць, рухів), їх розташування у просторі; нестійкість, плутання, забування; 3, С, В, К, КС, Е   |
| Ритміко-інтонаційна складова                              | Відтворення ритмічних малюнків різної складності (/ (плеск), //, / // тощо), розповідної, окличної, питальної інтонації; наявність чи відсутність розстановки пауз у мовленнєвому потоці; пропуски, перестановки, додавання; 3, С, К, В, Е   |
| Зоровий, слуховий, смисловий, руховий контроль            | Знаходження неточностей на ілюстративному, мовленнєвому, руховому матеріалі; «Що не так?», «Так чи не так? А як?»; непомічання помилок, пропуски, застрягання; 3, С, К, В, Е   |
| Зорове, складове, лексичне, рухове ймовірне прогнозування | Додавання елементів на ілюстративному, мовленнєвому, руховому матеріалі; «Що без чого?», «Я почну, а ти закінчи» (соро...→ сорока), «Утвори слово» (при... (летів, біг, йшов, їхав), «Продовжи ряд» (плеск-туп-плеск-...); нерозуміння, повторення, застрягання, порушення реакції вибору; 3, С, В, Е  |
| <b>Артикуляційна моторика</b>                             |  |
| Губи  | Нормальні, товсті, вузькі, диспропорційні, вкорочена верхня губа, неповне зімкнення, з розщепленням, парез, тонус (без особливостей, підвищений, знижений); виконання вправ (правильно, швидко, повільно, з труднощами, з допомогою, не виконує); рухливість (достатня, утруднена); переключення (достатнє, уповільнене, заміна рухів); 3, К, КС, В, Е   |
| Зубо-щелепна система                                      | Зуби (звичайні, великі, дрібні, рідкі, зайві, надмірно великі передні, поза щелепною дугою, проміжки, каріозні); прикус (звичайний, глибокий, мілкий, відкритий передній, боковий (одно-, двобічний); нижня щелепа виступає впе-   |

| Складові обстеження                 | Предмет обстеження,<br>види опор  |
|-------------------------------------|---|
|                                     | ред (відтягнута назад); рухливість нижньої щелепи (звичайна, утруднена); виконання вправ нижньою щелепою (правильно, з труднощами, не виконує); З, К, КС, В, Е  |
| Язик                                | Звичайний, дуже великий (маленький), довгий, короткий, вузький, широкий, м'ясистий; напруження задньої частини язика; кінчик не виражений, широкий, роздвоєний, відтягнутий назад, під час мовлення лежить, не піднімаючись, займає міжзубне положення; тонус (звичайний, змінний, високий, слабкий); виконання вправ (правильно, швидко, повільно, з труднощами, з допомогою, не виконує); рухливість (достатня, утруднена, відхилення праворуч, ліворуч); тремор (дрижання) (відсутній, слинотеча, супутні рухи (язик+очі, язик+пальці рук); обсяг рухів (достатній, обмежений); точність (збережена, порушена); переключення (звичайне, уповільнене, заміна рухів); З, К, КС, В, Е |
| Під'язикова зв'язка                 | Звичайна, коротка, довга, натягнута, відсутня, спайка з тканинами під'язикової області, оперована; рухливість (достатня, утруднена); З, К, КС, В, Е   |
| М'яке піднебіння                    | Звичайне, вкорочене, роздвоєне, відсутнє, в'яле, напружене, парез (повний, однібічний), провисає (з правого, лівого боку); кількаразове уривчасте промовляння [а]; рухливість (звичайна, утруднена); С, В, Е  |
| <b>Мімічна моторика</b>             |   |
| Щоки                                | Тонус (без особливостей, підвищений, знижений); виконання вправ (правильно, швидко, повільно, з труднощами, з допомогою, не виконує); рухливість (достатня, утруднена); обсяг рухів (достатній, обмежений); переключення (достатнє, уповільнене, заміна рухів); З, К, КС, В, Е  |
| Очі                                 | Моргання (обом очима, попереми́нне), наспу́лення (підйом) брів; виконання вправ (правильно, швидко, повільно, з труднощами, з допомогою, не виконує); переключення (достатнє, уповільнене, заміна рухів); З, К, КС, В, Е  |
| Ніс                                 | Морщення, розслаблення; виконання (правильно, з труднощами, не виконує); згладженість носо-губних складок; З, К, В, Е   |
| Мімічно-емоційні пози               | Радість, здивування, сум, жах; правильний показ, недостатньо чіткий, супутні рухи, показ не вдається; З, КС, В, Е   |
| <b>Ручна та пальчикова моторика</b> |   |
| Просторовий праксис                 | Проби Хеда; кисть руки – горизонтально, торкання підборіддя тильною стороною руки; до вертикально розташованої долоні однієї руки приставити перпендикулярно долоню іншої руки; торкання однією рукою плеча (вуха)  |

| Складові обстеження    | Предмет обстеження,<br>види опор   |
|------------------------|--|
|                        | протилежної сторони; почергова зміна рук; виконання вправ (правильно, швидко, повільно, з труднощами, з допомогою, не виконує); переключення (достатнє, уповільнене, заміна рухів); З, К, В, Е   |
| Динамічний праксис     | «Кулак-ребро» («кулак-кільце», «кулак-долоня-ребро»); однією, обома руками; автоматизоване письмо (лічба, пори року, дні тижня, місяці), довільне письмо, списування, диктант; виконання вправ (правильно, швидко, повільно, з труднощами, з допомогою, не виконує); рухливість (достатня, утруднена); обсяг рухів (достатній, обмежений); переключення (достатнє, уповільнене, заміна рухів); збільшення пауз між частинами руху, уривчастість, дробленість рухів, відсутність плавності при переключенні, збої в разі прискорення виконання, відставання однієї руки, несиметричне виконання, виснажуваність; порушення рухових навичок на письмі, пропуски літер, змішування, заміна, перестановка, порушення порядку літер (складів, слів), спотворення структури літери за просторовим типом, дзеркальність, спрощення, ускладнення структури літери, надто великі, маленькі літери, неможливість писання; З, К, КС, В, Е |
| Реципрокна координація | Одна рука стиснута в кулак, інша – вільно лежить на столі; за вербальним чи невербальним сигналом – зміна положення рук; З, К, КС, В, Е  |
| Конструктивний праксис | Зображення фігур у тому самому просторовому розташуванні, просторово орієнтованих; за зразком, копіювання, поворот на 180°; наявність координованих, топологічних (розташування), структурно-топологічних (розташування частин), метричних (розмір) помилок; надмірна деталізація, мікро-, макрографія (дрібне, велике зображення, літера, цифра), фрагментарність, труднощі переключення; З, КС, В, Е   |
| Кінестетичний праксис  | Запам'ятовування, утримання та відтворення рухових поз (педагог фіксує розташування пальців на руці, розпрямляє, без зорового контролю дитини); «Заячі вушка» (долоні вертикально розташовані біля голови), «Кізонька рогата» (вказівні пальці біля голови); «Колечко» (великий палець з'єднати з вказівним); права, ліва рука, обома руками; дифузність рухів, хаотичне перебирання пальцями, помилки розташування руки в просторі, дзеркальність, труднощі переключення, перенос пози з однієї руки на іншу (наявність, відсутність порушень); З, К, КС, В, Е  |

| Складові обстеження                               | Предмет обстеження,<br>види опор  |
|---|---|
| <b>Загальна моторика</b>                          |   |
| Статична координація                              | Стояння на одній нозі з розплющеними (заплющеними) очима упродовж 15 с; рівновага (наявна, відсутня); 3, КС, В, Е   |
| Символічний праксис                               | Розуміння жестів (звертань, оцінок): «дай», «візьми (на)», «бувай», «чудово (добре, молодець)» (великий палець вгору), «один (два і більше)» (кількість пальців); виконання символічних і смислових рухів («Ну-ну-ну!», «Рубання дров (пиляння пилюкою)», «Чистимо зуби», «П'ю зі склянки» тощо); нерозуміння, труднощі відтворення; 3, К, КС, Е  |
| Регуляторний праксис                              | Зв'язок між сигналами та діями (наприклад: тихий удар в бубон – ходьба навшпиньки, гучніший – звичайна ходьба, гучний – біг, відсутність ударів – зупинка); відсутність плавності при переключенні, збої в разі прискорення виконання, виснажуваність; 3, С, К, В, Е  |
| Динамічний праксис                                | Удари долонею по м'ячу (5 разів); на бігу підкидання і ловіння м'яча; ходьба (на носочках, з високим підніманням колін, на зовнішній, внутрішній стороні стопи, на п'ятках, приставним кроком уперед та в сторони, по мотузці, представляючи п'ятку однієї ноги до носка іншої); повороти, нахили (вправо-вліво, вперед-назад); присідання; стрибки (на місці; підстрибування вгору, намагаючись дістати предмет, розташований на 10–15 см вище піднятих вгору рук дитини; на двох ногах з просуванням уперед; з кола в коло; через невисокі (5–8 см) предмети; на одній нозі, поперемінно на одній та на другій нозі); виконання фізичних вправ відповідно до розділу навчальної програми згідно з віком; загальна рухливість, стійкість, координованість (правильна, уповільнена, відсутня), швидкість, плавність, ритмічність, диференційованість, рівновага (наявна, відсутня), переключення (своєчасне, уповільнене, відсутнє, заміна рухів), втомлюваність; обсяг рухів (у повному обсязі, обмежений); точність виконання (збережена, порушена); тонус (без особливостей, підвищений, знижений); темп рухів (звичайний, уповільнений, прискорений); тремор (посилення гіперкінезу при повторних рухах, слинотеча); 3, К, В, Е |
| <b>Загальна характеристика фізичного розвитку</b> |   |
| Соматичний стан                                   | Загальний стан здоров'я дитини; хронічні захворювання; антропометричні дані (зріст, вага, обсяг грудної клітки); вроджені вади (відхилення) в анатомічній будові тіла; соматична ослабленість (часті гострі респіраторно-вірусні інфекції тощо), порушення постави (сутулість), плоскостопість, клишоногість; Е   |

| Складові обстеження                | Предмет обстеження,<br>види опор  |
|------------------------------------|---|
| Латералізація функцій              | Психомоторний профіль; прихований шульга (у тому числі за спадковістю); ведуча рука (нога, око, вухо); малювання, письмо, перехрещення пальців (рук на грудях); «Капітан» (зазірання у підзорну трубу), «Чи справний годинник?» (слухання цокотіння годинника), «Стрибайчик» (стрибки на одній нозі); ліво-, праворукість, амбідекстрія (вправне володіння обома руками); Е   |
| Рухова активність та саморегуляція | Програмування та контроль довільної діяльності; довільне гальмування рухів; умовні реакції вибору (наприклад, почувши один сплеск долонь педагога – піднімання руки, два – припинення рухів), конфліктні умовні реакції (наприклад, почувши слово «кулак» – піднімання пальця, «палець» – кулака); обробка полімодальної інформації (слухо-моторна, слухо-зорова координація); серійна організація рухів; координація рухів очей і рук, стеження за предметами; свідоме використання рухів у навчальній чи інших видах діяльності; порушення відтворення порядку елементів, спрощення рухової програми, поелементне виконання, збільшення кількості елементів, адинамії; С, К, В, Е |
| Міжаналізаторні зв'язки            | Чуття ритму; відстукування педагогом олівцем по столу, екранізуючи (прикриваючи) руку; відтворення дитиною ритмічних малюнків різної складності правою (лівою) рукою (обома руками) з опорою на слуховий зразок (звуковий сигнал), наочний зразок (графічна схема ритмічної структури); комбінований зразок (звуковий сигнал + графічна схема); самостійний графічний запис почутого ритму (•••); помилки, збої, відставання у правій (лівій) руці, обох руках, імпульсивність; З, К, В, Е  |

За результатами моніторингу педагогом оформляється висновок щодо рівня фізичного розвитку дитини, де визначено: 1) особливості статичної та динамічної координації рухів; 2) загальні показники виконання діагностичних завдань (самостійність, правильність, точність, чіткість, швидкість, стійкість, пружність, гнучкість, сила); 3) можливість виконання ускладненої рухової програми.

Розвиток рухових функцій у здобувачів початкової освіти з порушеннями мовлення має свої особливості, що негативно впливають на загальний психофізичний стан. Мовленнєві розлади часто поєднуються з руховими порушеннями. Зокрема, при *моторній алалії* спостерігаються ускладнення пошуку та відтворення артикуляції окремих звуків, мовлення досить часто супроводжується надмірною жестикуляцією. При *дизартрії* порушується іннервація м'язів, що беруть участь у мовленнєвих рухах, – дихальної мускулатури, голосових зв'язок, гортані, піднебіння, язика та губ. Це призводить до змін м'язового тону у мовленнєвій мускулатурі,

появи гіперкінезів, примусових рухів, оральної апраксії, дискоординаційних розладів. При *заїканні* страждає плавність як мовлення, так і рухів. У переважної більшості учнів з мовленнєвими порушеннями спостерігаються певні відхилення в розвитку зорово-моторних, слухо-моторних взаємодій, затримка у формуванні зображувальної, трудової діяльності, навичок письма.

Молодшим школярам із порушеннями мовлення часто на фоні функціональних порушень нервово-психічної сфери у вигляді астенії, через специфічні особливості психо-моторної сфери, слабо розвинену мікромоторику, несформованість зорово-рухових координацій, невміння диференціювати м'язові зусилля, довільно керувати рухами, притаманна недостатня сформованість складних і багаторівневих рухових навичок читання й письма, зокрема: а) нестабільність графічних форм, коли висота літер (цифр) не відповідає висоті рядка, коли букви (цифри) розташовуються вище чи нижче, їх нахил є неправильним; б) тремор під час письма (додаткові переривчасті штрихи або цілі нерівні лінії); в) перенапруження руки під час письма (надто сильне натискання) або «невтримання ручки» (ледь помітне натискання); г) поганий, неохайний почерк; г) надто повільний темп читання й письма, що ускладнює здійснення синтезу смислових одиниць тексту, розуміння прочитаного; д) читання окремими складами; е) низький рівень розуміння прочитаного у зв'язку зі змішуванням близьких за акустико-артикуляційними ознаками звуків, що призводить до слабкої диференційованості значень слів.

Саме тому надзвичайно важливим є виконання учнями з важкими порушеннями мовлення вправ артикуляційної, мімічної, пальчикової гімнастики, ігор малої рухливості як обов'язкових складових будь-якого уроку. Наведемо кілька зразків.

### ***Жолудята***

*Мета:*

Уточнювати значення полісемічних іменників (шапочка – у жолудя, цвяха, дитини; хвостик – у жолудя, зайця, яблука, зачіска дівчинки).

Удосконалювати навички суфіксального словотворення (дуб – дубочок, жолуді – жолудята).

Розвивати мікромоторику, емоційно-вольову сферу, зорово-рухову координацію.

Виховувати зосередженість та уважність.

*Обладнання:* білий папір, кольорові олівці.

*Мовленнєвий матеріал:*

Жмурять очі під дубочком  
Малі жолудята:  
– Вітер усмішки сховав,  
Де нам їх шукати?

У росинці, під листочком,  
Де лиш не шукали...  
Ми з тобою разом сіли  
І намалювали.

*(О. Тимофєєва)*



*Опис:*

Педагог заздалегідь зображує на аркуші дубову гілку з листям. Учень обводить контур жолудя по крапках (штрихах) чи самостійно зображує овали з «шапочкою» та «хвостиком», «оживляє» жолудят певними емоціями: малює їм очі, носик, ротик, відтворюючи різний настрій (веселий, сумний, сердитий, здивований).



### **Веселий коник**

*Мета:*

Уточнити розуміння значення прийменникових конструкцій.

Вправляти дітей в узгодженні рухів дрібною та артикуляційною моторики із супровідним мовленням.

Розвивати ручну, дрібну та артикуляційну моторику, зорово-рухову координацію, просторову орієнтацію, ритміко-інтонаційну складову мовлення, мисленнєві операції порівняння, аналізу, синтезу, слухову та рухову увагу, пам'ять, рухове прогнозування.

Виховувати інтерес до ліплення.

*Обладнання:* пластилін або глина, стеки, дощечки для ліплення, тканьові серветки.

*Опис:*

Учитель промовляє віршовані рядки, а школярі виконують відповідні рухи. (Можна виконувати їх спочатку однією, а потім обома руками; на початкових етапах текст промовляє педагог, згодом це роблять учні.)

По гладенькому столу пальчики стукочуть.

*(Чотирма пальцями ведучої руки, крім великого – «коник», ритмічно стукати по партах, поступово збільшуючи гучність)*

То не пальчики, ні-ні, коники цокочуть.

*(Стукати пальцями, ритмічно клацаючи язиками)*

Цок-цок-цок, цок-цок-цок, за місток, за млинок.

*(«Місток» – звести горизонтально розташовані долоні, торкнувшись кінчиками пальців; «Млинок» – обертати кулачками перед собою)*

Цок-цок-цок, цок-цок-цок, в чисте поле, за лісок.

*(«Поле» – розвести горизонтально розташовані долоні в сторони; «Лісок» – «дашком» звести долоні, робити симетричні ритмічні рухи, ніби малюючи ялинку)*

Цок-цок-цок, цок-цок-цок, потім знову у садок.

*(Підняти долоні з розчепіреними пальцями – «дерева»)*

Потім учні, використовуючи схеми виготовлення, з опорою на коментувальне мовлення педагога ліплять коників:

1. Ритмічними рухами між долонь від себе–до себе утворити циліндр. Злегка зігнути його дугою. Це буде тулуб.

2. За допомогою стеки частково надрізати передню та задню частини тулуба, округлити їх пучками пальців, утворюючи ноги.

3. З невеличких циліндричних шматочків пластиліну (глини) утворити голову та шию, примазати до тулуба.

4. З маленьких сплюснених стовпчиків виготовити гриву та хвостик, за допомогою стеки намалювати на них волосся.

5. Оформити копитця, зробити очі та рот.

За бажанням школярі прикрашають коників плямками або роблять сідло.

Завершивши ліплення, сумісно з учителем промовляють рядки вірша:

Ходить коник по лужку,  
По зеленім бережку.  
Коник сам себе пасе,

Коник гривую трясе.  
Золота вуздечка – брень!  
Золота підківка – дзень!

(А. Камінчук)

## Навпаки

*Мета:*

Уточнити значення антонімічних пар прикметників, прислівників і дієслів.

Розвивати загальну моторику, образне мислення, мисленнєві операції порівняння, аналізу, слухову та рухову увагу.

Виховувати уважність.

*Мовленнєвий матеріал:*

Мова слів багато має,  
Слів усіх ніхто не знає.  
А щоб мову краще знати

Треба зі словами грати.  
Тож пограєм я і ти  
В гру, що зветься «Навпаки».

(Ю. Рібцун)

*Опис:*

Учитель читає слова-заклички та пропонує виконати ігрові завдання.

Варіант 1

Педагог пропонує школяреві відтворити рухами протилежні дії (наприклад: високі ворота – йти на носочках, низькі – нахилившись; важка сумка – зігнувшись; легка – розмахуючи руками; мале хлоп'я – з підстрибом; старий дідусь – човгаючи ногами).

Варіант 2

Учитель імітує рухи, учень називає їх і показує протилежні (наприклад: швидко–повільно – біжить–іде; весело–сумно – сміється–плаче; жарко–холодно – махає руками–труситься і под.).

Варіант 3

Педагог пропонує школяреві завершити віршовані рядки та повторити антонімічні пари:

Високо летить літак,  
А метелик... (низько).  
Їдем поїздом далеко,  
Машиною... (близько).

Встає Петрик дуже пізно,  
Ваня встає... (рано),  
Тому Ваня вчиться добре,  
А Петрик... (погано).

(Ю. Рібцун)

### **Чарівне намисто**

*Мета:*

Формувати навички часткового звукового, звуко-буквеного, повного синтаксичного аналізу та синтезу.

Вправляти в узгодженні іменників з дієсловами в роді та числі, з прикметниками – в роді, числі, відмінку.

Актуалізувати номінативний, предикативний, атрибутивний словник.

Розвивати загальну моторику, фонематичне сприймання, слухову увагу та пам'ять, мисленнєві операції (аналіз, синтез, порівняння), вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, просторову орієнтацію.

Виховувати зосередженість, швидкість реакції, вміння чітко виконувати інструкції педагога.

*Обладнання:* різнокольорові картонні кружечки (намистинки) з кишеньками; картки з буквами, цифрами; предметні й сюжетні картинки; маракас.

*Опис:*

Учитель розкладає на підлозі по колу намистинки з вкладеними в них завданнями. Під ритмічне звучання маракаса учні пробігають один за одним повз намистинки. Коли звучання припиняється, школярі зупиняються біля намистинок і почергово виконують завдання.

*Можливі варіанти ігрових завдань:*

Варіант 1

Учні називають літеру (цифру).

Варіант 2

Учні називають слово, яке починається (закінчується) звуком, відповідним зображеній літері.

Варіант 3

Зупинившись, діти беруть намистинку в руки, кожна «літера» виконує завдання.

*Можливі варіанти завдань:*

а) почергово показуючи на букви, педагог дає завдання кожній дитині («А» стрибає, «М» присідає, «О» плеще в долоні над головою);

б) учитель почергово дає установку буквам зайняти певне місце в ряду («А» справа від «М», «И» між «У» та «К»...)

Варіант 4

Учні намагаються, поки дзвенить маракас, скласти з поданих букв слово і прочитати його.

### Варіант 5

Відагадують ребус (40А – сорока, 7Я – сім'я, →"О – літо).

### Варіант 6

Називають лише живий (неживий) предмет.

### Варіант 7

Називають ознаку (дію) зображеного предмета.

### Варіант 8

Пояснюють, чому саме така пара картинок (слів) схована у кишенці (ручка – зошит, ключ – замок, молоток – цвях).

### Варіант 9

Роздивляючись сюжетну картинку, учні: а) слухають речення з навмисно сплутаним порядком слів і виправляють його (*Моркву гризе зайчик соковиту. В збирали лісі діти гриби. Діти для годівничку зробили птахів.*); б) слухають просте речення (з двох-трьох слів), поширюють його, додаючи дію, ознаку чи предмет (*Хлопчик грається. – Маленький хлопчик грається. Маленький хлопчик грається м'ячем. Наталка любить співати. – Наталка любить співати й танцювати.*); в) виправляють (продовжують) речення, встановлюючи причинно-наслідкові зв'язки (*Дерево вище за куц, отже, куц... – нижчий від дерева. Риба ловить рибалку. – Рибалка ловить рибу. З листочків опадають дерева. – З дерев опадають листочки. Надворі похолоднішало, бо Катруся одяглася тепліше. – Катруся одяглася тепліше, бо надворі похолоднішало.*).

### Варіант 10

Називають цифру та складають речення з відповідною кількістю слів (3 – *Мама купує донечку.* 4 – *Бабуся напекла смачних пиріжків.* 5 – *Катруся годує кроликів соковитою морквою.*)

Варто пам'ятати, що моторна недостатність знижує опірність організму до застудних та інфекційних захворювань, негативно впливає на розвиток усіх систем організму (серцево-судинної, дихальної, шлунково-кишкової) та нервово-психічної діяльності, погіршує засвоєння навчального матеріалу, а отже, потребує своєчасної багатосторонньої корекційної (компенсаційної, реабілітаційної) роботи. Використання на уроках вправ артикуляційної, мімічної, пальчикової, ручної гімнастики, ігор різного ступеня рухливості зробить освітній процес цікавішим і змістовнішим.

## **1.8. Особливості особистісного розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення**

Повноцінний гармонійний розвиток особистості з мовленнєвими розладами багато в чому залежить від структури порушення, його механізмів, ступеня вираженості, а також рівня та способів реагування на нього. На думку Р. Левіної, ізольованого мовленнєвого порушення не існує, адже воно завжди підпорядковане особистості та психіці конкретного індивідуума, з усіма притаманними йому особливостями.

У молодших школярів, котрі мають мовленнєві порушення, простежуються відчуття власної неповноцінності, інфантильне відчуття заздрощів до тих, хто володіє правильним мовленням, бажання триматися осторонь та оминати конкуренцію з ровесниками, уникати завдань, які містять вербальні інструкції з боку педагога й таких, що потребують власних словесних відповідей. Будь-яка дитина, тим паче дитина з мовленнєвими розладами, має нагальну потребу, щоб її любили такою, якою вона є. І справді, невротична дитина не лише відчуває постійну тривогу, а й насамперед прагне до визнання власних успіхів; депресивна дитина не тільки демонструє згаслим поглядом своє небажання жити, а й приховує клубок емоцій, розплутуючи який можна побачити величезний прихований творчий потенціал; демонстративна дитина не лише привертає в будь-який спосіб увагу до себе, а й відчуває величезний страх самотності.

Труднощі у навчальній діяльності, пов'язані з особливостями темпераменту молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення, відображають індивідуально-типологічні особливості, своєрідність їхньої нервової системи та характеризуються загальним уповільненим темпом розумової діяльності, читання, письма, лічби; пропуском окремих літер і складів, недописуванням слів і речень; невиконанням завдань у писемній формі в повному обсязі через брак відведеного часу.

Найхарактернішими типами особистості з порушеннями мовлення є:

а) конформний, коли людина, навіть маючи власну думку, не прагне висловлювати її, а лише підкоряється авторитетам;

б) тривожний, коли людина мало контактна, при цьому не відчуває впевненості, зовні постійно шукає підтримки й опори.

Відповідно до психолого-педагогічної (педагогічної) класифікації мовленнєвих розладів (за Р. Левіною) виділяють порушення засобів спілкування (фонетико-фонематичний і загальний недорозвиток мовлення) та їх застосування (заїкання).

Чи не найпоширенішою групою мовленнєвих порушень є **фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення**, куди відносять дислалію, ринологію, дизартрію, які характеризуються розладами фонаційного оформлення висловлювання.

У *дислаліків*, незважаючи на збережену критичність до мовлення та здатність легко встановлювати контакт з людьми, спостерігаються певна агресивність, замкненість, емоційна неврівноваженість, чутливість і збудливість, окремі порушення вегетативної нервової системи.

У *ринологіків* унаслідок наявних одно- чи двобічних розщеплень губи, твердого та м'якого піднебіння відбуваються збіднення долінгвістичного етапу, недостатність розвитку мимічної мускулатури, що спричиняє зменшення кола соціальних і мовленнєвих контактів. Це зумовлює виникнення реактивних станів, зокрема енурезу та / чи неврастенії, патохарактерологічних невротичних реакцій у вигляді істеричних рис, негативізму та страхів.

У *дизартриків* через наявні мінімальні ураження центральної нервової системи простежуються емоційна збудливість і швидка виснажуваність, зниження працездатності, висока навіюваність, спостерігаються посилені вегетативні реакції і тривожність, часті дистимії та відсутність критичності до власного мовлення.

Другою складною групою мовленнєвих порушень є **загальний недорозвиток мовлення**, найпоширенішим логопедичним висновком серед яких є алалія, зокрема її моторна та сенсорна форми, що характеризуються порушенням структурно-семантичного оформлення висловлювання.

За станом емоційно-вольової сфери *моторних алаліків* умовно об'єднують у три групи (за В. Ковшиковим):

1) зі збереженою емоційно-вольовою сферою та особистісними властивостями (нечисленна група);

2) зі значною збудливістю, гіперактивністю, схильністю до підвищеного фону настрою, відсутністю критичного ставлення до мовленнєвого розладу.

До порушень застосування засобів спілкування відносять *заїкання*. Досить часто відсутність конкретних причин його виникнення провокує гостре емоційне реагування особистості на мовленнєвий дефект, яке супроводжується пригніченістю, апатією, підвищеною тривожністю, помисливістю, фобіями, надчутливістю, загальним психофізичним напруженням, прагненням до самотності. Як зазначає F. Brook, заїкання прямо пропорційне силі емоції, а І. Сікорський стверджує, що під впливом гніву чи радості воно може посилюватися або взагалі зникати;

3) зі зниженою активністю та підвищеною загальмованістю, наявністю критичного ставлення до порушень мовлення.

У переважній більшості *сенсорних алаліків* простежується невротичний тип розвитку особистості, що характеризується вибірковістю контактів, негативізмом, замкненістю, образливістю й підвищеною чутливістю (Ю. Дем'янов).

Жодне інше мовленнєве порушення так не впливає на емоційно-вольову й особистісну сферу людини, як заїкання. На думку Т. Гепфнера, коли заїкуватий вперше зверне увагу на своє неправильне мовлення, цей період може вважатися критичним у розвитку заїкання, адже саме тоді починається страх мовлення, що робить людину асоціальною та змушує її усамітнюватися.

Численні наукові дослідження (Л. Гончарук, С. Ляпідевський, О. Орлова, О. Павлова, В. Селіверстов та ін.) свідчать, що існує три ступені фіксованості заїкуватих на мовленнєвому дефекті:

а) нульовий – порушення мовлення ігноруються, що дозволяє легко встановлювати контакт зі знайомими та незнайомими людьми;

б) помірний – неприємні переживання свідомо приховуються та компенсуються за допомогою вивертів;

в) виражений – спостерігаються постійна нав'язлива фіксація на своєму заїканні, підвищена концентрація уваги на власних мовленнєвих невдачах, їх глибоке та тривале переживання, що супроводжується самоприпиненням і відчуттям соціальної неповноцінності та може призвести до появи страху мовлення.

У розвитку логофобічного синдрому виділяють три етапи (Ю. Фрейдін). Фобія виникає через:

1) безпосередній контакт з патогенним чи умовно-патогенним фактором, при цьому спостерігаються афективні порушення у вигляді короткочасних і стертих гіпотимій, незадоволення собою та власним мовленням;

2) очікування контакту з патогенною ситуацією, проявляється у вигляді субдепресивної симптоматики (стійка гіпотимія, мовленнєва неповноцінність);

3) можливе зіткнення з психотравмуючою ситуацією, що характеризується емоційною пригніченістю, відчаєм, психічною виснаженістю, напруженням і роздратуванням. Крім того, в особистості зі стажем заїкання ступінь фіксованості на дефекті має тенденцію до ускладнення, а збільшення такого ступеня прямо пов'язане з наявністю іншого мовленнєвого розладу, а також з ускладненням характеру моторних порушень (зростання від клонічних до тонічних мовленнєвих судом).

За клініко-педагогічною (клінічною) класифікацією (за Р. Левіною), крім порушень усного мовлення виокремлюють розлади писемного мовлення – дислексію, дисграфію та дизорфографію (доповнена Ю. Рібцун). Як свідчать дослідження Ж. Обрі, М. Рудінеско, М. Трела, В. Хальгрен та ін., у *дислексиків* спостерігаються первинні та вторинні відхилення поведінки. Первинні афективні порушення є тим можливим чинником, що викликає дислексію, а вторинні (агресивність і недисциплінованість) є результатом невдач під час навчання читання.

Крім того, Ж. Обрі виділяє такі типи афективних порушень у дислексиків:

а) активні негативні реакції у відповідь на зміну соціального середовища чи високі вимоги;

б) афективна незрілість, що виявляється в інфантильній поведінці, ізолюваності та низькій контактності;

в) пасивні реакції протесту у вигляді в'ялості, безініціативності, потреби зовнішнього примусу для виконання певної роботи.

М. Рудінеско та М. Трела виокремлюють три типи афективних реакцій, які фіксуються у дислексиків, а саме:

1) негативні реакції, що супроводжуються гнівом, страхом чи агресією;

2) відчуття тривоги та невпевненості;

3) відчуття неповноцінності.

Загалом за стилем поведінки осіб з мовленнєвими розладами можна розмежувати на такі великі групи:



1) із сильним, врівноваженим і рухливим типом нервової діяльності, при якому спостерігається швидке засвоєння нових знань, гарне орієнтування у незнайомих умовах, легке налагодження контактів з оточенням, життєлюбність, проте недостатньо розвинені самокритичність, здатність бачити і визнавати свої недоліки й невдачі (24 %);

2) зі стійкими поведінковими проявами, виконанням дещо педантичних і неквапливих повторюваних дій (44 %);

3) сором'язливі, чутливі, легко ранимі, невпевнені у власних силах (11 %);

4) вибухові, рухливі, імпульсивні, з підвищеною реактивністю, націлені на процес, а не на результат (21 %).

Отже, особистість із мовленнєвими порушеннями, як і будь-яка інша, розглядається переважно як конкретне виявлення сутності людини, втілення та реалізація в ній соціально значущих рис і якостей певного суспільства. Розлад мовлення накладає значний відбиток на всю структуру особистості людини – її здібності, темперамент, характер, мотивацію, вольові якості, емоції та соціальні установки. Саме знання особливостей особистості й емоційно-вольової сфери учнів з порушеннями мовлення дає змогу педагогу продуктивніше побудувати роботу з виявлення наявних відхилень та подальшого ефективного комплексного подолання негативних особистісних рис.

### **1.9. Стан сформованості емоційної сфери учнів початкових класів із порушеннями мовлення та програмно-методичне забезпечення емоційно-вольового й ціннісно-сміслового розвитку школярів**

Розвиток довільних, соціальних, системно інтегрованих вищих психічних функцій – найважливіше завдання як загальної, так і спеціальної освіти, спрямованої на задоволення потреб дітей різних нозологій, зокрема з тяжкими порушеннями мовлення. Одним з компонентів символічної немовленнєвої діяльності у складі вищих психічних функцій є емоції як важлива умова розвитку особистості, активна форма переживань, провідний механізм внутрішньої регуляції психічної діяльності людини та її поведінки, стану всіх систем організму.

Емоції мають універсальне значення для людського життя, адже завдяки їм відбувається блискавична інтеграція всіх функцій і систем, своєрідне інформування про наявність шкідливого чи корисного впливу на організм. Фізіологічним механізмом емоцій є діяльність обох півкуль головного мозку та підкіркових нервових центрів (гіпоталамус, лімбічна система, ретикулярна формація). Збудження (енергетична мобілізація) з підкірки регулюється корою великих півкуль і реалізується в усвідомленій психомовленнєвій діяльності та соціально нормованій поведінці (Л. Бадалян, В. Вілюнас, Є. Гусев, С. Кравчук, Б. Мещеряков, В. Сокур, В. Цибенко, Г. Чайченко, В. Черкасов та ін.).

Якщо прості емоції у вигляді відчуттів болю, голоду, втоми тощо при-  
таманні як людям, так і тваринам, то складні емоції (відчуття задоволення,  
наприклад, від перегляду вистави, споглядання природи тощо) здатні усві-  
домлювати, переживати, диференціювати й називати лише люди. Складні  
емоції виникають лише під впливом спілкування як у вербальній, так  
і невербальній формі, а тому потребують розвитку від самого дитинства.  
Однак якщо дитина має особливості психофізичного розвитку, її емоційна  
зрілість затримується, а іноді й спотворюється, що потребує цілеспрямова-  
ного психокорекційного та логопедичного втручання.

Питання формування, розвитку, діагностики стану сформованості  
емоційно-вольової сфери за умов типового розвитку широко висвітлено  
у науково-методичній літературі цілою плеядою вітчизняних та зарубіж-  
них учених (П. Анохін, О. Білоконь, Г. Большакова, О. Власова, М. Денисова,  
Т. Дуткевич, К. Ізард, О. Кононко, О. Корчевна, В. Котирло, Г. Кошелєва,  
С. Кулачківська, С. Ладивір, Г. Люблінська, Л. Проколієнко, Є. Суботський,  
Г. Урунтаєва, Н. Gardner, Z. Moshe, I. Nikolaou, D. Pizarro, E. Thorndike та ін.).  
Водночас аналогічні питання стосовно дітей із розладами мовлення, не-  
зважаючи на свою актуальність, висвітлені лише побіжно та зустрічаються  
у невеликій кількості наукових розвідок, присвячених переважно роботі  
із заїкуватими (С. Валявко, Г. Волкова, О. Жуліна, Л. Зайцева, В. Калягін,  
С. Конопляста, Л. Кузнєцова, І. Мартиненко, Т. Овчіннікова, І. Омельченко,  
О. Орлова, Н. Пахомова, О. Проскурняк, Ю. Рібцун, В. Селіверстов, О. Тро-  
шин, В. Шкловський, Г. Юсупова та ін.).

Емоції являють собою складні, багатofункціональні поліструктурні  
утворення, що знаходять своє вираження у фізіологічних проявах – це і ве-  
гетативні реакції, і біохімічні трансформації, і ендокринні зміни; в експресії  
(засобами жестів, міміки та пантоміміки, голосових реакцій); інтелектуаль-  
них показниках у вигляді усвідомлення й аналізу предметної спрямова-  
ності емоційно насиченої ситуації; в оцінюванні – як власне безпосередній  
процес переживання; у поведінці.

Дослідники розглядали різноманітні грані емоцій за умов типового  
розвитку: значеннєву (Ю. Апресян, І. Михайлова, Н. Романова), інтелекту-  
альну (А. Вежбицька, А. Мартинюк, М. Піменова), категоріальну (Л. Бабенко,  
З. Фоміна), комунікативно-прагматичну (Л. Безугла, В. Шаховський, І. Шев-  
ченко), порівняльну (В. Дудка, В. Карасік), психолінгвістичну (О. Артем'єва,  
О. М'ягкова) та структурно-семантичну (Т. Бойко, А. Манзій). Розвідки  
стосовно розвитку емоцій у молодших школярів із розладами мовлення  
мають переважно порівняльно-когнітивний характер. Нами пропонується  
виокремити діяльнісно-комунікативний аспект емоцій як важливе поєд-  
нання практично-дійового, номінативного та семантичного вираження  
для повноцінної комунікації дітей зазначеної категорії.

Молодший шкільний вік – період поступового розвитку різноманітних  
емоцій і вищих почуттів та формування вольової саморегуляції. Емоційна

сфера молодшого школяра характеризується інтенсивним формуванням моральних (еталони поведінки), естетичних (колірне рішення художніх робіт), вищих інтелектуальних (задоволення від добре виконаної роботи та схвальної оцінки) почуттів, джерелом яких є навчальна, комунікативна та ігрова діяльність. Учні початкових класів переважно дуже безпосередні, життєрадісні, легко збудливі й емоційно нестійкі. Водночас поступово зростає стриманість у відвертому емоційному реагуванні, почуття обов'язку, відповідальності, зміцнюється бажання прийти на допомогу тим, хто її потребує (Г. Говоркова, З. Денисова, Х. Джайнотт, Т. Дуткевич, Н. Коврига, Е. Носенко, М. Поддьяков, Е. Austin, J. Ciarrochi, J. Mayer та ін.).

Пропонуємо *загальну характеристику емоційно-вольової сфери учнів початкової школи з порушеннями мовленнєвого розвитку*. Аналіз численних психолого-педагогічних досліджень (Л. Андрушишина, І. Влащенко, Л. Волкова, Т. Волковська, Г. Гончарук, Е. Данілавічюте, С. Дмитрієва, Л. Зайцева, С. Конополяста, І. Мартиненко, Р. Мартинова, О. Мاستюкова, Н. Мікляєва, І. Омельченко, О. Орлова, Ю. Рібцун, Т. Сак, В. Селіверстов, В. Тарасун, О. Тихонова, О. Усанова, Т. Фотекова, І. Чистоградова, М. Шеремет, Л. Шипіцина, М. Шкловський та ін.) свідчить про наявність у дітей із розладами мовлення значної невпевненості, сором'язливості, скутості, чутливості, замкнутості, невірноваженості, емоційної та поведінкової лабільності, плаксивості, домінування негативних почуттів, гіпо- і дистимічного відтінків настрою, фіксації на власних проблемах (мовленнєвих, психологічних, загальних психофізичних), підвищеної схильності до стресових станів, афективності, надмірної помисливості та тривожності, агресивності, тенденції до уникнення труднощів, недостатньої самостійності, залежності від оточення, низької працездатності, слабкої регуляції довільної діяльності, пасивності, загальмованості, церебрально-органічної симптоматики, прискороного серцебиття, нерівномірного дихання, підвищеного артеріального тиску, неспокоїного сну, розладів кишково-шлункового тракту невротичного характеру, загальної виснаженості та втомлюваності, що загалом ще більше погіршує стан мовлення.

У словнику української мови налічується понад 6 тисяч лексем на позначення різного виду емоцій і почуттів. Молодші школярі з тяжкими порушеннями мовлення недостатньо сприймають, упізнають, розуміють емоції та відтворюють їх з великими труднощами. Зовнішні прояви емоцій (рухи, поза, лицьова, вокальна міміка, інтонація мовлення, рухи очей) є скутими, невиразними, недиференційованими, що зумовлено низькими кількісними та якісними показниками сприймання і розуміння інформації через наявні фонетико-фонематичні, лексико-граматичні особливості експресивного й імпресивного мовлення. Дітям зазначеної категорії через збіднені, неточні знання й уявлення про навколишній світ, недостатній обсяг емоційного словника особливо важко висловлювати емоційно-оцінні

судження, розуміти емоції героїв художніх і літературних творів, адже найдоступнішою тривалий час залишається лише полярність емоцій (радість–горе, любов–ненависть, симпатія–антипатія).

З метою компенсації наявних у здобувачів початкової освіти порушень психомовленнєвого розвитку нами розроблено «Фонетико-емоційну абетку» та комплект програм, за допомогою яких здійснюється поступальний ієрархічний емоційно-вольовий розвиток: ідентифікація як власних емоцій, так і емоцій інших людей; визначення емоцій (власних і чужих) за фізичним станом, зовнішнім виглядом, поведінкою, почуттями і думками, через мистецькі, музичні, літературні твори, комунікативно-ігрові ситуації; розуміння інформативності емоцій, їх класифікація; взаємозв'язок у діаді «емоція↔слово»; керування емоціями та почуттями (адаптивні способи проживання негативних емоцій, фрустрації, зниження резистентності до стресу, прийняття та здатність поділитися позитивними емоціями, емпатія); свідомо емоційна саморегуляція, самопізнання та самовдосконалення.

У «Фонетико-емоційній абетці» (табл. 3) на позначення кожного звука підбрано символічні емоційно-комунікативні ситуації. Спочатку емоції краще виражати перед дзеркалом за умови виконання вправи спільно з педагогом, щоб дитина могла перевірити правильність відтворення, згодом – за наслідуванням, потім – за вербальною інструкцією, і нарешті – самостійно, без використання зорової опори, а діючи за уявленнями.

Таблиця 3

### Фонетико-емоційна абетка

| Звук | Емоційно-комунікативні ситуації   |
|------|---|
| [а]  | <i>Скривився (-лась) від болю, дмухаючи на розбите коліно; налякався (-лась) собаки; радіє відвіданню цирку; заколисує ляльку; старенький дідусь (старенька бабуся), приклавши долоню до вуха, <i>перепитує</i> сказане онуком (онукою)</i> |
| [б]  | <i>Бурмоче, виявляючи своє незадоволення</i>  |
| [б'] | <i>Відчуває відразу до зовні непривабливої жаби</i>   |
| [в]  | <i>Ображається, що братик (сестричка) не поділився (-лась) цукерками; <i>скривився (-лась) від болю, бо їжачок, якого хотів (-ла) погладити, уколів його (її)</i></i>   |
| [в'] | <i>Заохлюється сміливим виконанням складних вправ цирковими гімнастами; <i>непокоїться</i> через те, що порвав штанці</i>   |
| [г]  | <i>Насміхається, показуючи пальцем на хлопчика (дівчинку), який (-а) впав (-ла) з велосипеда</i>  |
| [г'] | <i>Відчуває свою незграбність, ненароком розливши чай на білу скатертину</i>  |
| [ґ]  | <i>Перелякався (-лась), почувши гучну сирену пожежної машини</i>  |
| [д]  | <i>Зі злістю руйнує сконструйовану ровесником башту</i>   |
| [д'] | <i>Дратується, коли хтось каже неправду</i>   |
| [дж] | <i>Незважаючи на заборону, <i>вперто прагне проїхати</i> своєю машинкою там, де інші побудували містечко</i>  |

| Звук  | Емоційно-комунікативні ситуації  |
|-------|--|
| [дз]  | <i>Хизується нібито найкращим виконанням театральної ролі; хвилюється за здоров'я татка, який потрапив у лікарню</i>   |
| [дз'] | <i>Симпатизує Миколці, який завжди допомагає іншим</i>   |
| [е]   | <i>Хитро ховає іграшку від товариша, щоб той її не знайшов; засуджує поведінку молодшого брата; куштує страву, яка не смакує; пишається виконанням поробки; вихваляється перед ровесником новою дорогою іграшкою; обурюється тим, що без дозволу взяли його (її) річ</i> |
| [ж]   | <i>Гнівно погрожує помститися за зламану іграшку</i>   |
| [з]   | <i>Сором'язливо опускає очі, почувши схвалення за виконану роботу; співчуває подружці, в якій захворіла мама</i>   |
| [з']  | <i>Гнівається, що будівля не виходить такою, як було задумано; відчуває збентеження від того, що залишив (-ла) брудні сліди на чистій підлозі</i>  |
| [и]   | <i>Ображається за дошкульні прізвиська на його (її) адресу; ниє через відчуття недостатньої уваги до себе</i>  |
| [і]   | <i>Перебуває в захваті від рослин, побачених на виставці квітів; побоюється покарання за ненароком розбиту вазу; заздрить, побачивши нову річ у подруги; дивується побаченому у вітрині магазину іграшок; обурюється, побачивши розмальовані стіни будинку</i>           |
| [й]   | <i>Зневажливо дивиться на малюка, який копірсається в багнюці; терпляче допомагає невмілому молодшому брату; жахається, пригадавши страшний сон</i>  |
| [к]   | <i>Виявляє задержуватість, втягуючи іншого в конфлікт</i>  |
| [к']  | <i>Відчуває відразу до хлопців, які вдвох побили свого слабкішого товариша</i>   |
| [л]   | <i>Дратується через нудні настанови дорослих</i>   |
| [л']  | <i>Радіє, побачивши під ялинкою новорічні подарунки</i>  |
| [м]   | <i>Мріє: «Що було б, якби я потрапив (-ла) на іншу планету?»; думає, як порівну розділити моркву між двома кроликами; жалкує, що не подумав, а з'їв усе печиво, не поділившись із сестричкою</i>   |
| [м']  | <i>Виявляє свою вдячність батькам за повсякденну турботу про нього (неї)</i>   |
| [н]   | <i>Сумнівається у виборі способу виконання завдання; нудьгує через неспроможність знайти заняття, яке б зацікавило його (її); ниє, що чогось не вміє (не хоче, не буде робити); відчуває відчай, що батьки ніколи не пробачать за те, що обманув їх</i>                  |
| [н']  | <i>Непокоїться, що скаже мама за без дозволу принесене додому кошеня</i>   |
| [о]   | <i>Заохлюється красою побаченого метелика; радіє, що зміг сам змайструвати картонну годівничку; дивується, який величезний гарбуз виріс на городі; скрикнув від болю, впавши з дерева; боїться грому та блискавки; пишається тим, що правильно розв'язав задачу</i>      |
| [п]   | <i>Пирхає, невдоволено поглядаючи на татка, який відмовився виконувати його (її) забаганки; мовчазно знижує плечима, не знаючи, що сказати</i>   |
| [п']  | <i>Гнівається на Петрика, який часто ображає малюків</i>   |

| Звук                 | Емоційно-комунікативні ситуації  |
|----------------------|--|
| [р]                  | <i>Гнівається, побачивши, як хазяїн б'є свого пса; передражнює манеру ходьби хворої (-го) дівчинки (хлопчика); доводить свою правоту у розв'язанні логічної задачі</i>   |
| [р']                 | <i>Ображається на подругу, яка не поділилася парасолькою під час дощу; жалкує, що нагруб'янив учительці</i>  |
| [с]                  | <i>Зухвало посміхається, побачивши помилку в контрольній роботі товариша і не попередивши його про це; сором'язливо опускає голову, почувши схвалення на свою адресу; мружить очі, з підозрою стежачи за хлопцем, який похапцем розгортає пакунок</i>  |
| [с']                 | <i>Зневажає того, хто розбив м'ячем вікно, а переклав провину на іншого</i>  |
| [т]                  | <i>Наказує молодшій сестричці мити посуд замість себе; засуджує поведінку ровесника-забіяки</i>  |
| [т']                 | <i>Відчуває зворушення від гарненького пухнастого кошеняти</i>   |
| [у]                  | <i>Сердиться на цапка, котрий попсував капусту на городі; сварячись вказівним пальчиком, застерігає молодшу сестричку, щоб не бавилася ножицями; зневажає тих, хто нищить природу</i>  |
| [ф]                  | <i>Зневажає тих, хто каже неправду; відчуває себе безпомічним через невміння зав'язати шнурки; втомився (-лась) прибирати; драгується, що не міг (могла) перемогти на змаганнях</i>  |
| [ф']                 | <i>Виказує незадоволення, що вчителька зробила зауваження і поставила погану оцінку за неохайний зошит</i>   |
| [х]                  | <i>Радіє тому, що деревце, яке посадив восени, зазеленіло; насміхається над хлопчиком, який не вміє правильно написати букву; відчуває приємну втому після праці на городі, допомагаючи бабусі; сумує, що часто доводиться залишатися вдома самому</i> |
| [х']                 | <i>Радіє від спілкування зі своїм песиком Рексом; заздрить тим, хто має змогу подорожувати всією сім'єю</i>  |
| [ц]                  | <i>Застерігає молодшого братика, що сірники брати не можна; таємниче прикладає палець до губ, підкрадаючись із сачком до метелика</i>  |
| [ц']                 | <i>Сумує через те, що посварився (-лась) зі своїм найкращим другом; сподівається, що хвора бабуся швидко одужає</i>  |
| [ч]                  | <i>Відчуває роздратування, бо не може вправно застібнути гудзики; пишається, що вперше з'їхав з гори на лижах</i>  |
| [ш]                  | <i>Відчуває полегшення, що все, доручене мамою, виконано і можна відпочити; зухвало глузує з хлопчика, який пересувається на візочку; заспокоює сестричку, яка злякалася жука-рогача</i>   |
| звукосполучення [шч] | <i>Відчуває спокій і впевненість у тому, що всі його (її) люблять у родині; виявляє наполегливість у доведенні справи до кінця, незважаючи на втому; заохочує меншого брата кожного дня робити гімнастику, щоб бути здоровим</i>                       |

Нами розроблено комплект програм для дітей різних вікових груп, які мають мовленнєві порушення, з емоційно-вольового та ціннісно-сміс-

лового розвитку. Кожна з програм має табличну структуру і складається з трьох колонок: 1) можливі форми роботи; 2) орієнтовні показники розвитку; 3) основні орієнтири корекційно-розвивальної та освітньої роботи. Наведемо фрагмент програми для роботи з першокласниками з тяжкими порушеннями мовлення.

Можливими *формами роботи* є: бесіди «Світлофор Моргайко», «Улюблені герої», дидактичні ігри та вправи «Трік-трак, чи це так?», «Я почну, а ти продовжуй», малювання «Яке личко (обличчя) у Бабусі-Ягусі (Баби-Яги)?» (за мотивами казки «Івасик-Телесик»), конструктивна діяльність «Збудуємо теремок», психогімнастика «Загубив (знайшов) дід рукавичку», «Ну і гарний теремок!», психологічні етюди «Я – пішохід», «Я – дерево», «Я – квітка», психогімнастика «Добре–погано», мімічна, артикуляційна, розумова гімнастика, коригуюча гімнастика для очей, проблемні ситуації, мультиплікаційні фільми, мультимедійні засоби, піскова, ігрова, кіндер-сюрприз-, нейрокінезіо-, анімаційна, кольоро-, імаго-, фото-, відео-, лялько-, драма-, казко-, маско-, музико-, ізотерапія.

Орієнтовними *показниками розвитку здобувачів початкової освіти* є такі:

- розуміє: а) послідовність розвитку рослин (насінина – паросток – плід), птахів (яйце – курча – півник), комах (лялечка – гусень – метелик), людей (немовля – малюк – дошкільник – школяр – підліток – дорослий); б) значення морально-етичних норм, запам'ятовує і виконує їх; в) що рідна мова – єдиний повноцінний засіб спілкування українців; г) образні порівняльні звороти на позначення зовнішніх і внутрішніх характеристик людини (усміхнений, як сонечко; лагідний, як мамині руки; злий як собака; хитрий як лисиця; брудний як поросся);

- розуміє та виконує правила міжособистісного спілкування (дівчинка–дівчинка, хлопчик–хлопчик, дівчинка–хлопчик);

- поступово починає усвідомлювати себе школярем, ототожнюючи з іншими учнями (під керівництвом педагога);

- проявляє інтерес до навчальної та інших видів діяльності;

- починає розуміти цінність здоров'я, книг, знань для життя людини;

- цінує працю людей і продукти їхньої діяльності, розуміє, що кожен предмет створений руками людини, її працею та розумом;

- бережливо ставиться до: а) хліба, знає ціну кожного шматочка; б) природи, бачить її красу; в) квітів на підвіконні класу; г) шкільного обладнання;

- стежить за охайністю одягу та взуття, за потреби самостійно ліквідує безлад у ньому без нагадування дорослих;

- з повагою ставиться до педагога, уважно слухає його пояснення та розповіді, відповіді однокласників;

- старанно працює на уроці, прагне зрозуміти й запам'ятати пояснення педагога;



– виявляє симпатію та доброзичливість за допомогою вербальних і невербальних засобів (міміка, пантоміма);

– прагне: а) до формування позитивних рис характеру; б) допомагати дорослим у домашніх справах, виконує посильні трудові доручення; в) прийти на допомогу ровеснику у скрутних навчально-побутових ситуаціях як на практично-операційному, так і на вербальному рівні (порада, спряжене мовлення); г) оволодіти чітким, красивим і правильним мовленням; ґ) об'єктивно оцінювати вчинки героїв, виділяти й пояснювати їхні позитивні чи негативні риси, розмірковувати, як би він / вона вчинив (-ла) на місці того чи іншого персонажа (з опорою на зразок, із допомогою педагога);

– знає правила безпечної поведінки у школі, класі, на вулиці, вдома, дотримується їх;

– із задоволенням бере участь у колективних іграх з мовленнєвими завданнями (під керівництвом педагога);

– диференціює емоційні стани дорослих, по можливості називає їх (радісний, захоплений, сумний, спокійний, розсерджений тощо) (з допомогою педагога);

– вміє: а) адекватно оцінювати події, вчинки ровесників і свої власні (з допомогою педагога та самостійно); б) відтворювати за зразком учителя певний емоційний стан, використовуючи для контролю індивідуальне дзеркальце; в) сприймати, диференціювати, виражати емоційні переживання шляхом міміки, пантоміміки, жестів та використовуючи характерологічні вербальні засоби (з допомогою педагога); г) помічати у рисах характеру та вчинках однокласників і своїх власних як позитивні, так і негативні прояви (з допомогою педагога);

– прогнозує позитивний емоційний стан напередодні цікавого заходу (концерт, свято) (з допомогою педагога);

– розрізняє та по можливості вживає (з опорою на наочність, за наслідуванням, спряжено, відображено за педагогом, іншими учнями, з покладовим промовлянням; промовлянням, акцентованим на важких для вимови дитиною звуках): а) слова-пароніми (сум – шум, сум – сім, сум – сам – сом; плач – плащ, сміх – сніг, крик – крок; жаліти – жалити); б) антонімічні пари іменників (дівчинка–хлопчик, радість–сум, доброта–злість), якісних прикметників (радісний–сумний, добрий–злий, гарний–поганий, працелюбний–ледачий), дієслів (радіти–сумувати, плакати–радіти, ображати–жаліти), прислівників (добре–погано, весело–сумно, правильно–неправильно); в) синонімічні пари якісних прикметників (веселий – радісний, лагідний – ласкавий, хороший – сонячний (настрій), хороший – вдалий (день), уважний – зосереджений (учень)), дієслів (сумувати – журитися, радіти – веселитися);

– намагається: а) фонетично правильно промовляти слова (з опорою на наочність, спряжено, відображено за педагогом, з використанням індиві-

дуального дзеркальця для контролю артикуляції); б) розповісти про події власного життя, висловлюючи емоційне ставлення до них, використовуючи відповідну інтонацію, правильно ставлячи логічний наголос (із допомогою педагога);

– уважно слухає літературний твір, може пояснити, які емоції він викликає (зі значною допомогою педагога);

– на ілюстраціях до художніх творів впізнає знайомих літературних героїв, визначає та називає їхній емоційний стан; знаходить відповідний настрю графічний символ (із допомогою педагога);

– бере участь у розігруванні сюжету добре знайомої казки (оповідання, вірша), виражаючи емоційний стан героя за допомогою мовлення, пантоміми, міміки і жестів (з опорою на зразок, під керівництвом педагога);

– за завданням учителя придумує щасливий кінець казки; фантазує та розповідає, яким чином можна змінити характер того чи іншого героя на краще (з опорою на зразок, із допомогою педагога).

Основними *орієнтирами корекційно-розвивальної та освітньої роботи* є:

– формування: а) мотивації до навчання, гордості за звання «школяр»; б) дії смислоутворення через вироблення інтересу та мотивації до навчальної діяльності; в) адекватного особистісного, емоційно позитивного ставлення до себе та навколишнього світу; г) дії морально-етичного оцінювання шляхом розмежування позитивних і негативних проявів у різних видах діяльності; ґ) елементарних ціннісних орієнтацій; д) розуміння взаємовідповідності інтонаційної виразності мовлення та емоційно-мімічних проявів; е) фонематичного сприймання на перцептивному рівні; ж) семантичних полів лексем на позначення етапів розвитку рослин, комах, птахів, людей; з) лексико-семантичних мовних явищ антонімії, синонімії на матеріалі самостійних частин мови;

– вправлення у практичній класифікації слів за семантичними ознаками;

– вироблення розуміння образних порівняльних зворотів на позначення зовнішніх і внутрішніх характеристик людини;

– перенос засвоєних значень лексем на нові аналогічні ситуації;

– попередження фонемо-графічних помилок;

– позбавлення психоемоційного напруження;

– розвиток: а) емоційно-образної пам'яті на основі безпосереднього сприймання предметів і явищ навколишньої дійсності; б) внутрішньо-, міжособистісного, вербального інтелекту; в) зорово-просторового гнозису, симультанного аналізу й синтезу; г) кінетичного та кінестетичного праксису;

– виховання: а) поваги до педагога, праці людей; б) бажання допомагати дорослим, виконуючи посильні трудові доручення; в) гальмівних процесів, які лежать в основі вміння стримувати себе, свої почуття, безпосередні

ситуативні бажання; г) любові, інтересу до вивчення рідної мови та зразків української народної творчості, традицій українського народу.

Отже, емоційність – основна психофізіологічна особливість дитячого віку. Для повноцінного розвитку молодшого школяра, зокрема його когнітивної, комунікативної, емоційно-вольової та мотиваційно-потребнісної сфер, надзвичайно важливим є оптимальне поєднання позитивної емоційної валентності педагога й емоційної привабливості предметного світу, створення умов для диференціації та вираження власних емоцій. Зазначені специфічні закономірності психічного розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення, наявні загальні порушення прийому, переробки, збереження й використання вербальної та невербальної інформації, недостатня сформованість уміння виявляти власні соціальні емоції та відповідно емоційно реагувати, порушення мовленнєвого опосередкування спричинюють соціально-психологічну дезадаптацію, породжують мовленнєвий негативізм, ускладнюють комунікацію з однолітками та дорослими, що потребує цілеспрямованої комплексної компенсаційної роботи. Звертає на себе увагу потреба в появі подальших розробок із впровадження диференційованого підходу до розвитку емоційно-вольової сфери дітей з різними видами мовленнєвих розладів, з урахуванням основних психолінгвістичних механізмів наявних порушень.

## РОЗДІЛ 2

# ОРГАНІЗАЦІЯ І ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ТА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

### **2.1. Нейропсихологічний і психолінгвістичний підходи в компенсації мовленнєвих розладів у молодших школярів**

#### ***2.1.1. Нейропсихологічні аспекти в подоланні мовленнєвих порушень у дітей***

Кожного дня ми створюємо власну картину світу, доповнюючи її пазлами, роблячи цілісною та гармонійною, допомагаємо це здійснювати іншим. Мовлення, виступаючи вищою психічною функцією, через свою багатокomпонентність утворює цілісну картину, аналізуючи яку, ми можемо зрозуміти, який саме пазл виявився в ній пошкодженим, втраченим або поки що відсутнім.

Індивідуальні психофізичні, зокрема мовленнєві, особливості здобувача початкової освіти можуть бути настільки різноманітними, що потребують залучення фахівців різних галузей: логопеда, корекційного педагога, вихователя, учителя, практичного психолога, невролога, отоларинголога, ортодонта, психіатра, педагогів інклюзивно-ресурсного чи реабілітаційного центру. Саме командна робота, в якій обов'язково візьмуть участь як сам учень, так і його батьки, створення відповідного до потреб дитини освітнього середовища дадуть змогу якнайшвидше й максимально ефективно виправити мовленнєві недоліки.

В організмі людини всі органи та системи перебувають у тісному взаємозв'язку, і коли страждає якась, навіть найменша, складова, хворіє увесь організм, і виникає потреба у відповідному лікуванні. Так само і мовлення являє собою ніби єдину систему пазлів, компоненти функціонування якої взаємозалежні і страждають від негативного впливу ендогенних та екзогенних чинників.

Як відомо, периферичним відділом мовленнєво-слухового аналізатора є вуха («звукopриймачі» та «контролери»), мовленнєво-рухового – голосовий, дихальний і звукoвiдтвopювaльний (ротова й носова порожнини) апарати.

*Центральний відділ мовленнєво-слухового аналізатора* знаходиться у скроневій ділянці кори лівої півкулі головного мозку (зона Верніке), де аналізується почуте мовлення через розпізнавання акустичних характеристик звуків, їх цілісну диференціацію, здійснення навичок фонематич-

ного аналізу (зокрема, визначення кількості й порядку звуків у слові). Крім того, розуміння мовлення забезпечує тім'яна доля.

*Центральний відділ мовленнєво-рухового аналізатора* забезпечує моторну реалізацію мовлення і розташований у задній третині нижньої лобної звивини кори лівої півкулі головного мозку (зона Брока). Саме тут визначаються загальна можливість виникнення рухів мовленнєвих органів, їх характер і послідовність, здійснення плавного переключення з одного руху на інший, відбуваються первинний пропріорецептивний аналіз і диференціація кінестетичних відчуттів від певного розташування органів артикуляційного апарату, що загалом дає змогу здійснювати самоконтроль над породженням мовленнєвих висловлювань.

*Підкоркові ядра* беруть участь у регуляції емоційного стану, мотиваційної активності, концентрації уваги (лімбічно-ретикулярний комплекс), нормалізації м'язового тону, плавності, автоматизованості, ритмічності рухів (екстрапірамідна система), ритму, темпу, сили, висоти голосу, емоційної виразності мовлення (підкорково-мозочкові утворення). *Провідниковий відділ мовленнєво-рухового аналізатора* – це нервові шляхи, що пов'язують кору головного мозку з артикуляційним апаратом. *Провідниковий відділ мовленнєво-слухового аналізатора* дає змогу здійснювати передачу почутих слухових подразників до центральної нервової системи (С. Белан, В. Мороз, В. Сокур, Г. Чайченко, В. Шевчук, В. Цибенко та ін.). Будь-яка дисфункція у зазначених відділах спричиняє різнорівневі порушення мовлення.

Ураження мовленнєвого центру, що розташований у нижній частині передньої центральної звивини кори головного мозку та забезпечує іннервацію органів артикуляційного апарату, призводить до *коркової дизартрії*. Ураження підкіркових базальних ядер зумовлює порушення рухів за типом дискоординацій, що в мовленнєвій сфері проявляються у вигляді *підкіркової дизартрії*.

У координуванні складної моторної програми як головний показник точності рухів органів артикуляційного апарату (обсяг, сила, спрямованість) виступає мозочок, ураження якого викликає *мозочкову дизартрію*, що проявляється в порушенні «тактики рівноваги» мовленнєвих рухів.

При ураженні черепних нервів, які іннервують мовленнєву мускулатуру, виникає *бульбарна дизартрія*, що супроводжується гіпотонусом. Ураження провідних шляхів, які з'єднують ядра черепних нервів і кору мозку, зумовлює виникнення *псевдобульбарної дизартрії* зі спастичними проявами.

Патологічним механізмом та основним симптомом *еферентної (кінетичної) алалії* є пошкодження центру Брока, який забезпечує кінетичний праксис, пов'язаний з автоматизованими серійно організованими рухами, зокрема артикуляційними, що особливо потрібні для відтворення скла-

дової структури слова. У разі моторної алалії патологічний процес зосереджений переважно в лівій, домінантній по мовленню, півкулі, на відміну від сенсорної алалії, при якій відсутні потрібні зв'язки між правою та лівою півкулями мозку.

Порушення кінестетичного (орального) праксису, за що відповідає мовленнєвий центр, розташований у нижніх та постцентрально-вентральних відділах тім'яної доли кори головного мозку, призводить до *аферентної* (кінестетичної) моторної алалії. У цьому разі виявляються недостатньо розвиненими кінестетичні відчуття, що надходять від м'язів і дозволяють виконувати контрольовані координовані рухи артикуляційним апаратом.

Порушення центру Верніке призводить до грубих первинних дефектів імпресивного мовлення та діяльності засвоєння мовлення загалом, адже саме він забезпечує перцепцію фонематичної складової мовлення як на рівні розуміння, так і на рівні породження мовленнєвих висловлювань.

У негностичних полях центральної та задньої частин середньої скроневої звивини знаходиться мовленнєвий центр, функціонування якого пов'язано із запам'ятовуванням і відтворенням фонематичної та лексичної інформації.

Ушкодження передніх відділів лобної доли кори головного мозку, третинних полів кори, де міститься один із мовленнєвих центрів, призводить до порушення програмування мовленнєвої діяльності, її регуляції та контролю, суцесивного аналізу й синтезу, оперування синтагматично організованими мовними одиницями, до яких належать послідовності звуків і складів у слові, слів у реченні, речень у тексті.

Пошкодження мовленнєвого центру тім'яно-потиличної (скронево-тім'яно-потиличної) ділянки кори домінантної півкулі головного мозку на рівні скроневої (слухової), тім'яної (тактильно-кінестетичної), потиличної (зорової) ділянок спричиняють порушення просторового чи квазіпросторового (умовно-просторового) сприймання («Покажи лінійкою зошит. Покажи зошитом лінійку»), симультанного аналізу й синтезу, що забезпечують одночасний прийом інформації та оперування парадигматичними мовними одиницями (видові поняття, пряме й переносне значення, граматичні форми слова).

Мовлення динамічно локалізується в головному мозку. У кожному конкретному випадку різні ділянки по-різному виконують одну й ту саму чи зовсім іншу функцію. У разі пошкодження мовленнєвих зон головного мозку можна компенсувати втрачені або недорозвинені функції за рахунок збережених, повноцінно функціонуючих зон.

Одні й ті самі проблеми можуть виникати за найрізноманітніших типів порушень розвитку, суть яких має зовсім різне підґрунтя і, відповідно, вони повинні коригуватися по-різному. У кожного з нас є свої сильніші сторони психічної діяльності: слухомовленнєва або зорова пам'ять, хтось стресо-

стійкий, а хтось виснажується за наявності навіть мінімального стресу. Всі ці індивідуальні особливості нашої психіки відображають унікальну будову й активність різних систем нашого мозку. Дитячий мозок має високий ступінь пластичності, що дозволяє замінити пошкоджену ділянку мозку «здоровою» і стає можливим лише за умов збереження провідних нервових шляхів, які пов'язують між собою окремі ділянки мозку.

З метою інтенсивного розвитку мовлення доцільно навчати здобувачів початкової освіти зосереджено сприймати різні види інформації, запам'ятовувати її, аналізувати, порівнювати, класифікувати, узагальнювати (тобто мислити), прогнозувати, де її можна використати, контролювати правильність застосування, виражати своє емоційно-ціннісне ставлення до неї.

Для правильної вимови необхідні координовані контрольовані дії міжреберних м'язів, а також м'язів губ, щік, м'якого піднебіння, язика. Спочатку в корі головного мозку виникає інтенція до руху, тобто певний план дій, який надалі реалізується через «кінетичні мелодії». Якщо постцентральна ділянка головного мозку відповідає за вимову ізольованих мовленнєвих звуків, то премоторна – за промовляння цілих серій звуків, тобто слів і фраз.

Породження мовленнєвих висловлювань тісно пов'язане з диханням, адже мовлення утворюється саме у фазі видиху і потребує для своєї реалізації наявності плавного та тривалого повітряного струменя. Автоматична функція дихання, повноцінна робота центрів сну та бадьорості, керування серцем і тонусом судин забезпечується діяльністю довгастого мозку.

Функціонування мовлення як вищої психічної функції неможливе і без повноцінної роботи голосового відділу, коли внаслідок коливання голосових зв'язок відбувається фонація. Заїкання зникає під час співу, адже він має чіткий, знайомий і повторюваний ритм, на відміну від мовлення, яке має ритм змінний. Завдяки виконанню голосових, дихальних, логоритмічних вправ долаються патологічний стереотип, нестійкість процесів нервової діяльності, відбувається вироблення нового способу плавного, злитого, ритмічно організованого й водночас досить емоційного мовлення. Автоматизація рухового та мовленнєвого акту, забезпечення просодичної складової мовлення здійснюється за участі підкіркових утворень, які забезпечують найекономніше споживання м'язової енергії під час виконання загальних та мовленнєвих рухів.

Якщо права потилична доля відповідає за зорове сприймання предметів та іконічних знаків, наприклад у вигляді різноманітних зображень (фотографічних, реалістичних, в умовах зашумлення тощо), то ліва потилична доля бере безпосередню участь у зоровому сприйманні графічних образів букв, слів і простих фраз. Спрацьовує ніби «зорова тріада» пазлів «бачу – впізнаю – називаю». Для того щоб правильно вимовити той чи інший звук, потрібно попередньо почути його, побачити артикуляційний уклад,



запам'ятати й безпомилково відтворити його. Тому, навчаючи правильної звуковимови, доцільно зосереджувати зорову увагу дитини на положенні губ та язика. Акцент припадає на одномоментне сприймання просторових зорових стимулів. Для того щоб у мовленні з'явилися слова, потрібно спонукати дитину якомога ретельніше розглядати предмети, прагнути помічати схожі й відмінні ознаки, впізнавати предмети на дотик.

Зі «слухових пазлів» утворюється справжній квартет – «чую – впізнаю – розрізняю – розумію». Щоб правильно говорити, слід володіти здатністю чути мовленнєві та немовленнєві звуки, впізнавати, розрізняти їх, розуміти звернене мовлення загалом, послідовно аналізуючи слухові стимули в часі, за що відповідає ліва скронева доля головного мозку. Важливо знати, що лише фрагментарне сприймання інформації не здатне забезпечити розуміння почутого в цілому. Саме тому доцільно навчати дитину послідовно повторювати почуті ланцюжки різноакцентованих ритмів, складів, слів, мелодій. Щоб сформувати здатність імітувати звуки та вміння проспівувати їх, потрібно навчити дитину чути й розрізняти немовленнєві шуми, розвинути у неї музичний слух, а щоб правильно розмовляти – удосконалити слух мовленнєвий, зокрема розрізняючи слова-пароніми.

Мозок іноді називають «великим м'язом», який потребує тренування з метою повноцінної діяльності всіх органів і систем, у тому числі мовлення та мислення. Мислення являє собою інтегративну функцію людини, адже функціонально активізує практично всі ділянки мозку, концентруючись переважно у лобних долях. Саме тут виникає породження мовлення, здійснюються його програмування та контроль. Розвиток наочно-образного мислення (наприклад, складання розрізних картинок) активує зорові ділянки мозку, наочно-дійового (башточки, мотрійки) – зорові та премоторні, конструктивного (дошки Сегена, «поштові скриньки») – тім'яні доли, вербально-логічного (переказ, продовження розпочатого сюжету) – скроневої, просторово-часового (серії сюжетних картинок) – скронево-тім'яні. Покрокове виконання завдань за заданою інструкцією, засвоєння і застосування морально-поведінкових норм, вправи на розвиток мисленнєвих операцій аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, узагальнення, систематизації безпосередньо сприятимуть удосконаленню граматичної складової та зв'язного мовлення.

За результатами енцефалограм стає зрозумілим, які саме ділянки кори головного мозку виявилися пошкодженими, що й зумовлює відповідну специфіку роботи. За умов ураження *лобних зон* буде корисним покрокове виконання завдань за заданою інструкцією, засвоєння правил і норм поведінки, виконання вправ на розвиток комунікативної та емоційно-вольової сфер, узагальнюючої функції слів, завдань на класифікацію предметів. Якщо ушкодженими виявилися *скроневої ділянки*, з метою розвитку слухових функцій та операцій у молодших школярів з порушеннями мовлення

доцільно створити гармонійне звукове середовище, використовуючи аудіозаписи природних, побутових шумів, голосів тварин і птахів. Нормалізації *підкіркового рівня* сприятимуть кінезіологічні й тілесні вправи на взаємодію і гармонізацію правої та лівої частин тіла. Компенсації *тім'яної та тім'яно-потиличної зон* допомагатиме використання масажу й само-масажу, ліплення та малювання букв і цифр, проведення ігор із предметами різної фактури, вправ на розвиток зорової перцепції, на освоєння простору.

Отже, врахування нейропсихологічних аспектів у подоланні мовленнєвих порушень у здобувачів початкової освіти з розладами мовлення є важливою складовою комплексної компенсаційної роботи.

### **2.1.2. Роль латералізації функцій головного мозку в навчанні дітей із тяжкими порушеннями мовлення**

Середньовічний вірменський лікар Григоріс зазначав: «Мозок – джерело гніву і суму, радості та веселощів, болю та скорботи, сліз і задоволення». Незважаючи на те що асоціативно головний мозок людини пов'язується з когнітивними процесами, він має велику кількість зон, кожна з яких відповідає за вищі психічні функції, зокрема емоції, що відіграють надзвичайно важливе значення у навчанні дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Важливим фактором адаптації людини до навколишньої дійсності є розподіл головного мозку на два симетричні, але функціонально нерівнозначні органи – ліву та праву півкулю. Це підтверджується тим, що під час виконання одних психічних функцій превалює ліва, інших – права півкуля, а в разі ураження однієї з них можлива часткова взаємозаміна функцій і компенсація роботи за рахунок іншої півкулі головного мозку (Ж. Глозман, В. Зінченко, Б. Мещеряков та ін.). Ступінь вираженості асиметрії, удосконалення та ускладнення механізмів міжпівкульної взаємодії є продуктом тривалого онтогенетичного розвитку.

На думку Х. Джексона, багаторазово закріплені в практичному досвіді мовленнєві конструкції з лівої півкулі для постійного зберігання переміщуються в праву. Ліва півкуля, завдяки переважанню в ситуаціях мовлення синтагматичних (від грец. *syntagma* – сполучене) реакцій, функціонально подібна до переднього блоку мозку (за О. Лурією), а права, з переважанням парадигматичних (від грец. *paráδειγμα* – приклад, зразок) реакцій, – до заднього. До того ж, у правій півкулі різні процеси переробки сигналів практично невід'ємні, а в лівій вони відбуваються досить автономно: у передньому блоці мозку здійснюється часовий синтез, а в задньому – просторовий (Н. Брагіна, В. Деглін, Т. Доброхотова, М. Ніколаєнко та ін.).

Функціональна спеціалізація півкуль головного мозку формується в онтогенезі досить повільно та нелінійно, з чергуванням домінування то правої, то лівої півкулі, поступовим переходом від дублювання функцій до

їх міжпівкульної спеціалізації. Раніше за інші з'являється асиметрія біоелектричних показників у моторних і сенсорних ділянках, пізніше – в асоціативних (префронтальних і тім'яно-скроневи́х) зонах кори головного мозку. Розподіл півкуль на домінуючу та субдомінуючу триває до 14–16 років, у стадії розквіту перебуває у зрілому віці, а потім у процесі старіння поступово нівелюється (Б. Ананьєв).

Міжпівкульна організація психічних процесів має динамічний характер – роль кожної півкулі може змінюватися залежно від складності діяльності, структури її організації, сформованості в онтогенезі, проте наявна якісна своєрідність внеску функціонування тієї чи іншої півкулі в кожну психічну функцію (табл. 4).

Таблиця 4

**Специфічні функції півкуль головного мозку у психічній діяльності людини**

| <b>Ліва півкуля</b>   | <b>Права півкуля</b>  |
|---|---|
| «лінгвістична», або кодово-мовна  | «нелінгвістична»  |
| дискретно-логічна   | чуттєво-образна   |
| чоловіча  | жіноча  |
| виконавча   | перцептивна   |
| абстрагування від чуттєвих символів   | безпосереднє чуттєве та цілісне відображення дійсності  |
| усвідомлення  | недостатність усвідомлення  |
| загальний досвід (паттерни, типові моделі)  | новий, первинний досвід   |
| <i>Відповідає за:</i>   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– перехід сприймання із чуттєвого, наочного плану в план мовленнєвого узагальнення перцептивного досвіду;</li> <li>– зорові узагальнення та більшість форм зорово-просторової орієнтації;</li> <li>– сприймання та відтворення неіконічних знаків;</li> <li>– операції з послідовностями;</li> <li>– лінійні ув'язнення;</li> <li>– дискретно-логічне мислення;</li> <li>– аналітичну обробку абстрактно-логічної дискретної інформації;</li> <li>– логічні універсалії (лінійність, дискретність, тенденції до розуміння понять, створення суджень, класифікацій і схем);</li> <li>– лічбу;</li> <li>– праксис;</li> <li>– конструктивну діяльність;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– первинне сприймання мовлення;</li> <li>– найменування конкретних предметів;</li> <li>– образно-символічні індивідуальні еквіваленти вербальних знаків (предмети і символи), ідіоматичні звороти мовлення;</li> <li>– операції мовленнєвої просодії;</li> <li>– цілісне сприймання (гештальт), сприймання та відтворення іконічних знаків, тривимірне сприймання;</li> <li>– автоматизоване мовлення;</li> <li>– симультанний зоровий гнозис;</li> <li>– лицьовий, кольоровий, тактильний гнозис;</li> <li>– цілісні образи та символи індивідуального характеру;</li> <li>– відтворення немовленнєвих звуків;</li> <li>– немовленнєвий, зокрема музичний, слух;</li> </ul> |

| Ліва півкуля   | Права півкуля  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– реальні події;</li> <li>– мовлення</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– конкретне, миттєве, цілісне засвоєння ситуації;</li> <li>– невербальну пам'ять;</li> <li>– прогнозування;</li> <li>– просторову орієнтацію;</li> <li>– музичні функції, ритм;</li> <li>– колір, уяву, мрії, творчу діяльність;</li> <li>– усвідомлення своїх недоліків, у тому числі й мовленнєвих</li> </ul> |

Функціональна спеціалізація півкуль має дещо парціальний характер: виділяється домінантність для мовлення, слуху, зору, а також мануальна прерогатива (право- чи ліворукість), що створює велику кількість варіантів латералізації функцій головного мозку. Слід звернути увагу на відсутність чіткого однозначного зв'язку між домінантністю руки і міжпівкульною домінантністю. Так, дослідження В. Москвіна, Є. Хомської та інших науковців свідчать, що півкульна асиметрія може бути не лише глобальною, а й парцальною і проявлятися, наприклад, в оральній сфері, проте бути відсутньою в мануальній.

Вроджена ліворукість у дитини може бути спадковою чи виникнути в період внутрішньоутробного розвитку. Цікавою є також наявність великої кількості випадків так званої прихованої ліворукості, коли молодший школяр навчений функціонувати правою рукою, проте, виконуючи незвичні для нього дії або перебуваючи у стані підвищеного емоційного збудження, починає користуватися лівою рукою. Учителю бажано знати як морфологічні, так і функціональні особливості прихованої ліворукості, щоб враховувати це в роботі зі здобувачами початкової освіти з порушеннями мовлення. Так, *морфологічними ознаками прихованої ліворукості* є трохи більша, порівняно з правою, величина лівої руки, складніший малюнок вен на тильній стороні лівої кисті, ширша нігтьова пластинка лівого мізинця, кращий розвиток м'язової мускулатури зліва тощо. Функціональні ознаки прихованої ліворукості можна виявити за результатами виконання низки діагностичних завдань. Наприклад, розмова по телефону, прикладання механічного годинника до вуха (ведуче вухо), дірочка на аркуші паперу чи складений аркуш у трубочку – «Калейдоскоп», «Підзорна труба» (ведуче око), удар по м'ячу (ведуча нога), аплодисменти, складання рук навхрест на грудях – «Поза Наполеона» (ведуча рука зверху), переплетіння пальців рук – «Замок» (ведучий палець зверху) (Н. Волоскова, В. Зінченко, Б. Мещеряков та ін.).

Педагогу доцільно повідомляти батькам шулг або дітей із прихованою ліворукістю, щоб вони якомога раніше почали навчати учня користуватися

правою рукою, проте якщо такі дії батьків викликають негативізм і невротичні реакції з боку дитини, переучування краще припинити.

Поширеними причинами відхилень у психічному, зокрема мовленнєвому, розвитку є порушення міжпівкульної взаємодії мозку, що досить часто є вродженими та переважно зумовлені функціональною гіперактивністю правої півкулі (Т. Візель, М. Газзаніг, Ж. Глозман, Г. Дейч, М. Кінсборн, Р. Сперрі, С. Спрінгер та ін.). Саме тому питання міжпівкульної асиметрії мозку викликає інтерес у вчених різних галузей наукових знань (нейропсихологів, нейрофізіологів, психіатрів і под.) (Л. Балонів, Н. Брагіна, Т. Візель, В. Голод, В. Деглін, Т. Доброхотова, Н. Дубровинська, Е. Симерницька, Д. Фарбер, Є. Хомська, М. Kinsbourne, D. Kumura та ін.).

На думку дослідників, несприятливими чинниками для психічного розвитку дитини є й уповільнена лівопівкульна латералізація, коли сензитивний вік для формування тієї чи іншої функції виявляється втраченим, і прискорена, що не тільки заважає повноцінному розвитку функції в повному обсязі, а й призводить до певного обмеження функціонування правої півкулі. Крім того, затримка латералізації функцій головного мозку порушує когнітивний та емоційний розвиток учня і створює передумови до виникнення труднощів у шкільному навчанні, зокрема засвоєння навичок читання й письма.

Як зазначалося вище, в результаті складної взаємодії та інтеграції мовленнєві дії отримують постійну локалізацію в мозку, проте за умов недостатньої функціональності тієї чи іншої ділянки її роль можуть взяти на себе інші зони головного мозку. До того ж, здорові клітини здатні замінити ті, які за певних причин не включилися в роботу, що зумовлено, по-перше, відсутністю вродженої спеціалізації нервових клітин мозку, котрі відповідають за вищі психічні функції, а по-друге, пластичністю, податливістю і гнучкістю дитячого мозку. Таким чином виникає так звана гіперкомпенсація (за Л. Виготським), тобто посилення дії одних нервових зв'язків за рахунок порушення інших.

Завдання педагога, який працює зі здобувачами початкової освіти з порушеннями мовлення, – визначити для кожної дитини активні та найбільш відповідні її здібностям ланки, що могли б виконувати кілька функцій водночас. Варто застосовувати такі «обхідні шляхи» (за Л. Виготським), які б впливали на домінуючу модальність і сприяли розвитку пасивних структур, формуючи нові міжаналізаторні зв'язки. Саме такі непрямі смислові, асоціативні зв'язки, які визначають ту чи іншу діяльність, забезпечать реалізацію тієї самої мети, що й прямі (так само, як у дітей із типово розвиненим мовленням), тільки цей шлях буде трохи довшим.

Це свідчить про потребу проведення своєчасної нейропсихологічної діагностики порушень міжпівкульної організації психічних процесів, що своєю чергою дозволить знайти ефективні шляхи навчально-виховної

роботи зі школярами з розладами мовлення, вибрати оптимальний спосіб комунікації та співпраці (табл. 5).

Таблиця 5

**Освітні стратегії роботи з молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення залежно від домінантності півкулі**

| Ліва півкуля                            | Права півкуля               |
|---|-----------------------------|
| Локальність                             | Інтегральність              |
| Сукцесивність                           | Симультанність              |
| Довільність                             | Мимовільність               |
| Розсудливість                           | Інтуїтивність               |
| Поелементність                          | Холістичність               |
| Тривалість                              | Одномоментність             |
| Раціональність                          | Чутливість                  |
| Аналітичність                           | Синтетичність               |
| Дискретність                            | Безперервність              |
| Змістовність                            | Інтонаційність              |
| Абстрактність                           | Іконічність                 |
| Повільна переробка інформації           | Швидка переробка інформації |
| Опора на слуховий і зоровий аналізатори | Опора на зоровий аналізатор |

Учні з домінуючою лівою півкулею спираються переважно на смислову сторону мовлення та сприймають інформацію дискретно (від лат. *discretus* – поділений), а її переробка здійснюється повільно та послідовно. Діти з переважаючою правою півкулею частіше спираються на інтонаційну сторону мовлення та сприймають інформацію цілісно, а її переробка відбувається швидко чи миттєво. У молодших школярів із домінуючою лівою півкулею головного мозку краще розвинуте слухове сприймання, а в учнів із переважаючою правою півкулею – зорове.

У здобувачів початкової освіти з порушеннями мовлення активізація лівої півкулі затримується, тож домінуючою у них часто залишається права півкуля, що призводить до виникнення великих труднощів під час засвоєння навчальних предметів, особливо тих, які потребують виконання логічних і послідовних операцій.

Крім ліво- чи правопівкульності, важливими для навчання є індивідуальні відмінності дітей у розвитку сприймання інформації різних модальностей – зорової, слухової чи кінестетичної, причому остання дозріває найпершою. Як ми вже зазначали, органи чуттів і відповідні зони мозку тісно взаємодіють між собою, в результаті чого робота одного аналізатора активізує роботу іншого. Проте в учнів із тяжкими порушеннями мовлення розвиток базових функцій відбувається не лише уповільнено, а й нерівномірно, особливо сприймання слухової та зорової інформації, спостеріга-

ються труднощі при переключенні на виконання лівопівкульних функцій і операцій. Молодші школярі з мовленнєвими розладами під час сприймання інформації користуються переважно кінестетичним способом і частково – зоровим. Саме тому учителю під час проведення уроків бажано враховувати, що учнів-кінестетів стимулюватимуть до розмови історії, насичені цікавими сюжетами, школярів-візуалів захоплять спостереження, різні описи природи, аудіалів – слухання казок або музичних творів.

Здобувачам початкової освіти з порушеннями мовлення надзвичайно важко опанувати навички читання й письма, що потребують включення в роботу обох півкуль мозку, адже в лівій півкулі здійснюється кодування мовних знаків, а в правій – їх осмислення. Тому для дітей із переважаючою лівою півкулею бажаний дискретний підхід до навчання читання, тобто від частини до цілого (аналітичний спосіб шляхом звуко-буквеного аналізу), а для першокласників з домінуючою правою півкулею – від цілого до частини (глобальне чи напівглобальне читання шляхом буквено-звукового аналізу). Варто враховувати, що здобувачам початкової освіти з порушеннями мовлення з домінуючою лівою півкулею легше вдається переказ текстів, а ось учням із переважаючою правою півкулею це завдання буде складним, проте придумати початок чи кінець розповіді, на відміну від лівопівкульних однолітків, їм буде значно легше. Тож педагогам доцільно диференційовано підходити до роботи з такими дітьми.

Французький філософ Мішель де Монтень зазначав: «Мозок, гарно влаштований, вартує більше, ніж мозок, добре наповнений». Справді, раніше у закладах середньої освіти всі зусилля педагогів були спрямовані на «наповнення мозку» учнів знаннями з різних навчальних предметів, причому ці знання мали розмежований характер, адже були розрізненими і жодним чином не пов'язаними з реальним життям. «Гарно влаштований мозок» – той, де всі відділи функціонують синхронно у вигляді єдиної інтегративної, цілісно працюючої системи, що забезпечується комісурними (поєднувальними) нервовими волокнами.

З метою запобігання виникненню синдрому «розщепленого мозку» потрібно використовувати в роботі з учнями з порушеннями мовлення вправи на міжпівкульну взаємодію, зокрема, одночасне малювання обома руками спочатку окремих ліній (горизонтальних, вертикальних, хвилястих), предметних симетричних зображень різної складності (яблуко, ведмежа), а згодом і простих сюжетів (сонечко, хмаринки, будиночок, дерево тощо). Учителю буде корисно знати, що якщо дивитися на картину лівим оком, заплющивши праве, то краще запам'ятовується її зміст. Коли учень здійснює ритмічні рухи пальцями (згинання–розгинання), у нього різко посилюється узгоджена діяльність лобних і скроневих відділів мозку. Крім того, праве вухо продуктивніше переробляє інструкції та коментарі, не пов'язані з емоціями.



Підсумовуючи викладене, можна зробити висновок, що діалектична єдність двох основних аспектів – спеціалізації мозкових півкуль та їх взаємодія – забезпечує психічну діяльність людини. Міжпівкульна організація психічних процесів – значуща психофізіологічна характеристика мозкової діяльності, знання механізмів якої в онто- та дизонтогенезі надзвичайно важливе в роботі кожного педагога. Вміння правильно діагностувати домінуючі мозкової півкулі дитини з розладами мовленнєвого розвитку та вибрати відповідну цим особливостям стратегію компенсаційної роботи зробить освітній процес максимально ефективним.

### **2.1.3. Змістове наповнення корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами з розладами мовлення**

Порушення мовленнєвого розвитку – одне з найбільш поширених і складних відхилень у формуванні в дитини вищої психічної діяльності, тобто вид психічного дизонтогенезу. Через те що розвиток мовлення безпосередньо пов'язаний із загальним психічним розвитком, найчастіше у дітей наявні змішані порушення психомовленнєвого розвитку, хоча вони можуть проявлятися й ізольовано. Для певного віку пріоритетні свої мовленнєві розлади, хоч їх чіткої вікової визначеності не існує.

Перехід дитини старшого дошкільного віку до рівня здобувача початкової освіти характеризується появою нової ситуації розвитку, удосконаленням базових особистісних якостей, що створюють міцну психофізіологічну основу для навчання в школі. З метою дотримання перспективності та гармонійності такої наступності Концепцією Нової української школи передбачено, що перший рівень освіти має два цикли: адаптаційно-ігровий (1–2 класи) та основний (3–4 класи), упродовж яких учні під керівництвом педагогів навчаються виконувати прості завдання в типових повсякденних ситуаціях у чітко визначеній сфері діяльності.

Учень, з його індивідуальними особливостями, психофізичними можливостями, потребами та інтересами, в освітньому процесі є суб'єктом діяльності та спілкування. Рушійними силами психічного розвитку дитини є зумовлена генотипом її природна основа, а також наявні суперечності між психічними особливостями (внутрішні умови психічного розвитку) та соціальним середовищем (зовнішня умова).

Процес навчання здобувачів початкової освіти з тяжкими порушеннями мовлення спрямований передусім на розв'язання низки основних завдань:

1) *профілактичних*, які мають на меті загальний розвиток учнів, розширення й уточнення їхніх уявлень про навколишній світ і формування різних видів узагальнень;

2) *корекційно-розвивальних*, які передбачають подолання у школярів порушень різних компонентів мовленнєвої системи;

3) *навчально-виховних*, що пов'язані власне з освітнім процесом, свідомим опануванням учнями загальноосвітніх знань та навичок.

Дітям із тяжкими порушеннями мовлення як у навчальних умовах, так і в колі сім'ї конче потрібне систематичне проведення **корекційно-розвивальної роботи**, що являє собою цілеспрямований психолого-педагогічний процес, в якому реалізуються спеціальні навчальні, розвивальні та виховні завдання, зміст яких визначений формою, ступенем тяжкості мовленнєвого порушення, механізмами його виникнення, залежністю від інших характеристик сторін психічної діяльності дитини, вікових та індивідуальних психофізичних особливостей. Проведення такої роботи передбачено оновленим Державним стандартом початкової освіти, Законом України «Про освіту», Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». Базовим навчальним планом початкової загальної середньої освіти з українською мовою навчання дітей з особливими освітніми потребами передбачено, що *на корекційно-розвивальну роботу з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення відводиться 420 год на кожен клас*.

Корекційно-розвивальна робота передбачає реалізацію певних напрямів, тісно пов'язаних між собою.

Виокремлення напрямку корекційно-розвивальної роботи **«Мовленнєвий розвиток»** зумовлене важливістю мовленнєвої діяльності як головного інструменту пізнання світу й комунікації, що своєю чергою неможливе без відповідних засобів. Такі засоби об'єднані у певні системи, або коди (К.), що дає змогу формуватися «чуттю мови». Молодшим школярам з ООП для адекватного спілкування та повноцінної соціалізації потрібно засвоїти правила поєднання звуків (фонем) у певній послідовності (фонематичний К.), постійно збагачувати свій словниковий запас (лексичний К.), володіти засобами словозміни та словотворення (морфологічний К.), розуміти й застосовувати граматичні правила поєднання слів у фразу (синтаксичний К.). Водночас у репрезентованих програмах неможливо виокремити цей напрям, адже він проходить наскрізною лінією через усі складові корекційно-розвивальної роботи, що й підкреслює цінність авторської розробки для компенсації порушень мовленнєвого розвитку. Саме тому до всіх назв наступних напрямів корекційно-розвивальної роботи додано слово «мовленнєвий», що підкреслює специфічну спрямованість програм.

Напрямок **«Фізично-мовленнєвий розвиток»** передбачає розвиток *праксису* (П.), тобто різноманітних довільних практичних дій. Якщо мовлення в дитини перебуває лише на початковій стадії формування, в пригоді стане імітування смислових предметних дій (наприклад, дитина імітує, як їдять ложкою, п'ють з чашки, одягають шапку тощо) (смисловий П.), виконання одно- та двослівних інструкцій на позначення автоматизованих дій на кшталт «Подмухай (покладай язичком, надуй щоки)!» (оральний П.).

З усіма молодшими школярами з особливими освітніми потребами доцільно виконувати загальнорозвивальні фізичні (локомоторний, сомато-просторовий П.), графічні (графічний П.) вправи, проводити конструктивні ігри (конструктивно-просторовий П.), вправи ручної (мануальний П.), пальчикової (пальцевий П.), артикуляційної (артикуляційний П.), мімічної (мімічний П.) гімнастики.

Напряом **«Когнітивно-мовленнєва сфера»** передбачає розвиток основних психічних процесів – гнозису, уваги (як невід'ємної складової), пам'яті та мислення.

*Гнозис* (Г.), або, інакше кажучи, впізнавання, має надзвичайно важливе значення для формування психомовленнєвої та навчальної діяльності дітей. Завдяки гнозису здійснюється розпізнавання на дотик поверхні, текстури матеріалу, форми предмета (тактильний Г.), впізнавання та розрізнення мовленнєвих і немовленнєвих звуків (слуховий Г.), впізнавання та розрізнення за допомогою зору різноманітних предметів (предметний зоровий Г.), їх кольорів (кольоровий зоровий Г.), розташування у просторі цілих предметів та їх окремих частин (зорово-просторовий Г.), орієнтування у схемі власного тіла (сомато-просторовий Г.), впізнавання та розрізнення облич знайомих людей і незнайомих (лицьовий зоровий Г.), вміння помічати помилки на письмі (графічний зоровий Г.). Виховання спостережливості, розвиток властивостей сприймання (вибірковості, аперцепції, глибини, повноти, готовності) є важливими показниками успішного шкільного навчання.

*Увага* (У.) являє собою здатність виокремлювати предмети, об'єкти чи явища дійсності, найбільш актуальні в конкретній ситуації. Цей процес можна здійснювати довільно (довільна У.) чи мимохіть (мимовільна У.). Зосереджуватися можна на зорових об'єктах (модально-специфічна сенсорна зорова У.), певних звукових подразниках (слухова У.), рухах (рухова У.), розв'язанні інтелектуальних задач (інтелектуальна У.). Особливий акцент варто зробити на виробленні уваги до звукового, лексичного, морфологічного, граматичного та синтаксичного оформлення мовлення. У молодших школярів із мовленнєвими розладами надзвичайно важливо формувати такі властивості уваги, як зосередженість, вибірковість, концентрація, обсяг, розподіл, стійкість і переключення, що стають незамінними помічниками у навчальній діяльності.

*Пам'ять* (П.) розглядається як здатність запам'ятовування, зберігання та видобування інформації. Так само, як і увага, пам'ять може бути зоровою, слуховою та руховою. Такі властивості пам'яті, як обсяг, тривалість зберігання й точність відтворення, дають змогу учням опанувати нові знання, піднімаючись сходинками гармонійного розвитку. Педагог, спираючись на основні форми відтворення матеріалу (впізнавання, спогад, пригадування, ейдетизм), використовує мнемо-таблиці, ізографи, піктограми тощо,

багаторазово повертається до вже вивченого, допомагає школярам встановити міжпредметні зв'язки, стимулює до пізнавальної та мовленнєвої активності.

*Мислення (М.)*, як уміння здійснювати операції аналізу та синтезу різноманітних явищ дійсності, утворювати на цій основі смислові асоціації, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, є першочерговим для всебічного розвитку молодшого школяра з тяжкими порушеннями мовлення. Особливу увагу доцільно приділити розвитку конструктивного (вміння співвіднести отвір з відповідною фігурою), наочно-образного (співвіднесення цілого та частин шляхом складання цілісних зображень), просторово-часового (визначення послідовності сюжетних картинок), вербально-логічного (визначення зайвого предмета в ряді однорідних за певними ознаками, класифікація, переказ текстів, продовження розпочатих сюжетів тощо) мислення, формуванню в учнів суджень, умовиводів шляхом індукції (окреме → загальне) та дедукції (загальне → окреме) (форми М.), удосконаленню мисленнєвих операцій (МО) ототожнення, порівняння, аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, конкретизації, обмеження, класифікації, серіації, заперечення, систематизації тощо.

Окремо розглядаються мисленнєві процеси ймовірного прогнозування (ЙП) та контролю (К) на вербальному й невербальному матеріалі. Ймовірне прогнозування, або, інакше кажучи, передбачення, може здійснюватися вербально (словесно) на рівні окремих звуків (домовляння звука; фонетичне ЙП), букв (рецептивне ЙП), складів (складове ЙП), морфем (суфіксів, префіксів, закінчень; морфологічне ЙП), слів (лексичне ЙП), словосполучень (граматичне ЙП), речень (синтаксичне ЙП), а також невербально – передбачаючи зорово-графічний матеріал (букву, цифру, графічний елемент; зорове ЙП), немовленнєвий звук (слухове ЙП), певний рух, алгоритм діяльності (діяльнісне ЙП). Контроль є обов'язковою складовою будь-якого виду діяльності, зокрема мовленнєвої, адже являє собою здатність стежити за правильністю своїх дій та співвідносити їх зі зразком. За часовим принципом виокремлюють попередній (плануючий), поточний (у процесі виконання діяльності) і результативний (підсумковий) контроль; за просторовим принципом – контроль зору (зоровий К.), слуху (слуховий К.) і м'язових відчуттів (руховий К.).

Саме комплексне формування когнітивної сфери дасть змогу дітям з особливими мовленнєвими потребами навчатися на рівних зі своїми ровесниками з типовим розвитком.

Напрямок **«Емоційно-вольова сфера»** передбачає удосконалення емоційних станів (розуміння прояву та розрізнення нейтральних, позитивних і негативних емоцій), розвиток вольових якостей (витримка, наполегливість, рішучість, самовладання, сміливість, самостійність) і поведінки (вміння диференціювати адаптивні та неадаптивні форми). Важливим для

учнів початкових класів є виховання в них вищих почуттів – моральних, почуття обов'язку, практичних, естетичних, інтелектуальних у вигляді здивування, сумніву, впевненості, задоволення. Особлива увага приділяється розширенню зв'язків учнів з особливими мовленнєвими потребами із соціальним середовищем, збагаченню їхнього суспільного досвіду, зміні співвідношення соціальних детермінант (сім'я – школа – клас – друзі).

Провідний вид діяльності у шкільному віці зумовив виокремлення напрямку **«Навчально-мовленнєва діяльність»**, що, як і будь-яка діяльність, має свою структуру, а саме: постановка мети, планування роботи, вибір найбільш раціонального (-их) способу (-ів) дії (дій), етапи виконання, перевірка результатів, виправлення помилок, зіставлення отриманих результатів із запланованими, підбиття підсумків. Напрямом «Навчально-мовленнєва діяльність» передбачено розвиток ряду показників, як-от: цілеспрямованість, усвідомленість, узагальненість, плановість, стійкість, самостійність. Сюди також включено способи сприймання навчального матеріалу – сукцесивний і симультанний. Сукцесивний спосіб являє собою послідовне, покрокове сприймання інформації – спочатку перше, потім друге і лише після цього – третє; симультанний спосіб – одномоментне, цілісне сприймання інформації – «охоплення» певного образу (предметного, графічного) в цілому. Саме в навчально-мовленнєвій діяльності відбувається розкриття загальних інтелектуальних здібностей (за Г. Гарвардом) (вербального, музичного, логіко-математичного, просторового, тілесно-кінестетичного, внутрішньоособистісного (інтерперсонального), міжособистісного (інтраперсонального), натуралістичного інтелектів), спеціальних математичних, літературних, музичних здібностей учнів із особливими мовленнєвими потребами, на що педагогам слід звертати особливу увагу як на потенційні, ресурсні можливості дітей для подальшого дорослого життя.

Отже, виокремлення зазначених напрямів дозволить зробити корекційно-розвивальну роботу успішною, а завдяки пластичності психіки молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення, тобто її здатності до змін у вигляді різного роду компенсацій, що сприяє прискоренню органічного дозрівання, допоможе учням легше та швидше оволодіти як навчальною, так і психомовленнєвою діяльністю.

Репрезентовані корекційно-розвиткові програми (далі – «програми») (див. табл. 6–9), незважаючи на те що сфокусовані на розвитку когнітивної сфери та зорієнтовані на потреби учнів із тяжкими порушеннями мовлення, водночас охоплюють усі напрями, що забезпечує комплексність і цілісність роботи з виправлення (компенсації) первинних порушень і запобігання вторинним. Програми розроблені за віковим критерієм (1–4 класи), за принципами «від простого до складного», «від одиничного до загального», «від конкретного до абстрактного» та враховують ней-

рофізіологічний, нейропсихологічний, психолінгвістичний і діяльнісний підходи, особливості ієрархічної побудови вищих психічних функцій крізь призму лінгвістичного та комунікативного компонентів мовленнєвої діяльності. Програма для кожного класу має свою назву, зумовлену віковими особливостями учнів та провідними завданнями розвитку: *1 клас* – «Мандрую з Пізнайком», *2 клас* – «Пізнаємо світ разом», *3 клас* – «Вмію та хочу вчитися», *4 клас* – «Розумію, думаю, розповідаю».

Програми мають табличну структуру та складаються з трьох колонок. У першій колонці – «*Маршрутні точки розвитку*» – зазначено психічні процеси й окремі складові, які є підґрунтям для формування усного та писемного мовлення і базисом для оволодіння навчальною діяльністю загалом. У другій колонці – «*Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти*» – подано показники розвитку, якими можуть оволодіти школярі упродовж навчального року. «*Напрями корекційно-розвивальної роботи*» (третя колонка) описані в поняттях «формування», «удосконалення», «розвиток», «пропедевтика», «виховання». Програму кожного класу завершує двокомпонентний *перелік обов'язкових базових показників розвитку* здобувачів освіти на кінець навчального року. Психодинамічний компонент містить перелік показників щодо простежування тенденцій у загальному розвитку учнів. Сумарний компонент передбачає перелік показників, які характеризують досягнення тих чи інших навчальних результатів. Виокремлення таких компонентів допоможе педагогу не лише оцінити продуктивність спільної з учнями діяльності, а й проаналізувати ефективність добору форм і методів роботи, котрі стимулюватимуть школярів до всебічного гармонійного психофізичного, зокрема мовленнєвого, розвитку. Водночас зауважимо, що наведені показники можуть варіюватися залежно від механізмів виникнення та прояву мовленнєвих порушень школярів і з опорою на найбільш збережені компоненти мовленнєвої та пізнавальної діяльності.

Спираючись на результати діагностики, педагог розробляє індивідуальну корекційно-розвиткову програму для конкретної дитини, беручи за основу напрями та змістове наповнення, потрібні саме їй, орієнтуючись при цьому на обов'язкові базові показники. Саме завдяки вдало продуманій структурі програм стає можливим здійснення реалізації оптимальної моделі цілісного повноцінного розвитку та функціонування особистості молодшого школяра з особливими мовленнєвими потребами.

1 клас  
Мандрую з Пізнайком

| Маршрутні точки розвитку             | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти   | Напрями корекційно-розвивальної роботи   |
|--------------------------------------|---|--|
| <p>Артикуляційний П.<sup>1</sup></p> | <p><b>Фізично-мовленнєвий розвиток</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>за наслідуванням, зразком, словесною інструкцією виконує вправи артикуляційної гімнастики (*)<sup>2</sup>;</li> <li>правильно вимовляє (промовляє) окремі звуки, звукосполучення, склади, короткі слова (на матеріалі наявних у мовленні голосних і приголосних звуків, за умов багаторазового повторення, відповідно до можливостей мовленнєвого розвитку) (*);</li> <li>повторяє за педагогом зразки вживання слів, побудови словосполучень, коротких (у межах чотирьох слів) речень;</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Удосконалення</b> різних видів практики;</li> <li><b>Формування:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>звукимовних навичок;</li> <li>вміння узгоджувати власні рухи з мовленням;</li> </ul> </li> <li>практисного структурного рівня мовлення;</li> <li>фонематичного та лексичного коду імпресивного, експресивного усного та писемного мовлення;</li> <li><b>Розвиток:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>міжпівкульної взаємодії;</li> <li>аналітико-синтетичної діяльності;</li> </ul> </li> <li>предметного зорового, кольорового зорового, зорово-просторового, сомато-просторового гнозису;</li> </ul> |
| Графічний П.                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>обводить по крапках зображення, <i>влізнає</i> та по можливості <i>називає</i> їх;</li> <li>серед хаотично розташованих букв <i>з'єднує</i> лініями великі та малі однопіменні букви;</li> <li><i>з'єднує</i> лінією зображений предмет та букву, з якої починається написання його назви;</li> <li>у зошиті в клітинку <i>зображує</i> лінії різних типів, їх комбінації, елементи букв;</li> <li><i>заштриховує</i> геометричні фігури (предметні зображення) у напрямку, вказаному стрілками;</li> <li><i>пише</i> графічні диктанти;</li> <li><i>друкує</i> та <i>пише</i> букви, цифри;</li> <li><i>креслить</i> графічні схеми звукового аналізу слів (умовні позначення голосних, твердих і м'яких приголосних звуків), побудови речень із 3–4 слів;</li> <li><i>слисує</i> (з дошки, підручника, навчальної картки) речення з 2–5 слів;</li> </ul> |  |

<sup>1</sup> Для зручності роботи педагогів маршрутні точки в кожному з напрямів розміщено за алфавітом.

<sup>2</sup> Показники, відмічені зірочкою (\*), є універсальними для зазначеної та наступних вікових груп.



| Маршрутні точки розвитку            | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти  | Напрями корекційно-розвивальної роботи   |
|-------------------------------------|--|--|
| Конструктивно-просторовий П.        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>вкладає</i> з паличок прості геометричні фігури (трикутник, квадрат, прямокутник), окремі букви та цифри, по можливості <i>називає</i> їх;</li> <li>• <i>перевіряє</i> правильність виконання завдання, звіряючись зі зразком (*);</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– коротко- та довготривалої, рухової, зорово-предметної, слухо-мовленнєвої пам'яті;</li> </ul>  |
| Локомоторний, сомато-просторовий П. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>зберігає</i> правильну поставу під час вільної ходьби, сидіння за партою (*);</li> <li>• <i>вміє</i> зав'язати шапку, застібнути гудзики (застібку), зашнурувати взуття, зав'язати шнурки;</li> <li>• за наслідуванням, зразком, вербальною інструкцією <i>виконує</i> загальнорозвивальні фізичні вправи (*);</li> <li>• <i>виконує</i> різноманітні вправи, узгоджуючи їх із мовленням (*);</li> <li>• <i>відтворює</i> прості ритмічні малюнки (/, /, /, /, /);</li> <li>• <i>виконує</i> рухи руками, у тому числі з торканням до певних частин голови (обличчя);</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– довільної слухової та зорової уваги;</li> <li>– номінативної, регулювальної функції мовлення;</li> <li>– основних видів мовлення (індикативного, говоріння, слухання, читання, письма);</li> <li>– поточного, кінцевого зорового та рухового контролю;</li> </ul> |
| Мануальний, пальцевий П.            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• за наслідуванням, графічною схемою, вербальною інструкцією <i>виконує</i> вправи ручної та пальчикової гімнастики (*);</li> <li>• <i>правильно тримає</i> ручку, пензлик, олівець, крейду, <i>вміє користуватися</i> стеками;</li> <li>• <i>пише</i> графічні елементи, плавно <i>переключаючись</i> з одного на інший;</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Виховання</i> чуття ритму, бажання виконувати різноманітні рухові вправи</li> </ul>  |
| Мімічний П.                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• за наслідуванням, фотографіями, смайликами, відеофрагментами, вербальною інструкцією <i>виконує</i> вправи мімічної та зорової гімнастики (*)<br/>(див. Додаток 1);</li> </ul>  |  |
| Оральний П.                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>виконує</i> одно- та двослівні інструкції на позначення автоматизованих дій («Подмухай (покладай язичком, надуй щоки!») (*);</li> </ul>  |  |
| Символічний П.                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>розуміє</i> жести-звертання одноокласників, які ще не оволоділи навичками вербального спілкування;</li> <li>• <i>здійснює</i> імітаційні рухи на позначення названих педагогом схожих за лексичним значенням дій (різати – пиляти – вирізувати)</li> </ul>   |  |

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти   | Напрями корекційно-розвивальної роботи   |
|--------------------------|---|--|
|                          | <p style="text-align: center;"><b>Когнітивно-мовленнєва сфера</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>впізнає</i> та по можливості <i>називає</i> букви на позначення певних звуків, цифри – певних чисел у межах 10;</li> <li>• <i>впізнає</i> букви і цифри, надруковані різними шрифтами;</li> <li>• <i>впізнає</i> частково закриті букви (див. Додаток 2);</li> <li>• <i>знаходить, впізнає</i> та <i>називає</i> букви у незвичному розташуванні як складу предметних зображень (див. Додаток 3);</li> <li>• <i>розрізняє</i> букви і цифри (3 і з, 1 та і, 4 та ч, 7 і г тощо);</li> <li>• <i>диференціює</i> правильне і помилкове, у тому числі дзеркальне, написання букв, цифр;</li> <li>• <i>правильно, чітко читає</i> окремі склади, слова, прості речення;</li> <li>• <i>диференціює</i> основні кольори та їх відтінки, <i>називає</i> їх;</li> <li>• <i>виокремлює</i> предмети за кольором (величиною, формою), абстрагуючись від дрібних ознак;</li> <li>• <i>впізнає</i> на фотографіях та <i>називає</i> своїх рідних і знайомих;</li> <li>• <i>запам'ятовує</i> та <i>впізнає</i> обличчя педагогів і однокласників;</li> <li>• <i>співвідносить</i> мовні одиниці з їх предметно-образними відповідниками;</li> <li>• <i>впізнає</i> реалістичні, стилізовані, заштриховані, тіньові, накладені, перекреслені, неповні (за окремими складовими, фрагментами) зображення предметів, <i>називає</i> їх;</li> <li>• <i>впізнає</i> та <i>називає</i> зображення предметів у різних ракурсах;</li> <li>• <i>розглядаючи</i> ілюстрацію, <i>впізнає</i> героїв знайомих казок, по можливості <i>називає</i> їх;</li> <li>• <i>впізнає</i> та <i>диференціює</i> мовленнєві й немовленнєві звуки;</li> <li>• <i>впізнає, диференціює</i> та <i>імітує</i> звуки, які видають свійські тварини;</li> <li>• <i>впізнає</i> та <i>розрізняє</i>, по можливості <i>ловить</i> окремі звуки, відкриті та закриті склади, слова, їх невеличкі ряди (з 2–3 елементів);</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Удосконалення</i> різних видів поезиу;</li> <li>• <i>Формування</i>: <ul style="list-style-type: none"> <li>– навичок зосередженого та старанного виконання завдань педагога;</li> <li>– гностичного структурного рівня мовлення;</li> <li>– фонематичного та лексичного коду імпресивного, експресивного усного та писемного мовлення;</li> <li>• <i>Розвиток</i>: <ul style="list-style-type: none"> <li>– інтегративної діяльності аналізаторів та міжпівкульної взаємодії;</li> <li>– аналітико-синтетичної діяльності;</li> <li>– короточасної зорової, слухової пам'яті;</li> <li>– основних видів мовлення (говоріння, слухання, читання);</li> <li>• <i>Компенсація первинних і проледеватика виникнення</i> вторинних порушень психофізичного розвитку;</li> <li>• <i>Виховання</i> інтересу до навчання</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> |
| Слуховий Г.              |   |  |

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти  | Напрями корекційно-розвивальної роботи  |
|--------------------------|--|---|
|                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>визначає</i> на слух наголошений складу слів;</li> <li>• <i>впізнає</i> ціле слово за трьома послідовно почутими звуками;</li> <li>• на слух <i>розпізнає</i> слова на позначення назв предметів, ознак, дій;</li> <li>• <i>зосереджено слухає</i>, чітко та правильно <i>повторює</i> за педагогом паронімічні пари (мишка–миска, жабка–шапка);</li> <li>• на слух <i>виокремлює</i> речення як синтаксичну одиницю;</li> </ul>   |   |
| Сомато-просторовий Г.    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>орієнтується</i> у «схеми» власного тіла;</li> <li>• <i>показує</i> правою (лівою) рукою названі педагогом предмети;</li> <li>• <i>диференціює</i> ритмічні малюнки (мелодії), по можливості відтворює їх сплесками чи відстукуваннями;</li> </ul>   |   |
| Тактильний Г.            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>визначає</i> на дотик поверхню і текстур матеріалів;</li> <li>• <i>обмацуючи</i> об'ємні букви та цифри, об'ємні (площинні) геометричні фігури, <i>впізнає</i> і <i>називає</i> їх;</li> <li>• <i>відчуває</i> локалізацію доторкань;</li> </ul>   |   |
| Зорова У.                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>звертає увагу</i> на гармонійне поєднання форм, кольорів у предметах навколишньої дійсності, на оформлення приміщення класу, школи, прилеглої до школи території;</li> <li>• серед ряду предметних зображень (геометричних фігур, букв, цифр) <i>знаходить</i> потрібне (-у, -і);</li> <li>• <i>знаходить</i> у ряду предметів схожі та відмінні;</li> <li>• розглядаючи зображення, <i>визначає</i> та <i>називає</i>, якої (-их) саме деталі (-ей) не вистачає;</li> <li>• на картці серед хаотично розташованих цифр різного розміру, кольору, написаних різним шрифтом <i>знаходить</i> і <i>називає</i> їх у правильному порядку від 1 до 9 (від 9 до 1);</li> <li>• на картці серед хаотично розташованих цифр різного розміру, кольору, написаних різним шрифтом <i>знаходить</i> і <i>називає</i> цифри певного кольору від 1 до 9;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Удосконалення</i> мимовільної, довільної, модально-специфічної сенсорної слухової, зорової, модально-специфічної рухової, інтелектуальної уваги;</li> <li>• <i>Дропдеветка</i> застрягань на попередньому матеріалі, втомлюваності;</li> <li>• <i>Формування</i>: – гностичного та смислового структурного рівня мовлення; – лексичного, синтаксичного коду імпресивного та експресивного усного мовлення;</li> </ul> |

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти   | Напрями корекційно-розвивальної роботи   |
|--------------------------|---|--|
| Зорова У.                | <ul style="list-style-type: none"> <li>розфарбовує предмети, назви яких починаються (закінчуються) на певний звук;</li> <li>уважно читає, пише, слухає букви, склади, слова, короткі речення;</li> <li>за завданням педагога запліщує очі, пригадує та перераховує предмети, які знаходяться в класі (на парті);</li> <li>уважно розглядає, порівнює та аналізує будову дерев, кущів і квітів, різних комах, риб, птахів і тварин;</li> <li>вміє помічати зміни у природі залежно від пір року, погоди, частин доби; прагне розповідати про них;</li> <li>уважно розглядаючи сюжетні картинки із зображенням режимних моментів, співвідносить їх із частинами доби;</li> <li>розглядаючи сюжетну картинку, відшукує невідповідність у вигляді зайвого предмета сюжету, по можливості пояснює логіку свого рішення;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>диференційованих дій за сповною інструкцією;</li> <li><i>Розв'язок:</i></li> <li>інтегративної діяльності аналізаторів та міжпівкульної взаємодії;</li> <li>аналітико-синтетичної діяльності;</li> <li>працездатності;</li> <li>предметного зорового, зорово-просторового гнозису;</li> <li>зосередженості, вибірковості, концентрації, рухливості, обсягу, розподілу, стійкості, переключення уваги;</li> <li>короткочасної зорової, слухової пам'яті;</li> <li>основних видів мовлення (говоріння, слухання, читання, письма);</li> <li>номінативної, пізнавальної, регулювальної, комунікативної функцій мовлення;</li> <li>поточного та кінцевого зорового, слухового контролю;</li> <li><i>Компенсація первинних і проледеватика вищикнення</i> вторинних порушень психофізичного розвитку;</li> </ul> |
| Інтелектуальна У.        | <ul style="list-style-type: none"> <li>адекватно переходить від виконання одного завдання до іншого;</li> <li>перевіряє правильність виконання завдання та за потреби прагне виправити помилки;</li> <li>відповідально, критично ставиться до власного мовлення, уміє помічати мовленнєві недоліки та виправляє їх;</li> <li>уважно розв'язує приклади, простежує залежність між арифметичною дією та здобутим результатом, може пояснити її;</li> </ul>  |  |
| Рухова У.                | <ul style="list-style-type: none"> <li>слухаючи ряд слів, названих педагогом, диференціює істівне та неістівне, виконуючи відповідні рухи обома руками до і від себе;</li> <li>на картці з хаотично або рядами розташованими буквами (цифрами, геометричними фігурами чи предметами) почергово знаходить і закреслює (підкреслює, обводять) назване педагогом («Закресли всі трикутники»);</li> <li>серед ряду геометричних фігур знаходить і закреслює (обводять) названу педагогом пару, чітко дотримуючись вказаної послідовності (○○□, а не □○○) (розміру, кольору тощо);</li> </ul>  |  |

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти   | Напрями корекційно-розвивальної роботи   |
|--------------------------|---|--|
| Слухова У.               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>стежить</i> за охайністю виконання роботи, працюючи в зошиті, малюючи фарбами, користуючись ножицями, ліплячи з пластиліну (глини), виконуючи аплікацію;</li> <li>• <i>прислухається</i> до орфоепічного, лексичного, граматичного оформлення мовлення (*);</li> <li>• <i>зосереджено слухає</i> музику;</li> <li>• <i>уважно слухає, чує, розуміє</i> та <i>виконує</i> вербальні інструкції педагога (*);</li> <li>• <i>з повагою ставиться</i> до педагога, <i>уважно слухає</i> його пояснення та розповідь, <i>відповіді</i> однокласників (*);</li> <li>• <i>виправляє</i> помилки, <i>навмисно допущені</i> педагогом; <i>прагне</i> до виправлення помилок у власному мовленні (*);</li> <li>• <i>помічає</i> семантичну та звукову відмінність слів-паронімів (росте малина – їде машина);</li> <li>• <i>називає</i> звук, який найчастіше зустрічається у змісті вірша;</li> <li>• <i>аналізує</i> ряд спільнокореневих лексем і з допомогою педагога за умов акцентованої вимови <i>визначає</i> на слух корінь слів (без чергувань голосних і приголосних) (риба, рибка, рибний);</li> <li>• <i>уважно слухає</i> ряд слів із кількох тематичних груп і <i>плескає</i> в долоні лише тоді, коли <i>почує</i> назви предметів із зазначеній визначеної групи (комахи – птахи, одяг – головні убори);</li> <li>• <i>уважно слухає</i> невеличкий віршований чи прозовий літературний твір, <i>відповідає</i> на запитання за його змістом, по можливості <i>перекладає</i> (з опорою на наочність, алгоритм, за допомогою педагога);</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Виховання</i> уваги до орфоепічного, лексичного, граматичного оформлення мовлення</li> </ul> |

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p><b>Маршрутні точки розвитку</b></p> <p>Зорова П.</p> | <p><b>Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>запам'ятовує</i>, хто з однокласників де сидить, <i>помічає його (її) відсутність на уроці, називає його (її) ім'я та прізвище у родовому відмінку однини</i> (з допомогою педагога);</li> <li>• подивившись на зображення упродовж секунди, <i>називає його</i>;</li> <li>• за завданням педагога <i>запам'ятовує ряд предметів (зображень) (4–5) і називає їх; визначає, якого предмета не стало</i> (який з'явився, змінив місце свого розташування);</li> <li>• <i>запам'ятовує та називає кількість побачених предметів чи зображень</i>;</li> <li>• <i>запам'ятовує та користується під час розв'язування прикладів і задач таблицями на додавання та віднімання у межах 10</i>;</li> <li>• мимовільно асоціативно <i>запам'ятовує</i> (у тому числі з опорою на ейдетичні символи):             <ul style="list-style-type: none"> <li>– предметні зображення;</li> <li>– графічне позначення звуків і прагне відтворювати їх у друкованому та рукописному вигляді;</li> <li>– цілісний графічний образ слів;</li> </ul> </li> </ul> | <p><b>Напрями корекційно-розвивальної роботи</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Удосконалення</i> провідного (-их) і недомінантних видів пам'яті; короткочасної та свідомої довготривалої, оперативної, слухо-мовленнєвої, зорово-предметної, рухової, ейдетичної пам'яті; основних форм відтворення (впізнання, спогаду, пригадування, ейдетизму);</li> <li>• <i>Формування</i>:             <ul style="list-style-type: none"> <li>– елементарних науково-практичних понять шляхом запам'ятовування навчального матеріалу;</li> <li>– елементарних навичок користування мнемотехнічними прийомами для запам'ятовування;</li> </ul> </li> <li>• <i>Розвиток</i>:             <ul style="list-style-type: none"> <li>– інтегративної діяльності аналізаторів та міжпівкульної взаємодії;</li> <li>– аналітико-синтетичної діяльності;</li> <li>– предметного зорового, кольорового зорового, зорово-просторового гнозису;</li> </ul> </li> </ul> |
|---|---|---|

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти   | Напрями корекційно-розвивальної роботи  |
|--------------------------|---|---|
| <p>Інтелектуальна П.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>пригадує</i> події минулого, події упродовж дня, <i>розповідає</i> про них, користуючись фонетично, лексично, граматично правильним зв'язним мовленням;</li> <li>• <i>запам'ятовує та називає</i> своє ім'я, прізвище, вік, членів своєї родини, домашню адресу та номер школи;</li> <li>• старанно <i>працює</i> на уроці, <i>прагне зрозуміти та запам'ятати</i> пояснення педагога;</li> <li>• за завданням педагога, спираючись на зорові та / чи слухові опори, у тому числі мнемотехнічні прийоми, упродовж 20 с <i>запам'ятовує, пригадує, влітає та відтворює</i> графічний, фонетичний, лексичний матеріал у межах 3–5 елементів;</li> <li>• <i>запам'ятовує</i>: <ul style="list-style-type: none"> <li>– що при прямій лічбі кожне наступне число більше від названого на один, при зворотній – менше на один;</li> <li>– алгоритми розв'язування задач і за потреби застосовує їх;</li> <li>– еквіваленти переведення одних одиниць в інші (дм → см → мм);</li> <li>– що вітаміни, рослинні продукти (зелень, овочі, фрукти) необхідні для нормальної життєдіяльності організму людини і є профілактичним засобом проти багатьох хвороб;</li> <li>– назви та послідовність частин доби, пір року, їх основні ознаки;</li> <li>– значення й вимову дво- та трискладових слів зі збігом приголосних, виділяючи голосом наголошений склад;</li> </ul> </li> <li>– групи слів, пари протистих речень (безпосередньо, відстрочено після традиційної паузи, після паузи, заповненої коротким діалогом упродовж 30 с);</li> <li>• <i>запам'ятовує та розрізняє</i> кількісну («Скільки?») та порядкову («Який? Котрий?») лічбу;</li> <li>• <i>запам'ятовує та відтворює</i> ряд чисел (цифр) від 1 до 10;</li> <li>• <i>запам'ятовує, розрізняє та називає</i> площинні (круг, овал, трикутник, квадрат, прямокутник, багатокутник) та об'ємні геометричні фігури (куля, куб, циліндр);</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– кінетичного, кінестетичного, мануального, пальцевого, конструктивно-просторового праксису;</li> <li>– сенсорної іконічної та ехоїчної пам'яті;</li> <li>– короткочасної та свідомої довготривалої, оперативної, слухо-мовленнєвої, зорово-предметної, рухової, ейдетичної пам'яті;</li> <li>– довільної слухової та зорової уваги;</li> <li>– номінативної, пізнавальної, регулювальної функції мовлення;</li> <li>– основних видів мовлення (індикативного, повторюваного, автоматизованого, говоріння, слухання, читання, письма);</li> <li>– довільної репродуктивної уваги;</li> <li>– кінцевого зорового, слухового, рухового контролю;</li> <li>• <i>Компенсація первинних і проледевітка вишклення</i> вторинних порушень психозичного розвитку;</li> <li>• <i>Виховання</i> уважності</li> </ul> |



| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти   | Напрями корекційно-розвивальної роботи |
|--------------------------|---|--|
| Інтелектуальна П.        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>запам'ятовує, розуміє та застосовує</i> під час виконання письмових робіт вивчені правила;</li> <li>• <i>запам'ятовує, пригадує та малює</i> елементарні зображення із заданим звуком;</li> <li>• <i>вивчає та застосовує</i> правила написання великої букви у словах;</li> <li>• <i>запам'ятовує та прагне розповісти</i>, як люди працюють і відпочивають у різні пори року;</li> <li>• <i>запам'ятовує та називає</i> дні тижня по порядку;</li> <li>• <i>запам'ятовує</i> листя та плоди дерев, <i>порівнює, розрізняє та називає</i> їх;</li> <li>• <i>запам'ятовує та може розповісти</i> про призначення світлофора, його кольорів, <i>називає</i> дію відповідно кольору;</li> <li>• <i>запам'ятовує та правильно називає</i> свою Батьківщину, столицю України, кілька назв річок, населений пункт, де мешкає;</li> <li>• <i>запам'ятовує</i>, по можливості <i>називає</i> українські символи та їх значення, <i>впізнає</i> прапор України серед інших, <i>знає</i>, як поводитися, коли звучить Гімн;</li> <li>• <i>розуміє</i> значення морально-етичних норм, <i>запам'ятовує і виконує</i> їх (*);</li> </ul> |  |
| Рухова П.                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>запам'ятовує</i> (у тому числі з опорою на ейдетичні символи) та:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– відтворює ряд із 2–3 простих ритмічних малюнків;</li> <li>– виконує ряд послідовних інструкцій (доручень);</li> <li>– відтворює послідовність дій з метою досягнення певного результату;</li> <li>– повторює ряд (3–4) однорідних (неоднорідних) рухів;</li> </ul> </li> </ul>   |  |
| Слухова П.               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>запам'ятовує та називає</i> імена, по батькові педагогів, імена та прізвища однокласників;</li> <li>• <i>запам'ятовує та називає</i> кількість почутих однорідних (неоднорідних) звукових сигналів (3–5);</li> <li>• послухавши звук упродовж секунди, <i>відтворює</i> його;</li> <li>• <i>запам'ятовує</i> ряд (3–4) з голосних (приголосних, голосних і приголосних) звуків;</li> </ul>  |  |

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти   | Напрями корекційно-розвивальної роботи  |
|--------------------------|---|---|
|                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>запам'ятовує</i> перший звук свого прізвища, серед ряду показаних педагогом букв <i>впізнає</i> свою, <i>встає</i> і <i>називає</i> її;</li> <li>• <i>запам'ятовує</i> вербальний матеріал, використовуючи логічні ланцюжки;</li> <li>• мимовільно асоціативно <i>запам'ятовує, пригадує, впізнає та відтворює (називає)</i> числовий ряд у межах 10, кількаразово почуті слова, прості й поширені речення, лічильки, закладки, скоромовки, чистомовки, домовлянки, віршовані мініатюри, звуковий, звуконаслідувальний матеріал до ігор, пісенні рядки, емоційно позитивно відгукується на них (з допомогою педагога), прагне до подальшого використання їх у власному мовленні;</li> <li>• <i>сприймає на слух</i> умову задачі, <i>розуміє її зміст, запам'ятовує</i> числові дані, <i>складає</i> скорочений запис, правильно <i>розташовує</i> за певною схемою та <i>записує</i> умову, відповідний числовий вираз і відповідь на сторінці зошита;</li> <li>• <i>впізнає, запам'ятовує та називає</i> основні типи музики (колискова, пісенна, танцювальна, маршова);</li> </ul> |   |
| Вербально-логічне М.     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>класифікує</i> предмети в групі, по можливості <i>називає</i> їх узагальнюючим словом;</li> <li>• у групі предметів <i>визначає</i> зайвий, по можливості <i>називає</i> його;</li> <li>• <i>показує</i> та по можливості <i>називає</i> знайомі геометричні фігури, їх колір;</li> <li>• <i>лічить</i> предмети у кожній групі, <i>знаходить і називає</i> відповідну цифру;</li> <li>• <i>лічить</i> букви в одно- та простих (без збігів) двоскладових словах, <i>показує</i> відповідну цифру;</li> <li>• в групі предметів <i>знаходить</i> зайвий за певними ознаками (видо-родові, колір, форма, величина, функціональні, структурні відмінності тощо), по можливості <i>аргументує</i> свій вибір;</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Удосконалення</i> різних видів мислення та мисленнєвих операцій;</li> <li>• <i>Формування:</i><br/>– понять, суджень, умовиводів шляхом індукції та дедукції;<br/>– пізнавальної та мовленнєвої активності;<br/>– лексичної системності (валентності) слів;<br/>– парадигматичних і синтагматичних мовленнєвих законів; ностей;<br/>– гностичного, смислового структурного рівня мовлення;</li> </ul> |
| Конструктивне М.         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>складає</i> дошки Сегена різної складності, по можливості <i>називає</i> знайомі геометричні фігури;</li> <li>• «ремонтую» килимки, добираючи латки, які підходять за формою, кольором, місцем розташування елементів;</li> </ul>   |   |

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти  | Напрями корекційно-розвивальної роботи   |
|--------------------------|--|--|
| Логічне М.               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>продовжує</i> прості логічні ланцюжки, добираючи потрібне зображення з трьох запропонованих (заєць – морква, собака – ?; шишка, кістка, капуста);</li> <li>• <i>продовжує</i> логічний ланцюжок, додаючи потрібне предметне зображення із запропонованих (повна склянка соку → пів склянки → чверть склянки → → соку у склянці на денці);</li> <li>• <i>розв'язує</i> елементарні логічні задачі (з опорою на наочність) по можливості <i>пояснює</i> власний хід думок («Мене звали Оля. У мого брата тільки одна сестра. Як звати сестру мого брата?»);</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– фонематичного, лексичного, морфологічного, синтаксичного кодів імпресивного та експресивного усного мовлення;</li> <li>– вміння узагальнювати групи предметів за зовнішніми, функціональними, структурними чи видо-родовими ознаками;</li> <li>• <i>Розвиток:</i></li> <li>– інтегративної діяльності аналізаторів та міжпівкульної взаємодії;</li> <li>– предметного зорового, кольорового зорового, зорово-просторового гнозису;</li> <li>– кінестетичного, мануального, пальцевого, конструктивно-просторового праксису;</li> <li>– довготривалої, оперативної, зорово-предметної, слухомовленнєвої пам'яті;</li> <li>– довільної слухової та зорової уваги;</li> <li>– основних видів мовлення (індикативного, монологічного, говоріння, слухання);</li> <li>– номінативної, комунікативної, регулювальної функцій мовлення;</li> </ul> |
| Наочно-образне М.        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>називає</i> цілісне зображення з візуально розрізаних частин (розрізна картинка, пазли, кубики), по можливості <i>називає</i> його;</li> <li>• <i>розглядає</i> предмет (зображення), <i>виокремлює</i> складові, по можливості <i>називає</i> їх;</li> </ul>  |  |
| Просторово-часове М.     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>називає</i> колір стрілки, що показує вгору (вниз, ліворуч, праворуч);</li> <li>• за допомогою серії сюжетних картинок із відображенням часо-просторових відношень <i>створює</i> єдиний сюжет, по можливості <i>складає</i> зв'язну розповідь за ним;</li> </ul>  |  |
| Форми М.                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>розрізняє</i> поняття «раз» і «один», правильно <i>вживає</i> їх;</li> <li>• <i>оперує</i> поняттями «звук», «голосний (приголосний, м'який, твердий) звук», «склад», «слово», «словосполучення», «речення», <i>диференціює</i> їх;</li> <li>• з опорою на наочність і з допомогою педагога <i>висловлює</i> стверджувальні чи заперечливі судження («Швачка шиє одяг. Перукар одягу не шиє. Він робить зачіски») (відповідно до можливостей мовленнєвого розвитку) (*);</li> <li>• з аналогією, з опорою на наочність і з допомогою педагога <i>робить</i> умовиводи від загального до конкретного, і навпаки («Холодильник, лампа, праска, фен – це електроприлади. Вони працюють за допомогою електрики. Пілосос також так працює. Отже, це електроприлад»);</li> </ul> |  |

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти   | Напрями корекційно-розвивальної роботи  |
|--------------------------|---|---|
| МО абстрагування         | <ul style="list-style-type: none"> <li>з групи предметів (зображень) <i>виокремлює</i> такий (-е), який (-е) відрізняється від інших певною ознакою, по можливості <i>називає</i> його;</li> <li>абстрагуючись від другорядних ознак, <i>добирає</i> найбільш влучні слова (червона квіточка, але рум'яні щочки) (*);</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>вербального та невербального ймовірного прогнозування;</li> <li>поточного, кінцевого вербального та невербального контролю;</li> <li><i>Виховання</i> бажання вербально спілкуватися, користуючись фонетично, лексично, грама-тично правильним зв'язним мовленням</li> </ul> |
| МО аналізу               | <ul style="list-style-type: none"> <li><i>виконує</i> аналіз (у зовнішньому та внутрішньому планах): <ul style="list-style-type: none"> <li>звуків: частковий – визначає перший, останній звук, наявність, місце звука в слові, повний – визначає послідовність і кількість звуків у слові; без або з опорою на слух за умови промовляння педагогом, дитиною (*);</li> <li>звуко-буквений – визначає відповідність кожного зі звуків складу, слова певній літері (*);</li> <li>складовий: частковий – визначає перший, останній склад, наголосений склад, наявність, місце складу у слові; повний – визначає послідовність і кількість складів у слові; за умови промовляння педагогом, дитиною (*);</li> <li>морфологічний: частковий – визначає наявність суфікса, префікса в слові (*);</li> <li>синтаксичний: частковий – визначає наявність слова (словосполучення) в реченні (речення в тексті) (*);</li> </ul> </li> <li><i>аналізує</i> текст задачі, виокремлює складові;</li> </ul> |   |
| МО аналогії              | <ul style="list-style-type: none"> <li><i>виконує</i> завдання педагога, використовуючи аналогію;</li> <li>за аналогією до асоціативно пов'язаної між собою пари слів, запропонованих педагогом, <i>формує</i> наступну пару із запропонованих слів (з опорою на наочність, записані слова на картках) (сонце – день, місяць – ... (ніч, зірка, темрява);</li> <li>за аналогією <i>здійснює</i> словотворення іменників і дієслів, відмінювання іменників і прикметників, утворює граматичні форми іменників і дієслів (число, рід; час, вид); <i>добирає</i> паронімічні пари (*);</li> </ul>  |   |
| МО заперечення           | <ul style="list-style-type: none"> <li><i>закреслює</i> в групі предметних зображень таке, в назві якого немає певного звука;</li> <li>серед кількох рядів букв (цифр) (з 3–4 елементів) <i>знаходить і показує</i> той, в якому немає певної букви (цифри);</li> </ul>   |   |

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти   | Напрями корекційно-розвивальної роботи |
|--------------------------|---|--|
| МО класифікації          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>класифікує</i> предмети за групами, називаючи кожну узагальнюючим словом;</li> <li>• <i>диференціює</i> лексеми на позначення розмірових характеристик;</li> <li>• <i>доповнює</i> наявні групи, запропоновані педагогом (форми, величини, кольори);</li> <li>• <i>самостійно утворює</i> групи, розкладаючи предметні зображення відповідно до кількості складів у їх назвах;</li> <li>• <i>читає</i> слова, <i>співвідносить</i> їх із певною ознакою (гарячий–холодний, важкий–легкий), групою (овочі–фрукти, одяг–взуття);</li> <li>• із закушеним кінчиком язика <i>розкладає</i> на дві купки предметні зображення з опозиційними звуками ([л]–[р], [з]–[ж] тощо);</li> </ul> |  |
| МО конкретизації         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>співвідносить</i> представника певної професії зі знаряддям його праці, по можливості <i>називає</i> їх;</li> <li>• у відповідь на запропоноване педагогом слово-узагальнення, конкретизуючи, <i>називає</i> ряд предметів (*);</li> <li>• <i>конкретизує</i> значення багатозначних слів (антонімів, синонімів, паронімів, омонімів) (*);</li> </ul>   |  |
| МО обмеження             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>показує</i> всі цифри, крім...;</li> <li>• <i>називає</i> всі букви, крім...;</li> <li>• <i>розфарбовує</i> лише ті предмети, назви яких починаються (закінчуються) на певний звук;</li> <li>• <i>підкреслює</i> у словах певну букву (у словах слон, ніс, сани, ананас);</li> </ul>  |  |
| МО ототожнення           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• серед ряду зображень (цифр, букв, коротких слів) <i>знаходить</i> два однакові, показує, називає (читає) їх;</li> <li>• у ряді повільно вимовлених педагогом звуків <i>помічає</i> однакові, називає їх;</li> </ul>  |  |

| Маршрутні точки розвитку          | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти  | Напрями корекційно-розвивальної роботи |
|-----------------------------------|--|--|
| <p>МО порівняння, зіставлення</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• порівнює два предмети за зовнішніми, функціональними, структурними чи видо-родовими ознаками; мовленнєві та немовленнєві, голосні та приголосні звуки;</li> <li>• порівнює букви (цифри) за подібністю елементів;</li> <li>• з'єднує лініями предмети, назви яких починаються (закінчуються) на однакові звуки;</li> </ul>  |  |
| <p>МО синтезу</p>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• здійснює синтез: <ul style="list-style-type: none"> <li>– звуковий – утворює склади і слова з окремих звуків (т, а – та; с, о, м – сом) (*);</li> <li>– звуко-буквений – складає слова з букв (3–4) за умови промовляння педагогом, дитиною; знаходить і називає відповідне предметне зображення (*);</li> <li>– буквений – із букв, запропонованих врозкид (4–5), складає назву зображеного предмета, визначає «зайву» букву, записує слово у клітинки (<i>див. Додаток 4</i>); з двох складів, розташованих на певній відстані, утворює та читає слова (<i>див. Додаток 5</i>);</li> <li>– складовий – утворює слова з окремих складів (приголосний + голосний; голосний + приголосний);</li> <li>– морфологічний – утворює слова шляхом додавання префіксів, суфіксів до кореневої частини; виправляє помилки при неправильному називанні (*);</li> <li>– синтаксичний – складає речення, поєднуючи окремі слова (*);</li> </ul> </li> </ul> |  |
| <p>МО систематизації</p>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• показує предмети від найбільшого до найменшого (від найвищого до найнижчого, від найтоншого до найтовшого, від найдовшого до найкоротшого, від найвужчого до найширшого), і навпаки;</li> <li>• продовжує ряд зображень, розташованих у певній розмірній послідовності (від великого до маленького чи навпаки);</li> </ul>  |  |

| Маршрутні точки розвитку        | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти   | Напрями корекційно-розвивальної роботи |
|---------------------------------|---|--|
| МО узагальнення (генералізації) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• об'єднує в групи одно- та різнорідні предмети, по можливості називає їх одним словом;</li> <li>• серед запропонованих предметних зображень вибирає ті, які можна віднести до певної групи (дерева – капуста, клен, дзвіночки, верба, береза, волоська, дуб);</li> <li>• читає чотири слова, записані в стовпчик, знаходить зайве, називає три інші предмети узагальнюючим словом;</li> <li>• володіє узагальненнями «шкільне приладдя», «голосні, приголосні (тверді, м'які) звуки», «слова», «речення»;</li> <li>• знаходить спільний звук у назвах груп зображених предметів, у спеціально відведеному віконечку лише відповідну букву;</li> </ul> |  |
| Діяльнісне ЙП                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• з опорою на предметне зображення прогнозує можливу дію (побачивши футбольний м'яч, імітує удар ногою по ньому);</li> <li>• уважно слухає умову задачі, визначаючи в ній головне, прогнозує способи (вибір потрібного алгоритму (-ів) розв'язання;</li> </ul>   |  |
| Граматичне ЙП                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• доповнює розпочате педагогом словосполучення (предмет + ознака, предмет + дія);</li> </ul>   |  |
| Зорове ЙП                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• з опорою на неповне предметне зображення прогнозує можливі варіанти його завершеності (побачивши круг, може уявити сонце, кавун, яблуко тощо);</li> </ul>  |  |
| Лексичне ЙП                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• з опорою на предметне зображення прогнозує вибір потрібного слова (гострий, колючий – їжак, ніж) (*);</li> <li>• читає дієслово, утворене від звуконаслідування, прогнозує і знаходить зображення істоти, якій воно належить;</li> </ul>   |  |
| Морфологічне ЙП                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• завершені слова, розпочаті педагогом, додаючи зменшувально-пестливі суфікси (подуш..., шиш..., чаш... + ечк (-а);</li> <li>• вживає префікси на позначення переміщення об'єктів, доповнюючи запропоноване педагогом слово (йти – відійти, перейти, зайти);</li> </ul>  |  |



| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти  | Напрями корекційно-розвивальної роботи |
|--------------------------|--|--|
| Рецептивне ЙП            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• дописує букву (на початку, в середині, в кінці, в середині), утворюючи слово;</li> <li>• дописує кінцевий склад, утворюючи двоскладове слово (гру... – груша);</li> <li>• читає склад, знаходить предметне зображення, назва якого починається на прочитаний склад (гу – гусак, ко – корова, те – телевізор, ри – риба);</li> </ul>                     |  |
| Синтаксичне ЙП           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• доповнює речення, розпочате педагогом, 1–2 лексично доречними, граматично узгодженими словами, які відповідають змісту висловлювання (*);</li> <li>• розглядає сюжетну картинку, складає розповідь, придумуючи початок і логічно розвиваючи послідовність подій (*);</li> <li>• завершену розпочате педагогом слово відповідним складом (*);</li> </ul> |  |
| Складове ЙП              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• розглядаючи предметну чи сюжетну картинку, прогнозує можливий звуковий сигнал («Хлопчик тягнеться вказівним пальцем до дверного дзвінка – дзінь!»);</li> </ul>  |  |
| Фонетичне ЙП             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• завершену розпочате педагогом слово відповідним звуком (з опорою на наочність і без неї) (*);</li> <li>• прогнозує початковий (голосний, приголосний) звук неповного слова (*);</li> </ul>  |  |
| Зоровий К.               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• знаходить неточності на малюнках (предметах) («Що не так?») (*);</li> <li>• перевіряє відтворення зображення, складання картинки, звіряючись зі зразком (*);</li> </ul>   |  |
| Орфографічний К.         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• перевіряє правильність написання букви (цифри, складу, слова), звіряючись зі зразком (*);</li> </ul>  |  |
| Руховий К.               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• перевіряє правильність утримання певного положення (укладу) чи виконання рухів (загальнорозвивальних, артикуляційних, мімічних, пальчикових) з опорою на зразок, графічну схему (☞, ☛, ☞, ☛), дзеркало (*);</li> </ul>  |  |

| Маршрутні точки розвитку                | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти  | Напрямами корекційно-розвивальної роботи   |
|---|--|--|
| Слуховий К.                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• перевіряє правильність вимови звуків (складів, слів), прослуховуючи аудіо-записи;</li> <li>• контролює фонетичну правильність, темп, інтонаційне оформлення почутото мовлення, коректно виправляє помилки (*);</li> <li>• <i>празне виправляти</i> помилки у власному мовленні (*);</li> </ul>  |  |
| Смисловий К.                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• у спеціально створених навчальних ситуаціях контролює семантичну правильність, емоційне насичення мовлення педагога на матеріалі звуків і складів («Ой-ой-ой, – сміється дівчинка»);</li> <li>• <i>перевіряє</i> відповідність реальності на ілюстративному («Нісенітниця»), звуковому («Жабенята някали»), вербальному матеріалі («Виправ слово, сполучення, речення, казку»; На вулиці пішов дощ, тому що Марійка взяла парасольку), адекватно емоційно <i>реагує</i> на нього (*);</li> <li>• <i>розуміє</i> абсурдність змісту запропонованої логічної задачі</li> </ul>  |  |
|   | <b>Емоційно-вольова сфера</b>  |  |
| Нейтральні, позитивні, негативні емоції | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>радіє</i> зустрічі з однокласниками, педагогами (*);</li> <li>• <i>підтримує</i> гарний настрій під час сумісної діяльності з однокласниками (*);</li> <li>• <i>вміє відтворювати</i> за зразком педагога певний емоційний стан, вистовуючи для контролю індивідуальне дзеркальце;</li> <li>• <i>домалює</i> рот зображенням смайликів відповідно до названих педагогом емоційних станів (☺ – веселий, ☹ – спокійний, ☹ – сумний);</li> <li>• <i>вміє сприймати, диференціювати, виражати</i> емоційні переживання за допомогою міміки, пантоміми, жестів та використовуючи характерологічні вербальні засоби, емоційно-оцінну лексику (з допомогою педагога);</li> <li>• <i>вміє відстежити, назвати, передати та відтворити</i> свій емоційний стан за допомогою кольорів, форм, звуків, рухів (на папері, у предметах ліплення чи аплікації, при роботі з піском);</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Розширення уявлень</i> про різні види емоцій;</li> <li>• <i>Лозбавлення</i> психоемоційного напруження;</li> <li>• <i>Формування:</i> – лексичного коду імпресивного й експресивного усного мовлення; – адекватних емоційних стосунків;</li> </ul> |

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти  | Напрями корекційно-розвивальної роботи  |
|--------------------------|--|---|
|                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• слухаючи музику, вірш, прозовий твір, розглядаючи картину, переглядаючи виставу, аналізуючи проблемну ситуацію (з опорою на сюжетну картину, серію картинок, почуте коротке оповідання) тощо, <i>відчуває</i> різноманітні емоційні переживання (емоційний настрій), <i>прагне поділитися</i> враженнями від побаченого чи почутого з дорослими та ровесниками, висловлюючи своє емоційно-оцінне ставлення (з допомогою педагога) (*);</li> <li>• терпляче очікує зеленого сигналу світлофора для переходу вулиці;</li> <li>• <i>розуміє</i>, що не можна насміхатися з людини, висміювати її зовнішні чи психічні недоліки (*);</li> <li>• <i>проявляє</i> емпатію до людей, які перебувають у скрутному становищі, <i>прагне їм допомогти</i> (*);</li> <li>• з повагою, теплом, турботою <i>ставиться</i> до рідних, близьких людей (*);</li> <li>• за ціннісною шкалою <i>визначає</i> ступінь теплоти ставлення до людей із близького оточення;</li> <li>• <i>намагається розповісти</i> про події з власного життя, висловлюючи емоційне ставлення до них, використовуючи відповідну інтонацію, правильно ставлячи логічний наголос (із допомогою педагога);</li> <li>• <i>прагне наслідувати</i> вчинки позитивних героїв знайомих літературних творів;</li> <li>• <i>бере участь</i> у розіграванні сюжету добре знайомої казки (оповідання, вірша), передаючи емоційний стан героя за допомогою мовлення, пантоміми, міміки і жестів;</li> <li>• <i>контролює</i> свою поведінку, <i>розуміє</i> адекватність чи неадекватність як власної поведінки, так і поведінки інших людей</li> </ul> | <p><b>Напрями</b></p> <p><b>корекційно-розвивальної роботи</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Розвиток:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– навичок невербального спілкування, сприймання емоційного стану інших людей;</li> <li>– різних видів гнозису, праксису, уваги, мовлення;</li> <li>– емоційно-образної пам'яті на основі безпосереднього сприйняття предметів і явищ навколишньої дійсності;</li> <li>– смислової, зорової, лексичної, граматичної, синтаксичної антиципації;</li> <li>– поточного та кінцевого контролю;</li> </ul> </li> <li>• <i>Допередження</i> виникнення негативістських, фобічних, ейфоричних проявів, емоційної в'язкості;</li> <li>• <i>Виховання</i> гальмівних процесів, які лежать в основі вміння стримувати себе, свої почуття, безпосередні ситуативні бажання</li> </ul> |
| Загальні показники       | <p><b>Навчально-мовленнєва діяльність</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>проявляє інтерес</i> до навчальної та інших видів діяльності;</li> <li>• <i>запам'ятовує та відтворює</i> вербальний і невербальний матеріал, вистовуючи доступні для сприймання та розуміння зорові, слухові, рухові, емоційно насичені мнемотехнічні прийоми;</li> <li>• <i>перевіряє</i> правильність виконання завдання, звіряючись зі зразком;</li> <li>• із задоволенням <i>засвоює</i> емоційно насичений навчальний матеріал;</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Формування:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– загальнонавчальних умінь і навичок (навчально-організаційні, навчально-інформаційні, навчально-інтелектуальні, творчі, контрольно-оцінювальні);</li> </ul> </li> </ul>   |

| Маршрутні точки розвитку                 | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти   | Напрями корекційно-розвивальної роботи  |
|--|---|---|
| Загальні показники                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>вміє</i> наполегливо <i>досягати</i> своєї мети, незважаючи на труднощі;</li> <li>• <i>дістає задоволення</i> від правильно виконаного завдання;</li> <li>• <i>долає власну невпевненість</i> і <i>скутість</i> завдяки ритмічному виконанню фізичних вправ;</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– цілеспрямованості, усвідомленості, узагальненості, плановості, стійкості, самостійності;</li> <li>– стимульованого та суцесивного способів сприймання навчального матеріалу;</li> <li>– узагальнених способів мисленевої діяльності;</li> <li>– смислового структурного рівня мовлення;</li> </ul> |
| Мотиваційно-потребнісна складова         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>проявляє допитливість</i>, звертаючись до дорослих із запитаннями;</li> <li>• <i>прагне</i> досягати успіху, докладаючи певного рівня вольових зусиль;</li> <li>• <i>не впадає в розпач</i> у разі помилкового виконання завдання та виникнення невдач;</li> <li>• <i>прагне доводити</i> розпочату справу до кінця;</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– синтаксичного коду імпресивного та експресивного усного мовлення;</li> <li>• <i>Розв'язок:</i></li> <li>– індивідуальної свідомості;</li> <li>– інтегративної діяльності аналізаторів та міжпівкульної взаємодії;</li> <li>– аналітико-синтетичної діяльності;</li> </ul>                          |
| Способи сприймання навчального матеріалу | <ul style="list-style-type: none"> <li>• послідовно та плавно <i>читає</i> склади, утворюючи ціле слово;</li> <li>• послідовно промовляючи слово по звуках, <i>перешіфровує</i> їх у букви, <i>зписує</i> слово;</li> <li>• <i>дотримується</i> певного порядку, алгоритму дій;</li> <li>• розглядаючи предмет (зображення, фотографію, картину), <i>бачить його (її) цілком</i>, у всій повноті, зором зупиняючись на тих деталях, які передусім привернули увагу;</li> <li>• <i>впізнає</i> знайомі слова на вивісках, рекламних щитах тощо, цілісно сприймаючи їх;</li> </ul>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>– лицьового зорового, зорово-просторового, сомато-просторового гнозису;</li> <li>– довільної слухової та зорової уваги;</li> <li>– пізнавальної, регулювальної та комунікативної функцій мовлення;</li> </ul>  |
| Свідомість                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>відрізняє</i> себе від інших, усвідомлюючи свою індивідуальність і значущість;</li> <li>• <i>говорить</i> про себе, вживаючи займенник у першій особі однини, правильно узгоджує його з дієсловами минулого часу в роді та числі (я підійшов, я підійшла) (з незначною допомогою педагога);</li> <li>• поступово <i>починає усвідомлювати</i> себе школярем, ототожнюючи з іншими учнями;</li> <li>• <i>вміє підтримувати</i> порядок як на робочому місці, так і в наплічнику;</li> <li>• <i>відчуває</i> задоволення від добре виконаної справи;</li> </ul> |   |

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти  | Напрями корекційно-розвивальної роботи   |
|--------------------------|--|--|
|                          | <p>• <i>знає та дотримується</i> правил безпечної поведінки з художніми матеріалами та інструментами, правил поведінки у школі, вдома, на вулиці, у довіллі;</p> <p>• <i>звертається</i> по імені до однокласників, по імені та по батькові до дорослих, вживаючи кличний відмінок;</p> <p>• <i>розуміє</i> звернене мовлення однокласників, <i>уміє</i> адекватно <i>реагувати</i> на помилки в їх мовленні (*);</p> <p>• <i>працює</i> в парах і малих групах, дотримуючись встановлених правил і морально-етичних норм;</p> <p>• <i>дотримується</i> режиму дня;</p> <p>• <i>контролює</i> свою поведінку, оцінює якість власних дій, адекватність або неадекватність їх (*);</p> <p>• <i>засвоює</i> алгоритми, узагальнені способи мисленнєвої діяльності (*);</p> <p>• <i>допомагає</i> однокласникам при утрудненнях під час виконання завдань;</p> <p>• <i>засвоює</i> та <i>виконує</i> правила поведінки в школі, вдома, на вулиці, у довіллі;</p> <p>• <i>знає</i> правила поведінки у небезпечних ситуаціях;</p> <p>• з опорою на сюжетні картинки <i>розповідає</i>, які із зображених ситуацій є небезпечними, та <i>пояснює</i>, чому саме;</p> <p>• <i>бережливо ставить</i> до речей, із повагою <i>відноситься</i> до праці людей (*).</p> | <p><b>Напрями корекційно-розвивальної роботи</b></p> <p>– основних видів мовлення (індикативного, моно- та діалогічного, говоріння, слухання);</p> <p>– поточного контролю;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Виховання</i> інтересу до різних видів навчальної діяльності, морально-етичних норм поведінки, уважного, чуйного, турботливого ставлення до однокласників, поваги до дорослих</li> </ul> |

**Перелік обов'язкових базових показників розвитку** здобувачів початкової освіти на кінець навчального року (1 клас):

**1. Психодинамічний компонент:**

- усвідомлення себе школярем, ототожнення з іншими учнями;
- інтерес до навчальної та інших видів діяльності;
- прагнення пізнавати щось нове, зокрема шляхом дослідницької діяльності;
- розуміння, запам'ятовування та відтворення навчального матеріалу;
- опанування нових понять із різних галузей знань;
- орієнтування у «схемі» власного тіла, в просторі, на сторінках зошита й підручника;
- слухання музики, розглядання картин, перегляд вистав тощо з відчуттям різноманітних емоційних переживань; прагнення поділитися враженнями від побаченого чи почутого з дорослими та ровесниками;
- посильна участь у спортивно-оздоровчих, сезонних святах і розвагах, внутрішньокласних театралізованих виставах, іграх-драматизаціях;
- прагнення досягати позитивного результату, долаючи труднощі;
- адекватна оцінка подій, вчинків ровесників та своїх власних;
- відчуття власного емоційного стану, спроби контролювати та за потреби змінювати його;
- акцентування уваги на звуковому, лексичному, морфологічному, граматичному та синтаксичному оформленні мовлення;
- контроль за правильністю, темпом, смисловим та інтонаційним оформленням власного і зверненого мовлення, прагнення виправити помилки.

**2. Сумарний компонент:**

- налагодження контакту з педагогом (-ами) та ровесниками;
- орієнтування в приміщенні школи, класу, на своєму робочому місці;
- вміння стежити за порядком в одязі (речах), без нагадування дорослих приводити його (їх) у належний стан;
- вміння зав'язати шапку, застібнути гудзики (застібку), зашнурувати взуття, зав'язати шнурки;
- розуміння, знання та дотримання правил культури харчування; правил поведінки під час спілкування з дорослими, міжособистісного спілкування; правил безпечної поведінки у школі, класі, на природі, вулиці, вдома, під час психодіагностичної, навчально-виховної, корекційно-розвивальної та творчої роботи;
- фіксація змін у природі залежно від пір року та погоди, прагнення розповідати про них;
- розглядання, впізнавання зображень в умовах накладання одне на одне, зашумлення, площинних та об'ємних чорно-білих, неповних, кон-

турних, силуетних зображень знайомих предметів, істот, виокремлення складових;

– порівняння предметів за розміром, кольором, формою, груп предметів за кількістю;

– уважне слухання педагога, розуміння зверненого мовлення, усвідомлене виконання одно- та кількоступеневих інструкцій;

– здатність відповідати на запитання простими поширеними реченнями;

– вміння правильно тримати ручку, олівець, пензлик, користуватися лінійкою, стеками, ножицями;

– вміння писати ведучою рукою в межах рядка і поля в зошиті та на дошці цифри, букви, короткі слова;

– здатність розв'язувати приклади в межах 10, арифметичні, елементарні логічні та нестандартні задачі.



**2 клас**  
**Пізнаємо світ разом**

| Маршрутні точки розвитку            | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти  | Напрями корекційно-розвивальної роботи  |
|-------------------------------------|--|---|
| Артикуляційний П.                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• правильно промовляє окремі звуки, склади, слова, словосполучення, речення з урахуванням скоригованих звуковимовних навичок (*);</li> <li>• <i>вміє утримувати артикуляційні уклади;</i></li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Удосконалення:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>– різних видів праксису;</li> <li>– практичного структурного рівня мовлення;</li> <li>– фонематичного та лексичного коду імпресивного, експресивного усного та писемного мовлення;</li> </ul> </li> <li>• <u>Розвиток:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>– інтегративної діяльності аналізаторів та міжпівкульної взаємодії;</li> <li>– аналітико-синтетичної діяльності;</li> </ul> </li> </ul> |
| Графічний П.                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>розглядає</i> половину зображення, його деталі, <i>домальовує</i> іншу половину, дотримуючись пропорцій, вказаної кольоровою гамою та просторового розташування елементів;</li> <li>• <i>ліюструє</i> розв'язування задач зображенням символічних рисунків, схем;</li> <li>• <i>графічно позначає</i> морфему у словах (*);</li> <li>• <i>володіє</i> графічними навичками й технікою письма, зберігаючи пропорційність і каліграфічне написання літер;</li> <li>• <i>правильно пише</i> на дошці букви, склади, слова, короткі речення; <i>слисує</i> невеличкі тексти, дотримуючись абзаців; <i>лише</i> в зошиті графічні диктанти, <i>записує</i> приклади, скорочену умову задачі, розв'язування та відповідь (*);</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– різних видів гнозису, уваги, пам'яті, контролю;</li> <li>– номінативної, регулювальної функції мовлення;</li> <li>– основних видів мовлення (індикативного, говоріння, слухання, читання, письма);</li> <li>• <u>Компенсація первинних і проледеватлика виникнення</u> вторинних порушень психологічного розвитку;</li> </ul>  |
| Конструктивно-просторовий П.        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• із запропонованих фігур та їх частин різного кольору й величини <i>вдбирає</i> потрібні та <i>викладає</i> предметну (сюжетну) картинку, аналогічну запропонованій (способом накладання, за зразком, по пам'яті);</li> <li>• за завданням педагога на паперовому крузі <i>викладає</i> годинникові стрілки;</li> </ul>  |   |
| Локомоторний, сомато-просторовий П. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>диференціює</i> та <i>вдтворює</i> ритмічні малюнки різної складності (*);</li> <li>• <i>читає</i> напам'ять віршовані мініатюри, водночас проплескуючи їх, голосом і плесками виділяючи наголошені склади;</li> <li>• <i>виконує</i> різноманітні рухові вправи під вербальний, невербальний або музичний супровід, змінюючи амплітуду і темп, під керівництвом педагога <i>корисує</i> виконання рухів (*);</li> <li>• <i>посильно працює</i> на прищипливій ділянці (*);</li> </ul>   |   |

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти   | Напрями корекційно-розвивальної роботи   |
|--------------------------|---|--|
| Мануальний, пальцевий П. | <ul style="list-style-type: none"> <li>за вербальною інструкцією виконує проби Хеда (див. Додаток 6) (*);</li> <li>читає прийменники і відповідно їх значенню розташовує предметне зображення (мишка – у мішку, на мішку, під мішком, біля мішка);</li> <li>виготовляє поробки з паперу, пластиліну, солоного тіста;</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Виховання</b> чуття ритму, бажання бути сильним, спритним і здоровим</li> </ul>  |
| Зоровий графічний Г.     | <ul style="list-style-type: none"> <li>впізнає, запам'ятовує графічно-символічні позначення в підручнику, ориєнтується в них;</li> <li>у навмисно неправильно написаних педагогом словникових словах бачить помилку, прагне виправити її;</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Удосконалення:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>різних видів гнозису;</li> <li>гностичного структурного рівня мовлення;</li> <li>фонематичного та лексичного коду імпресивного, експресивного усного та писемного мовлення;</li> </ul> </li> <li><b>Формування</b> орфографічної пильності;</li> <li><b>Розвиток:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>інтегративної діяльності аналізаторів та міжпівкульної взаємодії;</li> <li>аналітико-синтетичної діяльності;</li> </ul> </li> </ul> |
| Зорово-просторовий Г.    | <ul style="list-style-type: none"> <li>орієнтується у просторі, на аркуші зошита, підручника;</li> <li>впізнає та називає зображення предметів у різних ракурсах;</li> <li>читає дієслова, знаходить серед предметних зображень ті, які виконують відповідну дію (гризе – білочка горішок, дівчинка – яблуко, гусень – листочок, зайчик – морквинку, собака – кістку);</li> <li>знаходить абзаци у тексті;</li> </ul>   |  |
| Лицьовий зоровий Г.      | <ul style="list-style-type: none"> <li>впізнає на портретах Т. Шевченка, Лесю Українку, В. Сухомлинського та ін., називає їх;</li> </ul>  |  |
| Предметний зоровий Г.    | <ul style="list-style-type: none"> <li>уважно розглядає картини, впізнає предмети, зображені у різних художніх стилях;</li> </ul>   |  |
| Слуховий Г.              | <ul style="list-style-type: none"> <li>впізнає та диференціює усне й писемне мовлення;</li> <li>впізнає на слух слова української та іноземної мов;</li> <li>уважно сприймає та доречно реагує на звернене мовлення (погоджується чи не погоджується, виконує певні дії відповідно до прохання чи інструкції);</li> <li>впізнає слово за послідовно названими складами;</li> <li>диференціює та розуміє значення слів, близьких за звучанням;</li> <li>впізнає, розуміє, диференціює та по можливості вживає слова, близькі і протилежні за значенням, багатозначні лексеми (*);</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>кінетичного пальцевого практику, різних видів уваги та пам'яті;</li> <li>номінативної, пізнавальної, регулювальної функцій мовлення;</li> <li>основних видів мовлення (індикативного, говоріння, слухання, читання);</li> </ul>   |
| Сомато-просторовий Г.    | <ul style="list-style-type: none"> <li>називає пальці своєї руки, обведеної на аркуші;</li> <li>впізнає намальовані на аркуші пальці руки педагога;</li> </ul>  |  |

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти   | Напрями корекційно-розвивальної роботи  |
|--------------------------|---|---|
| Тактильний Г.            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>впізнає, ідентифікує</i> предмети на дотик, <i>називає</i> їх;</li> <li>• обмацуючи об'єкти предметів чітко вираженої форми, <i>впізнає та називає</i> їх;</li> </ul>   |   |
| Зорова У.                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• цілеспрямовано та плановірно <i>спостерігає</i> за станом природи (небо і сонце, земля, рослини, птахи, комахи) у різні пори року, <i>розповідає</i> про побачене;</li> <li>• <i>уважно розглядає</i>, <i>впізнає</i> та <i>називає</i> силуєтні зображення тварин, <i>знаходить</i> їх на зоокарті;</li> <li>• <i>уважно розглядає</i> гриби, <i>диференціює</i> їстівні й неїстівні, <i>називає</i> їх;</li> <li>• <i>розглядає</i> фотографію людини, <i>знаходить</i> її портрет серед інших;</li> <li>• серед ряду графічних символів (зображень) <i>знаходить</i> кілька однакових;</li> <li>• <i>розглядає</i> предметні зображення, <i>визначає</i> та <i>називає</i>, яких деталей на них не вистачає;</li> <li>• <i>розглядає</i> дві схожі сюжетні картинки, <i>визначає</i>, яких елементів не вистачає, щоб зображення стали однаковими;</li> <li>• з ряду букв трьох кольорів зліва направо <i>знаходить</i> букви одного кольору і <i>читає</i> утворене слово (<b>п</b>л<b>о</b>х<b>о</b>л<b>а</b>ст<b>о</b>ак – поле, лісок, хата);</li> <li>• <i>уважно читає</i> слова, підкреслює букви, якими вони відрізняються (лапа – лампа, ріка – ріпка, мало – масло, коза – кобза, міст – місто, метр – метро, буря – буряк);</li> <li>• <i>читає</i> текст реченнями (абзацами, за ролями), <i>уважно стежачи</i> за технікою читання та усвідомлюючи зміст прочитаного;</li> <li>• <i>уважно списуючи</i> текст, <i>дотримуються</i> абзаців;</li> <li>• <i>помічає</i> помилки на письмі, <i>виправляє</i> їх;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Виховання</i> вміння помічати і <i>вправляти</i> помилки</li> <li>• <i>Пропедевтика</i> застругань на попередньому матеріалі, втомлюваності;</li> <li>• <i>Удосконалення</i>:</li> <li>– довірливої уваги;</li> <li>– виконання диференційованих дій за словесною інструкцією;</li> <li>– гнотичного та смислового структурного рівня мовлення;</li> <li>– лексичного, синтаксичного коду імпресивного та експресивного усного мовлення;</li> <li>– орфографічної пильності;</li> <li>• <i>Розвиток</i>:</li> <li>– інтегративної діяльності аналізаторів та міжпівкульної взаємодії;</li> <li>– аналітико-синтетичної діяльності;</li> <li>– працездатності;</li> <li>– зосередженості, вибірковості, концентрації, обсягу, розподілу, стійкості, переключення уваги;</li> <li>– предметного зорового, зорово-просторового гнозису;</li> <li>– короткочасної зорової, слухової пам'яті;</li> </ul> |
| Інтелектуальна У.        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>відповідаючи</i> на запитання педагога, <i>не вживає</i> певних назв кольорів;</li> <li>• <i>читає</i> окремі «чарівні» слова (речення, міні-тексти) зліва направо, а потім справа наліво; <i>помічає</i>, що прочитані слова та їх послідовність залишилися незмінними (паліндром, паліндромон) (<i>див. Додаток 7</i>);</li> <li>• <i>уважно читає</i> однотипний текст (3–4 речення), трансформує його у літературний, замінюючи лексичні повтори іменника (тві) займенником (він, цей, той; вона, ця, та; вони, ці, ті);</li> </ul>   |   |

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти   | Напрями корекційно-розвивальної роботи  |
|--------------------------|---|---|
| Рухова У.                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• виконує імітаційні рухи, за сигналом педагога чітко переключаючись з одного руху на інший;</li> <li>• уважно стежить за плавністю, правильністю дихання;</li> <li>• упорядковані 5 с уважно розглядає картку з геометричними фігурами (графічними символами), розташованими в різних її кутах, зображує на аркуші аналогічне розташування фігур;</li> <li>• уважно слухає та правильно записує під диктовку педагога:             <ul style="list-style-type: none"> <li>– іноземною мовою окремі букви, їх сполучення, своє ім'я;</li> <li>– українською мовою слова, дотримуючись правил переносу, слова віршованих мініатюр у стовпчик (за зразком);</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– основних видів мовлення (монологічне, спонтанне, говоріння, слухання, читання, письмо);</li> <li>– номінативної, пізнавальної, регулювальної, смислової, комуникативної функцій мовлення;</li> <li>– поточного та кінцевого зорового, слухового контролю;</li> <li>• <i>Виховання</i> інтересу до ігрових вправ і навчальних завдань, які потребують зосередженості</li> </ul> |
| Слухова У.               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• уважно слухає, розуміє та виконує прості інструкції педагога, запропоновані іноземною мовою (з опорою на жести-підказки і без них), багатоступеневі інструкції українською мовою;</li> <li>• уважно слухає описову розповідь педагога і знаходить у класі (приміщенні) відповідний предмет;</li> <li>• помічає помилки в усному мовленні однокласників і своєму власному, коректно виправляє їх;</li> <li>• слухаючи вірш, помічає небувальщини у його змісті;</li> </ul>  |   |
| Зорова П.                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• упорядковані хвилини розглядає предмет, а згодом знаходить його серед схожих інших;</li> <li>• упорядковані 2 с розглядає зображення з кількох накладених одна на одну геометричних фігур чи інших графічних символів і відтворює їх по пам'яті на папері;</li> <li>• запам'ятовує та відтворює українську абетку (з опорою на навчальну картку);</li> <li>• запам'ятовує 5–6 зображених годинників зі стрілками, визначає за ними час, вибирає серед запропонованих карток із пісочними, електронними, механічними годинниками ті, які були на попередніх зображеннях;</li> <li>• запам'ятовує словникові слова, правильно записує їх (*);</li> </ul>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Удосконалення</i> провідного (-их) і недомінантних видів пам'яті; короткочасної та свідомої довготривалої; операційної, слухомовленнєвої, зорово-предметної, рухової, ейдетичної пам'яті; основних форм відтворення (впізнавання, спогаду, пригадування, ейдетизму, ремінісценції);</li> </ul>  |

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти  | Напрями корекційно-розвивальної роботи  |
|--------------------------|--|---|
| Зорова П.                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>запам'ятовує та відтворює</i> таблиці на додавання й віднімання у межах 10 (з опорою на наочність);</li> <li>• <i>уважно розглядає</i> картку, розділену на 4–6 квадратів, накритих різнокольоровими (одного кольору) однорідними (неоднорідними) геометричними фігурами; <i>запам'ятовує</i> геометричні фігури, їх колір, місце та послідовність розташування; після того як педагог прибрав фігури або інші графічні об'єкти з картки, <i>розкладає</i> їх по пам'яті так, як було;</li> <li>• <i>почергово піднімаючи</i> геометричні фігури з квадратів картки, <i>уважно розглядає та запам'ятовує</i> предметні зображення під кожною з фігур; <i>дивлячись на</i> геометричну фігуру, <i>називає</i> зображений предмет, <i>перевіряє</i> правильність своєї відповіді, <i>піднімаючи</i> фігуру;</li> <li>• <i>бачить і запам'ятовує</i> красу природи у різні пори року, <i>прагне відтворити її</i> у малюнках, аплікаціях тощо;</li> <li>• <i>запам'ятовує</i> зміст прочитаного тексту, <i>складає</i> план (з опорою на ілюстрації, піктограми, логічні ланцюжки, навідні запитання педагога, за абзацами);</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Формування:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– елементарних науково-практичних понять у результаті запам'ятовування навчального матеріалу;</li> <li>– елементарних навичок користування мнемотехнічними прийомами для запам'ятовування навчального матеріалу;</li> <li>– гностичного, практичного та смислового структурного рівня мовлення;</li> <li>– фонематичного, лексичного коду імпресивного та експресивного усного і писемного мовлення;</li> </ul> </li> <li>• <i>Результат:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– інтегративної діяльності аналізаторів та міжпівкульної взаємодії;</li> <li>– аналітико-синтетичної діяльності;</li> <li>– різних видів гнозису, практики, уваги;</li> <li>– номінативної, пізнавальної, регулявальної функції мовлення;</li> <li>– основних видів мовлення (індикативного, повторюваного, говоріння, слухання, читання, письма);</li> </ul> </li> </ul> |
| Інтелектуальна П.        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>відтворює</i> раніше сприйняте; те, що здавалося забути;</li> <li>• <i>пригадує</i> події з власного життя, життя рідних чи друзів, зв'язно <i>розповідає</i> про них;</li> <li>• <i>запам'ятовує</i> та свідомо <i>обирає</i> відповідні форми мовленнєвого етикету у спілкуванні з людьми різного віку, статі, статусу, залежно від ступеня родинних стосунків (*);</li> <li>• <i>запам'ятовує та називає</i> види водоюм, перелітних і зимуючих птахів, звірів, у тому числі тих, які змінюють своє забарвлення в осінньо-зимовий період;</li> <li>• <i>вищає</i> <i>напам'ять</i> таблицю множення та ділення (на 2–4), <i>вміє користуватися</i> нею при розв'язуванні прикладів і задач;</li> <li>• <i>запам'ятовує та називає</i> жанри літературних творів (казка, оповідання, вірш);</li> <li>• <i>запам'ятовує</i> різноманітні ситуації у сюжетах прочитаних творів і <i>робить</i> елементарні логічні висновки щодо мотивів поведінки героїв;</li> </ul>  |   |

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти  | Напрями корекційно-розвивальної роботи   |
|--------------------------|--|--|
|                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• читає (слухає) літературні твори, <i>запам'ятовує</i> головних і другорядних персонажів, послідовність описаних подій;</li> <li>• <i>запам'ятовує</i> нові слова та за потреби доречно <i>використовує</i> їх;</li> <li>• <i>запам'ятовує</i> та <i>лише</i> прийменники окремими словами, <i>розуміє</i> їх значення;</li> <li>• <i>читає</i> прості короткі слова іноземною мовою, <i>запам'ятовує</i> їх значення та правопис;</li> <li>• <i>запам'ятовує</i> та <i>пригадує</i> перевірені слова до іменників із ненаголошеними е та и; <i>пояснює</i> вибір того чи іншого перевіреного слова;</li> <li>• до названих педагогом у межах 10 іменників у формі однини (чоловічого роду) <i>добирає</i> слова у множині (жіночого роду), потім <i>пригадує</i> попередньо названі педагогом слова;</li> <li>• <i>помічає</i> в тексті епітети як образні ознаки-характеристики (прикметники), <i>запам'ятовує, розуміє</i> їх значення;</li> <li>• <i>запам'ятовує</i> зразок лексико-граматичної побудови речень;</li> <li>• <i>запам'ятовує</i> кілька (2–3) речень із невеличкого тексту;</li> <li>• <i>запам'ятовує</i> речення, <i>розширює</i> та <i>скорочує</i> його за завданням педагога;</li> <li>• <i>запам'ятовує, розуміє</i> та <i>застосовує</i> під час виконання письмових робіт вивчені правила, зокрема каліграфічного письма;</li> <li>• з використанням зорових опор <i>переказує</i> близько до тексту літературний твір обсягом 20–40 слів;</li> <li>• <i>виконує</i> письмовий переказ тексту із 30 слів;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• кінцевого зорового, слухового, рухового контролю;</li> <li>– довільної репродуктивної уваги;</li> <li>• <i>Пропедевтика</i> <i>виконання</i> контамінацій, заміन одного мовленнєвого (немовленнєвого) матеріалу іншим;</li> <li>• <i>Виховання</i> уважності, поетичного слуху, бажання вивчати та розповідати напам'ять віршовані мініатюри</li> </ul> |
| Рухова П.                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>запам'ятовує</i> та <i>відтворює</i> серії рухів (за зразком, вербальною інструкцією педагога) (*);</li> <li>• <i>запам'ятовує</i> та <i>виконує</i> графічне завдання (обводить всі букви і кружечком, всі А закреслює, всі О підкреслює);</li> </ul>   |  |
| Служова П.               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>запам'ятовує</i> та <i>перелічує</i> голосні звуки (6) та букви на їх позначення (10);</li> <li>• <i>запам'ятовує</i> та <i>може відтворити</i> алфавіт іноземною мовою;</li> <li>• <i>запам'ятовує</i> ряд слів, за завданням педагога називає лише ті, що починаються на певний звук;</li> <li>• <i>запам'ятовує</i> рими до слів, <i>продовжує</i> ланцюжки римованих лексем;</li> </ul>  |  |

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти  | Напрями корекційно-розвивальної роботи  |
|--------------------------|--|---|
| Слухова П.               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• вивчає <i>напам'ять</i> та <i>відтворює</i> вірші, беручи за основу римовані слова, самостійно <i>добирає</i> рими до слів;</li> <li>• уважно <i>слухає</i> віршований текст, <i>відповідає</i> на запитання за змістом; <i>запам'ятовує</i> схожі слова, <i>знаходить</i>, <i>показує</i> та <i>називає</i> відповідні зображення, <i>визначає</i>, яким звуком відрізняються їх назви;</li> <li>• <i>знає напам'ять</i> кілька загадок, <i>може запропонувати</i> їх для відгадування своїм однокласникам чи друзям; 2–3 лічилки, мирилки, <i>використовує</i> їх під час ігор;</li> <li>• <i>знає і може розповісти</i> 2–3 знайомі українські народні казки;</li> </ul>   |   |
| Вербально-логічне М.     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>класифікує</i> предмети за групами, називаючи кожну узагальнюючим словом;</li> <li>• <i>вміє</i> один і той самий предмет <i>відносити</i> до різних груп залежно від акценту на певній ознаці;</li> <li>• <i>завершує</i> розпочатий педагогом сюжет, <i>відновлює</i> пропущений (-і) фрагмент (-и) сюжету, <i>спираючись</i> на зміст прочитаного тексту;</li> <li>• <i>коментує</i> правильне написання слів у письмових роботах згідно з вивченими правилами;</li> <li>• <i>вербально оцінює</i> результати своєї роботи;</li> <li>• <i>переказує</i> невеличкі тексти (використовуючи доступні мовні засоби; за потреби – після проведення педагогом словникової роботи, використання наведених запитань, зорових опор, алгоритмів, зразків; з урахуванням інтересів, вікових і мовленнєвих можливостей) (*);</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Удосконалення</i> різних видів мислення;</li> <li>• <i>Формування</i>: <ul style="list-style-type: none"> <li>– елементарного теоретичного мислення на основі вивчення правил;</li> <li>– поняття, суджень, умовиводів шляхом індукції та дедукції;</li> <li>– орфографічної пильності;</li> </ul> </li> <li>• <i>Удосконалення</i>: <ul style="list-style-type: none"> <li>– репродуктивного, логічного, наочно-образного, вербально-логічного, просторово-часового мислення;</li> <li>– мисленнєвих операцій ототожнення, порівняння, аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, конкретизації, обмеження, класифікації, систематизації;</li> </ul> </li> </ul> |
| Логічне М.               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>продовжує</i> логічний ланцюжок, додаючи потрібне предметне зображення із запропонованих (ціле яблуко → яблуко надкушене → пів яблука → недогризок);</li> <li>• <i>розв'язує</i> логічні задачі, по можливості пояснює власний хід думок («У тварини 2 праві ноги, 2 ліві ноги, 2 ноги спереду, 2 – позаду. Скільки ніг у тварини? Хто це міг бути?»);</li> <li>• <i>порівнює</i> числа у межах 100, користуючись арифметичними знаками (&gt;, &lt;, =);</li> </ul>  |   |



| Маршрутні точки розвитку    | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти   | Напрями корекційно-розвивальної роботи  |
|-----------------------------|---|---|
| <p>Наочно-образне М.</p>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>знає, розрізняє, правильно називає, записує та читає одиниці вимірювання довжини (м, см, дм, мм), вартості (к., грн), часу (с, хв, год), порівнює їх у межах однієї логічної групи;</li> <li>застосовує алгоритми переводу одних одиниць вимірювання в інші, розв'язування однотипних задач;</li> <li>створює на папері образи на основі прочитаних оповідань і казок, прослуханих музичних творів;</li> <li>використовуючи зорову опору, пояснює пряме і переносне значення слів, синоніми, антоніми, омоніми, найуживаніші фразеологізми;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>вміння узагальнювати групи предметів за видно-родовими ознаками;</li> <li>гностичного та праксисного, смислового структурного рівня мовлення;</li> <li>лексичного, синтаксичного коду імпресивного та експресивного усного мовлення;</li> <li>Розв'язток: <ul style="list-style-type: none"> <li>інтегративної діяльності аналізаторів та міжпівкульної взаємодії;</li> <li>предметного зорового, кольорового зорового, зорово-просторового гнозису;</li> <li>кінестетичного, мануального, пальцевого, конструктивно-просторового праксису;</li> <li>довготривалої, оперативної, зорово-предметної, слухомовленнєвої пам'яті;</li> <li>довільної слухової та зорової уваги;</li> <li>номінативної, комунікативної, регульовальної функцій мовлення;</li> <li>основних видів мовлення (індикативного, монологічного, говоріння, слухання);</li> </ul> </li> </ul> |
| <p>Просторово-часове М.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>визначає час за механічним годинником;</li> <li>за допомогою серії сюжетних картинок з відображенням часо-просторових відношень створює єдиний сюжет, складає зв'язну розповідь за ним;</li> </ul>   |   |

| Маршрутні точки розвитку                                  | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти   | Напрями корекційно-розвивальної роботи                                  |
|---|---|---|
| <p>Форми М.</p> <p>МО абстрагування</p> <p>МО аналізу</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>знає, розуміє та застосовує</i> на практиці під час виконання письмових робіт вивчені правила;</li> <li>• <i>оперує</i> поняттями з різних галузей знань;</li> <li>• <i>встановлює</i> взаємозв'язок між умовою задачі та запитанням;</li> <li>• <i>висловлює</i> стверджувальні чи заперечні судження;</li> <li>• за аналогією, з опорою на наочність і за допомогою педагога <i>робить</i> умовиводи від загального до конкретного, і навпаки («Якщо сосна вища за ялинку, то ялинка нижча за сосну»);</li> <li>• <i>розв'язує</i> логічні задачі типу «Кого більше в зоопарку – тварин чи ведмедів?», пояснює хід своїх думок;</li> <li>• <i>диференціює</i> спільнокореневі слова, <i>розуміє</i> та <i>може пояснити</i> їх значення;</li> <li>• <i>випишує</i> слова за алфавітом, абстрагуючись від інших ознак;</li> <li>• <i>аналізує</i> цілісні предмети (їх зображення) та окремі складові, написані (почуті) слова;</li> <li>• <i>називає</i> значущі частини слова, знаходить їх у знайомих словах, <i>змінює</i> закінчення у зв'язку з іншим словом, <i>розпізнає</i> та <i>добирає</i> спільнокореневі слова;</li> <li>• <i>здійснює аналіз</i>: <ul style="list-style-type: none"> <li>– звуковий – із ряду звуків, на фоні та зі складу слова, зі складу;</li> <li>– буквенний – вставляє в слово пропущені букви (із зоровою опорою та без неї); утворює слова, змінюючи місцезнаходження букв (азва – ваза) (анagramи);</li> <li>– морфологічний: частковий – знає назви значущих частин слова, вміє знаходити їх у словах, розпізнає спільнокореневі слова; повний – визначає префіксальну, кореневу, суфіксальну частини, закінчення за умови промовляння педагогом, учнем, читання слова;</li> <li>– синтаксичний: повний – визначає послідовність, кількість слів у реченні (речень у тексті) за умови промовляння педагогом, учнем, читання речень (тексту);</li> </ul> </li> </ul> | <p>– поточного, кінцевого слухового, зорового та рухового контролю;</p> |

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти   | Напрями корекційно-розвивальної роботи   |
|--------------------------|---|--|
| МО аналогії              | <ul style="list-style-type: none"> <li>– семантичний – аналізує текст і вилучає (викреслює) з нього зайве (-і) речення, недоречне (-і) за своїм змістом або аграматичне (-і);</li> <li>– орфографічний – аналізує написане слово, виділяє орфограму, коментує правильне написання слова відповідно до вивченого правила (з опором на зразок, з допомогою педагога);</li> <li>• виконує завдання педагога, використовуючи аналогію;</li> <li>• запам'ятовує значення окремих морфем, утворює слова за принципом аналогії;</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Компенсація</i> – <i>первинних</i> і <i>проледевтика</i> <i>випикування</i> вторинних порушень психологічного розвитку;</li> <li>• <i>Виховання</i> уважності, кмітливості; інтересу до мовленнєво-пізнавальної діяльності; бажання вербально спілкуватися, користуючись фонетично, лексично і граматично правильним зв'язним мовленням</li> </ul> |
| МО заперечення           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• розглядаючи графічні схеми заперечення, розуміє та <i>тлумачить</i> їх значення (⊗□ – не круглий, а квадратний), <i>пригадує</i> предмети, які відповідають зазначеній схемі (носочовчок, вікно, хустка);</li> </ul>   |  |
| МО класифікації          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>диференціює</i> предмети, узагальнені за видо-родовими ознаками (одяг, головні убори, взуття; наземний, водний, повітряний, залізничний транспорт);</li> <li>• в ряду чисел <i>визначає</i> зайве, <i>пояснює</i> свій вибір (36, 15, 17, 31 – зайве 36, бо воно парне, а всі інші – непарні числа);</li> <li>• в ряду букв <i>визначає</i> зайву, <i>пояснює</i> свій вибір (Д, Р, І, Ф – займа І, бо вона голосна, а всі інші – приголосні);</li> <li>• <i>читає</i> назву тварини, <i>локазує</i> на ілюстрації, де вона мешкає (ліс, господарський двір, жаркі, холодні краї);</li> <li>• <i>читає</i> слова на позначення назв предметів, <i>співвідносить</i> їх розмір із зображеннями-символами (маленькі за розміром предмети – мишка, великі – слон);</li> <li>• <i>читає</i> слова, <i>підкреслює</i> предмети однієї групи однією рисою, іншої – двома (посуд – одяг, меблі – транспорт);</li> <li>• <i>читає</i> слова, <i>розфарбовує</i> картинку різними кольорами відповідно до частин мови (іменники – один колір, прикметники – другий, дієслова – третій);</li> </ul> |  |

| Маршрутні точки розвитку          | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти  | Напрями корекційно-розвивальної роботи |
|-----------------------------------|--|--|
| <p>МО обмеження</p>               | <p><b>розвитку здобувачів початкової освіти</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>повторює за педагогом короткі речення, крім тих, в яких є слово...;</li> <li>через кому записує в зошит слова, крім...</li> <li>вміє обвести лінією одного кольору лише круглі кульки, іншого кольору – лише червоні кульки, визначає, які кульки обведені обома лініями;</li> <li>вміє обвести лінією одного кольору лише трикутні прапорці, іншого кольору – лише зелені прапорці, визначає, які прапорці обведені одразу обома лініями (див. Додаток 8)</li> </ul>   |  |
| <p>МО порівняння, зіставлення</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>порівнює між собою схожі предметні (сюжетні) зображення, називаючи подібності та відмінності;</li> <li>порівнює і правильно інтонує види речень за метою висловлювання й інтонацією, встановлює логіко-граматичні зв'язки між членами речення;</li> <li>порівнює, розрізняє та по можливості вживає паронімічні, антонімічні, синонімічні пари слів, багатозначні слова;</li> <li>читає речення, перевіряє правильність наведених порівнянь, за потреби вправляє їх («Мухомор неістівний, а в білого гриба коричнева шапінка»);</li> </ul>  |  |
| <p>МО синтезу</p>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>здійснює синтез: <ul style="list-style-type: none"> <li>звуків – кілька звуків (2–3) у відкритий (приголосний + голосний) чи закритий (голосний + приголосний) склад; перших звуків у назвах предметів, утворюючи слово (сонце, олівець, ножиці – сон);</li> <li>буквений – додаючи одну букву до слова на початку (і + рис, г + рак), в кінці (ь: син – синь, рис – рись, лан – лань), в середині слова (ма (р, н, с) ка, ба (н, й, л) ка); складаючи слово з перших (малина, шина, намет – машина), других (соловей, літо – лото) складів слів;</li> <li>морфологічний – запам'ятовує та утворює слова на позначення самостійних частин мови сполученням основ (пішки+ходити=пішохід, хліб+булка=хлібобулочний);</li> <li>синтаксичний – складає речення (тексти), поєднуючи окремі слова (речення, зокрема синтезує з двох простих речень одне складносурядне з протиставним сполучником а) відповідно до норм літературної мови; самостійно записує словосполучення (речення, мікротекст);</li> </ul> </li> </ul> |  |

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти   | Напрями корекційно-розвивальної роботи |
|--------------------------|---|--|
| МО систематизації        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>вміє за певними правилами продовжувати ряд графічних символів, добираючи із запропонованих потрібний (↑, →, ↓... (↗, ←, ↖);</i></li> </ul>  |  |
| МО узагальнення          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>називає групу предметів узагальнюючим словом (П, К, А, В – букви; го, лу, ме, сі – склади);</i></li> <li>• <i>узагальнює вивчений навчальний матеріал;</i></li> <li>• <i>узагальнює та застосовує правила правопису (добирає перевірочні слова для всіх слів із ненаголошеними e та u);</i></li> <li>• <i>запам'ятовує та утворює види-родові узагальнення: «електроприлади», «пішоходи», «складові вулиці», «предмети особистої гігієни»;</i></li> </ul> |  |
| Діяльнісне ІП            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>передбачає хід розв'язання задачі;</i></li> <li>• <i>прогнозує виконання письмової вправи;</i></li> </ul>   |  |
| Грамаітичне ІП           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>читає оповідання (вірші) з малюнками-вставками, прогнозуючи узгодження слів у числі та відмінку (див. Додаток 9);</i></li> </ul>  |  |
| Зорове ІП                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>розглядаючи сюжетну картинку з відсутніми елементами (фрагментами), прогнозує можливі варіанти доповнення зображення;</i></li> <li>• <i>за допомогою олівця «проходить» лабіринти різної складності, передбачає правильний (-і) шлях (-и) виходу;</i></li> </ul>  |  |
| Лексичне ІП              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>серед ряду запропонованих слів добирає потрібне (сивий..., сизий..., сірий... – вовк, дідусь, голуб);</i></li> </ul>  |  |
| Морфологічне ІП          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>з опорою на картинку, прогнозує та правильно вживає відповідну морфему (вовк – вовчик – вовчисько);</i></li> </ul>  |  |
| Рецептивне ІП            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>за горизонтально розрізненими навіпл частинами букв влізнає їх і прогнозує написане, читаючи слово;</i></li> </ul>  |  |
| Синтаксичне ІП           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>завершує розпочате педагогом речення, добираючи потрібне слово (слово-всполучення);</i></li> </ul>  |  |

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти  | Напрями корекційно-розвивальної роботи |
|--------------------------|--|--|
| Складове ЙП              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• прогнозує перший склад слова, продовження якого назвав педагог (...лина – калина, Галина, малина);</li> <li>• доповнює чистомовку словом із відповідним останнім складом (дор-дор-дор – червоний...);</li> </ul>  |  |
| Фонетичне ЙП             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• прогнозує перший (останній) звук у слові;</li> </ul>  |  |
| Зоровий К.               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• перевіряє правильність послідовності малювання предмета, спираючись на записані (зображені) покрокові інструкції (*);</li> </ul>  |  |
| Орфографічний К.         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• перевіряє правильність написання слів, за потреби звіряючись зі словником (*);</li> <li>• помічає та <i>виправляє</i> навмисне спотворені педагогом у графічному, орфографічному, пунктуаційному, фонетичному, лексичному, граматичному планах слова, словосполучення, речення і короткі тексти;</li> </ul> |  |
| Руховий К.               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• перевіряє правильність виконання практичних завдань (виготовлення предметів ліплення, поробок тощо), спираючись на записані (зображені) покрокові інструкції;</li> <li>• контролює тип дихання (діафрагмальний, грудний), уникає верхньоклопичного типу дихання (*);</li> </ul>                             |  |
| Слуховий К.              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• прослуховуючи аудіоряд, <i>реагує</i> вербальним чи невербальним сигналом на правильне (неправильне) промовляння слова (*);</li> <li>• контролює дикцію, темп мовлення, силу голосу (*);</li> </ul>   |  |
| Смисловий К.             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• уважно <i>слухає</i> (<i>читає</i>) опис предмета і <i>помічає</i> неточності та помилки;</li> <li>• <i>помічає</i> та <i>виправляє</i> навмисне спотворені педагогом у смислового плані слова, словосполучення, речення і короткі тексти</li> </ul>  |  |

| Маршрутні точки розвитку                       | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти  | Напрями корекційно-розвивальної роботи  |
|--|--|---|
| <p>Нейтральні, позитивні, негативні емоції</p> | <p align="center"><b>Емоційно-вольова сфера</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• усвідомлює значення емоцій для здоров'я людини;</li> <li>• проявляє позитивне емоційне ставлення до об'єктів та явищ навколишньої дійсності;</li> <li>• відчуває позитивні емоції від спілкування з природою у різні пори року;</li> <li>• визнає можливі причини гарного та поганого настрою;</li> <li>• керує своїми емоціями;</li> <li>• використовує вербальні та невербальні засоби емоційної експресії;</li> <li>• змінює інтонацію речення (запитальна ↔ оклична ↔ розповідна);</li> <li>• відчуває радість від спілкування з дорослими та ровесниками;</li> <li>• щиро та відверто висловлює свої почуття;</li> <li>• приязно, уважно, чуйно, турботливо ставиться до близьких та однокласників, прагне робити їм приємне;</li> <li>• прагне спілкуватися, уникаючи конфліктів (*);</li> <li>• за потреби звертається по допомогу до дорослих і ровесників для знаходження шляхів виходу із проблемних ситуацій (*);</li> <li>• співчуває, коли хтось хворіє, прагне допомогти (*);</li> <li>• цікавиться літературними творами, виокремлює в них фантазійне та реальне;</li> <li>• відчуває емоційний настрій літературних творів;</li> <li>• під час читання, інсценування прочитаних оповідань і казок передає голосом, відповідною інтонацією, темпом, жестами та мімікою характер, настроїв, стан героїв літературних творів;</li> <li>• прагне наслідувати вчинки позитивних героїв знайомих літературних творів;</li> <li>• може поділитися чимось по справедливості;</li> <li>• з інтересом вільно спілкується з дорослими та ровесниками українською мовою, за потреби змінюючи темп мовлення та силу голосу (*);</li> <li>• цінує час, розуміючи, що його вже не повернути (*)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Уточнення <u>уявлень</u> про різні види емоцій;</li> <li>• <u>Позбавлення</u> психоемоційного напруження;</li> <li>• <u>Удосконалення</u> гностичного, праксурного та смислового структурного рівня мовлення;</li> <li>• <u>Розвиток</u>: <ul style="list-style-type: none"> <li>– адекватних емоційних міжособистісних стосунків;</li> <li>– емоційно-образної пам'яті на основі безпосереднього сприймання предметів і явищ навколишньої дійсності;</li> <li>– смислової, зорової, лексичної, граматичної, синтаксичної антиципації;</li> <li>– поточного та кінцевого конструювання;</li> </ul> </li> <li>• <u>Полередження</u> виникнення неадекватних, негативістських, ейфоричних, фобічних проявів, емоційної вязкості;</li> <li>• <u>Виховання</u> толерантності, позитивного сприймання навколишньої дійсності</li> </ul> |



| Маршрутні точки розвитку                 | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти   | Напрями корекційно-розвивальної роботи  |
|--|---|---|
| Загальні показники                       | <p style="text-align: center;"><b>Навчально-мовленнєва діяльність</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• вміє організувати свою навчальну діяльність;</li> <li>• <i>дотримується</i> поведінкових і морально-етичних норм;</li> <li>• <i>висловлює, аргументує</i> доступними мовленнєвими засобами власну думку;</li> <li>• <i>засвоює</i> алгоритми, узагальнені способи мисленнєвої діяльності;</li> <li>• <i>програмує, регулює</i> та <i>контролює виконання</i> власної діяльності;</li> <li>• <i>читає, розуміє</i> та <i>запам'ятовує</i> інструкції до виконання навчальних завдань, може <i>переказати</i> їх своїми словами;</li> <li>• під керівництвом педагога вільно <i>перекладається</i> з одного виду роботи на інший;</li> <li>• <i>проявляє</i> самостійність і наполегливість під час виконання навчальних завдань;</li> <li>• <i>прагне доводити</i> розпочату справу до кінця, <i>отримувати</i> позитивні результати;</li> <li>• <i>виявляє</i> музичні, художні, математичні здібності у навчальній діяльності;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Формування:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– цілеспрямованості, усвідомленості, узагальненості, плановості, стійкості, самостійності;</li> <li>– стимульованого та суцесивного способів сприймання навчального матеріалу;</li> <li>– узагальнених способів мисленнєвої діяльності;</li> <li>– смислового структурного рівня мовлення;</li> <li>– синтаксичного коду імпресивного та експресивного усного мовлення;</li> </ul> </li> <li>• <i>Удосконалення:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– загальнонавчальних умінь і навичок (навчально-організаційні, навчально-інформаційні, навчально-інтелектуальні, творчі, контрольньо-оцінювальні);</li> </ul> </li> <li>• <i>Розвиток:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– індивідуальної свідомості;</li> <li>– інтегративної діяльності аналізаторів та міжпівкульної взаємодії;</li> </ul> </li> </ul> |
| Мотиваційно-потребнісна складова         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>проявляє</i> допитливість, пізнавально-мовленнєву активність;</li> <li>• <i>прагне</i> до спілкування з ровесниками та дорослими, користується фонетично, лексично та граматично правильним зв'язним мовленням;</li> <li>• <i>читає</i> плавно, інтонаційно виразно, не пропускаючи і не спотворюючи слів, <i>розуміє</i> та <i>переказує</i> прочитане;</li> </ul>   |   |
| Способи сприймання навчального матеріалу | <ul style="list-style-type: none"> <li>• послідовно та плавно <i>читає</i> склади, утворюючи ціле слово;</li> <li>• послідовно промовляючи слово по звуках, <i>перешіфровує</i> їх у букви і записує слово;</li> <li>• <i>дотримується</i> певного порядку, алгоритму дій;</li> </ul>   |   |

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти   | Напрями корекційно-розвивальної роботи   |
|--------------------------|---|--|
| Свідомість               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• розглядаючи предмет (зображення, фотографію, картину), <i>бачить</i> його (її) цілком, у всій повноті, зором зупиняючись на тих деталях, які в першу чергу привернули увагу;</li> <li>• <i>впізнає</i> знайомі слова на вивісках, рекламних щитах, цілісно сприймаючи їх;</li> <li>• <i>свідомо обирає</i> відповідні формули мовленнєвого етикету у спілкуванні з людьми різного віку, статі, статусу, залежно від ступеня родинних стосунків;</li> <li>• <i>оцінює</i> результати власної роботи та роботи однокласників, по можливості виправляє помилки;</li> <li>• <i>спілкується</i>, уникаючи конфліктів, <i>знає правила</i> безпечної поведінки, <i>дотримується</i> їх;</li> <li>• <i>підключається</i> до ігор однокласників;</li> <li>• <i>визначає</i> позитивних і негативних персонажів літературного твору, <i>прагне</i> свідомо <i>повторювати</i> приклади позитивної поведінки;</li> <li>• <i>розповідає</i>, як допомагає батькам вдома, <i>підключається</i> про молодших братів (сестер)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– аналітико-синтетичної діяльності;</li> <li>– лицьового зорового, зорово-просторового, сомато-просторового гнозису;</li> <li>– довільної слухової та зорової уваги;</li> <li>– пізнавальної, регулювальної та комунікативної функції мовлення;</li> <li>– основних видів мовлення (індикативного, моно- та діалогічного, говоріння, слухання);</li> <li>– поточного контролю;</li> <li>• <u>Виховання</u> інтересу до різних видів навчальної діяльності, морально-етичних норм поведінки, уважного, чуйного, турботливого ставлення до однокласників, поваги до дорослих</li> </ul> |

**Перелік обов'язкових базових показників розвитку** здобувачів початкової освіти на кінець навчального року (2 клас):

**1. Психодинамічний компонент:**

- стійкий інтерес до навчальної та інших видів діяльності;
- прагнення дізнаватися про щось нове, зокрема шляхом дослідницької діяльності;
- свідоме розуміння, запам'ятовування та відтворення навчального матеріалу;
- опанування нових понять з різних галузей знань;
- прагнення до пошуку друзів, розширення кола спілкування;
- слухання музики, розглядання картин, перегляд вистав тощо з відчуттям різноманітних емоційних переживань;
- прагнення поділитися з дорослими та ровесниками враженнями від побаченого чи почутого;
- прагнення до роботи в парах, створення творчих колективних робіт;
- виконання часткового та повного звукового, звуко-буквеного, складового, морфологічного, синтаксичного аналізу й синтезу;
- створення простих логічних ланцюжків з опорою на наочність;
- засвоєння, прогнозування та застосування алгоритмів розв'язування задач;
- придумування задач на додавання та віднімання з позитивним моральним змістом;
- акцентування уваги на звуковому, лексичному, морфологічному, граматичному та синтаксичному оформленні мовлення;
- завваження та виправлення навмисне спотворених педагогом у графічному, орфографічному, пунктуаційному, фонетичному, лексичному, граматичному, смислового планах слів, словосполучень, речень і коротких текстів;
- посильна участь у спортивно-оздоровчих, сезонних святах і розвагах, внутрішньокласних театралізованих виставах, іграх-драматизаціях;
- прагнення досягати позитивного результату, незважаючи на труднощі;
- адекватна оцінка подій, вчинків ровесників та власних;
- відчуття власного емоційного стану, спроби контролювати та за потреби коригувати його.

**2. Сумарний компонент:**

- налагодження контакту з педагогом (-ами) та ровесниками;
- розуміння, знання та дотримання правил культури харчування; правил поведінки під час спілкування з дорослими, міжособистісного спілкування; правил безпечної поведінки у школі, класі, на природі, вулиці, вдома, під час психодіагностичної, навчально-виховної, корекційно-розвивальної та творчої роботи;

- розрізнення й називання знайомих площинних та об'ємних геометричних фігур;
- називання днів тижня, частин доби, знання їх особливостей та послідовності;
- диференціація, розуміння значень слів-паронімів, доступних антонімічних, синонімічних пар, багатозначних слів;
- запам'ятовування графічних (букви, цифри, геометричні фігури), предметних рядів з чотирьох-п'яти елементів, їх відтворення;
- вміння писати ведучою рукою у межах рядка і поля в зошиті та на дошці цифр, прикладів, букв, слів, словосполучень, речень, коротких текстів, списувати за завданням педагога з дошки, навчальних карток, підручника;
- вміння розв'язувати приклади у межах 20, арифметичні, доступні логічні та нестандартні задачі;
- адекватне реагування на помилки у власному мовленні, мовленнєві та психофізичні особливості однокласників;
- відчуття радості від власних успіхів і успіхів однокласників.

**3 клас**  
**Вмію та хочу вчитися**

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти  | Напрями корекційно-розвивальної роботи   |
|--------------------------|--|--|
| Артикуляційний П.        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• оперує засвоєними мовними одиницями (слова, словосполучення, речення) під час моторної організації висловлювань (*);</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Удосконалення</u>:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– різних видів прагмату;                   <ul style="list-style-type: none"> <li>– праксисного структурного рівня мовлення;</li> <li>– фонематичного, лексичного, морфологічного, синтаксичного коду імпресивного, експресивного усного та писемного мовлення;</li> </ul> </li> <li>• <u>Розвиток</u>:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>– інтегративної діяльності аналізаторів та міжпівкульної взаємодії;</li> <li>– аналітико-синтетичної діяльності;</li> <li>– номінативної, регулювальної функції мовлення;</li> <li>– основних видів мовлення (індикативного, говоріння, слухання, читання, письма);</li> </ul> </li> <li>• <u>Виховання</u> чуття ритму, бажання бути сильним, спритним і здоровим</li> </ul> </li> </ul> |
| Графічний П.             | <p style="text-align: center;"><b>Фізично-мовленнєвий розвиток</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>оперує</i> засвоєними мовними одиницями (слова, словосполучення, речення) під час моторної організації висловлювань (*);</li> <li>• <i>передає</i> інформацію в таблицях, схемах з допомогою педагога;</li> <li>• за допомогою лінійки та олівця <i>креслить</i> геометричні фігури зі сторонами певної довжини;</li> <li>• <i>працює</i> з контурними картами;</li> <li>• <i>виконує</i> повний і частковий звуковий, морфологічний і синтаксичний розбір із використанням графічних схем (*);</li> <li>• <i>правильно підкреслює</i> підмет і присудок у реченні;</li> <li>• <i>слисує</i> з дошки окремі речення та тексти;</li> <li>• <i>слисує</i> з дошки (підручника, навчальної картки), <i>записує під диктовку</i> педагога числа від 1 до 1000, приклади на додавання та віднімання у лінійку та стовпчик, розташовуючи одиниці під одиницями, десятки під десятками, сотні під сотнями;</li> <li>• <i>писе</i> графічні, зорово-слухові, слухові диктанти;</li> <li>• <i>записує</i> слова, словосполучення, речення, тексти (дотримуючись орфографічних і пунктуаційних правил, на основі усвідомленого симультанно-сукцесивного аналізу й синтезу);</li> <li>• <i>записує</i> приклади, скорочену умову задачі, розв'язування та повну відповідь;</li> <li>• <i>заповнює</i> просту анкету іноземною мовою, використовуючи доступні фрази (з опорою на наочність, модель);</li> <li>• <i>поступово планує</i> прискорений темп письма, зберігаючи при цьому каліграфічну правильність та орфографічну пильність (*);</li> </ul> |  |

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти  | Напрями корекційно-розвивальної роботи  |
|--------------------------|--|---|
| Мануальний, пальцевий П. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• виготовляє поробки з паперу, використовуючи техніку оригами;</li> <li>• виготовляє іграшки з природного матеріалу</li> </ul>  |   |
| Зоровий графічний Г.     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>впізнає, читає</i> латинські літери, <i>позначає</i> ними кути геометричних фігур;</li> <li>• <i>впізнає</i> в реченні та <i>диференціює</i> основні його члени;</li> <li>• <i>визначає</i> належність того чи іншого слова до певної самостійної частини мови;</li> <li>• <i>визначає</i> графічні елементи тексту, досліджує зв'язок між ними;</li> <li>• <i>знаходить</i> орфограму в слові, <i>пригадує</i> та <i>застосовує</i> вивчене правило;</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Удосконалення:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>– різних видів гнозису;</li> <li>– гностичного структурного рівня мовлення;</li> <li>– фонематичного, лексичного, морфологічного, синтаксичного коду імпресивного, експресивного усного та писемного мовлення;</li> <li>– орфографічної пильності;</li> </ul> </li> <li>• <u>Розвиток:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>– інтегративної діяльності аналізаторів та міжпівкульної взаємодії;</li> </ul> </li> <li>– основних видів мовлення (індикативного, говоріння, слухання, читання);</li> <li>– уваги та пам'яті різних видів;</li> <li>• <u>Виховання</u> вміння бачити і виправляти помилки</li> </ul> |
| Зорово-просторовий Г.    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>впізнає</i> обриси та <i>показує</i> на карті України;</li> <li>• з допомогою педагога <i>може знайти і показати</i> на карті населений пункт, у якому мешкає;</li> </ul>  |   |
| Лицьовий Г.              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>впізнає</i> на портретах знайомих письменників, поетів, композиторів, <i>називає</i> їх;</li> </ul>  |   |
| Предметний зоровий Г.    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>впізнає</i> та <i>називає</i> предметні зображення та їх частини, виконані у вигляді кольорових точок різного розміру;</li> <li>• <i>порівнює</i> між собою схожі предметні (сюжетні) зображення, називаючи подібності й відмінності;</li> <li>• <i>впізнає</i> картини знайомих художників;</li> <li>• <i>впізнає</i> символи України, <i>називає</i> їх;</li> <li>• <i>впізнає</i> та <i>називає</i> складові комп'ютера;</li> </ul>   |   |
| Слуховий Г.              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>впізнає</i> на слух знайомі музичні твори;</li> <li>• <i>впізнає</i> на слух та <i>диференціює</i> голоси птахів (на матеріалі аудіозаписів), <i>знаходить</i> і <i>називає</i> їх зображення;</li> <li>• <i>звертає увагу</i> на логічний наголос, темп почутого мовлення; <i>усвідомлює</i>, що від їх правильності залежить сприйняття й розуміння мовлення;</li> <li>• <i>впізнає, розуміє значення</i>, вербально чи невербально <i>реагує</i> на знайомі іноземні слова (зокрема, форми, кольори, числа, дати, дні тижня у знайомому контексті), короткі прості запитання, твердження чи інструкції (за умов повільного, чіткого, кількаразового промовляння дорослим, використання ним наочного матеріалу, відеореяду, жестів, міміки)</li> </ul> |   |

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти   | Напрями корекційно-розвивальної роботи  |
|--------------------------|---|---|
| Зорова У.                | <ul style="list-style-type: none"> <li>уважно вголос і мовчки читає тексти з урахуванням особливостей вимови, темпо-ритмічної, ритміко-інтонаційної сторін мовлення, усвідомленого мовного аналізу; розрізняє основні типи текстів (розповіді, описи, міркування); виявляє лексичні показники кожного з названих типів;</li> <li>уважно читаючи в текстах описи, помічає, милується та захоплюється красою рідного краю та його природи;</li> <li>зосереджено працює над побудовою речень за зразком і графічними схемами;</li> <li>уважно читає та диференціює речення іноземної мови із дієсловами у формі минулого, теперішнього та майбутнього часу;</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li><u>Дропедетшика</u> застрягань на попередньому матеріалі, втомлюваності;</li> <li><u>Удосконалення</u>: <ul style="list-style-type: none"> <li>довільної уваги;</li> <li>виконання диференційованих дій за словесною інструкцією;</li> <li>гностичного та смислового структурного рівня мовлення;</li> <li>лексичного, синтаксичного коду імпресивного та експресивного усного мовлення;</li> <li>орфографічної пильності;</li> </ul> </li> <li><u>Розв'язок</u>: <ul style="list-style-type: none"> <li>інтегративної діяльності аналізаторів та міжпівкульної взаємодії;</li> <li>аналітико-синтетичної діяльності;</li> </ul> </li> </ul> |
| Інтелектуальна У.        | <ul style="list-style-type: none"> <li>істот та неістот;</li> <li>уважно розглядає та розшифровує ребуси, зокрема з прийменниками;</li> <li>уважно ставиться до власного мовлення, уникаючи в усному та писемному спілкуванні фонетичних, лексичних помилок, аграматизмів, слів-емболів, просторічних виразів, суржиків (*);</li> <li>здійснює само- та взаємоконтроль під час виконання завдань, виправляє навмисне зроблені педагогом помилки;</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>працездатності;</li> <li>зосередженості, вибірковості, концентрації, обсягу, розподілу, стійкості, переключення уваги;</li> <li>основних видів гнозису, пам'яті, мовлення, контролю;</li> <li>номінативної, пізнавальної, регульовальної, смислової, комунікативної функцій мовлення;</li> <li>Виховання уваги до орфописного, лексичного,</li> </ul>  |
| Рухова У.                | <ul style="list-style-type: none"> <li>запам'ятовує рухи, відповідні сигналам педагога (плеск у долоні, клацання язиком, притоп ногою), уважно стежить і виконує вправи відповідно до невербальних інструкцій;</li> <li>упродовж 2–3 с розглядає та запам'ятовує картку, розділену на квадрати і частково заповнену точками чи іншими графічними символами, по пам'яті уважно заповнює аналогічну порожню картку;</li> <li>у квадратах з написаними буквами обводить лише ті, з яких, рухаючись по вертикалі чи горизонталі, можна утворити слова;</li> <li>уважно записує слова, для перевірки правильності написання яких користується коротким шкільним орфографічним словником української мови, застосовує під час виконання письмових робіт основні правила правопису (з допомогою педагога, з опорою на навчальні таблиці);</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>аналітико-синтетичної діяльності;</li> <li>працездатності;</li> <li>зосередженості, вибірковості, концентрації, обсягу, розподілу, стійкості, переключення уваги;</li> <li>основних видів гнозису, пам'яті, мовлення, контролю;</li> <li>номінативної, пізнавальної, регульовальної, смислової, комунікативної функцій мовлення;</li> <li>Виховання уваги до орфописного, лексичного,</li> </ul>   |



| Маршрутні точки розвитку           | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти  | Напрями корекційно-розвивальної роботи  |
|------------------------------------|--|---|
| Слухова У.                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• бере участь у діалоговому слуханні, формулюючи запитання для зворотного зв'язку;</li> <li>• уважно слухає та відгадує загадки, прагне самостійно складати їх;</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Удосконалення</i> провідного (-их) і невідоміантних видів пам'яті (короткочасної та свідомої, довготривалої, оперативної, слухово-мовленнєвої, зорово-предметної, рухової, ейдетичної пам'яті; основних форм відтворення ремінісценції);</li> <li>• <i>Формування</i>: <ul style="list-style-type: none"> <li>– елементарних науково-практичних понять шляхом запам'ятовування навчального матеріалу;</li> <li>– елементарних навичок користування мнемотехнічними прийомами для запам'ятовування навчального матеріалу;</li> <li>– гностичного, практичного та смислового структурного рівня мовлення;</li> <li>– фонематичного, лексичного коду імпресивного та експресивного усного й писемного мовлення;</li> </ul> </li> </ul> |
| Зорова П.<br><br>Інтелектуальна П. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• розглядає графічні зображення упродовж хвилини, запам'ятовує та відтворює їх на папері;</li> <li>• запам'ятовує одиниці довжини, площі, маси, часу, правильно записує та порівнює їх у межах однієї логічної групи; запам'ятовує вірші, короткі прозові тексти (їх уривки), називає авторів;</li> <li>• запам'ятовує, відтворює та застосовує під час виконання письмових робіт основні правила правопису (*);</li> <li>• <i>визадує</i> спосіб запам'ятовування числового ряду;</li> <li>• запам'ятовує та застосовує правило визначення периметра трикутника, квадрата, прямокутника;</li> <li>• запам'ятовує та за потреби <i>пригадує</i> особливості множення та ділення на 0, 1, 10, застосовує знання під час розв'язування прикладів;</li> <li>• запам'ятовує та називає: <ul style="list-style-type: none"> <li>– українською мовою текстовий, графічний і звуковий способи передачі повідомлень, диференціює їх (*);</li> <li>– іноземною мовою членів родини, складає прості речення про них;</li> <li>– основні ознаки культури усного й писемного мовлення;</li> <li>– жанри літературних творів (вірш, казка, оповідання, байка, п'єса);</li> <li>– кількісні числівники (1–100) іноземною мовою у прямому порядку та врозкид;</li> </ul> </li> <li>• запам'ятовує номери телефонів рятувальних служб, розповідає про прайла іх викилки;</li> <li>• запам'ятовує легенди про символи України;</li> <li>• запам'ятовує щедрівки, колядки, веснянки, використовує їх під час ігор, обрядових свят та інших видів дозвілля;</li> </ul> |   |

| Маршрутні точки розвитку  | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти   | Напрями корекційно-розвивальної роботи |
|---|---|--|
| <p>Інтелектуальна П.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>запам'ятовує</i> та <i>відтворює</i> прислів'я, приказки, загадки, скоромовки, народні прикмети, вдало <i>використовує</i> їх у мовленні;</li> <li>• <i>запам'ятовує</i> та за потреби <i>відтворює</i> імена поетів, письменників, художників, композиторів, співаків тощо;</li> <li>• <i>запам'ятовує</i> нові слова української та іноземної мов, <i>здійснює</i> усний і письмовий переклад слів (українська ↔ іноземна), користуючись за потреби власним рукописним словничком вивчених слів іноземної мови;</li> <li>• <i>запам'ятовує</i> і <i>розрізняє</i> власні та загальні іменники;</li> <li>• <i>запам'ятовує</i> відмінки української мови, <i>диференціює</i> їх;</li> <li>• <i>запам'ятовує</i> та <i>розуміє</i> деякі доступні фразеологізми, їх синоніми, по можливості <i>пояснює</i> їх;</li> <li>• <i>запам'ятовує</i>, орфоепічно, фонетично, лексично правильно <i>повторює</i> (орфографічно та графічно правильно пише) вивчені слова української та іноземної мов (*);</li> <li>• <i>запам'ятовує</i> правильне написання слів іноземною мовою, <i>виправляє</i> орфографічно неправильне написання лексем, граматично – речень (з підказками у вигляді зорової чи слухової опори, за умов акцентованої мови, багаторазового промовляння);</li> <li>• <i>запам'ятовує</i> різні типи речень (розповідні, питальні, окличні; з однорідними членами, звертаннями), по пам'яті <i>повторює</i> їх, правильно <i>інтонує</i>, користуючись логічним наголосом, зберігаючи лексико-граматичну структуру та логіку побудови;</li> <li>• <i>запам'ятовує</i> та фонетично, лексично, граматично правильно <i>розповідає</i> вірші-скоромовки, вірші-загадки, акровірші, в яких перші букви кожного рядка є складовими слова-відгадки;</li> <li>• <i>читає</i> літературний твір, <i>запам'ятовує</i> його зміст, <i>вибирає</i> з-поміж запропонованих заголовків ті, що найбільше відповідають даному тексту;</li> <li>• <i>запам'ятовує</i> репліки дійових осіб п'єси;</li> <li>• <i>запам'ятовує</i> та <i>переказує</i> текст за складеним планом і сюжетними картинками (детально, стисло, вибірково);</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Розвиток:</i></li> <li>– інтегративної діяльності аналізаторів та міжпівкульної взаємодії;</li> <li>– аналітико-синтетичної діяльності;</li> <li>– навичок запам'ятовування, інтерференції;</li> <li>– різних видів гнозису, практики, уваги;</li> <li>– номінативної, пізнавальної, регулювальної функцій мовлення;</li> <li>– основних видів мовлення (індикативного, повторюваного, говоріння, слухання, читання, письма);</li> <li>– кінцевого зорового, слухового, рухового контролю;</li> <li>– довільної репродуктивної уваги;</li> <li>• <i>Продевеліка</i> <i>вилікнення</i> контамінацій, заміन одного мовленнєвого (немовленнєвого) матеріалу іншим;</li> <li>• <i>Виховання</i> уважності, поетичного слуху, бажання вивчати й розповідати напам'ять віршовані мініатюри</li> </ul> |  |

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти  | Напрями корекційно-розвивальної роботи  |
|--------------------------|--|---|
|                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• переказує прочитаний (почутий) текст (його епізод) обсягом 20–30 слів, переглянутий мультфільм (фільм, телепередачу), висловлює свої враження щодо побаченого й почутого на екскурсії (виставці, концерті, виставі тощо), дотримуючись логічності та послідовності розповіді, уникаючи шаблонності й однотипності;</li> </ul>   |   |
| Рухова П.                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• запам'ятовує та відтворює серії рухів (за зразком, вербальною інструкцією педагога);</li> </ul>   |   |
| Слухова П.               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• повторює вивчені слова української та іноземної мов самостійно, відображено за педагогом, спряжено з педагогом, іншими учнями;</li> <li>• слухає та запам'ятовує віршовані мініатюри із семантичними помилками у словах-паронімах, розповідь вірші у виправленому варіанті;</li> <li>• уважно слухає набір із 10 речень, після названого педагогом слова згадує та промовляє ціле речення;</li> <li>• вивчає напам'ять і виконує Державний Гімн України (з музичним супроводом і без нього);</li> </ul> |   |
| Вербально-логічне М.     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• розкладає одно-, дво- та трицифрові числа у межах 1000 на 2–3 складові (з допомогою педагога, з опорою на графічну наочність);</li> <li>• коментує правильне написання слів у письмових роботах згідно з вивченими правилами;</li> <li>• тлумачить значення паронімів, багатозначних слів, доступних метафор і синонімів;</li> <li>• складає план прочитаного тексту, опису твору, спостережень, виготовлення поробки;</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Удосконалення</u> різних видів мислення;</li> <li>• <u>Формування</u>:<br/>– пізнавальної та мовленнєвої активності;</li> <li>– мисленнєвих операцій отожнення, порівняння, аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, конкретизації, обмеження, класифікації, систематизації;</li> </ul> |
| Логічне М.               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• відгадує загадки, розв'язує ігрові логічні задачі (*);</li> <li>• розшифровує ребуси з використанням букв і цифр (див. Додаток 10);</li> </ul>  |   |

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти  | Напрями корекційно-розвивальної роботи   |
|--------------------------|--|--|
| Наочно-образне М.        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>відтворює</i> навчальну інформацію у вигляді ілюстрацій, схем, таблиць, коміксів, мапи думок;</li> <li>• <i>викладає</i> логічну послідовність зміни пір року за їх природними ознаками;</li> <li>• <i>вибирає</i> серед запропонованих варіантів фігур потрібну і <i>вставляє</i> її в порожню клітинку, <i>пояснює</i> свій вибір (див. Додаток 11);</li> <li>• <i>розв'язує</i> нестандартні приклади, в яких замість цифр записані графічні символи, добираючи з ряду запропонованих символів потрібний (<math>\square + x = \dots</math> (☒, X, □); <math>\ominus - \bigcirc = \dots</math> (⊗, ◇, ●));</li> <li>• <i>розв'язуючи</i> складну задачу, <i>кількаразово перечитує</i> умову, <i>з'ясує</i>, яких даних бракує, щоб знайти відповідь; <i>пригадує</i>, чи не було раніше подібної задачі; <i>робить</i> малюнок чи схему, <i>намагається</i> уявити, як це може бути в житті;</li> <li>• <i>створює</i> образи на основі прочитаних (почутих) літературних (музичних) творів;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>понять</i>, <i>суджень</i>, <i>умовиводів</i> шляхом індукції та дедукції;</li> <li>– <i>вміння</i> <i>узгалянювати</i> групи предметів за зовнішніми, функціональними, структурними чи видо-родовими ознаками;</li> <li>– <i>гностичного</i> та <i>праксісного</i>, <i>смислового</i> <i>структурного</i> рівнів <i>мовлення</i>;</li> <li>– <i>фонематичного</i>, <i>лексичного</i>, <i>морфологічного</i>, <i>синтаксичного</i> <i>коду</i> <i>імпресивного</i> та <i>експресивного</i> <i>усного</i> <i>мовлення</i>;</li> <li>• <i>Розв'язок</i>:</li> <li>– <i>інтегративної</i> <i>діяльності</i> <i>аналізаторів</i> та <i>міжпівкульної</i> <i>взаємодії</i>;</li> <li>– <i>предметного</i> <i>зорового</i>, <i>кольорового</i> <i>зорового</i>, <i>зорово-просторового</i> <i>гнозису</i>;</li> <li>– <i>кінстетичного</i>, <i>мануального</i>, <i>пальцевого</i>, <i>конструктивно-просторового</i> <i>праксісу</i>;</li> </ul> |
| Просторово-часове М.     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>встановлює</i> <i>взаємозв'язок</i> між ціною, кількістю і вартістю; <i>площею</i> <i>прямокутника</i> і <i>довжиною</i> <i>суміжних</i> його <i>сторін</i> (з опорою на практичні задачі, графічну наочність, власний досвід);</li> <li>• <i>вільно орієнтується</i> на циферблаті <i>годинника</i>, <i>користується</i> <i>календарем</i>, <i>знає</i> <i>місяця</i>;</li> </ul>   |  |
| Теоретичне М.            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>знає</i>, <i>розуміє</i>, <i>розповідає</i> та <i>застосовує</i> на практиці <i>виконання</i> <i>письмових</i> <i>робіт</i> <i>вивчені</i> <i>правила</i>;</li> <li>• <i>пояснює</i> <i>значення</i> <i>вивчених</i> <i>понять</i>;</li> </ul>   |  |

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти   | Напрями корекційно-розвивальної роботи   |
|--------------------------|---|--|
| <p>Форми М.</p>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>оперує поняттями з різних галузей знань;</li> <li>добирає відповідний алгоритм розв'язування задачі, виходячи з її змісту;</li> <li>визначає, що хороше, а що погане є у одному й тому самому явищі (снігопад «+» – захищає рослини від морозів, зволожує землю, «-» – замітає дороги, не можна кататися на лижах і санчатах, ковзанях);</li> <li>визначає, які із запропонованих педагогом суджень правильні, а які – ні, виправляє неправильні судження, пояснює, чому саме так («Тротуар мокрий, отже, скоро піде дощ; якщо в небі з'явилася веселка, значить пролив дощ»), правильно закінчує думку педагога («Усі птахи мають крила. Ворона – це птах, отже...»);</li> <li>розв'язує логічні задачі типу «Чого в магазині більше – меблів чи стільців?», пояснює хід своїх думок;</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>свідомої довготривалої, зорово-предметної, оперативної, слухомовленнєвої пам'яті;</li> <li>довільної слухової та зорової уваги;</li> <li>номінативної, комунікативної, регулювальної, пізнавальної функції мовлення;</li> <li>сміслової, зорової, фонологічної, складової, лексичної, морфологічної, граматичної, синтаксичної антиципації;</li> <li>основних видів мовлення (індикативного, монологічного, говоріння, слухання, читання, письма);</li> <li>поточного та кінцевого зорового, слухового, рухового контролю;</li> <li>орфографічної пильності;</li> </ul> |
| <p>МО аналізу</p>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>аналізує дво- і трицифрові числа, визначає, з якої цифри починається і якою цифрою закінчується кожне з них (56; 139; 42; 17; 215);</li> <li>уважно розглядає трицифрові числа, знаходить і називає в них одиниці, десятки, сотні, сусідів чисел;</li> <li>здійснює аналіз (з незначною допомогою педагога, за навідними запитаннями, за аналогією, з опорою на графічну наочність і без неї, з урахуванням індивідуальних вимовних і мовленнєвих можливостей): <ul style="list-style-type: none"> <li>звуківний, складовий, звуко-буквений (повний і частковий);</li> <li>буквений – вставляє пропущені букви, утворюючи слово (п-с-к – пісок, писок; г-р-х – горох, горіх); з пронумерованих букв слова утворює нове, переставляючи букви відповідно до цифр (див. Додаток 12);</li> <li>лексичний – виділяє з ряду слів яскраві, образні вирази (епітети, порівняння, метафори), знаходить їх у тексті, розуміє доцільність використання;</li> <li>морфологічний – частковий: визначає основу та закінчення, спільні морфеми у словах; змінює закінчення у зв'язку з іншим словом, спостерігаючи за різними граматичними формами слів;</li> <li>орфографічний – аналізує почуте слово, помічає орфограму, пригадує та застосовує відповідне правило;</li> <li>синтаксичний – записує слова окремо одне від одного, зокрема, прийменники, сполучники та частки;</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Опанування мовних знань, їх практичне <u>узагальнення</u> та <u>використання</u> у мовленнєвій практиці;</li> <li>Компенсація <u>первинних</u> мовленнєвих порушень;</li> <li><u>Виховання</u> кмітливості й уважності; вміння відстоювати власну думку</li> </ul>  |

| Маршрутні точки розвитку   | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти   | Напрями корекційно-розвивальної роботи |
|----------------------------|---|--|
| МО аналізу                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>– структурний – встановлює причинно-наслідкові зв'язки між окремими елементами тексту; дивлячись на злитий текст, визначає межі слів, розуміє зміст прочитаного;</li> <li>– смисловий – визначає основну думку літературного твору, виділяє головних і другорядних персонажів;</li> </ul>  |  |
| МО аналогії                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• спостерігає за різними граматичними формами слів; запам'ятовує значення окремих морфем, утворює слова за принципом аналогії;</li> <li>• застосовує алгоритми переводу одних одиниць вимірювання в інші, розв'язування однотипних задач;</li> </ul>   |  |
| МО класифікації            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• читає слова у трьох стовпчиках, визначає спільний рід у кожному з них;</li> <li>• читає слова у чотирьох стовпчиках, добирає узагальнення до кожного з них (квіти, куці, листяні дерева, хвойні дерева);</li> </ul>  |  |
| МО конкретизації           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• знаходить у тексті незнайомі слова, робить спроби пояснити їх значення, виходячи з контексту;</li> </ul>   |  |
| МО обмеження               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• відповідає на запитання педагога, уникаючи слів «так» і «ні»;</li> <li>• лічить у межах 100 від заданого до заданого, пропускаючи число, в складі якого є, наприклад, трійка;</li> </ul>   |  |
| МО порівняння, зіставлення | <ul style="list-style-type: none"> <li>• порівнює групу явища довкілля та мовні явища;</li> <li>• порівнює між собою схожі предметні (сюжетні) зображення, називаючи подібності й відмінності;</li> <li>• порівнює числа (9 та 91; 24 і 38);</li> <li>• порівнює об'єкти за однією чи кількома ознаками (довжина, маса, місткість, площа тощо);</li> <li>• порівнює пари слів і розповідає, чим вони відрізняються, пояснює значення кожного з них (воли – лопи, лапи – пила, коміш – Мишко, рано – нора);</li> <li>• порівнює три слова, знаходить спільні та відмінні ознаки («Чим схожі, чим відрізняються слова: море, молоко, манго?»);</li> <li>• порівнює між собою самостійні, службові частини мови;</li> <li>• порівнює тексти різних стилів, висловлює своє ставлення до них;</li> </ul> |  |

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти   | Напрями корекційно-розвивальної роботи |
|--------------------------|---|--|
| МО синтезу               | <ul style="list-style-type: none"> <li>використовуючи опорну частину у вигляді односкладового слова, читає слова (див. Додаток 13);</li> <li>утворює спільнокореневі слова з опорою на засвоєні словотвірні моделі, з дотриманням граматичних норм української літературної мови;</li> </ul>  |  |
| МО систематизації        | <ul style="list-style-type: none"> <li>систематизує навчальний матеріал з різних галузей знань, за потреби застосовує його у повсякденному житті (*);</li> </ul>  |  |
| МО узагальнення          | <ul style="list-style-type: none"> <li>визначає зайвий предмет (слово) у групі, пояснює свій вибір, називає решту предметів (слів) узагальненням;</li> </ul>  |  |
| Діяльнісне ІП            | <ul style="list-style-type: none"> <li>прогнозує алгоритм написання слова за відповідним правилом (пошук орфограми, пригадування правила, написання);</li> <li>словесно моделює власну поведінку на прикладі позитивних вчинків персонажів;</li> </ul>  |  |
| Грамматичне ІП           | <ul style="list-style-type: none"> <li>користуєчись вивченими правилами граматики, узгоджує слова в реченні української (іноземної) мови;</li> </ul>  |  |
| Зорове ІП                | <ul style="list-style-type: none"> <li>передбачає за обкладинкою, заголовком та ілюстраціями, про що йтиметься в дитячій книжці;</li> <li>пробігаючи очима по тексту, прогнозує завершення слова (речення); правильно, чітко, досить швидко, свідомо, цілими словами читає вголос нескладні за змістом і формою тексти, розуміє фактичний зміст прочитаного;</li> </ul> |  |
| Лексичне ІП              | <ul style="list-style-type: none"> <li>серед ряду запропонованих слів або спираючись на власний досвід, добирає найбільш влучне слово (сильний, сміливий, хитрий – лис, хлопчик, лев);</li> <li>здогадується про значення незнайомого слова української чи іноземної мови за умови предметного чи графічно-символічного унаочнення;</li> </ul>                          |  |
| Морфологічне ІП          | <ul style="list-style-type: none"> <li>орієнтуєчись на контекст, доповнює слова відповідними морфемами (суфіксами, префіксами, закінченнями);</li> </ul>  |  |



| Маршрутні точки розвитку                | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти   | Напрями корекційно-розвивальної роботи   |
|---|---|--|
| Синтаксичне ІП                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>прогнозує початок (продовження, кінець) оповідання з опорою на сюжетні малюнки, заголовки, навідні запитання;</li> </ul>   |  |
| Діяльнісний К.                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>усвідомлює, <i>запам'ятовує, відтворює</i> логічну послідовність дій, контролює правильність виконання, за потреби осмислено <i>коригує</i> виконання;</li> </ul>  |  |
| Орфографічний К.                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>перевіряє правильність написання слів, за потреби звірюючись зі словником або користуючись підручником;</li> </ul>   |  |
| Смисловий К.                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>уважно <i>слухає</i> фрагменти вивченого навчального матеріалу та <i>помічає</i> неточності, помилки, навмисно допущені педагогом (*);</li> <li><i>виправляє</i> помилки у власному усному й писемному мовленні та в мовленні однокласників</li> </ul>   |  |
| <b>Емоційно-вольова сфера</b>           |   |  |
| Нейтральні, позитивні, негативні емоції | <ul style="list-style-type: none"> <li><i>диференціює</i> власні емоції та емоції оточуючих;</li> <li><i>проявляє</i> гнучкість у соціальній поведінці;</li> <li><i>відчуває</i> повагу до себе, почуття власної гідності;</li> <li><i>вміє зберігати</i> позитивні стосунки з дорослими та однолітками;</li> <li><i>відчуває</i> співпереживання, радіє успіхам інших людей;</li> <li><i>розуміє</i>, що фонетично, лексично, граматично правильне, емоційно насичене зв'язне мовлення – обов'язкова умова успішного спілкування;</li> <li><i>визначає</i> емоції та відчуття різними соціально-мімічними способами (словниковими, фізичними, творчими);</li> <li><i>висловлюється</i> про стан власних почуттів «тут і тепер»;</li> <li><i>зберігає</i> дружнелюбне ставлення до емоційно охочого вербального спілкування;</li> <li><i>диференціює</i> твори за емоційним забарвленням;</li> <li>за допомогою рухів, міміки, співу <i>передає</i> характер та настрої різних художніх образів;</li> <li>під час читання творів, їх інсценування за допомогою мовленнєвих засобів виразності (тон, темп, ритм, гучність, логічний наголос) <i>передає</i> жанрові особливості тексту, характер, настрої персонажів;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li><u>Уточнення</u> <u>уявлень</u> про різні види емоцій;</li> <li><u>Позбавлення</u> <u>психоемоційного</u> напруження;</li> <li><u>Удосконалення</u>:<br/>– гностичного, <u>праксісного</u> та <u>смислового</u> структурного рівня мовлення;<br/>– фонематичного, <u>лексичного</u>, <u>морфологічного</u>, <u>синтаксичного</u> коду імпресивного та експресивного усного мовлення;</li> <li><u>Розвиток</u>:<br/>– основних видів гнозису, <u>праксісу</u>, уваги, мовлення, контролю;<br/>– адекватних емоційних міжособистісних стосунків;</li> </ul> |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p><b>Маршрутні точки розвитку</b></p> | <p><b>Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• дає емоційно-моральні оцінки діям і вчинкам персонажів творів;</li> <li>• <i>вірить</i>, що добро завжди перемагає зло;</li> <li>• <i>зіставляє</i> емоційний стан героїв творів із власним емоційно-чуттєвим досвідом;</li> <li>• <i>аргументує</i> переваги добрих вчинків, <i>аналізує</i> і <i>моделює</i> конкретні ситуації (з опорою на зразок);</li> <li>• <i>свідомо передає</i> своє ставлення до змісту висловлювань, зокрема образних;</li> <li>• <i>уміє прислухатися</i> до висловлювань, міркувань однокласників, з повагою, толерантно <i>ставиться</i> до міркувань і суджень, які не збігаються з власними</li> </ul>  | <p><b>Напрями корекційно-розвивальної роботи</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– емоційно-образної пам'яті на основі безпосереднього сприймання предметів і явищ навколишньої дійсності;</li> <li>• <i>Виховання</i> толерантності, позитивного сприймання навколишньої дійсності</li> </ul>   |
| <p>Загальні показники</p>              | <p><b>Навчально-мовленнєва діяльність</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>уміє зосереджуватися</i>, <i>утримує</i> увагу на виконанні усних і письмових навчальних завдань, <i>виконує</i> їх якісно та досить швидко;</li> <li>• <i>вміє свідомо зосереджуватися</i>, працюючи з різними видами навчальних таблиць (*);</li> <li>• <i>самостійно користується</i> підручниками та довідковою літературою, <i>працює</i> з різними видами інформації, <i>запам'ятовує</i> її (*);</li> <li>• <i>розповідає</i> про послідовність запам'ятовування того чи іншого матеріалу;</li> <li>• <i>вміє планувати</i> реалізацію і <i>прогнозувати</i> різних видів діяльності (*);</li> <li>• <i>виявляє</i> наполегливість, усвідомленість під час виконання навчальних завдань (*);</li> <li>• <i>доводить</i> розпочату справу до логічного завершення (*);</li> <li>• <i>усвідомлює</i> значення навчальної діяльності для подальшого життя (*);</li> <li>• <i>прагне розширювати</i> та <i>збагачувати</i> коло своїх знань, самостійно знаходячи потрібну інформацію (Інтернет, довідкова література);</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Формування:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– цілеспрямованості, усвідомленості, узагальненості, плановості, стійкості, самостійності;</li> <li>– стимульованого та суцесивного способів сприймання навчального матеріалу;</li> <li>– узагальнених способів мисленнєвої діяльності;</li> <li>– смислового структурного рівня мовлення;</li> <li>– синтаксичного коду імпресивного та експресивного усного мовлення;</li> </ul> </li> </ul> |

| Маршрутні точки розвитку                 | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти   | Напрями корекційно-розвивальної роботи  |
|--|---|---|
| Мотиваційно-потребнісна складова         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>виявляє</i> цілеспрямованість і вольові зусилля для досягнення мети під час розв'язання навчальних задач;</li> <li>• <i>демонструє</i> стійку мотивацію до самостійного читання, постійного прагнення до вдосконалення власного мовлення;</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Розвиток</u>:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– індивідуальної свідомості;</li> <li>– інтегративної діяльності аналізаторів та міжпівкульної взаємодії;</li> <li>– аналітико-синтетичної діяльності;</li> <li>– лицьового зорового, зорово-просторового, сомато-просторового гнозису;</li> <li>– довільної слухової та зорової уваги;</li> </ul> </li> </ul> |
| Способи сприймання навчального матеріалу | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>переносить</i> знання та способи діяльності в нову ситуацію;</li> <li>• з потоку інформації <i>вміє виділити</i> основне;</li> <li>• <i>висловлює</i> свою думку, користуючись послідовним, логічно, граматично правильним мовленням;</li> <li>• <i>вміє систематизувати</i> інформацію окремими блоками (з допомогою педагога) (*);</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– пізнавальної, регулювальної та комунікативної функцій мовлення;</li> <li>– основних видів мовлення (індикативного, моно- та діалогічного, говоріння, слухання);</li> <li>– поточної контролю;</li> </ul>   |
| Свідомість                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>фіксує час</i> на механічному (електронному) годиннику і <i>виконує завдання</i> упродовж певного часового проміжку;</li> <li>• <i>усвідомлює</i> значення організованості, дисциплінованості в поведінці, стосунках із ровесниками та дорослими, спільній діяльності, важливість дотримання відповідних вимог для успіху в різних видах діяльності;</li> <li>• <i>адекватно і конкретно оцінює</i> висловлювання, вчинки, власні досягнення в різних видах діяльності;</li> <li>• <i>застосовує</i> набуті навички комунікативної поведінки в реальному житті;</li> <li>• <i>свідомо розширює</i> коло свого спілкування;</li> <li>• <i>адекватно оцінює</i> власні можливості;</li> <li>• <i>не бере на себе</i> непосильних зобов'язань;</li> <li>• <i>свідомо висловлює</i> власні судження;</li> <li>• <i>відповідає</i> за свої вчинки;</li> <li>• <i>усвідомлює</i> обов'язки відвідувати школу та успішно навчатися;</li> <li>• <i>здійснює</i> свідомий вольовий контроль відносно своєї поведінки та процесу виконання різних видів діяльності;</li> <li>• <i>доводить</i> розпочату справу до кінця;</li> <li>• <i>знає та дотримується</i> правил етичної поведінки у громадських місцях, безпечної роботи в мережі Інтернет</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Компенсація первинних і проледеватика вищикнення</u> втринних порушень психофізичного розвитку;</li> <li>• <u>Виховання</u> інтересу до різних видів навчальної діяльності, морально-етичних норм поведінки, уважного, чуйного, турботливого ставлення до однокласників, поваги до дорослих</li> </ul>  |

**Перелік обов'язкових базових показників розвитку** здобувачів початкової освіти на кінець навчального року (3 клас):

**1. Психодинамічний компонент:**

- стійка мотивація до самостійного читання, милування й захоплення красою природи та рідного краю;
- постійне прагнення до вдосконалення власного мовлення;
- свідоме розуміння, запам'ятовування та відтворення навчального матеріалу;
- опанування нових понять з різних галузей знань;
- розширення та збагачення кола своїх знань, самостійний пошук потрібної інформації;
- систематизація інформації окремими блоками;
- прогнозування алгоритму написання слова за відповідним правилом;
- запам'ятовування значення окремих морфем, утворення слів за принципом аналогії;
- читання літературного твору, запам'ятовування його змісту, вибір з-поміж запропонованих заголовків таких, що найбільше відповідають даному тексту;
- знаходження в тексті незнайомих слів, здійснення спроб пояснити їх значення, виходячи з контексту;
- складання плану прочитаного тексту, спостережень, переказу, опису твору, виготовлення поробок;
- запам'ятовування та фонетично, лексично, граматично правильне розповідання віршів-скоромовок, віршів-загадок, акровіршів, у яких перші букви кожного рядка є складовими слова-відгадки;
- слухання та запам'ятовування віршованих мініатюр із семантичними помилками у словах-паронімах, розповідання віршів у виправленому варіанті;
- прагнення до розширення кола спілкування, пошуку друзів;
- уважне прослуховування висловлювань, міркувань ровесників, толерантне ставлення до міркувань і суджень, які не збігаються із власними.

**2. Сумарний компонент:**

- налагодження контакту з педагогом (-ами) та ровесниками;
- прояв гнучкості у соціальній поведінці;
- усвідомлення значення навчальної діяльності для подальшого життя;
- розуміння, знання та дотримання правил культури харчування; правил поведінки під час спілкування з дорослими, міжособистісного спілкування; правил безпечної поведінки у школі, класі, на природі, вулиці, вдома, під час психодіагностичної, навчально-виховної, корекційно-розвивальної та творчої роботи;
- акцентування уваги на логічному наголосі, темпі почутого мовлення; усвідомлення, що від їх правильності залежить сприйняття й розуміння мовлення;

- запам'ятовування, орфоепічно, фонетично, лексично правильне повторення (орфографічно і графічно правильне написання) вивчених слів української та іноземної мов;
- написання графічних, зорово-слухових, слухових диктантів, запис слів, словосполучень, речень, текстів, прикладів, скороченої умови задачі, розв'язання та повної відповіді;
- відтворення навчальної інформації у вигляді ілюстрацій, схем, таблиць, коміксів, мапи думок;
- планування реалізації та прогнозування результатів різних видів діяльності.

**4 клас**  
**Розумію, думаю, розповідаю**

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти   | Напрями корекційно-розвивальної роботи   |
|--------------------------|---|--|
| Артикуляційний П.        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• орфоепічно правильно вимовляє окремі звуки, склади, лексично та морфологічно правильно промовляє слова, словосполучення, граматично і синтаксично правильно – речення, тексти;</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Удосконалення:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>– різних видів практики;</li> <li>– практичного структурного рівня мовлення;</li> <li>– фонематичного, лексичного, морфологічного, синтаксичного коду імпресивного, експресивного усного та писемного мовлення;</li> </ul> </li> <li>• <u>Розвиток:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>– інтегративної діяльності аналізаторів та міжпівкульної взаємодії;</li> <li>– аналітико-синтетичної діяльності;</li> <li>– основних видів мовлення;</li> <li>– поточного та кінцевого зорового, слухового, рухового контролю;</li> <li>– орфографічної пильності;</li> <li>• <u>Компенсація первинних мовленневих порушень;</u></li> </ul> </li> </ul> |
| Графічний П.             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ілюструє літературні й музичні твори, створюючи реальні та декоративні образи;</li> <li>• працює з контурними картами;</li> <li>• <i>креслить</i> прямі кути за допомогою косинця;</li> <li>• <i>робить</i> повний морфологічний і синтаксичний розбір, застосовуючи графічні схеми;</li> <li>• <i>читає</i> і <i>записує</i> багатоцифрові числа цифрами;</li> <li>• <i>записує</i> розв'язування складеної задачі у вигляді числового виразу на дві дії;</li> <li>• <i>створює</i> прості тексти у вигляді запитань, прохань, поздоровлень тощо за допомогою цифрових пристроїв, використовуючи за потреби графічні зображення смайликів;</li> <li>• <i>пише</i> графічні, зорово-слухові, слухові диктанти, <i>записує</i> слова, словосполучення, речення, тексти, приклади, скорочену умову задачі, розв'язування та повну відповідь;</li> <li>• <i>прискорює</i> темп свого письма, зберігаючи чіткість, охайність, орфографічну пильність;</li> </ul> |  |

| Маршрутні точки розвитку           | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти  | Напрями корекційно-розвивальної роботи  |
|------------------------------------|--|---|
| Локомоторний П.                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>імпровізує</i> з інтонацією, тембром та силою голосу, відтворюючи репліки персонажів казок, віршів, народних пісень тощо</li> <li>• <i>використовує</i> голос і мову тіла (міміку, жести, рухи) для відтворення емоцій персонажів казок, байок тощо;</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Виховання</u> відповідального ставлення до свого здоров'я</li> </ul>  |
| <b>Когнітивно-мовленнєва сфера</b> |  |   |
| Зоровий графічний Г.               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>вільно орієнтується</i> у змісті підручника, у прочитаному тексті;</li> <li>• <i>читає</i> слова-ізографи, впізнаючи букви в незвичному розташуванні та написанні (<i>див. Додаток 14</i>);</li> <li>• <i>визначає</i> орфограму в слові, <i>пригадує</i> та <i>застосовує</i> вивчене правило;</li> <li>• <i>впізнає</i> в реченні і <i>диференціює</i> головні та другорядні його члени;</li> <li>• <i>створює</i> прості візуальні медіапродукти у вигляді листівок, коміксів, колажів тощо (з допомогою педагога);</li> <li>• <i>пояснює</i> роль ілюстрацій, таблиць, графіків, схем для глибшого розуміння змісту тексту;</li> <li>• <i>висловлює</i> власні думки, емоційно <i>реагує</i> на побачене чи почуте, зокрема медіатексти (мультифільми, рекламні ролики, комп'ютерні ігри тощо);</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Удосконалення</u>: <ul style="list-style-type: none"> <li>– різних видів гнозису, уваги, пам'яті, кодів усного та писемного мовлення;</li> <li>– гностичного структурного рівня мовлення;</li> <li>– орфографічної пильності;</li> </ul> </li> <li>• <u>Розвиток</u>: <ul style="list-style-type: none"> <li>– інтегративної діяльності аналізаторів та міжпівкульної взаємодії;</li> <li>– аналітико-синтетичної діяльності;</li> </ul> </li> <li>• <u>Виховання</u> вміння помічати орфограму і застосовувати відповідне правило</li> </ul> |
| Зорово-просторовий Г.              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>орієнтується</i> на глобусі, географічній карті;</li> <li>• <i>орієнтується</i> на крупномасштабній карті свого населеного пункту;</li> <li>• <i>швидко орієнтується</i> (упродовж 2–3 с) та <i>знаходить</i> у тексті певний елемент змісту;</li> </ul>   |   |
| Лицьовий Г.                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>впізнає</i> на портретах відомих йому (їй) письменників, поетів, композиторів та <i>називає</i> їх;</li> </ul>   |   |
| Предметний зоровий Г.              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>впізнає</i> та <i>диференціює</i> тварин – мешканців різних континентів, <i>знаходить</i> і <i>називає</i> їх зображення;</li> </ul>   |   |
| Слуховий Г.                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>впізнає</i> на слух знайомі музичні твори;</li> <li>• на слух <i>визначає</i> належність того чи іншого слова до певної самостійної чи службової частини мови;</li> </ul>  |   |



| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти  | Напрями корекційно-розвивальної роботи   |
|--------------------------|--|--|
| Зорова У.                | <ul style="list-style-type: none"> <li>уважно, виразно, інтонаційно правильно <i>читає</i> речення, різні за метою висловлювання, зі звертаннями, з однорідними членами;</li> <li><i>читає</i> віршовані мініатюри, закреслюючи кілька (2) «зайвих» букв (<i>див. Додаток 15</i>);</li> <li>уважно <i>ставиться</i> до власного мовлення, уникаючи в усному та писемному спілкуванні фонетичних, лексичних помилок, аграматизмів, слів-емболів, просторічних виразів, суржиків;</li> <li><i>вміє</i> свідомо <i>зосереджуватися</i>, працюючи з різними видами навчальних таблиць;</li> <li><i>складає</i> загадку, пригадуючи характерні опорні ознаки предмета-відгадки;</li> <li>упродовж 2–3 с <i>розглядає</i> та <i>запам'ятовує</i> картку, розділену на квадрати і частково заповнену точками чи іншими графічними символами, по пам'яті <i>заповнює</i> аналогічну порожню картку;</li> <li>уважно і правильно <i>записує</i> числові вирази на множення, ділення, додавання та віднімання у межах мільйона без переходу через розряд;</li> <li>уважно <i>слухає</i> завдання педагога, <i>працює</i> швидко та зосереджено;</li> <li><i>відповідає</i> на запитання педагога, уникаючи слів «так» і «ні», а також назв кольорів;</li> <li>уважно <i>слухає</i> текст, <i>розуміє</i> його зміст, <i>пов'язує</i> з подіями із власного життя, <i>відповідає</i> на запитання, <i>переказує</i> по пам'яті</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Продевеліка</i> застрагань на попередньому матеріалі, втомлюваності;</li> <li><i>Удосконалення</i>: <ul style="list-style-type: none"> <li>Довільної уваги;</li> <li>гностичного та смислового структурного рівня мовлення;</li> <li>лексичного, синтаксичного коду імпресивного й експресивного усного мовлення;</li> <li>орфографічної пильності;</li> </ul> </li> <li><i>Розвиток</i>: <ul style="list-style-type: none"> <li>зосередженості, вибірковості;</li> <li>концентрації, обсягу, розподілу, стійкості, переключення уваги;</li> <li>різних видів гнозису, пам'яті, мовлення, контролю;</li> <li><i>Виховання</i> інтересу до навчальних завдань, які потребують зосередженості</li> </ul> </li> </ul> |
| Слухова У.               | <ul style="list-style-type: none"> <li><i>запам'ятовує</i> назви материків та океанів, <i>показує</i> їх на географічній карті;</li> <li><i>запам'ятовує</i> умовні знаки на географічних картах (корисні копальни, тваринний світ тощо);</li> <li><i>розглядає</i> графічні зображення упродовж хвилини, <i>запам'ятовує</i> та <i>відтворює</i> їх на папері;</li> <li><i>читає</i>, <i>запам'ятовує</i> вірші, короткі прозові тексти (їх уривки), <i>називає</i> авторів;</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Удосконалення</i> різних видів пам'яті;</li> <li><i>Розвиток</i>: <ul style="list-style-type: none"> <li>різних видів гнозису, праксису, уваги, мовлення, контролю;</li> <li>навичок запам'ятовування, у тому числі за умов гомогенної інтерференції;</li> </ul> </li> </ul>   |
| Зорова П.                |  |  |

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти   | Напрями корекційно-розвивальної роботи   |
|--------------------------|---|--|
| Зорова П.                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>читає</i>, переказує текст (цілком, вибірково) обсягом 40–50 слів, переглянутий фільм (телепередачу), <i>висловлює</i> свої враження щодо побаченого й почутого на екскурсії (виставці, концерті, виставі тощо), дотримуючись логічності та послідовності розповіді, уникаючи шаблонності й однотипності;</li> <li>• <i>запам'ятовує</i> та <i>використовує</i> під час розв'язування прикладів і задач таблицю ділення чисел від 1 до 10;</li> <li>• <i>запам'ятовує</i> та <i>використовує</i> схему запису дії множення і ділення у стовпчик багатозначного числа на одноцифрове та багатозначне;</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– довільного осмисленого, мимовільного, опосередкованого запам'ятовування, заучування, зберігання, впізнання, відтворення та пригадування; – довільної репродуктивної уваги;</li> <li>• <i>Пропедевтика</i> <u>випикування</u> контамінацій, заміन одного мовленнєвого (немовленнєвого) матеріалу іншим;</li> <li>• <i>Виховання</i> прагнення до якісного запам'ятовування та доречного використання різноманітної інформації</li> </ul> |
| Інтелектуальна П.        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>розповідає</i> про послідовність запам'ятовування того чи іншого матеріалу;</li> <li>• <i>вигадує</i> спосіб запам'ятовування числового ряду;</li> <li>• <i>запам'ятовує</i> еквіваленти переведення одних метричних одиниць в інші та алгоритми переведення складених одиниць в інші;</li> </ul>   |  |
| Слухова П.               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>запам'ятовує</i> і <i>виконує</i> вербальні інструкції та навчальні завдання педагога;</li> </ul>   |  |
| Вербально-логічне М.     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>читає</i> задачу та <i>визначає</i> в ній випадкові чи зайві дані;</li> <li>• <i>відгадує</i> та <i>самостійно складає</i> загадки;</li> <li>• <i>розуміє</i> переносний зміст прислів'їв та приказок;</li> <li>• <i>пояснює</i> значення окремих слів, виразів, <i>добирає</i> до них синоніми та антоніми;</li> <li>• <i>утворює</i> нові слова на основі запропонованих (замінює звуки, міняє послідовність складів, замінює або об'єднує частини слова);</li> <li>• <i>знає, розуміє та застосовує</i> на практиці виконання письмових робіт вивчені правила, <i>коментує</i> написання;</li> <li>• <i>читає, переказує</i> текст (усно й письмово), <i>міркує</i> та <i>розповідає</i>, як його можна вдосконалити;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Удосконалення</i> конструктивного, логічного, наочно-образного, вербально-логічного, просторово-часового мислення;</li> <li>• <i>Формування</i>: – пізнавальної та мовленнєвої активності; – понять, суджень, умовиводів шляхом індукції та дедукції;</li> </ul>   |
| Логічне М.               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>застосовує</i> алгоритми переведення одних одиниць вимірювання в інші, розв'язування однотипних задач;</li> </ul>   |  |

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти   | Напрями корекційно-розвивальної роботи   |
|--------------------------|---|--|
| Наочно-образне М.        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• застосує до обчислень правило знаходження невідомого компонента арифметичної дії з розгорнутим поясненням;</li> <li>• виконує ділення, використовуючи знайомі способи;</li> <li>• відгадує низку ребусів, об'єднаних у віршовану мініатюру (прозовий міні-текст) (див. Додаток 16);</li> <li>• розв'язує логічні задачі;</li> <li>– з оперуванням лише одним судженням з метою розкриття в ньому знань, що містяться в прихованому вигляді («Сергіюко вищий за Ігоря. Хто нижчий?»);</li> <li>– з оперуванням двома судженнями з метою вироблення нового змісту («Олег нижчий від Андрійка. Андрійко нижчий від Миколки. Хто найвищий?») (див. Додаток 17);</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Розвиток:</i></li> <li>– інтегративної діяльності аналізаторів та міжпівкульної взаємодії;</li> <li>– предметного зорового, кольорового зорового, зорово-просторового гнозису;</li> <li>– кінестетичного, мануального, пальцевого, конструктивно-просторового праксису;</li> <li>– довготривалої, оперативної, зорово-предметної, слухомовленнєвої пам'яті;</li> <li>– довільної слухової та зорової уваги;</li> </ul> |
| Теоретичне М.            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• правильно та швидко читає текст, знаходить нові відомості, помічає нові слова та з'ясує (уточнює) їх значення; визначає, що важливе і що саме потрібно запам'ятати;</li> <li>• розуміє, що нерівність зі змінною може мати не один, а безліч розв'язань;</li> </ul>  |  |
| Форми М.                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• оперує поняттями з різних галузей знань;</li> <li>• добирає відповідний алгоритм розв'язування задачі, виходячи з її змісту;</li> <li>• визначає, які із запропонованих педагогом суджень правильні, а які – ні, вправляє неправильні судження, пояснює, чому саме так він (вона) вважає («Вітер дме, тому що дерева гойдаються; Розквітли квіти, тому настало літо»);</li> </ul>  |  |

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти   | Напрями корекційно-розвивальної роботи   |
|--------------------------|---|--|
| Форми М.                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• правильно закінчує думку педагога («Усі риби вміють плавати. Шука – це риба, отже...»);</li> <li>• встановлює смислові зв'язки між частинами тексту;</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– основних видів мовлення (індикативного, монологічного, говоріння, слухання);</li> <li>– поточного, кінцевого зорового та рухового контролю;</li> <li>• <i>Виховання</i> кмітливості й уважності; бажання вербально спілкуватися, користуючись зв'язним мовленням</li> </ul> |
| МО абстрагування         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• за завданням педагога, абстрагуючись від інших ознак, здійснює вибіркове читання;</li> <li>• у ряді з'єднаних букв, які утворюють «слово», знаходить буквосполучення (<i>апр у арлсапро</i>);</li> </ul>   |  |
| МО аналізу               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• здійснює різні види аналізу: <ul style="list-style-type: none"> <li>– звуковий – відгадує метаграми, замінюючи звуки в словах (з [д] – гіллястий, з [з] – костистий, з [к] – ребристий – дуб – зуб – куб);</li> <li>– лексичний – виділяє з ряду слів образні вирази, антоніми, синоніми, пароніми, багатозначні слова, знаходить їх у тексті, розуміє доцільність використання;</li> <li>– частковий і повний морфологічний;</li> <li>– орфографічний – аналізує почуте слово, помічає орфограму, пригадує та застосує відповідне правило;</li> <li>– частковий і повний синтаксичний;</li> <li>– структурний – встановлює причинно-наслідкові зв'язки між окремими елементами тексту;</li> <li>– смисловий – виокремлює два слова, найбільш суттєві для слова перед дужками (ЧИТАННЯ (очі, зошит, книга, олівць, окуляри) – очі, книга); визначає основну думку літературного твору, виділяє головних і другорядних персонажів;</li> <li>– семантичний – аналізує текст задачі, складає план розв'язання, пояснює вибір дій, записує дії з поясненнями, подає результати у вигляді рисунка (схеми);</li> </ul> </li> </ul> |  |

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти   | Напрями корекційно-розвивальної роботи |
|--------------------------|---|--|
| МО аналогії              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>запам'ятовує</i> значення окремих морфем, <i>утворює</i> слова за принципом аналогії;</li> <li>• <i>читає</i> три слова, з яких перші два знаходяться у певному функціональному зв'язку, за аналогією <i>добирає</i> із запропонованих відповідну пару до третього слова (пісня – композитор, літак – ...; а) аеродром; б) конструктор; в) льотчик; пісню написав композитор, конструктор створив літак);</li> </ul>  |  |
| МО класифікації          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• під диктовку <i>записує</i> слова, розподіляючи їх на дві групи, <i>називає</i> кожну узагальнюючим словом;</li> <li>• <i>читає</i> п'ять слів, чотири з яких об'єднані спільною ознакою, <i>знаходить</i> «зайве» слово (дуб, дерево, вільха, береза, ясен; гіркий, кислий, гарячий, солоний, солодкий; сміливий, хоробрий, рішучий, злий, відважний);</li> <li>• <i>класифікує, читає, розуміє</i> та <i>переказує</i> навчальні тексти особистісної, суспільної та освітньої сфер;</li> </ul> |  |
| МО зіставлення           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>застосовує</i> співвідношення між одиницями вимірювання величин (вартість, ціна, кількість; відстань, швидкість, час) під час розв'язування навчально-пізнавальних і практично зорієнтованих задач;</li> </ul>  |  |
| МО узагальнення          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>будує</i> логічні ланцюжки-узагальнення за зразком (ромашка – квітка – рослина);</li> <li>• на імпресивному та експресивному рівні на матеріалі самостійних частин мови (іменники, прикметники, дієслова) <i>засвоює</i> лексичні узагальнення на позначення антонімів, синонімів, паронімів, багатозначних слів;</li> </ul>  |  |
| Різні види ЙП            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>передбачає</i> шляхи виходу із побутових ситуацій;</li> <li>• <i>прогнозує</i> варіанти розв'язання логічних задач;</li> <li>• <i>за змістом</i> твору <i>прогнозує</i> розгортання подій;</li> </ul>   |  |
| Різні види К.            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>здійснює</i> само- та взаємоконтроль під час виконання завдань, зокрема <i>знаходить</i> та <i>уважно виправляє</i> навмисне зроблені педагогом помилки;</li> <li>• <i>здійснює</i> свідомий вольовий контроль відносно своєї поведінки та процесу виконання різних видів діяльності;</li> <li>• <i>відновлює</i> деформований текст;</li> </ul>  |  |

| Маршрутні точки розвитку                | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти  | Напрями корекційно-розвивальної роботи   |
|---|--|--|
| Нейтральні, позитивні, негативні емоції | <p style="text-align: center;"><b>Емоційно-вольова сфера</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• диференціює та називає позитивні (задоволення, захват, радість, впевненість, симпатія, любов, ніжність, блаженство), негативні (зловтіха, помста, горе, тривога, туга, страх, відчай, гнів) і нейтральні (цікавість, подив, байдуність) емоції;</li> <li>• встановлює взаємозв'язок між емоціями та станом здоров'я;</li> <li>• проявляє гнучкість у соціальній поведінці;</li> <li>• розуміє потребу знання основних законів побудови людських стосунків на засадах взаєморозуміння, толерантності, шанування народних українських традицій, державних символів;</li> <li>• вміє володіти собою, навіть перебуваючи в конфліктних ситуаціях;</li> <li>• розуміє та оцінює в життєвих ситуаціях емоції та почуття як умови, що сприяють збереженню життя і зміцненню здоров'я;</li> <li>• виявляє емоції та відчуття різними соціально-мімічними способами (слесними, фізичними, творчими);</li> <li>• висловлюється про стан власних почуттів «тут і тепер»;</li> <li>• радіє успіхам і співпереживає за невдачі та прикрощі своїх рідних;</li> <li>• підтримує дружні стосунки з однокласниками, завжди готовий допомогти їм;</li> <li>• улюбляє за честь класу і школи;</li> <li>• зберігає життєрадісний, дружельюбний стан до емоційно охочого вербального спілкування;</li> <li>• вміє контролювати себе та оцінювати власні вчинки;</li> <li>• коригує власні риси характеру для гармонійних стосунків з іншими людьми;</li> <li>• вміє активно, свідомо, творчо діяти, доволіно приймаючи рішення, дотримуючись етичних норм поведінки у навчанні та комунікативних ситуаціях;</li> <li>• стримує бажання, що відволікають від навчальної діяльності;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Уточнення</u> <u>уявлень</u> про різні види емоцій;</li> <li>• <u>Лозбавлення</u> психоемоційного напруження;</li> <li>• <u>Залучення</u> до різних видів сценічної творчості;</li> <li>• <u>Набуття</u> акторського досвіду;</li> <li>• <u>Розвиток</u>:             <ul style="list-style-type: none"> <li>– емоційного інтелекту;</li> <li>– різних видів гнозису, праксису, уваги, мовлення;</li> <li>– адекватних емоційних міжособистісних стосунків;</li> <li>– емоційно-образної пам'яті на основі безпосереднього сприймання предметів і явищ навколишньої дійсності;</li> <li>– поточного та кінцевого контролю;</li> </ul> </li> <li>• <u>Виховання</u> толерантності, позитивного сприймання навколишньої дійсності</li> </ul> |

| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти  | Напрями корекційно-розвивальної роботи  |
|--------------------------|--|---|
|                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>імпровізує</i> за результатами прочитаних творів, переглянутих фільмів, побачених, зокрема шкільних (театр банок, картинок, маріонеток, рукавичок, пальчиковий, тіньовий, «шкарпетковий» театр), вистав, вербально (усно чи письмово) або невербально описуючи (виражаючи) враження, настрої і почуття;</li> <li>• <i>виявляє</i> та <i>описує</i> своє ставлення до героїв літературних творів, до вчинків персонажів</li> </ul>  |   |
| Загальні показники       | <p style="text-align: center;"><b>Навчально-мовленнєва діяльність</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>моделює</i> певні життєві ситуації;</li> <li>• <i>розуміє</i> значення знань із різних галузей для всебічного розвитку;</li> <li>• <i>уміє</i> критично <i>ставитися</i> до власних досягнень;</li> <li>• <i>спрямовує</i> зусилля на досягнення мети під час виконання завдань, що вимагають оперування специфічними термінами, які викликають труднощі у зв'язку з наявністю особливостей психомовленнєвого розвитку;</li> <li>• <i>самостійно працює</i> з різними видами інформації, <i>запам'ятовує</i> її (*);</li> <li>• <i>звертається</i> до дорослих за підтвердженням (спростуванням) почутої (прочитаної) інформації;</li> <li>• <i>розмірковує</i> про те, що із засвоєного навчального матеріалу може допомогти в конкретних життєвих ситуаціях;</li> <li>• <i>свідомо користується</i> прийомами осмисленого запам'ятовування навчального матеріалу (план, опорні слова);</li> <li>• <i>розповідє</i> про послідовність запам'ятовування того чи іншого матеріалу;</li> <li>• <i>систематизує</i> навчальний матеріал, <i>дотримується</i> послідовності під час його викладу;</li> <li>• <i>опрацьовує</i> різні види текстів (медіа-, навчальні, науково-популярні, художні);</li> <li>• за допомогою дидактичних ігор з мовленнєвими завданнями <i>експериментує</i> зі звуками, складами, словами, реченнями, <i>спостерігає</i> за мовними явищами, <i>узагальнює</i> їх;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Формування:</b></li> <li>– цілеспрямованості, усвідомленості, узагальненості, плановості, стійкості, самостійності;</li> <li>– свідомих мовленнєвих орфоепічних, лексичних, граматичних, орфографічних, морфологічних, стилістичних умінь;</li> <li>• <b>Удосконалення:</b></li> <li>– вміння простежувати мовні закономірності;</li> <li>– стимульованого та sukcesивного способів сприймання навчального матеріалу;</li> <li>– алгоритмів, узагальнених способів мисленнєвої діяльності;</li> <li>– смислового структурного рівня мовлення;</li> <li>– синтаксичного коду імпресивного та експресивного усного мовлення;</li> </ul> |

| Маршрутні точки розвитку                 | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти   | Напрями корекційно-розвивальної роботи   |
|--|---|--|
| Загальні показники                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>співпрацює з однокурсниками у виконанні навчальних проєктів;</li> <li>складає та заповнює анкети, відправляє й отримує листи електронної пошти;</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Розвиток:               <ul style="list-style-type: none"> <li>індивідуальної свідомості;</li> <li>різних видів гнозису, праксису, уваги, пам'яті, мовлення, прогностування, контролю;</li> <li>довільної слухової та зорової уваги;</li> <li>пізнавальної, регулювальної та комунікативної функцій мовлення;</li> <li>основних видів мовлення (індикативного, моно- та діалогічного, говоріння, слухання);</li> <li>поточного контролю;</li> <li>Виховання відповідальності, організованості, дисциплінованості</li> </ul> </li> </ul> |
| Способи сприймання навчального матеріалу | <ul style="list-style-type: none"> <li>групує та систематизує вивчений навчальний матеріал;</li> <li>улізнає картини відомих йому (їй) художників;</li> <li>за першими акордами знайомого музичного твору влізнає та називає його;</li> <li>влізнає окремі слова на слух, цілісно розуміє доступні тексти іноземною мовою;</li> <li>вдумливо, правильно, досить швидко читає доступні тексти українською та іноземною мовами, розуміє, переказує прочитане;</li> <li>має уявлення про цілісність природи, знає про її добові та сезонні зміни, причини їх періодичності; встановлює взаємозв'язки в живій та неживій природі;</li> <li>мислить гнучко, послідовно, за законами логіки, вміє поєднувати думки за певними правилами;</li> <li>засвоює прості та складні види умовиводів;</li> <li>легко оперує стверджувальними та заперечними судженнями;</li> </ul> |  |
| Свідомість                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>усвідомлює цінність людського життя, індивідуальність здоров'я;</li> <li>відчуває цінність якості освіти;</li> <li>самокритично ставиться до результатів власної психомовленнєвої діяльності;</li> <li>свідомо використовує самоконтроль і самооцінку над повнотою, порядком та правильністю дій;</li> <li>усвідомлює важливість:               <ul style="list-style-type: none"> <li>читання як одного із засобів подолання порушень мовленнєвого розвитку, набуття нових знань про навколишню дійсність;</li> <li>знання іноземної мови для розширення кола спілкування;</li> <li>адекватного ставлення до людей, суспільних і культурних явищ;</li> </ul> </li> </ul>  |  |



| Маршрутні точки розвитку | Орієнтовні результати розвитку здобувачів початкової освіти  | Напрями корекційно-розвивальної роботи |
|--------------------------|--|--|
|                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• свідомо спрямовує свої дії та здібності на вирішення поставлених навчальних завдань;</li> <li>• свідомо застосовує алгоритми щодо визначення умов завдання, способу (-ів) його виконання, критеріїв оцінювання результатів;</li> <li>• свідомо передає своє ставлення до змісту висловлювань;</li> <li>• виражає адекватну впевненість у правильності своїх думок;</li> <li>• вміє відстоювати власну думку, відмінну від інших;</li> <li>• усвідомлює значення організованості, дисциплінованості у поведінці, стосунках із ровесниками та дорослими, спільній діяльності, важливість дотримання відповідних вимог для успіху в різних видах діяльності;</li> <li>• свідомо розширює коло свого спілкування;</li> <li>• усвідомлює та самостійно визначає тему і основну думку твору;</li> <li>• усвідомлює, що гумор не ображає людину, а почуття гумору є позитивною якістю особистості;</li> <li>• відповідає за свої вчинки;</li> <li>• знає та дотримується правил безпечної роботи у мережі Інтернет, безпечної поведінки на ескалаторі, на платформі під час очікування поїзда</li> </ul> |  |

**Перелік обов'язкових базових показників розвитку** здобувачів початкової освіти на кінець навчального року (4 клас):

**1. Психодинамічний компонент:**

- стійкий інтерес до навчальної та інших видів діяльності;
- свідоме розуміння, запам'ятовування та відтворення навчального матеріалу;
- опанування нових понять з різних галузей знань;
- прагнення до пошуку друзів, розширення кола спілкування;
- уважне ставлення до власного мовлення, уникнення в усному й писемному спілкуванні фонетичних, лексичних помилок, аграматизмів, слів-емболів, просторічних виразів, суржику;
- добір відповідного алгоритму розв'язування задачі, виходячи з її змісту;
- читання доступного тексту українською чи іноземною мовою, розуміння його змісту, пов'язування з подіями із власного життя, переказ по пам'яті;
- вміння розв'язувати ігрові логічні задачі з оперуванням одним і двома судженнями;
- володіння навичками зорового, слухового, рухового, орфографічного, лексичного, морфологічного, синтаксичного, смислового контролю;
- виконання часткового й повного звукового, звуко-буквеного, складового, лексичного, морфологічного, орфографічного, синтаксичного, структурного та смислового аналізу;
- розуміння переносного змісту прислів'їв та приказок;
- пояснення значення окремих слів, виразів, підбір до них синонімів та антонімів;
- прагнення досягати позитивного результату, проявляючи вольові зусилля та незважаючи на труднощі;

**2. Сумарний компонент:**

- налагодження контакту з педагогом (-ами) та ровесниками;
- розуміння, знання та дотримання правил культури харчування; правил поведінки під час спілкування з дорослими, міжособистісного спілкування; правил безпечної поведінки у школі, класі, на природі, вулиці, вдома, під час психодіагностичної, навчально-виховної, корекційно-розвивальної та творчої роботи;
- вміння контролювати себе та оцінювати власні вчинки.
- усвідомлення можливості практичного застосування засвоєного навчального матеріалу в конкретних життєвих ситуаціях;
- набуття свідомих мовленнєвих орфоепічних, лексичних, граматичних, орфографічних, морфологічних, стилістичних умінь;
- прискорення темпу читання й письма зі збереженням правильності, чіткості, охайності, орфографічної пильності;
- адекватне реагування на помилки у власному мовленні, мовленнєві та психофізичні особливості однокласників;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

– використання ряду *методів*:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

– використання *різного виду опор*:

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

2) слухової – акцентування на слуховому сприйманні;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

– скрайбінг – супровід власної розповіді швидкими ескізами-замальовками;

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

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

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

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

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

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

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

**Тема:** Кожна з ліній характер свій має.

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

**Програмовий зміст:**

### ***Освітній компонент***

Збагачення сенсорного, художнього, пізнавального, мовленнєвого досвіду.

Збагачення уявлень про предмети та явища навколишнього світу.

Розширення уявлень про лінію як засіб виразності.

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

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

Розвиток комбінаторних здібностей у художній діяльності.

### ***Коригувально-розвивальний компонент***

*Емоційно-мотиваційна складова:*

Стимулювання впізнавання емоцій персонажів за характером ліній.

Систематичне коригування мовленнєвих помилок під час усних відповідей.

*Специфічні пізнавальні психічні процеси:*

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

Удосконалення інтегративної діяльності аналізаторів, міжпівкульної взаємодії.

Розвиток образного, логічного, просторового мислення.

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

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

*Неспецифічні пізнавальні процеси:*

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

Вироблення зосередженості та витримки на уроці.

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

*Мовленнєва діяльність:*

### ***Динамічно-мовленнєвий компонент***

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



### Фонетико-фонематична складова

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

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

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

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

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

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

### Лексична складова

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

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

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

### Морфологічна складова

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

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

### Граматична складова

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

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

#### Синтаксична складова

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

Формування навичок планувального, коментувального та елементарного описового мовлення.

*Рухова сфера:*

Розвиток ручної та дрібної моторики, зорово-моторної координації.

Розвиток кінетичного праксису через відтворення руками різних типів ліній.

#### **Соціальний компонент**

Формування навичок вербальної взаємодії з однокласниками.

#### **Виховний компонент**

Виховання естетичного сприймання навколишнього світу.

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

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

### **2.2.2. Комплексне формування мовлення учнів на уроках читання**

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

Найвідомішими методами навчання читання, що застосовуються педагогами в роботі зі школярами, є *аналітичний*, або класичний, та *глобальний* (напівглобальний), тобто читання цілими словами (складами), (Г. Доман, Д. Доман, В. Добровольський, М. Зайцев, Р. Коен, О. Лурія, І. Островська, С. Рачинський, Ю. Рібцун, В. Тарасун, Л. Толстой, Г. Шарловський, К. Янжул та ін.). Розуміння того, що аналітичний спосіб читання вважається ліво-, а глобальний – правопівкульним, є надзвичайно важливим для ефективного формування навичок читання у дітей з розладами мовлення. Це зумовлено тим, що, за даними наукових досліджень (Т. Візель, Н. Дубровинська, Д. Фарбер, Є. Хомська та ін.), у здобувачів початкової освіти з порушеннями мовлення нерідко фіксується функціональна гіперактивність правої півкулі. Крім того, як свідчать праці Р. Лалаєвої, Є. Соботович, В. Тарасун та інших науковців, у дітей з розладами мовлення досить часто порушені функції слухо-мовленнєвого аналізатора, проте залишаються збереженими зорово-просторове орієнтування та симультанне (від лат. *simul* – сумісно, одночасно) зорове запам'ятовування рядів окремих графем, слів і речень, що вказує на доцільність застосування в роботі з такими дітьми саме методу глобального чи напівглобального читання.

Однак глобальний метод навчання читання, чи так зване читання з «першого погляду», може застосовуватися під час уроків лише з тими дітьми з розладами мовлення, котрі мають достатньо зрілі симультанні структури (зокрема, синтез), а от за недорозвитку їх бажано використовувати традиційний звуко-буквений метод. Сутність і послідовність застосування традиційного методу в навчанні читання дітей молодшого шкільного віку представлено у багатьох наукових і методичних працях (Д. Ельконін, Ф. Зелінський, С. Рачинський, Д. Тихомиров, К. Ушинський та ін.), тому коротко нагадаємо його суть з урахуванням особливостей дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Педагогу доцільно пам'ятати, що букву слід співвідносити зі звучанням відповідного звука, а не з її алфавітною назвою (буква Р – [р], а не ЕР, буква К – [к], а не КА, буква Т – [т], а не ТЕ). Алфавітну назву букви учень із розладами мовлення зможе легко вивчити вже після того, як навчиться читати. Ознайомлення із зображенням букви та співвіднесення її зі звуком має відбуватися у певній послідовності. Насамперед слід показати учневі букву та наголосити, який звук вона позначає. Потрібно розглянути, з яких елементів складається буква та на що вона схожа. Дитина може викласти букву з паличок, виліпити з пластиліну, вигнути її з дроту, викласти з квасолинок, камінців, мотузочка тощо. Школяр знаходить вивчену букву серед інших: таких, що вже були вивчені, і таких, що ще не вивчалися. Це може бути літера як у ряді ізольованих букв, хаотично розташованих, так і в складі цілих слів (білборди, вивіски, книжки, газети). Учителю показує букву, а дитина називає її. Педагог навмисно називає букву неправильно, учень виправляє помилку. З метою закріплення образів букв можна за-

пропонувати дитині обстежити макети букв і визначити літеру на дотик (виготовлені з пластмаси, дерева, цупкої тканини, оксамитового чи наждачного паперу, сплетені з дроту чи ниток). Надзвичайно корисним для попередження оптичних дисграфій і дислексій є знаходження правильних і дзеркально написаних літер.



Якщо учень вже вивчив кілька букв, що позначають голосні та приголосні звуки, можна поєднати завдання з формування звукового аналізу із завданнями на закріплення букв. У цьому разі педагог добирає склади чи слова з вивчених букв і пропонує дитині визначити їх звуковий склад, позначити його відповідними буквами. Це завдання готує дитину як до письма, так і до читання.

Далі переходимо до формування звуко-буквенного синтезу (уміння зливати звуки у склади). Для того щоб дитина навчилася зливати букви у склади, треба сформувані у неї кілька важливих умінь: а) визначати послідовність букв у рядку: перша буква – крайня ліворуч, наступні букви після неї розміщені зліва направо; б) промовляти перший звук у складі протяжно, щоб у цей час поглядом зафіксувати наступну букву складу. Спочатку слід вчити учнів зливати у склади дві букви на позначення голосних звуків, за можливості пов'язуючи утворені склади з певним значенням і малюнком (наприклад, УУУ – виє вовк, ІАА – плаче віслучок, ООО – болить зуб). Для опанування навичок читання закритого складу учневі потрібно почергово назвати букви, що утворюють склад, промовляючи перший голосний звук протяжно: АМ – ааам, ОС – ооос, ІТ – іііт тощо. Корисно звертати увагу дитини на артикуляцію вимови голосних звуків – ця навичка допоможе в роботі з формування злиття звуків у відкритому складі.

Для того щоб учень навчився зливати звуки у відкритому складі, необхідно провести спеціальну роботу.

#### *Варіант 1*

Учитель показує учневі написаний склад (наприклад, МА) і читає його; разом з дитиною аналізує, з яких букв і звуків він складається, повторно

читає склад і пропонує учневі самостійно повторити, «прочитати» його. Аналогічно проводиться робота з наступним складом, що відрізняється від попереднього лише останньою буквою, яка позначає голосний звук (наприклад, МО). Після ознайомлення зі складами педагог демонструє учневі одразу кілька карток (5–6), на яких урозсип зображені відпрацьовані склади, і просить його показати, де написано склад МА, де написано склад МО, «прочитати» склади на всіх картках кілька разів, щоразу змінюючи послідовність складів.

Якщо школяр безпомилково виконує завдання, йому пропонують розглянути нову картку (наприклад, зі складом МУ), самостійно визначити її буквенний склад і «здогадатися», як цей склад звучить, відтворивши його голосом. Якщо дитина не впорається із завданням, можна допомогти їй так: поряд покласти два вже опрацьовані склади і третій – незнайомий:

*Учитель:* Давай подивимось, чим ці склади відрізняються.

*Учень (-иця):* Відрізняються останньою буквою: у першому – А, у другому – О, у третьому – У.

*Учитель:* (Показує на склад МА). Коли до букви М приходять в гості буква А, вони співають...

*Учень (-иця):* МА.

*Учитель:* (Показує на склад МО). Коли до букви М приходять в гості буква О, вони співають...

*Учень (-иця):* МО.

*Учитель:* (Показує на склад МУ). А коли до букви М приходять в гості буква У, вони співають...

*Учень (-иця):* МУ.

*Учитель:* Правильно, а хто так каже?

*Учень (-иця):* Корівка.

Наступного разу можна взяти іншу букву на позначення приголосного (наприклад, С), повторити роботу за цією самою схемою. А потім, виклавши в ряд картки з усіма вивченими складами, кілька разів почергово прочитати їх, щоразу змінюючи розташування складів.

Пропонуючи учневі третю букву, що позначає приголосний звук, дайте змогу школяреві самостійно здогадатися, як звучатимуть склади з нею. Якщо дитина виконає завдання, то це свідчитиме, що вона оволоділа механізмом злиття звуків у склади і в подальшому читання складів з інших букв у неї вже не викликати суттєвих труднощів. Варто лише поступово ознайомлювати її з новими буквами та новими складами, які можна з них скласти.

### *Варіант 2*

У цьому варіанті навчання механізму злиття звуків у склади використовується опора на артикуляцію приголосних та голосних звуків. Розпочинати роботу краще з букв М, А, О, У.

Використовуючи зорову опору у вигляді дзеркала, учневі пояснюють, що звук [м] вимовляється, коли губи міцно зімкнені. Пропонують дитині

самій вимовити [м] перед дзеркалом і подивитися на положення губ. Звук [а] вимовляється з широко відкритим ротом; звук [о] – коли губи нагадують овал; звук [у] – коли губи витягнуті у трубочку. Після цього педагог, не вимовляючи звуки, а лише імітуючи їх артикуляцію, просить учня вгадати, який звук він вимовляє.

Далі учитель демонструє дитині склад МА і пояснює, що для його вимови губи спочатку мають бути зімкненими, а потім рот широко розкривається. Педагог змикає губи, протяжно вимовляє (не розмикаючи губ) М-М-М, потім різко відкриває рот – А-А-А. Виходить склад МА. Дитині пропонується повторити цю вправу. Аналогічно проводиться робота зі складами МО та МУ. Учня вчать правильно визначати їх буквенний склад, запам'ятовувати позицію губ, якої потрібно дотримуватися для їх чіткої вимови. Доцільно також, щоб педагог імітував вимову цих складів, а школяр визначав, який склад учитель беззвучно промовив.

На наступному уроці вводять нову букву (наприклад, С). Пояснюють, що при вимові звука [с] губи розтягуються в усмішці (педагог усміхається і вимовляє [с]). Далі пропонують дитині самостійно визначити буквенний склад і відтворити рухи губ, прочитати склади з буквою С: СА, СО, СУ. Після цього організовується закріплення всіх вивчених складів з буквами М, С, А, О, У.

Детальніше зупинимося на розкритті методу глобального читання та специфіці його застосування в роботі з учнями з порушеннями мовлення. За умови навчання методом читання «з першого погляду» діти читають слова (словосполучення, речення) плавно і зливо, не зупиняючись на окремих буквах чи складах. Читання здійснюється начебто у формі розмовного мовлення, у темпі й ритмі, притаманних конкретному учневі. Зазвичай для формування читацьких навичок у молодших школярів з порушеннями мовлення учителем добираються слова простого звуко-складового малюнка, які не викликають труднощів у промовлянні. Підготовчою та водночас основною роботою в цьому напрямі є об'єднання різних стимулів у цілісний образ на мнестичному та інтелектуальному рівнях (складання розрізних картинок, конструювання з кубиків тощо).

На окремих картках (спочатку більшого, а згодом меншого формату) великим чорним шрифтом (поступово він зменшується до звичайного книжно-букварного) записують слова – назви предметів побуту та вжитку і прикріплюють до карток так, щоб дитина бачила написане. Періодично учитель звертає увагу школярів на написані слова. За один урок демонструють 5–7 карток. Учень не лише вчиться читати, а й збагачує та уточнює свій словниковий запас, запам'ятовує орфографічне написання слів, розвиває зорову увагу та пам'ять, оптико-просторові уявлення. На початкових етапах педагог читає написане, а учні лише відображено повторюють. Згодом молодші школярі з порушеннями мовлення відшуковують серед кількох карток із написаними словами потрібну, тобто з названим учителем словом. Поступово діти можуть самостійно прочитати слово на картці та

співвіднести його з назвою певного предмета. Так само учні навчаються читати слова не тільки на позначення іменників, а й дієслів та прикметників. Читаючи дієслова, школярі самі виконують відповідні дії чи знаходять зображення на позначення тих чи інших дій. На подальших етапах окремі слова учитель комбінує у словосполучення (іменник + дієслово, іменник + прикметник), поступово ускладнюючи звуко-складову структуру слів. Для виховання уважності та вироблення акценту на графічний і смисловий образ слова окремі словосполучення пропонуються дітям парами, а речення – з використанням протиставного сполучника *а* («Ця кішка біла, а ця кішка чорна»).

Від читання на окремих картках переходять до читання книжок. Доцільно щоразу використовувати різні букварі та / чи дитячі книжки з великим шрифтом, щоб не допустити механічного заучування текстів. Заміна тексту чи його джерела не викликає у молодших школярів ускладнень під час читання, а, навпаки, виховує підвищений інтерес і сприяє удосконаленню читацьких навичок. У результаті дитина, ще не знаючи літер, навчиться впізнавати у книзі знайомі слова, словосполучення та речення, закріплені в її читацькому досвіді. Поступово здобувачі початкової освіти з розладами мовлення навчаються визначати складовий, а згодом і звуко-буквений склад слів, здійснювати їх фонематичний аналіз, тобто кожен учень зможе вільно оволодіти навичками глобального й алфавітичного читання та комбінувати їх. Вміння застосовувати навички комбінованого читання надзвичайно потрібні для дітей із розладами мовлення, адже саме при поєднанні цих двох методів відбувається розвиток міжпівкульної взаємодії. Крім того, читання «з першого погляду» не спрацьовує для дітей із порушеннями мовлення під час прочитування ними складних слів (наприклад, зі збігом приголосних) і не завжди здатне забезпечити потрібне чітке розуміння інформації, адже, читаючи, дитина спочатку у внутрішньому плані висуває гіпотезу, а потім звіряє її з реально написаним словом і лише тоді приходить до розуміння його значення.

Незважаючи на досить значну кількість переваг глобального навчання читання, слід підкреслити ті особливості учнів із розладами мовлення, які утруднюють застосування цього методу на практиці. Йдеться про недостатню сформованість у дітей із мовленнєвими порушеннями діапазону рухів очей уздовж рядка вперед-назад. Читання «з першого погляду» засноване на антиципації (від лат. *anticipatio* – передбачаю), тобто забіганні наперед, і поверненні назад (коли відбуваються звіряння і контроль), що забезпечується складним актом рухів очей. Читання відбувається в момент фіксації очей (це так звана «зона впізнавання»), адже око сприймає не всі букви, а лише деякі (домінуючі), що несуть найсуттєвішу інформацію про слово (Т. Єгоров, Л. Рум'янцева та ін.). Це свідчить про потребу включення в процес корекційно-розвивальної роботи зі здобувачами початкової освіти з порушеннями мовлення ігор і вправ на розвиток рухів очей, що



стане своєрідною підготовчою роботою для подальшого формування навичок читання.

Вибір методу навчання читання для кожного учня з розладами мовлення має бути суто індивідуальним і розпочинатися насамперед із діагностики. У процесі навчання дитини методом глобального читання обов'язковою є наявність пропедевтичного етапу роботи, спрямованого на формування симультанних структур на мнестичному та інтелектуальному рівнях, а також на розвиток рухів очей.

Уроки читання в початковій школі охоплюють кілька змістових ліній, серед яких: спрямованість на усну взаємодію з іншими особами; сприйняття і використання інформації для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях; сприйняття, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів. Літературне читання починається на матеріалі добре знайомих і доступних творів, зміст яких сприятиме цілісному мовленнєвому та загальному національному, інтелектуальному й культурному розвитку.

Саме до таких творів можна віднести віршовані твори Тараса Шевченка – видатного поета, письменника і художника. Сприймання здобувачами початкової освіти з порушеннями мовлення поетичного слова розширює їхні знання й уявлення про навколишній світ, удосконалює ритміко-інтонаційну складову мовлення, збагачує словниковий запас.

Поетичні твори Т. Шевченка допомагають у доступній формі познайомити учнів із розладами мовлення з минулим України, глибше побачити й відчути красу рідного краю, виховують бажання досконало опанувати рідну українську мову, сприяють розвитку психомовленнєвої діяльності та естетичному вихованню молодших школярів. Поезії Кобзаря, завдяки своїй виразності, музичності, глибині змісту, дарують дитині відчуття радості, здивування, захоплення, вражають силою впливу художніх образів. Поетична скарбниця Т. Шевченка сприяє формуванню характеру дитячої особистості, закладає фундамент майбутнього світорозуміння, навчаючи спостерігати, розвиваючи мовлення та мислення, відкриваючи перед здобувачами початкової освіти з порушеннями мовлення світ явищ, які недоступні безпосередньому досвіду.

Якісними показниками правильно організованої та проведеної педагогічної роботи щодо ознайомлення дітей із розладами мовлення з українською літературою, зокрема з поетичними творами Т. Шевченка, є такі вміння учня початкової школи:

- виявляє бажання слухати поетичний твір;
- з опорою на наочність слухає (читає) поетичний твір, не відволікаючись і не перебиваючи учителя (однокласників);
- розуміє зміст прочитаного художнього твору;
- розглядає ілюстрації до поетичного твору, відповідає на запитання учителя за його змістом;



- виявляє інтерес до художніх образів твору, прагне уточнити семантику малознайомих або дізнатися значення нових лексем;
- може визначити основну змістову лінію прослуханого нескладного поетичного твору, спираючись на ілюстрації за його змістом, спочатку з опорою на навідні запитання учителя, а згодом самостійно;
- переказує поетичний твір, дотримуючись логіки розвитку подій, спочатку з опорою на запитання учителя, а згодом самостійно;
- розповідає про отримані враження, емоційні переживання, адекватно виражає своє оцінне ставлення до героїв твору;
- вивчає напам'ять вірші, прагне, використовуючи наявні в мовленні звуки, до чіткої, виразної та емоційної декламації.

Словниковий базис віршованих творів Т. Шевченка належить до категорії загальновоживаної та емоційно забарвленої лексики, що робить мову поета простою і доступною для розуміння учнів із розладами мовлення, а її семантична різноплановість є незамінним помічником учителя на уроках читання та рідної мови.

Надзвичайно важливим є вміння учителя читати молодшим школярам із порушеннями мовлення поетичні твори емоційно й виразно, вправно володіючи силою голосу, темпом і тембром мовлення, використовуючи міміку і жести.

Тече вода з-під явора  
Яром на долину. *(спокійно)*  
Пишається над водою  
Червона калина. *(захоплено)*

Пишається калинонька,  
Явір молодіє, *(підсилено)*  
А кругом їх верболози  
Й лози зеленіють... *(утаємничено)*

Саме завдяки цьому пробуджується уява дітей і разом з нею почуття; в учнів розвивається здатність яскраво уявляти як окремі художні образи, так і цілісні картини, створені автором:

Тече вода із-за гаю  
Та попід горою.  
Хлюпочуться качаточка  
Поміж осокою.

А качечка випливає  
З качуром за ними,  
Ловить ряску, розмовляє  
З дітками своїми.

Таким чином у здобувачів початкової освіти з'являється бажання кількаразово слухати одні й ті самі вірші, помічати їх красу, виокремлювати з тексту образні вирази, які відзначаються змістовністю, влучністю, легкістю для запам'ятовування, вивчати поезії Т. Шевченка напам'ять.

Слухання на уроках літературного читання – складний процес перцептивної діяльності, що потребує від учителя цілеспрямованої допоміжної роботи в цьому напрямі. Діти з розладами мовлення мають збіднену уяву, а тому якщо почутого у творі вони не бачили в дійсності, уявити зміст створених автором поетичних картин не кожному з них вдається. Тому учителю варто перед читанням творів, використовуючи слова поета, проводити підготовчу роботу у вигляді спостережень («Встала весна»,

«Ой діброво – темний гаю»), уроків милування природою («Краса калинового світу», «Грона калинові»), психологічних етюдів («Вітер в гаї», «Наша Оленка відкрила “Кобзар”»), ознайомлення учнів зі значенням нових слів і образних виразів («вітер з гаєм розмовляє», «пишається... червона калина», «край неба палає»), уточнення семантики маловідомих («десь чути спів соловейка», «по діброві вітер віє»), багатозначних слів («хмарка пливе»), супроводжувати читання показом ілюстрацій, детальним аналізом кожного віршованого рядка.

Опоетизований Т. Шевченком вечір в Україні у вірші «Садок вишневий коло хати» постає в усій красі зорових і слухових образів у єднанні людини з природою: білопінно квітучий вишневий садок, приглушене гудіння хрущів, дзвінкоголосий солов'їний щebet, задушевний спів дівчат, яких із вечерею чекають матері. Під час розбору цього вірша учителю доцільно використати прийом так званого усного малювання, коли молодші школярі, спочатку за допомогою навідних запитань, а згодом самостійно, розповідають про свої враження від почутого. Логічним продовженням усного малювання може стати реальний живопис у вигляді зображення картин настрою, образів чи почуттів за допомогою вербального опису емоцій, а згодом олівців або фарб.

Паралельно зі слуханням і читанням вірша та розгляданням ілюстрацій до нього відбувається розуміння змісту твору, тобто водночас вирішується кілька завдань – слухових, зорових і пізнавальних. Викликаний інтерес до літературних творів сприяє розвитку уміння уважніше вслухатися у зміст вірша, прагнути зрозуміти та запам'ятати його. Під час уроків педагог навчає школярів знаходити в об'єктах і явищах схоже та відмінне, аналізувати й синтезувати, зіставляти й порівнювати їх у реальному житті та поезії; спочатку з допомогою педагога, а згодом самостійно робити узагальнення і висновки за змістом твору.

Особливі труднощі в учнів початкових класів викликає розуміння порівнянь, епітетів і метафор, якими так насичені твори Т. Шевченка. Саме з опорою на поетичні твори педагог може проводити цілеспрямовану роботу у цьому напрямі. У вірші «За сонцем хмаронька пливе» учитель звертає увагу молодших школярів із розладами мовлення на зміну емоційно насиченої палітри кольорів – від світлих до темних. Персоніфіковані метафори та порівняння конкретизують зображення природи, створюючи зорові образи («хмарка пливе», «зове спати сонце», «туман закриває море», «покриває, мов малу дитину»). З допомогою учителя здобувачі початкової освіти не лише починають розуміти вживані поетом образні вирази, а й прагнуть самостійно використовувати їх у своєму мовленні.

Досить часто розумінню змісту поетичного твору дитиною сприяє відчуття його мелодійності, музичності, співучості та ритму, що загалом нагадує пісню («Тече вода з-під явора», «Тече вода із-за гаю»). І справді, багато віршів Т. Шевченка покладені на музику завдяки своїй ліричності, глибокій

емоційності й тонкому психологізму («Реве та стогне Дніпр широкий», «Зацвіла в долині червона калина»). Виразності віршам додає повторення в тексті звуків, які допомагають почути й уявити собі аудіальні картини природи, наприклад, шелест осоки:

|                             |                               |
|-----------------------------|-------------------------------|
| Вітер в гаї не гуляє –      | Чеше косу? Хто се?..          |
| Вночі спочиває;             | Хто се, хто се?“ – тихесенько |
| Прокинеться – тихесенько    | Спитає-повіє                  |
| В осоки питає:              | Та й задріма...               |
| „Хто се, хто се по сім боці |                               |

або ревіння розбурханого Дніпра:

|                               |                          |
|-------------------------------|--------------------------|
| Реве та стогне Дніпр широкий, | Додолю верби гне високі, |
| Сердитий вітер завива,        | Горами хвилю підійма.    |

Вивчення напам'ять поетичних творів – нелегке завдання для молодших школярів із порушеннями мовлення. Це зумовлено не лише недостатньо сформованими компонентами мовленнєвої діяльності, а й досить часто замалим обсягом довільної пам'яті, її короткочасністю та нестійкістю. Навіть якщо учень і запам'ятав вірш, йому складно відтворити текст через невпевненість у власних силах, психоемоційну особистісну нестабільність. Тому учитель має докласти чимало зусиль, щоб читання, вивчення та розповідання віршів стало для школяра не випробуванням, а соціально-пізнавальним інтересом і задоволенням.

Образні вірші Т. Шевченка доцільно вивчати, створюючи художні замальовки. Наприклад, у вірші «І досі сниться»:

І досі сниться: (зображення дитини із заплющеними очима)  
під горою, (зображення гори)  
Між вербами (зображення верб)  
та над водою, (зображення річки)  
Біленька хаточка. (зображення хатинки)  
Сидить (зображення стільця)  
Неначе й досі сивий дід (зображення дідуся)  
Коло хатиночки (зображення хатинки)  
і бавить (зображення дерев'яного коника)  
Хорошее та кучеряве (зображення кучерявої голівки)  
Своє малесеньке внука... (зображення хлопчика)

Спираючись на них, учень швидше запам'ятовуватиме та відтворюватиме поетичні рядки. Вже після кількарядового прочитання, коли учитель починає фразу, школяр здатний закінчити її. Для дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку не підходить спосіб хорового вивчення віршів, адже учні швидко стомлюються, втрачають інтерес до навчальної діяльності та навички самоконтролю за правильністю власного мовлення.

Під час уроків із зображувальної діяльності молодші школярі можуть виконати роботи за змістом поетичного твору. Готуючись до уроків

читання, учитель виставляє дитячі роботи відповідно до послідовності розгортання подій у заданому творі, що слугує своєрідними підказками, пунктами плану для закріплення, а згодом і розповіді вірша. Це спонукає до якнайкращого виконання роботи як із зображувальної діяльності, так і вивчення й розповідання літературного твору.

З особливою увагою педагогу варто поставитися до вивчення віршів із художньо-поетичними виразами. Так, у поезії «Встала весна» вирази «чорну землю сонну розбудила, уквітчала її рястом, барвінком укрила» пов'язані з образами пробудження природи після зими. Без спеціально організованого, цілеспрямованого спостереження уявити та відтворити картини природи здобувачам початкової освіти із порушеннями мовлення нелегко. Щоб молодші школярі відчули красу вірша, їх треба підготувати – кілька разів повести на екскурсію в ліс або до парку, звернути увагу на зміни, що відбулися в природі, пояснити значення слів, образних виразів, увести в словник лексеми «ряст», «барвінок», «уквітчала». Отримання емоційних вражень від спілкування з природою спонукає учнів до вияву інтересу до поетичного слова, легшого запам'ятовування вірша. Таким чином поетичні образи весняної природи стають для молодших школярів із порушеннями мовлення близькими і зрозумілими.

Завдяки поезіям Т. Шевченка під керівництвом педагога учні початкових класів із розладами мовлення вчать спостерігати, бачити красу навколишнього світу, прислухатися до віршованого тексту, помічати порівняння, багатство епітетів, звертати увагу на рими, самостійно придумувати чи пригадувати римовані слова, а головне – починають виявляти цікавість до вивчення віршів напам'ять та елементарно осмислювати загальнолюдські цінності – красу і неповторність природи, любов до Батьківщини, своєї родини, шанобливе ставлення до людей.

Отже, в Новій українській школі уроки читання для дітей із тяжкими порушеннями мовлення мають бути багатокомпонентними, із залученням різних видів аналізаторів, установленням міжпредметних зв'язків, спрямованими на комплексне подолання мовленнєвих розладів.

### ***2.2.3. Удосконалення лексичної та граматичної складових мовлення здобувачів початкової освіти на уроках української мови***

Учні з тяжкими порушеннями мовлення, внаслідок недостатньої сформованості мотиваційного компонента навчальної діяльності, зорової та слухової уваги, пам'яті, розумових операцій аналізу й синтезу, обмеженості мовленнєвого досвіду, неправильного чи недостатнього розуміння значень багатьох слів, наявних труднощів у використанні форм словозміни та словотворення, утруднення в доборі споріднених слів, недосконалості і примітивності синтаксичних конструкцій, стійкості зазначених помилок, відчувають значні труднощі під час вивчення предметів мовного циклу, особливо української мови, що потребує багаторазового повторення,

повернення до вже вивченого лексико-граматичного та орфографічного матеріалу.

Здобувачі початкової освіти упродовж навчання у 2–4 класах на уроках української мови вивчають такі теми: «Звуки і букви», «Мова і мовлення», «Текст», «Речення», «Слово», «Будова слова», «Поняття про частини мови», тобто йдуть у засвоєнні матеріалу від загального до конкретного. Молодші школярі з важкими порушеннями мовлення потребують проведення цілеспрямованої роботи з: а) поглибленої семантизації лексики, тобто з уточнення значення вже знайомих слів, наповнення їх реальним змістом; б) оволодіння лексико-граматичними узагальненнями; в) порівняння окремих лексем і морфем за значенням; г) гармонійного лексичного та граматичного поєднання двох і більше слів, зокрема з урахуванням валентності дієслова; ґ) активізації емоційно-оцінної лексики; д) утворення продуктивних і непродуктивних моделей слів; е) виправлення власних помилок як пропедевтики їх появи в інших учнів, причому все це за умов створення сприятливого мовленнєвого середовища.

Навчання дітей з розладами мовлення робить значно цікавішим і продуктивнішим використання ігрових прийомів. Диференціація понять «звук–буква», «голосний–приголосний», «наголошений–ненаголошений», «слово–речення–текст» здійснюється на практичному графічному матеріалі, з одночасним залученням різних аналізаторів, появи на уроках ігрових персонажів. Використання мовленнєвих зразків іноземної мови сприятиме порівнянню мовних явищ та проведенню аналогії. Віршовані мініатюри-заклички для вивчення правил, ейдетичні образи на позначення мовних понять (зокрема дерево, в якому коріння позначає корінь слова, а листя – спільнокореневі слова) створюють міцну емоційно-графічну основу для засвоєння нового матеріалу.

Робота з розвитку усного мовлення починається зі збагачення й уточнення словника. При цьому слово розглядається не лише як лексична, а й як граматична та синтаксична одиниця мови. На початкових етапах корекційно-розвивальної роботи учитель спирається на наявний у школярів обсяг знань про навколишній світ, використовуючи знайомі учням слова та вирази. У процесі спостережень, порівнянь якостей і властивостей предметів, встановлення часової послідовності, причинно-наслідкових зв'язків здобувачі початкової освіти поступово знайомляться з новими словами та їх відтінками, уточнюють їх смислове значення залежно від ситуації чи контексту.

Формування лексичної складової мовлення учнів молодших класів із мовленнєвими розладами відбувається за такими основними напрямками:

- 1) розвиток контекстуально зумовленого значення слова, тобто розуміння певної лексики відповідно до змісту тексту;
- 2) формування операції переносу на практичному рівні;
- 3) уточнення синонімічних і антонімічних значень на матеріалі слів різних частин мови (іменників, прикметників та дієслів);

- 4) розвиток розуміння багатозначності іменників;
- 5) опанування навичок використання морфологічних маркерів (суфіксів та префіксів) на практичному рівні.

Одним з основних завдань навчально-виховної роботи є вироблення у молодших школярів здатності переносити набуті навички й узагальнення на будь-який інший мовний матеріал. Особливо це стосується розвитку уміння помічати спільні й відмінні морфологічні елементи слів, встановлювати взаємозв'язок між значенням слів та їх звуковим складом. Учні, помічаючи зміни у звуковому складі слів, співвідносять їх зі зміною смислового значення. Таким чином створюються сприятливі умови для розвитку «чуття мови».

Навичка практичного виділення морфем сприяє засвоєнню граматичних способів словотвору та словозміни, уточненню уявлень про фонологічний склад слів. Саме морфемі являють собою ті оптимальні одиниці, виділення яких може дати поштовх розвитку мовлення.

Пропонуємо дидактичні ігри, які можна проводити на уроках рідної мови з метою удосконалення лексичної та граматичної складових мовленевої діяльності учнів із розладами мовлення.

### ***Коли це буває?***

*Мета:*

Розоніти уявлення про сезонні зміни в природі.

Актуалізувати словник іменників.

Вправляти в узгодженні іменників з відносними прикметниками у роді, числі, відмінку.

Розвивати зв'язне мовлення, елементи логічного мислення (розумові операції аналізу, порівняння), вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Виховувати кмітливість та інтерес до природи.

*Обладнання:* символи на позначення пір року, намальовані або вирізані з паперу (сніжинка – зима, жовтий листочок – осінь, пролісок (підсніжник) – весна, ягідка (метелик) – літо).

*Словник:* іменники (зима – грудень, січень, лютий; весна – березень, квітень, травень; літо – червень, липень, серпень; осінь – вересень, жовтень, листопад), відносні прикметники (зимовий, весняний, літній, осінній; довгоочікуваний, веселий, сніжний, білий, холодний, злий, ранній, пізній, золотий, дощовий, спекотний, урожайний, багатий, щедрий).

*Попередня робота:* спостереження за сезонними змінами в природі.

*Опис:*

– Скажи, яка зараз пора року? Які ще пори року ти знаєш?

#### **Завдання 1**

– Я загадаю тобі загадки Ігоря Січовика про пори року, відгадай їх.

Прийшла до нас бабуся  
У білому кожусі,  
Поля причепурила,  
Пухнастим снігом вкрила.  
Відгадай-но, хто вона,  
Ця бабуся чепурна? (*Зима*)

Все у зелені довкола:  
Пасовище, ліс і поле.  
Мчать струмочки до ріки,  
Ліплять гнізда ластівки.  
І в сороки новина,  
Сповіщає всіх вона:  
– Наближається... (*весна*)

В небі ластівка летить,  
З вітром листя шелестить.  
Воду п'є лелека.  
Сонце палить. Спека.  
Половіє жито.  
Половіє жито.  
Яка пора? (*Літо*)

Завітала осінь в ліс.  
Із постелі виліз лис  
І промовив: – Лисенята,  
Де це відра та лопата?  
Швидше, швидше, любі діти,  
Слід пожежу загасити.  
Розсміялася сорока:  
– Що у вас там за морока?  
Де пожежу бачить лис?  
То ж фарбує ... ліс! (*Осінь*)

### Завдання 2

Педагог складає речення (вибирає з художніх творів), у якому наявні характерні ознаки тієї чи іншої пори року.

– Впізнай, про яку пору року йдеться. Чому ти так думаєш? Як ти здогадався (-лась)?

На деревах угорі повсідалися снігурі. (*Зима*)  
Пророста зерно з землі, вже вернулись журавлі. (*Весна*)  
Золотисті листочки клена летять на землю. (*Осінь*)  
Ой, як гарно на ріці, що в зеленій осоці! (*Літо*)

### Завдання 3

– Давай разом розглянемо зображення. Назви, що це. В яку пору року можна побачити сніжинку (жовтий листочок, метелика, пролісок)?

Зараз я називатиму слова, що найбільше підходять до певної пори року, а ти будеш визначати, до якої саме, і показувати відповідне зображення.

Замети, завірюха, мороз – сніжинка.  
Листопад, гриби, дощі – жовтий листочок.  
Шпаківні, бруньки, фіалка – пролісок (підсніжник).  
Пляж, спека, море – ягідка (метелик).

### Завдання 4

– Зараз я придумую речення, в якому є назва пори року. виправ його.

На вулиці йде осінь дощ. (*Осінній*)  
Вже кілька днів стоїть літо спека. (*Літня*)  
З'явилися перші весна квіти. (*Весняні*)  
Зима день дуже короткий. (*Зимовий*)  
За потреби педагог використовує навідні питання.

Наприклад:

На вулиці йде який дощ? (Осінній)

### Завдання 5

– Я називатиму пору року та притаманні їй предмети чи явища. Дай відповіді на питання.

Сонечко – літо. Сонечко яке? (Літнє)

Холоди – зима. Які холоди? (Зимові)

Листопад – осінь. Який листопад? (Осінній)

### Завдання 6

– Я називатиму ознаку, а ти – предмет.

Наприклад: зимовий... (ранок), зимова... (казка), зимове... (пальто), зимові... (свята); весняний... (день), весняна... (квітка), весняне... (сонечко), весняні... (струмки); літний... (відпочинок), літня... (спека), літнє... (плаття), літні... (розваги); осінний... (сад), осіння... (погода), осіннє... (листя), осінні... (дощі).

### Завдання 7

– Я називатиму кілька ознак. Відгадай і назви пору року.

Весела, сніжна, біла, холодна, морозяна... (зима).

Квітуха, довгоочікувана, запашна, ніжна, співуча, ясна... (весна).

Спекотне, барвисте, ягідне, голосисте, рум'яне... (літо)

Багата, урожайна, золота, рання, пізня, щедра, барвиста... (осінь).

– Що можеш сказати про кожну пору року ти?

### Завдання 8

– Відгадай загадку:

Із дванадцяти братів

Троє землю прикрашали,

Троє сонцем огрівали,

Троє сипали дощами,

Троє віяли снігами.

Що це за брати? (Місяці року)

– Я називатиму місяці, а ти – пору року. (Ролі міняються.)

## **Чарівний автобус**

*Мета:*

Привертати увагу до морфологічного оформлення слів.

Формувати операцію переносу та генералізації правил морфологічного оформлення слів.

Уточнити розуміння лексико-семантичного явища синонімії.

Актуалізувати словник синонімів.

Вправляти у використанні на практичному рівні словотворчих морфем іменників зменшувально-пестливого значення, в правильному вживанні іменників у давальному відмінку однини в значенні непрямої дії, знахідному відмінку однини та множини в значенні прямого об'єкта і просторових відношень.



Розвивати елементи логічного мислення (розумові операції аналізу, порівняння), фантазію.

Виховувати інтерес до тваринного світу.

*Обладнання:* іграшковий автобус, картки із зображенням звірів.

*Словник:* іменники (заєць, зайчик, вухань, куцохвостик, довговушко, побігайчик, пострибайчик, Довгі вуха, Косі очі, Куций хвіст; вовк, вовчик, вовчисько, вовчик-братик, зубастик, вовк-панібрат, вовцюган, вовчище; лігво; білка, білочка, вивірочка, господарочка; дупло; лисиця, лисичка-сестричка, лисонька, кума; нора; ведмідь, ведмедик, ведмідь-набрідь-давай ревіть, бурмило, Топтигін, шатун, Михайло Потапович; барліг; їжак, Колько-колючка, клубочок, третячок, шпичак, хитрячок; кабан-іклан; варення, тістечка з горішками, морква, яблучний пиріг, котлети), прикметники (вухатий, довговухий, куцохвостий, косоокий, боязливий, сірий, білий, пухнастий, веселий, швидкий; сірий, гострозубий, злий, голодний, хижий; клишоногий, вайлуватий, бурий, великий, кошлатий, волохатий, незграбний; руда, хитра, кмітлива, довгохвоста; спритна, жвава, швидка, прудконога; колючий, лякливий, недоторканий).

*Мовленнєвий матеріал:*

В темнім лісі проживає,  
Довгий хвіст пухнастий має.  
Їй на місці не сидиться,  
А зовуть її... (*лисиця*)

Що за дивна непосида  
На стежину шишки кида?  
З гілки скік та скік на гілку...  
Упізнали, друзі,... (*білку*)

В теплій шубі він лежить,  
Цілу зиму міцно спить.  
А пробудиться від сну –  
Зустрічатиме весну.  
(*Ведмідь*)

То зів'ється у клубок,  
То розправить спинку,  
Ніс – як чорний п'ятачок,  
Очі – намистинки.  
(*Їжак*)

Має він великі ікла  
І густу щетину.  
Любить ритися в болоті  
Та ще й зве родину. (*Кабан*)

По полю та лісу гасає,  
Овечок хапає та всіх лякає.  
(*Вовк*)

*Попередня робота:* бесіда про тварин, пояснення значення слова «салон», читання казок про тварин: «Рукавичка», «Колобок», «Теремок», «Лисичка-сестричка і вовк-панібрат», «Солом'яний бичок», «Казка про Хороброго зайця», «Лисичка, котик та півник», «Як заєць та їжак наввипередки бігали», «Пан Коцький» та ін.

*Опис:*

– Послухай казку:

Одного разу почули лісові звірята якийсь гуркіт, збіглися вони на галявину, щоб побачити, що це там гуркотить. Дивляться, а на галявині стоїть дивний звір. Вони й питають:

– Що ти за звір? Як тебе звати? Як ти сюди потрапив?

Відповів їм небачений гість:

– Ніякий я не звір, а звуть мене Автобусик. Я не сам в гості до вас завітав, а привіз своїх друзів із зоопарку: барса, тигра, верблюда та орла.

Барс розповів, що його рідна домівка – у горах. Там же, на високих скелях, в'є своє гніздо орел. Тигр живе у джунглях, а верблюд – у пустелі.

Мені і моїм друзям хотілося б ближче познайомитися й подружитися з вами. А ви хочете з нами подружитися?

– Хочемо! Хочемо! – закричали звірята.

Вони стали знайомитися з Автобусиком.

### Завдання 1

– Хто першим підійшов до Автобусика, ти дізнаєшся, відгадавши загадку:

Довгі вуха,  
Куций хвіст,

Невеличкий  
Сам на зріст...

(Г. Бойко)

– Хто це? (Заець) Назви зайця лагідно. (Зайчик). Яке ім'я можна дати зайцю ще? (Вухань, куцохвостик, довговушко, побігайчик, пострибайчик, Довгі вуха, Косі очі, Куций хвіст).

Аналогічно проводиться обігрування назв інших звірят.

### Завдання 2

Автобусик привіз гостинці звірятам. Допоможи Автобусику правильно розподілити гостинці, скажи: «Що кому?» А чим би ти пригостив (-ла) лісових мешканців?

### Завдання 3

Автобусик запропонував підвезти кожного до його оселі, гостинно відчинив двері і запросив звірят до салону. Підкажи Автобусику, де хто із лісових звірят мешкає. До якої саме оселі має підвезти Автобусик того чи іншого звіра?

Тепер ти точно знаєш, що:

Білка селиться в дуплі,  
Їжачок – у кублі,  
Вепр – у хащах верболозів,  
Ведмедище – у барлозі,  
Вовк – у лігві,  
Лис – у норах...

Тигр – у джунглях,  
Барс – у горах,  
Красень-олень – у лісах...  
А верблюд – в пустелі,  
А могутній птах орел –  
У гнізді на скелях.

(О. Орач)

Вирушити в подорож можна і на вертольотику (тоді його пасажирами стануть комахи) або на літаку, пасажирами якого будуть птахи.

## Смачні слова

*Мета:*

Розширити знання про страви та способи їх приготування.

Формувати операцію переносу та генералізації правил морфологічного оформлення слів.

Вправляти у використанні на практичному рівні словотворчих морфем дієприкметників, відносних прикметників у значенні матеріалу, правильному вживанні іменників в орудному відмінку однини та множини у значенні сумісності.

Актуалізувати словник іменників.

Розвивати елементи логічного мислення (розумова операція аналізу), фантазію.

Виховувати швидкість реакції, бажання надавати посильну допомогу батькам.

*Словник:* іменники (буряк, морква, картопля, цибуля, капуста, квасоля, петрушка, кріп, вода, сіль; яблука, груші, сливи, вишні, цукор, вода; мак, ягоди; борщ, суп, компот, вареники, пельмені, каша, варення; пиріжки, хліб, ватрушки, печиво, паска, калачі, пиріг, торт; м'ясо, перець; котлети, яечня, битки, риба, млинці, оладки; огірки, помідори, гриби; баклажани, курка, качка; чай, кава), відносні прикметники (овочевий, фруктовий, м'ясний, рибний, грибний, молочний, житній, пшеничний), дієприкметники (смажений, варений, кип'ячений, тушкований, печений, фарширований, консервований, квашений), дієслова (варити, пекти, тушувати, смажити, ліпити, консервувати, квасити, фарширувати, заварювати).

*Попередня робота:* спостереження за приготуванням страв, посильна допомога.

*Опис:*

### Завдання 1

– Послухай вірш:

Кошеня компот варило,  
Дуже лапки натомило.  
Узяло відро води,  
Солі вкинуло туди.  
Цілих тридцять картоплин,

Капустину й п'ять морквин,  
Іскришило залюбки  
Два червоні буряки.  
Добре все було, та от –  
Вийшов... борщ, а не компот.

(Є. Железняков)

– Що хотіло зварити кошеня? А що вийшло?

– А чи знаєш ти, що потрібно для того, щоб зварити компот (борщ)?

– Пофантазуй, з якою начинкою можна зробити пиріжки, вареники, пельмені.

### Завдання 2

– Використовуючи різноманітні продукти, можна приготувати безліч смачних страв. Кожну страву готують по-іншому. Подумай і скажи, що

варять? Що смажать? Що печуть? Що тушкують? Що ліплять? Що консервують? Що квасять? Що фарширують? Що заварюють?

### Завдання 3

Рибу засмажили, отже вона яка? Воду закип'ятили, отже вона... Картоплю зварили, вона... Яблуко спекли, отже воно... Перець нафарширували, отже він... Помідори законсервували, отже вони... Капусту заквасили, отже вона... М'ясо тушкували, отже воно...

### Завдання 4

– Як ми називаємо страви, якщо вони приготовлені з овочів (м'яса, риби, грибів, фруктів, молока).

## **Незвичайні шашки<sup>1</sup>**

*Мета:*

Привертати увагу до морфологічного оформлення слів.

Формувати операцію переносу та генералізації правил морфологічного оформлення слів.

Вправляти у використанні на практичному рівні словотворчих морфем присвійних прикметників.

Розвивати елементи логічного мислення (розумова операція порівняння), просторову орієнтацію, увагу, зорове сприймання, дрібну моторику.

Виховувати інтерес до гри, швидкість реакції.

*Обладнання:* дошка, поділена на 16 (36) квадратів з темним та світлим тлом, чорні та білі шашки (картонні кружечки) відповідно до варіанта гри.

*Словник:* іменники – назви тварин, назви частин тіла тварин (хвіст, лапа, шубка, вухо, голова), присвійні прикметники (ведмежий, вовчий, лисячий, заячий, білчин, їжачий).

*Опис:*

– Діти, чи грали ви коли-небудь в шашки?

Якщо є хтось обізнаний із правилами гри в шашки, запропонувати йому розповісти про них дітям. Тепер слід визначити, хто буде грати білими, хто чорними шашками і хто має розпочинати гру.

Педагог викладає на столі незвичайну ігрову дошку для гри в шашки і пропонує уважно роздивитися малюнки, що в клітинках, звертає увагу учнів на те, що клітинки мають різне тло (темне й світле) і на них зображені частини тіла звірів.

– Розгляньте уважно світлі клітинки. В якого звіра така шубка, лапки, хвостик, вушка? (Так само розглядаються темні квадрати.) Білі шашки накривають світлі клітинки, чорні – темні. Але клітинку можна накрити тільки тоді, коли правильно назвеш, чия це частина тіла і як вона зветься. Якщо

<sup>1</sup> Гра проводиться з двома дітьми.

хтось із вас виконає завдання неправильно, він пропускає один хід. Виграє той, хто правильно відповість на всі питання і використає всі свої шашки.

*Ускладнений варіант:*

Діти повинні зорієнтуватися в більшій кількості клітин, накрити шашками крім вух, хвостів, лап, шубок ще й голови та сліди тварин.

### **Колобок**

*Мета:*

Формувати операцію переносу.

Уточнити засвоєння інваріантного узагальненого лексичного значення слова.

Вправляти у використанні на практичному рівні словотворчих морфем присвійних прикметників, складних відносних прикметників, у правильному вживанні іменників у знахідному відмінку однини в значенні прямого об'єкта.

Активізувати словник відносних прикметників.

Розвивати зв'язне мовлення, елементи логічного мислення (розумові операції аналізу, порівняння, узагальнення), вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Виховувати уважність, інтерес та бережливе ставлення до тварин.

*Обладнання:* Колобок, предметні картинки із зображенням звірів.

*Словник:* іменники (заєць, вовк, лисиця, білка, їжак), відносні прикметники (косоокий, гострозубий, прудконогий, довгохвостий), присвійні прикметники (заячий, лисячий, вовчий, ведмежий, їжачий, білячий), пояснення значення словосполучення «половіє жито».

*Мовленнєвий матеріал:*

Заєць – про несміливу, боязку людину.

Лисиця (лис) – хитра, лукава людина.

Ведмідь – про велику, сильну, але незграбну, неповоротку людину.

Їжак – людина, яка в'їдливо відповідає на слова і вчинки, що здаються їй образливими.

Їхати зайцем – їхати безкоштовно, трястися від страху.

Полохливий заєць і пенька боїться – про боязливу людину.

За двома зайцями побіжиш, жодного не впіймаєш – якщо водночас візьмеш за кілька справ, то не матимеш результатів у жодній.

Кожна лисиця свій хвостик хвалить – кожний хвалить те, що йому близьке, дороге.

Вовком вити – гірко жалітися на біду, страждання.

Вовка ноги годують, а зайця ноги носять – про роботящу людину.

Дивиться лисицею, а думає вовком – про нещиру людину.

Вовків боятися – в ліс не ходити – братися за будь-яку справу сміливо.

Ведмежа допомога – невміла допомога, що завдає лише прикрості.

Ведмідь на вухо наступив – про того, хто зовсім не має музичного слуху.  
Як білка в колесі крутиться – про людину, яка що-небудь дуже швидко робить.

Сторчма як у їжака – про волосся, шерсть тощо, що підіймається вгору, стовбурчиться.

*Підготовча робота:* розглядання ілюстрацій із зображенням звірів, бесіда про їхні характерні звички, зовнішній вигляд, місце проживання; читання оповідань та казок про тварин.

*Опис:*

– Послухай віршики:

Колобок, рум'яний бік,  
Він від діда й баби втік.  
В ліс зелений покотився,

Зі звірятами здружився.  
І приніс від них завдання  
Для забави та навчання.

(Ю. Рібцун)

### Завдання 1

– Як ти думаєш, яких звірят зустрів у лісі Колобок? (*Лисицю, вовка, зайця, білку, їжака*)

– Лисиця яка? (*Руда, хитра, хвостата, кмітлива, жвава, пухнаста*) А як ще можна сказати про лисицю, якщо ми знаємо, що в неї довгий хвіст? (*Довгохвоста*)

– Скажи, який заєць? (*Сірий, боязкий, лякливий, вухатий, спритний*) А якщо в зайця косі очі, то він який? (*Косоокий*) А якщо довгі вуха, то він який? (*Довговухий*) У нього хвостик куций, тому заєць який? (*Куцохвостий*)

– Розкажи про білку. (*Вона руда, весела, спритна, запаслива, клопітлива, дбайлива, швидка*). Якщо у білки прудкі ноги, вона яка? (*Прудконога*)

– Що ти можеш сказати про вовка? (*Він сірий, голодний, злий, хижий, сміливий*) Якщо у вовка гострі зуби, то він який? (*Гострозубий*)

– Розкажи про їжачка. (*Він колючий, кмітливий, недоторканий*). Якщо в нього гострий носик, який він? (*Гостроносий*)

– А який ведмідь? (*Вайлуватий, клишоногий, волохатий, бурий, кошлатий, незграбний, неквапливий*) Він любить мед. Як про нього можна сказати? (*Він медолюб*)

### Завдання 2

– Я почну речення, а ти продовж його:

Хитра як... (*лисиця*) Злий як... (*вовк*) Колючий як... (*їжак*) Боязкий як... (*заєць*) Прудка як... (*білочка*) Клишоногий як... (*ведмідь*).

### Завдання 3.

– Познайомившись з тваринами, ти зможеш впізнати, кому з них належить певна частина тіла. (Педагог закриває аркушем частину зображення) Скажи, чиї це лапи? (*Ведмежі*) Чиї це хвіст? (*Заячий*) Чия це голова? (*Лисяча*) Чиє це вухо? (*Вовче*) Чия це шубка? (*Білчина*)

#### Завдання 4

– У народі часто кажуть: *вовчий апетит* (*ведмежа послуга, заячий характер, лисяча натура*). Поясни цей вираз. Як ти його розумієш?

Підсумовуючи викладене, можна підкреслити важливість використання в освітньому процесі з молодшими школярами із тяжкими порушеннями мовлення ігрових прийомів, що дають змогу найбільш повно врахувати індивідуальні мовленнєві та психофізичні можливості учнів, роблять уроки української мови цікавими та плідними.

#### **2.2.4. Уроки іноземної мови в початковій школі як засіб поглибленого вивчення рідної (української) мови**

Соціальні, освітні, економічні реалії сьогодення потребують від кожної особистості досить швидкої адаптації до нових, постійно змінюваних умов мультикультурного світу, що зумовлює потребу вивчення іноземних мов. Відомий педагог-гуманіст К. Ушинський зазначав, що починати вивчення іноземної мови варто лише тоді, коли в рідній мові дитина «набуває значної свободи». Проте діти з тяжкими порушеннями мовлення мають опановувати іноземну мову, ще недостатньо володіючи рідною (українською) мовою.

Найчастіше в закладах загальної середньої освіти вивчають англійську, французьку чи німецьку мову. Вивчення іноземної мови сприяє не тільки розширенню соціальних кордонів, а й вікових можливостей учнів, тому педагог будує свою освітньо-виховну програму з урахуванням зони найближчого розвитку (Л. Виготський), тобто щоразу з певним випередженням відносно досягнутого рівня школяра. Опишемо окремі форми роботи, які доцільно використовувати на уроках іноземної мови зі здобувачами початкової освіти, котрі мають мовленнєві порушення.

Щоб опанування іноземної мови учням із порушеннями мовленнєвого розвитку давалося легше, доцільно розпочинати її вивчення паралельно з удосконаленням рідної мови, що допоможе школярам порівнювати й аналізувати окремі мовні одиниці (фонеми, лексеми), інтонаційне оформлення, помічати помилки у мовленні оточуючих і контролювати власне, поглиблювати імпресивне й експресивне мовлення, робити свої перші мовні узагальнення стосовно структурних компонентів мовленнєвої діяльності, більш свідомо ставитися до удосконалення рідної та вивчення іноземної мови.

Психофізіологічні та психологічні вітчизняні й зарубіжні дослідження (Дж. Брунер, Л. Виготський, Т. Еліот, В. Пенфільд, Л. Робертс, С. Рубінштейн, Б. Уайт та ін.) свідчать, що в дітей засвоєння іноземної мови проходить значно легше, ніж у дорослих, і відбувається шляхом імітації – так званого *imprinting*, або «закарбовування». Для дітей, навіть із мовленнєвими розладами, потреба у спілкуванні є природною, адже мотиваційна основа спілкування формується найпершою, що може активно використовувати педагог з іноземної мови під час уроків. У молодших школярів переважно ще відсутні мовні бар'єри у спілкуванні іноземною мовою (страх помилки,

оцінювання тощо) (крім заїкуватих із логофобією), що також створює позитивні передумови до оволодіння іноземною мовою.

Навчання іноземної мови – один з ефективних засобів інтелектуально-особистісного становлення школяра, що має на меті не лише мовленнєвий, а й всебічний гармонійний розвиток. Саме тому під час уроків доцільно застосовувати рухову активність, удосконалювати різні види сприймання, уваги та пам'яті, мисленнєві операції, сприяти моральному й естетичному розвитку учнів.

Щоб освітній процес здобувачів початкової освіти був максимально ефективним загалом та з вивчення іноземної мови зокрема, вчителю доцільно пам'ятати про існування та функціонування законів аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку, розроблених видатним фізіологом, засновником науки про вищу нервову діяльність І. Павловим.

*Закон іррадіації* (від лат. *irradio* – висвітлюю променями, сяю) полягає в тому, що яскраві подразники (як дуже сильні, так і надзвичайно слабкі) упродовж тривалого впливу на організм викликають поширення збудження у значній кількості ділянок кори великих півкуль. Лише оптимальні подразники середньої сили зумовлюють такі локалізовані ділянки збудження, що сприяють здійсненню успішної діяльності. Враховуючи цей закон, під час уроків вчителю варто пам'ятати, що учні з порушеннями мовлення часто емоційно лабільні, тож не слід перевантажувати їх будь-яким емоційно насиченим матеріалом, а слід намагатися врівноважувати процес збудження і гальмування, змінюючи відповідно види діяльності.

*Закон концентрації збудження* виходить з того, що збудження, яке поширилося з однієї ділянки на інші ділянки кори головного мозку, упродовж певного часу зосереджується у місці свого первинного виникнення. Максимальне зосередження на певному об'єкті чи явищі триває в молодшого школяра упродовж 5–7 хв, після чого спостерігається певний спад. Як відомо, у здобувачів початкової освіти із мовленнєвими розладами увага різних модальностей (особливо слухова і зорова) дуже нестійка, що потребує від учителя використання коротких завдань, швидкого переключення з одного виду роботи на інший, багаторазового повернення до матеріалу, що вже вивчався. Саме завдяки переключенню сприймання з однієї модальності на іншу відбувається «оновлення» уваги та пам'яті, завдяки чому запам'ятовування матеріалу здійснюється з найменшою втратою продуктивних сил.

*Закон взаємної індукції* (від лат. *inductio* – наведення) нервових процесів проявляється у такій взаємообумовленості: якщо в одній ділянці кори головного мозку сконцентрований процес збудження, то навколо нього індуктивно виникає процес гальмування; що більше сконцентроване збудження, то інтенсивніше і ширше поширюється процес гальмування. Досить часто можна помітити, що учні з порушеннями мовлення наче «випадають» з освітнього процесу, втомлюючись вже після 10 хв виконання



завдань. Саме тому учителю під час проведення уроків доцільно водночас залучати мовленнєву й рухову активність, що забезпечить координацію процесів збудження та гальмування.

Недарма дослідник з викладання іноземних мов П. Хелболдт зазначав, що дитяча увага залишається лише там, де їй цікаво. Саме тому вивчення іноземної мови, як і весь освітній та корекційно-розвивальний процес із молодшими школярами, може відбуватися у формі гри. Учителю варто продумано добирати органічно пов'язаний навчальний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний), використовувати форми, методи і прийоми, які зроблять освітній процес цікавим та ефективним.

Використовуючи, особливо на початкових етапах, наслідувальний (усний) метод викладання іноземної мови, педагог навчає учнів, не знайомлячи їх з фонетичними, граматичними або синтаксичними правилами, дає змогу чути, запам'ятовувати й відтворювати нескладні мовленнєві зразки, цілісно опановуючи мову як засіб спілкування, тобто усвідомлюючи «ідею реального застосування мови» (Г. Пальмер).

Важливого значення у навчанні іноземної мови молодших школярів із мовленнєвими розладами набувають:

а) емоційність і виразність мовлення педагога (зміна тональності, сили голосу, супровід розповіді чи показу жестами й мімікою, постійна активізація мовленнєво-мисленнєвої діяльності дітей);

б) використання під час уроків окрім слухового (прослуховування аудіозаписів, застосування комп'ютерних ігор) та зорового (добір яскравого привабливого дидактичного матеріалу; розгляд учнями предметних картинок, ілюстрацій до творів-мініатюр, перегляд слайдів, уривків з мультфільмів) ще й тактильного сприймання (можливість обмацувати іграшки, маніпулювати предметами чи муляжами, зображувати, ліпити чи виготовляти наочний матеріал власноруч або за допомогою педагога);

в) поєднання мовленнєвої та рухової діяльності (загальнорозвивальні й танцювальні рухи, логоритміка, імітації рухів істот чи неістот, фізкультурхвилинки, артикуляційна, мімічна та пальчикова гімнастика, пантоміма, психологічні етюди, рухливі ігри з мовленнєвими завданнями), мовленнєвої та музичної і театралізованої діяльності (вірші-діалоги, мінісценки, спів зі зміною висоти, тривалості, сили звуків), що особливо актуально для невпевнених у собі, сором'язливих молодших школярів (ситуативна наочність за В. Артемовим);

г) створення під час уроків психологічного клімату радості й успіху, виховання почуття доброзичливості, дружніх стосунків, зацікавленості країною, мовою якої вивчається, її культурою та звичаями.

Все зазначене вище не тільки викликає інтерес до уроків, а й сприяє розумінню значення мало- чи взагалі незнайомих слів, закріплює навички соціальної поведінки, вміння дотримуватися відповідних правил під час спільної діяльності.

Серед важливих завдань з розвитку мовлення дітей є удосконалення чуття ритму, основних мисленнєвих операцій, сприймання, уваги, пам'яті та контролю різних модальностей, формування спрямованості уваги на фонологічну структуру слова та вміння концентрувати увагу на правильності артикуляції фонем із застосуванням зорової опори, тактильних і кінестетичних відчуттів. Учням початкових класів із порушеннями мовлення часто досить важко розпізнати ознаки звуків рідної мови, які не сприймаються зором (наприклад, місце утворення – губний чи язиковий приголосний) або тактильно (наприклад, визначення глухого або дзвінкого приголосного шляхом прикладання долоні до шиї). Це стосується випадків визначення напрямку спрямованості повітряного струменя в ніс (носові звуки [м] і [н] – під час їх вимови частина видихуваного повітря проходить через носову порожнину) або в рот (усі інші звуки). Труднощі контролю напрямку видихуваного повітря призводять до заміни цих звуків на [б] і [д], особливо при закритій ринолалії та у випадках дизартричних проявів, хоча ізольовано носові звуки можуть бути наявними в мовленні школярів. Те саме стосується носової вимови звука [л], коли дитина, спрямовуючи повітряний струмінь у ніс, вимовляє звук [н].

Під час уроків з іноземної мови учителю доцільно виконувати разом зі школярами дихальні та голосові вправи, що сприяє не лише виробленню навичок вимови довгих голосних і подовженого промовляння приголосних (наприклад, [kil:], [sin:]) (для англійської мови) чи носової вимови звукосполучень (наприклад, [an], [em], [in], [un], під час вимови яких пальцями, покладеними на перенісся, можна відчути вібрацію) (для французької мови), а й закріплює вміння дітей контролювати своє мовленнєве дихання під час відтворення звуків рідної мови.

Знайомство з іношомовним фонетичним і лексичним матеріалом, синтаксичними конструкціями має свої особливості, зумовлені наявністю у здобувачів початкової освіти тих чи інших розладів мовлення.

Корисними фонетичними вправами для вивчення рідної та іноземної мов є використання малих літературних форм, фольклорних творів (віршики, пісеньки, лічилки, домовлянки, потішки, заклички, скоромовки, чи-стомовки) із застосуванням вербальних і невербальних опор. Уповільнене, виразне, орфоепічно правильне, римоване звучання тексту з вуст учителя спонукає молодших школярів до аналогічного емоційного чіткого повторення, викликає бажання вивчати і запам'ятовувати мініатюри. Звукові імітаційні ігри, постійне порівняння інтонаційного та фонетичного оформлення двох (рідної та іноземної) мов робить увагу учнів із розладами мовлення більш сконцентрованою, спрямованою на фонетико-фонематичну складову мовлення.

Загалом звуки іноземної мови можна умовно розподілити на кілька груп: а) такі, що практично ідентичні звукам рідної мови і потребують від учителя лише конкретизації та уточнення; б) такі, які дещо відрізняються

від звуків рідної мови та вимагають пояснення й показу артикуляції, багаторазового прослуховування звучання, знаходження спільних і відмінних ознак у вимові; в) такі, що відсутні в рідній мові. Саме ця група звуків потребує особливої уваги з боку педагога, великої підготовчої (артикуляційна, голосова й дихальна гімнастика), основної (постановка, беззвучна вимова та з включенням голосу, автоматизація, за потреби диференціація) роботи.

Звичайно, вивчення перших двох груп звуків іноземної мови можливе лише тоді, коли ідентичні чи аналогічні звуки правильно використовуються здобувачем початкової освіти незалежно від пропонованого виду лексичного матеріалу (ізолювана вимова, у складах, словах, реченнях). Знайомство зі звуками третьої групи може мати лише «функціональні обмеження» – наприклад, коли учень ще не в змозі утримувати язик біля верхніх зубів через вкорочену під'язикову зв'язку. Тому всі ці особливості учителю слід обов'язково враховувати під час уроків із вивчення іноземної мови.

Засвоєння звукової складової будь-якої мови потребує від школярів вольового зусилля, концентрації уваги, інтенсивної роботи пам'яті та слухового контролю, адже відхилення у вимові може викликати зміну граматичної форми чи лексичного змісту слова, що сприймається на слух. Наприклад, в українській мові слово *рука* – іменник в називному відмінку однини; *руки* – іменник в називному відмінку множини (руки) або іменник у родовому відмінку однини (руки); в англійській мові вираз *I build* (я буду) та *I built* (я будував).

Важливим напрямом подолання мовленнєвих порушень є розвиток в учнів фонематичного сприймання на перцептивному рівні, слухової уваги, пам'яті та контролю. Саме на перцептивному рівні слухового сприймання відбувається виділення константних корисних ознак фонем (усвідомлення положення органів артикуляційного апарату під час вимови певного звука в різних фонетичних позиціях) та їх узагальнення, а на смислового рівні здійснюється розуміння значення цілих слів (Є. Соботович, І. Соботович).

З метою розвитку перцептивного рівня фонематичного сприймання використовують пароніми (від грец. *para* – поруч та *opoma* – ім'я), тобто слова, близькі за своїм звучанням, але різні за значенням. Молодшим школярам дуже подобається розрізняти слова, схожі за звуковим складом. Такий інтерес можна підтримати в учнів і під час вивчення іноземної мови, коли учитель з опорою на наочність знайомить дітей спочатку з одним, а потім з іншим словом, повторює паронімічну пару, наголошує на звуковій схожості слів, пропонує за завданням педагога відшукати відповідне зображення названого предмета. Слід пам'ятати, що, на відміну від української мови, де є досить багато слів-паронімів, доступних розумінню учнів початкових класів, у інших мовах таких слів обмаль. Наприклад, в англійській мові паронімічними парами можуть стати такі слова: *cat* – *rat* (кіт – щур), *sake* – *rage* (пиріг – клітка), *pan* – *man* (сковорідка – чоловік), *cat* – *car*

(кіт – кашкет), bill – pill (лічба – таблетка), dog – dock (собака – пристань), crackle – tackle (тріск – снасті), table – cable (стіл – кабель), sound – round (звук – фунт), lake – make (озеро – робити), book – look (книжка – дивитися); у французькій мові: plan (план) – flan (план – десерт), brume – plume (туман – перо), chat – rat (кіт – щур), cour – pour (двір – для), pose – rose (поза – троянда), mon – ton (мій – твій), rien – bien – tien (нічого – добре – твій); у німецькій мові – die Tasse – die Tasche (чашка – сумка), mein – nein (мій – ні), drei – frei (три – вільний).

Молодші школярі переконуються, що слова, названі педагогом (написані на дошці), незважаючи на звукову схожість, мають зовсім різне лексичне значення, що стимулює дітей уважніше вслухатися та за потреби виправляти чуже і власне мовлення. Це сприяє не лише удосконаленню фонематичного слуху, а й виробленню чуття ритму, розвитку вербальної пам'яті й мислення, формуванню слухового та смислового контролю.

Розвиваючи фонематичні процеси учнів початкових класів, педагог звертає увагу дітей на слова-пароніми, спонукає школярів чути і розрізняти слова, схожі за звучанням, виокремлювати звуки на фоні слова та складу. Наприклад, учні, вивчивши іншомовне слово *cat* (англійське, німецьке чи французьке), проводять аналогію зі словами: українським – *кіт* і російським – *кот*, та із задоволенням продовжують розпочаті учителем жартівливі рядки:

У дівчинки Аннет  
Жив котик Кот-кіт-кет,  
Чорнявенький Федот  
Назвав kota Кет-кіт-кот.  
В білявої Джаннет  
Був котик Кіт-кот-кет.  
У домі Сема на Олі-Стріт  
Мишей ловив Кет-кот-кіт.  
Кот-кіт-кет... любив печиво «Крокет».  
(Сів на табурет, ліг на паркет, одягнув жакет, жилет чи браслет)  
Кет-кот-кіт... нявкав голосно: «Привіт!»  
(Вибіг до воріт, змайстрував сам вертоліт, вирушив у політ)  
Кет-кіт-кот... варив з вишеньок компот.  
(Гарний пілот, з'їв бутерброд, заїхав за поворот)  
Кіт-кот-кет... із яєць зробив омлет.  
(З'їв сім котлет чи вінегрет, купив берет або кашкет)

(Ю. Рібцун)

Молодші школярі пересвідчуються, що мало знати назву предмета, слід обов'язково правильно промовляти її, щоб тебе зрозуміли. Завдяки ігровим завданням такого типу у здобувачів початкової освіти розвиваються фонематичний слух, слухова увага та пам'ять, формується здатність відчувати ритмічний малюнок вірша, виокремлювати інтонаційно-смислові

групи слів, промовляти віршовані рядки, уповільнюючи чи прискорюючи темп, а отже, підвищити загальну звукову культуру мовлення.

Емоційна насиченість уроків має бути не надто високою, щоб не перезбуджувати дітей, але обов'язковою, адже саме поява казкового персонажу, сюрпризний момент або почуттєве читання віршованої мініатюри робить засвоєння навчального матеріалу продуктивним, бо зберігається в емоційній пам'яті. Наприклад, автоматизуючи в мовленні молодших школярів англійський звук [w], учителю доцільно познайомити дітей з іграшковим хлопчиком Віллі, який увесь час плакав, провести бесіду, прочитати скоромовку:

|  |  |
|--|--|
| Why do you cry, Willie?<br>(Чому ти плачеш, Віллі?)      | Whenever we meet<br>(Щоразу, як ми зустрічаємось)        |
| Why do you cry?<br>(Чому ти плачеш?)                     | There's a tear in your eye.<br>(Я сльози бачу)           |
| Why, Willie? Why, Willie?<br>(Чому, Віллі? Чому, Віллі?) | Why, Willie? Why, Willie?<br>(Чому, Віллі? Чому, Віллі?) |
| Why, Willie? Why?<br>(Чому, Віллі? Чому?)                | Why, Willie? Why?<br>(Чому, Віллі? Чому?)                |

Щоб молодший школяр міг чути й адекватно оцінювати правильність власної звуковимови чи вимови ровесників, учителю під час уроків, особливо в 1 класі, доцільно використовувати диктофон або, що значно цікавіше, спеціальне обладнання (логопедичне дзеркало, що «розмовляє») чи інтерактивні іграшки (хом'ячок, качечка, папужка тощо).

Учні з мовленнєвими розладами часто відчують труднощі у переключенні з одного артикуляційного укладу (губ чи язика) на інший. Автоматизація звуків для молодших школярів виявиться значно простішою, якщо пропонувати дітям вправлятися у вимові окремих звукосполучень або слів, схожих за звучанням. Наприклад, відпрацьовуючи звук [l], можна пропонувати такі слова: hall, ball, fall, all, wall, tall. При цьому спостерігається та сама артикуляційна стабільність, яка надзвичайно важлива для дітей із мовленнєвими порушеннями особливо на початкових етапах навчання.

З молодшими школярами доцільно виконувати спеціальні вправи, спрямовані на збільшення чутливості слухового аналізатора до типових звуків іноземної мови. Це здійснюється за допомогою прослуховування аудіозаписів, промовляння педагогом пар слів, що мають однакові закінчення, але різні голосні (наприклад, like – lake, time – tame, mine – mane, line – lane, wide – wade тощо), та слів із різними голосними (наприклад, tell – tale, sale – sell, late – let тощо). При цьому зовсім не обов'язково, щоб учні розуміли значення лексем, адже основне завдання – виробити в дітей здатність чути різницю у вимові, бути уважними до фонетичної відмінності, сформувати вміння наслідувати схожі за звучанням слова.

Під час уроку з іноземної мови здобувачі початкової освіти цілеспрямовано вивчають не більше 4–6 нових коротких і легких у вимові слів із

дотриманням відповідної інтонації та правильної звуковимови, проте спонтанне засвоєння нових лексем зазвичай не обмежується. Важливим для молодших школярів із мовленнєвими розладами є багаторазова повторюваність оперування новими лексичними одиницями в різних комунікативних сюжетах, що забезпечує варіативно-ситуативне вправляння у слуханні й говорінні, покрокове нарощування складності та поступове розширення навчального матеріалу. Насамперед педагог навчає учнів упізнавати нове слово з-поміж інших. Після багаторазового повторення під наочний супровід дитина серед ряду названих учителем лексем має якимось чином (піднявши руку чи фішку тощо) виокремити вивчене слово. Спочатку слова, які називає педагог, мають бути далекі за своєю складовою структурою та звуковим складом до лексеми, що вивчається, а згодом можуть бути й схожими. Школяр має дуже уважно слухати й виокремити задалегідь вказане слово. Далі учитель переходить до навчання промовляння вивченого слова. Воно чітко артикулюється педагогом, повторюється дитиною з його допомогою, а згодом самостійно.

Розучування лічилок, віршованих мініатюр чи коротких пісеньок завдяки своїй ритмічності, римуванню, музичному супроводу сприяє не лише засвоєнню здобувачами початкової освіти правильного інтонування й вимови іншомовних слів, а й допомагає опанувати лексичний матеріал, запам'ятати нові слова.

Наприклад, ритмомелодійна структура англомовного поетичного тексту Х. Рострон «Snow Song» («Сніжна пісня»), часта повторюваність рядків спонукають до швидшого вивчення вірша молодшими школярами, бажання кількаразово відтворити його.

There's a song is the wind,  
(Є пісенька у вітру)  
There's a song is the sea,  
(Є пісенька у моря)  
And a song in the tops of the  
(І у високих сосен)  
Tallest pine trees.  
(Є пісенька своя)

There's a song is the rain,  
(І дощ співає пісню)  
And the robin's clear call;  
(І чистий голос пташки)  
But the song of the snowfall  
(Та пісню снігопаду)  
Is softest of all.  
(Люблю найбільше я)

*(Переклад Е. Москалевської)*

Вдалим ритмічним матеріалом є лічба у межах 10–20, яка завдяки своїй повторюваності й наочній семантизації, з можливим відстукуванням, слугує своєрідним містком у засвоєнні лексичного значення предмета і його кількості, сприяє одночасному розвитку мовлення, зорового, тактильного та рухового аналізаторів.

Вивчення нових іншомовних лексем не завжди може здійснюватися безпосередньо, тому й потребує застосування опосередкованих методів і форм, особливо на рівні імпресивного мовлення. У країнах Західної Європи на позначення альтернативної та допоміжної комунікації вико-

ристовують дефініцію «augmentative and alternative communication» (AAC). Саме AAC є однією з ефективних форм навчання іноземної мови учнів із мовленнєвими порушеннями. Одним із невербальних засобів спілкування, що використовує учитель для зацікавлення школярів іноземною мовою, є кінесика (від давньогрец. κίνησις – рух), що включає міміку (рухи м'язів обличчя), жестику (експресивно-виразні жестові рухи окремих частин тіла) та пантоміміку (моторика всього тіла: пози, постава, нахили, ходьба). Графічні схеми, піктограми, силуетні, пунктирні, контурні зображення предметів, які використовує педагог під час ігор-занять, сприяють не лише засвоєнню нового лексичного матеріалу, а й розвивають зорове сприймання, увагу та пам'ять дітей.

Як допоміжний засіб для засвоєння та запам'ятовування здобувачами початкової освіти нових іншомовних лексем використовуються крокі (від фр. croquis – начерк) – невеличкі швидкі замальовки простим олівцем у вигляді певних образів, що можуть здійснюватися учителем із залученням дітей або самими учнями. Надзвичайно ефективним є використання крокі під час вивчення дієслів і прикметників, адже саме якості та дії предметів здатні викликати у молодших школярів певні графічні асоціації (у вигляді смішних чоловічків або тваринок), а їх зображення – інтерес до уроків і гарний настрій. Саме так можна поступово розкривати емоційну та експресивну природу мови, залучати до цього процесу учнів. Замальовки можна зшивати, утворюючи таким чином картинні словнички, що слугують ефективною підказкою до запам'ятовування та відтворення лексичного матеріалу, адже зберігаються в емоційній пам'яті молодших школярів.

Першокласники, через своєрідність психофізичного розвитку, досить часто плутають назви кольорів. Щоб їх запам'ятовування було стійкішим, доцільно пропонувати дітям контрастні пари. Наприклад, англійською: black – white (чорний – білий), red – green (червоний – зелений), yellow – blue (жовтий – синій), orange – violet (оранжевий – фіолетовий).

Окремим розділом лексичної роботи у вивченні іноземної мови є робота зі словами-антонімами. Учні з порушеннями мовлення часто плутають слова з протилежними значеннями і в рідній мові, тож завдяки такій роботі відбувається подвійне закріплення лексичного матеріалу. Корисним для молодших школярів із розладами мовлення є поєднання промовляння доступних для розуміння антонімічних пар із виразними жестами чи рухами, виконання дій з різними матеріалами. Наприклад, граючись із резиновою – то розтягуючи, то відпускаючи її, учні легко запам'ятовують антонімічні прикметники long (довгий) – short (короткий). Працюючи з глиною, молодші школярі можуть вивчати такі прикметники: wet (мокрый) – dry (сухий), big (великий) – little (маленький); дивлячись на свої руки після гри в пісочниці, знайомляться з прикметниками clean (чистий) – dirty (брудний). Зображуючи різні форми чи предмети, здобувачі початкової освіти



засвоюють значення прикметників wide (широкий) – narrow (вузький), tall (високий) – short (низький). З допомогою учителя молодші школярі вигадують певні рухові асоціації до слів-антонімів: наприклад, то надувають щоки, то втягують їх – fat (товстий) – thin (худий); то, випрямивши спину, піднімають зігнуту в лікті руку, складаючи долоню в кулак, то трохи нахиляються вперед, зводячи плечі та опустивши голову – strong (сильний) – weak (слабкий); то посміхаються, то тнуть кулачками очі – merry (веселий) – sad (сумний).

Допомагають запам'ятати антонімічні пари і спеціальні картки, де на одному аркуші поряд зображено пару предметів, які мають протилежні властивості, чи такі, що виконують протилежні дії: наприклад, kind (добрий) – angry (злий), old (старий) – young (молодий), go (йти в значенні піти) – come (приходити), work (працювати) – rest (відпочивати), build (будувати) – break (ламати), sleep (спати) – wake (прокидатися), dress (одягатися) – get undressed (роздягатися), plant (саджати) – pick (збирати). Потрібним видом роботи є пригадування молодшими школярами предметів, які крім зображених на картках мають аналогічні ознаки: наприклад, на картинках зображені твердий лід і м'який сніг – hard (твердий) – soft (м'який), діти називають тверді предмети – стіл, камінь, асфальт і м'які – шарф, ведмедик, килим; предметні зображення гарячого супу та холодного кефіру – hot (гарячий) – cold (холодний), учні додають: гарячі вогонь, чай, пісок і холодні вітер, сік, дощ; побачивши швидкого гепарда й повільного лінивця – quick (швидкий) – slow (повільний), діти з допомогою учителя актуалізують лексеми з аналогічними ознаками – швидкі поїзд, страус, літак, повільні черепаха, равлик, метелик. Поступово, так само на основі практичних дій, здобувачі початкової освіти оволодівають антонімічними парами прислівників: more – less (більше–менше), longer – shorter (довше–коротше), wider – narrower (ширше–вужче).

Завдяки багаторазовому повторенню, порівнянню з рідною мовою діти поступово запам'ятовують сталі синтаксичні конструкції, засвоюють структуру іншомовних речень. Учні із задоволенням доповнюють жартівливі рядки рідної мови відомими їм іншомовними словами. Наприклад, після проведеної попередньої роботи, закріплюючи вивчені французькі слова, діти з опорою на предметні картинки промовляють:

У валізу речі склав  
І поїхав... a la gare (на вокзал).  
В касі я купив білет

І собі і... pour Annette (для Аннет).  
В купе заніс увесь багаж,  
Можна їхати в... voyage (подорож).

(Ю. Рібцун)

Саме так проявляється й закріплюється «коефіцієнт задоволення у спілкуванні» (Я. Коломінський), що дає змогу вивчати іноземну мову продуктивно та з інтересом.



Вивчення іноземної мови доцільно поєднувати з різними видами діяльності (руховою, зображувальною, трудовою, інтелектуальною, експериментально-пошуковою тощо), активно залучаючи сприймання, увагу та пам'ять різних модальностей. Дослідження вчених довели: дитина краще сприймає, запам'ятовує й відтворює текст, якщо він прямо співвідноситься з виконуваною діяльністю (С. Білотілова, Г. Рогова, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, Е. Пулгрем, П. Хелболдт та ін.). Саме тому під час уроків іноземної мови педагогу доцільно добирати короткі віршики, які містять повторювані слова. Учитель, з опорою на сюжетну картинку, спочатку переказує зміст іншомовного віршика (пісеньки) рідною мовою, пропонує школярам кількаразово виконати разом із ним певні ритмічні рухи. Далі педагог розповідає віршик іноземною мовою, супроводжуючи розповідь показом відповідних зображень. Під час наступного уроку учитель повторює з дітьми вивчені рухи та пропонує учням виконувати їх разом з ним під декламацію вірша. Якщо педагог бачить, що школярі вже достатньою мірою запам'ятали слова, то пропонує їм почергово, за потреби спочатку відображено («луною», акцентуючи на складних для вимови звуках), спряжено (разом з учителем), а згодом самостійно розповісти вірш. І тільки на завершальному етапі доцільно, щоб учні по можливості самостійно розповідали вірш, одночасно виконуючи відповідні рухи. Наприклад, під час уроку англійської мови можна використати такий віршик:

Rain, rain, go away,

(Дощику, дощику, йди собі геть – учні, сидючи за столом, підіймають руки вгору, ворушачи пальцями, опускають руки; перебирають вертикально поставленими вказівним і середнім пальцями ведучої руки в сторону, імітуючи ходьбу)

Come again another day,

(Повертайся іншого дня – перебирають вертикально поставленими вказівним і середнім пальцями іншої руки в протилежний бік)

Little Jonny wants to play.

(Маленький Джонні хоче гратися – долоню ведучої руки розташовують паралельно поверхні стола; роблять «веселі ручки»).

Завдання учителя – спонукати здобувачів початкової освіти до самостійних міркувань, аналізу предметів і явищ навколишнього світу, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, пов'язаних переважно з мовленнєвою діяльністю. Наприклад, педагог французької мови після показу учням зображення велосипеда та пригадування його основних складових (кермо, колеса, педалі, сидіння) може запропонувати дітям подумати, чому саме у французькій мові його назвали *pédalo*. Молодші школярі з допомогою учителя доходять висновку, що така назва зумовлена наявністю у велосипеда педалей.

Після того як діти з опорою на сюжетну картинку впізнають спортивну гру футбол, педагог кількаразово акцентовано промовляє це слово по складах: фут-бол і розповідає, що в перекладі з англійської *foot* означає нога (показує предметне зображення), а *ball* – м'яч (показує предметне зображення). Учитель підкреслює, що це слово складне і складається з двох слів. Показуючи молодшим школярам долоню, на якій лежить картка із зображенням ноги, називає її (*foot*, нога), потім показує іншу долоню, на якій лежить картка із зображенням м'яча, називає його (*ball*, м'яч). Зводить долоні разом, називаючи слово-гру: *football*. З використанням двох карток учні почергово самостійно утворюють і називають слово. Педагог пропонує дітям пояснити, що означає гра у футбол. Молодші школярі підсумовують, що футбол – це така гра, в якій по м'ячу б'ють ногами та забивають його у ворота.

Якщо слова у випадках словотворення за допомогою складання лексеми з двох частин (основ чи цілих слів) вживаються дітьми з мовленнєвими розладами переважно без аграматизмів, то утворення присвійних і відносних прикметників від іменників викликають значні лексичні та граматичні ускладнення. Наприклад, слова *томат* і *помідор* є синонімами, і молодші школярі нерідко називають томатний сік «помідорним». Коли педагог французької мови повідомляє учням, що слово *tomate* означає в перекладі помідор, діти в подальшому правильно утворюють відповідний відносний прикметник. Таким чином друга мова стає ніби помічником у вивченні рідної.

Поступово у здобувачів початкової освіти формується спрямованість уваги на фонологічну структуру слова. Спочатку з опорою на наочність, навідні запитання-підказки учителя, а згодом лише на слух діти намагаються впізнати, що означає те чи інше слово іноземної мови, добираючи відповідний аналог лексеми рідної мови, який звучить так само, як в іноземній, чи схожий на нього.

Такий вид роботи дозволяє порівнювати водночас кілька мов – українську та іноземні. Наприклад, англійською: *clown* (укр. – клоун, рос. – клоун), *dolphin* (укр. – дельфін, рос. – дельфин), *fruit* (укр. – фрукти, рос. – фрукты), *goose* (укр. – гусак, рос. – гусь), *jeans* (укр. – джинси, рос. – джинсы), *nose* (укр. – ніс, рос. – нос), *zebra* (укр. – зебра, рос. – зебра); французькою: *téléphone* (укр. – телефон, рос. – телефон), *béret* (укр. – берет, рос. – берет), *bloc-notes* (укр. – блокнот, рос. – блокнот), *trottoir* (укр. – тротуар, рос. – тротуар), *sandales* (укр. – сандалі, рос. – сандалии), *chocolat* (укр. – шоколад, рос. – шоколад), *caisse* (укр. – каса, рос. – касса), *magnétophone* (укр. – магнітофон, рос. – магнитофон), *thermomètre* (укр. – термометр, рос. – термометр), *aster* (укр. – айстра, рос. – астра), *vase* (укр. – ваза, рос. – ваза), *banane* (укр. – банан, рос. – банан), *radis* (укр. – редиска, рос. – редис), *plage* (укр. – пляж, рос. – пляж), *jongleur* (укр. – жонглер, рос. – жонглер), *blouse* (укр. – блузка, рос. – блузка); німецькою: *Torte* (укр. – торт, рос. – торт),

Áuto (укр. – автомобіль, рос. – автомобиль), Tiger (укр. – тигр, рос. – тигр), Fákkel (укр. – факел, рос. – факел) тощо. За достатнього рівня інтелектуального розвитку молодшого школяра та обсягу його слухової уваги й пам'яті можливе порівнювання слова в чотирьох мовах одночасно. Наприклад: українською – абрикос, російською – абрикос, французькою – abricot, німецькою – Arrikóse або українською – балкон, російською – балкон, німецькою – Balkón, французькою – balcon, англійською – balcony. Після виконання завдань такого типу з допомогою учителя в кожній дитини з'явиться бажання знаходити подібність у різних мовах, підвищиться інтерес до їх вивчення та встановлення міжмовних взаємозв'язків.

Буває так, що діти, котрі виховуються в російськомовних родинах, важко засвоюють україномовне найменування того чи іншого предмета. Опанування іноземної мови стає ніби підказкою для вивчення української мови. Наприклад, французьке слово *casquette* перекладається українською як кашкет і має зовсім фонетично несхожий російський еквівалент – кепка, *parfum* – парфуми (рос. – духи), *agneau* – ягня (рос. – ягненок), *pivoine* – півонія (рос. – пион), *cravat* – краватка (рос. – галстук) або німецьке *Zúcker* (укр. – цукор, рос. – сахар) і под. Такі вправи закріплюють у молодших школярів навички морфологічного та фонематичного аналізу, формують чуття мови.

Учні з порушеннями мовлення запам'ятовують іноземні слова через утворення ланцюжків асоціативних зв'язків за схожістю (наприклад, англійське слово *cat* схоже на українське *кіт*), за суміжністю (наприклад, англійський займенник *you* дитина запам'ятала, пригадуючи імена дітей її класу – Юра та Юля) або за контрастом (школяр згадав англійське слово *white* (укр. – білий), коли учитель назвав прикметник *black* (укр. – чорний)).

Саме завдяки проведенню такого цілеспрямованого порівняння звучання слів двох мов (рідної та іноземної) через збільшення кількості умовних зв'язків, які лежать в основі мовленнєвої функції мозку, зростають можливості поповнення й активного використання здобувачами початкової освіти словникового запасу, актуалізуються знання та уявлення про предмети і явища навколишнього світу, підвищується пізнавальний інтерес, зростає мовленнєва активність; дітям стає значно легше опанувати іноземну мову шляхом «від знань до інтуїції» (Л. Виготський), у молодших школярів поліпшується розуміння рідної мови, з'являється усвідомлене ставлення до неї.

Отже, під час уроків іноземної мови відбувається цілісний мовленнєвий розвиток учнів через порівняння двох мов (рідної та іноземної), у школярів із тяжкими порушеннями мовлення розширюються світогляд, коло знань та уявлень про навколишній світ, удосконалюється здатність аналізувати, синтезувати, класифікувати й узагальнювати, формуються навички повноцінного спілкування, поступово виникає готовність до опанування мовних знань, нових умінь та навичок, зокрема з вивчення іноземної мови, адже сучасна людина навчається та всебічно розвивається упродовж усього життя.

## **2.3. Стратегії підтримки молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення**

### **2.3.1. Актуальні питання загальної організації навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення**

Модернізація освітньої галузі, що передбачає активне упровадження в практику новітніх наукових досягнень, спрямована передусім на задоволення сучасних запитів суспільства. У спеціальній освіті провідна роль щодо розробки Державних освітніх стандартів, науково-теоретичних і науково-методичних засад навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами у світлі фундаментальних і прикладних досліджень належить Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка, що функціонує у складі Національної академії педагогічних наук України.

В умовах використання освітніх інноваційних технологій у корекційно-розвивальній роботі з дітьми різних нозологій, з урахуванням їхніх особистісних, пізнавальних, зокрема мовленнєвих, можливостей (Е. Данілавичюте, В. Засенко, А. Колупаєва, В. Кобильченко, Т. Сак, В. Синьов, Є. Собонович, В. Тарасун та ін.), особливого значення набуває саме розробка державних стандартів, їх практична реалізація у змісті відповідного програмно- та навчально-методичного забезпечення.

Саме тому організація та проведення освітнього процесу потребує розроблення нового базового інструменту реалізації конституційного права на освіту дітей з особливими потребами, в тому числі з тяжкими порушеннями мовлення. Водночас зі значним розширенням мережі закладів з інклюзивною формою навчання, де здобувають освіту, зокрема, учні з розладами мовлення, функціонуванням інклюзивно-ресурсних центрів, розробленням корекційно-розвиткових програм (Ю. Рібцун, Л. Трофименко, 2018), мають повністю змінитися структура та змістове наповнення стандарту, в якому на перший план виходитимуть багатифункціональність, гнучкість і комплексність форм та методів роботи з учнями зазначеної категорії.

Реалізація змісту будь-якої освітньої галузі, залежно від навчального середовища, в якому перебуває дитина з порушеннями мовлення, можлива лише на засадах тісного співробітництва команди фахівців як закладу загальної середньої, спеціальної освіти, так і реабілітаційного чи інклюзивно-ресурсного центрів.

Стандартизація передбачає оптимізацію початкової освіти школярів із тяжкими порушеннями мовлення через реалізацію діалогової взаємодії у діаді «педагог–учень» шляхом надання певних рекомендацій педагогам з урахуванням загальних (за змістовими лініями) та обов'язкових результатів навчання, які є підґрунтям для подальшого опанування навчальних предметів загальної середньої освіти. Саме рівність психологічних позицій

обох сторін і визначає готовність до діалогічної взаємодії, завдяки чому на рівні когнітивної сфери в молодшого школяра з тяжкими порушеннями мовлення з'являється впевненість «Я знаю», на рівні емоційно-вольової сфери – «Я можу», навчальної діяльності – «Я вмію».

Реформування загальної вітчизняної освіти автоматично вимагає трансформації освіти спеціальної, а саме її побудови на засадах партнерства, готовності до інновацій, розроблення нових стандартів і підходів. Розглянемо, які саме актуальні проблеми стосовно першого рівня Національної рамки кваліфікацій (початкова освіта) потребують свого вирішення з метою поліпшення системи освіти дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

*Нестача підготовчих класів у закладах загальної середньої освіти.* Діти з тяжкими порушеннями мовлення, особливо ті, що не відвідували заклад дошкільної освіти, потребують значно тривалішого періоду адаптації до умов загальноосвітнього закладу порівняно зі школярами з типовим розвитком. Навчальна програма для здобувачів початкової освіти з мовленнєвими розладами має бути дозованою та дещо розтягнутою в часі для максимальної компенсації специфічних особливостей психофізичного розвитку.

*Брак спеціальних навчальних програм.* Незважаючи на те що учні з тяжкими порушеннями мовлення здобувають цензову освіту, залишається потреба у використанні педагогами програм, які відображають логопедичне спрямування та основні мовленнєві завдання для кожного навчального предмета.

*Недостатнє залучення різнопрофільних спеціалістів до комплексної та ефективної логокомпенсації, створення дієвого навчально-методичного забезпечення роботи з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення.* Компенсація мовленнєвих порушень вимагає залучення до цього процесу: філологів – українська та іноземна мова як предмет; учителів-логопедів – механізми та структура порушень мовлення; учителів-дефектологів (ця дефініція теж потребує змін) – вторинні порушення на рівні когнітивного розвитку; психологів, психотерапевтів (що не є ідентичними у професійній компетенції) – розвиток вищих психічних функцій; глибинна робота з особистістю, спрямована на ресурс; інструкторів з фізичної культури – моторні програми розвитку; музичних керівників – ритміко-інтонаційна складова; вихователів, вчителів – освітні, розвивальні, корекційні, виховні завдання; неврологів – головний мозок, нервова діяльність загалом; психіатрів – вторинні порушення на рівні психічного розвитку; ортодонти – зубощелепна система; отоларингологів – носове дихання, фізіологічний слух.

*Брак науково обґрунтованих розробок обладнання логопедичного спрямування, виготовлення та впровадження їх у роботу освітніх закладів на державному рівні.* Зокрема, вітчизняні розробки, запатентована корисна модель логопедичної ляльки (Ю. Рібцун) і логопедичні зонди (Е. Данілавічюте) через відсутність спонсорської підтримки існують лише в єдиному авторському екземплярі.

*Дефіцит уведення в логопедичну роботу з дітьми зі складними мовленнєвими порушеннями, у тому числі й невротичної природи, елементів української жестової мови (С. Кульбіда, Ю. Рібцун).* Діти з проявами негативізму, загальним недорозвитком мовлення, особливо моторною алалією, з порушеннями аутичного спектра, мутизмом, складними формами заїкання внаслідок особливостей психомовленнєвого розвитку не можуть розмовляти взагалі чи не прагнуть до спілкування ні з дорослими, ні зі своїми ровесниками. На початкових етапах компенсаційної роботи, особливо за умов інклюзивної форми навчання, розширення комунікативного кола, позбавлення логофобічних проявів, створення мотиваційної основи вербальної комунікації стають можливими завдяки уведенню елементів єдиної зрозумілої та доступної для всіх мови жестів.

*Брак навчальних комплектів (підручників, робочих зошитів, наочних посібників) корекційного спрямування з усіх навчальних предметів для роботи зі здобувачами початкової освіти з тяжкими порушеннями мовлення.* Нині у спеціальній освіті учнів із тяжкими порушеннями мовлення існують лише надруковані підручники з української мови для 2–4 класу (Е. Данілавічюте, Л. Трофименко та ін.) та оприлюднений рукопис підручника з образотворчого мистецтва для 1 класу (Ю. Рібцун), логопедичного букваря (А. Колупаєва, Ю. Рібцун), що кричуще замало для повноцінного надання педагогами якісних освітніх послуг.

*Брак електронних підручників корекційного спрямування.* Необхідність розроблення електронних підручників, особливо з мистецької та технологічної галузей, зумовлена потребою здобувачів початкової освіти з тяжкими порушеннями мовлення в детальному розгляданні цілісних картин або їх окремих елементів у збільшеному вигляді, процесу виготовлення виробів чи зображень тощо, що сприятиме мобілізації освітнього процесу.

*Дефіцит розробок щодо пропедевтики виникнення булінгу осіб (особами) з порушеннями мовленнєвого розвитку.* Діти з тяжкими порушеннями мовлення, які мають яскраво виражені зовнішні (відкрита ринолалія) та нервово-психічні (заїкання) прояви порушень, досить часто відчувають на собі цькування іншими учасниками освітнього процесу у вигляді психологічного та фізичного насильства, зокрема із застосуванням медіазасобів (кібербулінг), що призводить до посилення логофобічних проявів, появи мутизму, захисних механізмів регресії, ізоляції, витіснення. Внаслідок особливостей психомовленнєвої діяльності деякі школярі з тяжкими порушеннями мовлення, компенсаторно відчуваючи свою «неповноцінність», стають агресивними, поведуться жорстоко по відношенню до інших, завдаючи шкоди їхньому психічному або фізичному здоров'ю.

*Нестача нормативно-правової бази щодо створення умов для вільного використання у закладах освіти логопедичного масажу.* При певних формах мовленнєвих порушень (дизартрія, ринолалія, заїкання) логопедичний масаж є невід'ємною складовою компенсаційної роботи. Водночас

на місцях педагоги не в змозі відкрито використовувати його внаслідок відсутності правової підтримки.

*Відсутність сертифікованих курсів з логопедичного масажу за участю медиків (невролог, ортодонт), вітчизняних і закордонних фахівців у галузі спеціальної освіти.* Курси з логопедичного масажу проводяться окремими фахівцями зі спеціальною освітою, однак вони короткотривалі, а їх зміст є доволі сумнівним, адже, наприклад, показ напрямів рухів відповідними зондами часто є діаметрально протилежним, що під час застосування може заподіяти шкоду учням. До того ж видані сертифікати є приватними і не визнаються на державному рівні. Саме тому доцільно ввести курси логопедичного масажу як обов'язковий компонент системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників у галузі спеціальної освіти.

Звичайно, зазначені нагальні дефіцити не вичерпують кола наявних проблем у галузі спеціальної освіти дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Сподіваємось, що спільними зусиллями фахівців різних галузей наукових знань ми зробимо поступальні кроки у вирішенні окреслених питань.

### **2.3.2. Застосування ейдетичних методів і прийомів у навчально-виховній роботі в початковій школі**

Ейдетика (від грец. ἔϊδος – вигляд), як один із напрямів психологічної науки, різнобічно досліджується широким колом учених багатьох галузей наукового знання (філософія, педагогіка, психологія, історія, теологія та ін.) і знаходить практичне застосування у різних сферах життєдіяльності людини. Ейдетичні методи та прийоми допомагають людині кодувати різні види інформації, так само, як і інші методи – піктограм, метод Цицерона, метод М. Броннікова тощо.

Зокрема, метод піктограм (від лат. pictus – зображений, грец. ὑράμμα – запис) передбачає відображення важливих характерних рис предмета чи явища у схематичному вигляді. Метод Цицерона має додаткову назву – «система кімнати», адже за цим методом для того, щоб полегшити запам'ятовування інформації, слід її окремі частини уявно розміщувати в певному порядку в добре знайомій кімнаті. Метод М. Броннікова також має ще одну назву – «входження», в якому, з метою запам'ятовування інформації, передбачене уявне потрапляння вглиб предмета, явища чи цілісної сюжетної картини.

Завдячуючи властивостям образної пам'яті, у результаті залишкового збудження зорового аналізатора людина здатна, вже безпосередньо не сприймаючи певний предмет, відтворювати його образ, зберігаючи при цьому усі його риси, деталі чи навіть найменші складові. Саме ця фізіологічна основа стала підґрунтям ейдетики – навчально-ігрової розвивальної системи, яка поліпшує сприймання, швидко й невимушено зміцнює увагу та пам'ять різних модальностей, розвиває образне мислення та фантазію (Є. Антошук, П. Блонський, Л. Виготський, Г. Ебінгауз, Е. Йенш,



О. Лурія, І. Матюгін, Е. Менш, Г. Мюллер, О. Пашенко, В. Урбанчич, К. Ушинський, Ф. Шуман та ін.).

Ейдетичні методи та прийоми ґрунтуються на вмінні людини встановлювати ті чи інші види асоціацій.

Ми умовно класифікували **види асоціацій**, які використовуються в ейдетиці (Ю. Рібцун):

1. *За провідним аналізатором*: а) зорові; б) слухові; в) рухові; г) тактильні; ґ) нюхові; д) смакові.

2. *За певною ознакою схожості чи контрасту для одного з аналізаторів*:

1) для зорового аналізатора: а) за формою; б) за кольором; в) за величиною;

2) для слухового аналізатора: а) за характером ставлення до звукових сигналів (приємні, неприємні); б) за оформленням (звукові, словесні);

3) для рухового аналізатора: а) статичні; б) динамічні;

4) для тактильного аналізатора: а) за характером ставлення до відчуттів (приємні, неприємні); б) за формою; в) за величиною; г) за міцністю; ґ) за вагою; д) за температурою;

5) для нюхового аналізатора: а)приємні; б) неприємні;

6) для смакового аналізатора: а)приємні; б) неприємні.

3. *За характером асоціативного об'єкта*: а) реальні (предметні); б) уявні (фантазійні).

4. *За змістом*: а) необмежені; б) причинно-наслідкові.

5. *За рівнем розуміння*: а) індивідуальні; б) загальнозрозумілі.

Такий розподіл видів асоціацій є умовним, адже всі вони тісно переплітаються між собою. Розкриємо кожен із видів асоціацій і визначимо їх роль для всебічного, у тому числі й мовленнєвого, розвитку дітей.

*Загальнозрозумілі асоціації* – близькі досвіду та однакові для більшості учнів. Наприклад, вертикальна лінія, від якої в різні боки відходять лінії під кутом близько 45°, для більшості дітей асоціюється з деревом. Завдяки асоціаціям у молодших школярів удосконалюються мисленнєві операції аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення. *Індивідуальні асоціації* пов'язані з суто індивідуальним досвідом і можуть бути не зрозумілими іншим. Наприклад, до слова «бабуся» виникає асоціація «зелений», а пояснюється вона тим, що найкращим подарунком від бабусі став зелений дракончик, який і дотепер – улюблена іграшка дитини.

*Необмежені асоціації* виникають спонтанно та навіть не завжди усвідомлюються. На відміну від них *причинно-наслідкові асоціації* усвідомлені та взаємозумовлені, більш чіткі та зрозуміліші. Наприклад, до слова «червоний» діти найчастіше називають такі лексеми: полуниця, вишні, порічки, адже саме для цих рослин червоний колір є природним.

*Реальні асоціації* пов'язуються з дійсно існуючим предметом, а ось уявні можуть породжувати зв'язок з якимось цілком фантазійним (наприклад,



неіснуюча тварина) або збірним об'єктом (з окремими складовими чи ризами різних реальних предметів).

*Зорові асоціації* передбачають виникнення в уяві дитини певного зорового образу, що може бути зумовлено схожістю чи контрастністю предметів або явищ за формою, кольором, величиною. Такі асоціації сприяють розвитку зорового сприймання та допомагають першокласникам запам'ятати літери (графічні зображення звуків у вигляді предметів, назви яких починаються на той самий звук, – наприклад, вигнута шия гусака, яка нагадує букву Г), а надалі – навчитися швидше читати (завдяки роботі зі словами-ізографами молодші школярі впізнають слова, записані літерами, розташування та форма яких нагадує зображення того чи іншого предмета).

Закріплюючи вміння узгоджувати іменники з прикметниками на позначення назв кольорів, доцільно пропонувати школярам зображену на аркуші чорно-білу палітру, яку учні заповнюють фарбами на свій смак; предметні зображення, що їх діти розфарбовують, використовуючи фарби зі своєї палітри, а згодом обгрунтовують свій вибір. Можна пропонувати учням як звичайні чорно-білі контурні предметні зображення, так і силуетні, пунктирні чи накладені одне на одне, що стимулюватиме розвиток зорового сприймання дітей.

*Слухові асоціації* пов'язані з виникненням певного приємного чи неприємного звука (мовленнєвого чи немовленнєвого) або слова та можуть активно використовуватися з метою розвитку сенсорного і перцептивного рівнів фонематичного сприймання. Такі асоціації можуть виникати під впливом сприймання гри на музичних інструментах, різноманітних аудіо-записів (зокрема, природних, побутових чи інших шумів), під час занять із традиційними (барабан, брязкальце, дзвіночок тощо) чи нетрадиційними (скляні чи пластмасові ємності з різними наповнювачами) музичними іграшками.

Можна створювати цілі казкові історії, використовуючи слухові асоціації. Наприклад, учитель пропонує дітям заплющити очі, щоб нічого не відволікало їх від сприймання, та починає відтворювати невеличкий ряд різних шумів. Кожен учень уявляє при цьому щось своє, але близькі відтворюваним шумовим характеристикам відповіді дітей свідчать, що звуковий ряд було дібрано педагогом доступним для сприймання. Проте у будь-якому разі варто пам'ятати, що не так важливо відгадати, який саме звук звучав, головне – уявити той чи інший асоціативний образ. Так, одна дитина розповідає, що вона чула, як шурхотить осіннє листя, гримить грім і йде дощ, інша – як шумлять морські хвилі та гуде великий пароплав тощо.

*Рухові асоціації* передбачають виникнення в уяві статичного чи динамічного образу певної істоти (людини, звіра, птаха, комахи). Прийом перевтілення дає змогу учневі самостійно або з невеликою допомогою педагога зобразити того чи іншого героя або навіть щось абстрактне – наприклад, артикуляційний уклад того чи іншого звука. Зокрема, школяр, зображуючи

тілом звук [к], може присісти, обхопивши свої коліна й опустивши голову. Так він покаже артикуляцію звука [к], під час вимовляння якого кінчик язика опущений, а його корінь відсунутий назад.

*Тактильні асоціації* відкривають перед здобувачами початкової освіти великі можливості для уточнення знань про форму, величину, міцність, вагу, температуру, фактуру предметів, диференціацію приємних і неприємних відчуттів, які для кожного є суто індивідуальними. Можна використовувати тактильні таблички, кишеньки чи віконечка з різними видами матеріалів.

*Нюхові асоціації* в навчально-виховній роботі зі здобувачами початкової освіти варто використовувати дуже обережно, адже слід добре знати можливі алергени кожної дитини, бути впевненим, що той чи інший запах не викличе астматичної чи іншої хворобливої реакції. В освітньому процесі можуть використовуватись аромомасла, рослини (зокрема, натуральні овочі та фрукти, трави, спеції) тощо.

*Смакові асоціації* до вподоби дітям, адже найчастіше вони приємні та «смачні», проте й до них варто ставитися з обережністю, заздалегідь знаючи, наприклад, підвищену алергенність деяких харчових продуктів (наприклад, меду чи шоколаду). Особливо подобається учням гра «Смачні кольори», в якій молодші школярі не лише автоматизують звуки, а й самостійно утворюють назву кольору (*слива – сливовий, вишня – вишневий, морква – морквяний, лимон – лимонний, абрикоса – абрикосовий, буряк – буряковий, малина – малиновий* тощо), відповідають на питання: «У кого ти взяв буряковий колір?» (*У буряка*). В кінці гри учні малюють «смачні» картинки.

Спільним запитанням педагога в роботі з будь-яким видом асоціацій є таке: «*Про що ти подумав (-ла)...?*». Залежно від потрібного виду асоціації запитання продовжується дієприслівниками: «побачивши», «почувши», «відчувши», «доторкнувшись», а далі доповнюється назвою об'єкта, ознаки, дії чи явища. Наприклад, після запитання учителя: «Про що ти подумав (-ла), доторкнувшись до цього віконечка?», відповіді учнів звучали так: «Я подумала про свого ведмедика, якого мені подарували на День народження, тому що він так само м'який», «Я подумав про великого कुдратого злого монстра», «Я згадав, як гладжу вдома свого улюбленого песика Рікі», «Я подумала про татову шапку, бо вона пухнаста», «Я подумав про ведмедя з мультфільму про Машу, бо він теж лахматий» тощо. Як бачимо, відповіді дітей навіть з такого досить вузького виду асоціацій, як тактильні, можуть бути не лише розвивальними в плані побудови зв'язних висловлювань, а й діагностичними з приводу оцінювання емоційно-вольових і моральних якостей дитини, її соціального оточення.

Цікавим видом роботи є одночасне поєднання кількох видів асоціацій. Наприклад, педагог може звернутися до школяра із пропозицією зобразити спочатку рухами, а згодом на папері звук [ч] або слово «жовтий». Тоді дитина може, трохи нахилившись вперед, відвівши руки назад, стрибати

як зелений коник, промовляючи ч-ч-ч, а потім намалювати поїзд, який рухається, відстукуючи в такт коліс цей же звук. Або стати на носочки, високо піднявши руки вгору з розчепіреними пальцями, а потім зобразити на папері жовтим олівцем чи фарбою ясне золотаве сонечко.

Такі види роботи є доступними для молодших школярів, адже у більшості з них провідною півкулею головного мозку залишається права, що якраз і відповідає за образи та уяву. Уроки перетворюються на захопливу подорож у країну знань і фантазії, де відсутні примус та нудьга. Спираючись на певні знаки, схеми чи інші графічні позначення, учням із порушеннями мовлення значно легше оволодівати певною абстрактною чи чітко систематизованою інформацією.

Здобувачі початкової освіти поступово здатні відходити від схем та символів-підказок і орієнтуватися вже на власний мовний досвід, самостійно встановлюючи причинно-наслідкові зв'язки. Зокрема, учитель може читати дітям вірш, в якому згадуються різні «види» слів:

Безліч слів у нашій мові –  
І всі різні, всі чудові!  
Є велике слово «слон»,  
А маленьке – «мишка».  
Є солодке слово «торт»,  
А цікаве – «книжка».

Є пухнасте слово «сніг»,  
А веселе слово – «сміх».  
Кисле слово – це «лимон»,  
А спортивне – «стадіон»...  
Тож вивчаймо рідну мову,  
Хай луна українське слово!

*(Ю. Рібцун)*

Після прочитання педагог може запитати учнів: «Як ви думаєте, чому слово “слон” велике, адже в ньому лише один склад? Які “швидкі”, “веселі”, “гіркі”, “червоні”, “м’які” і подібні слова ви знаєте? Про що ви подумали, коли почули слово...?» Такі запитання стимулюють молодших школярів до міркувань і до розширення можливостей поглянути на той чи інший предмет із різних боків.

Педагог, використовуючи ейдетичні прийоми як цілісно спеціально організований урок чи його частину, як окремий навчально-розвивальний або розважально-розвивальний елемент повсякденного життя, може надати учням максимальну свободу для творчості й самовираження, одночасної активізації різноманітних відчуттів кожної дитини зокрема. Саме під час таких «незвичних» видів роботи у школяра з порушеннями мовлення з'являється впевненість у власних силах, розкриваються емоційність, бажання розповісти про свої міркування, обґрунтувати їх, користуючись при цьому чітким, фонетично, лексично і граматично правильним зв'язним мовленням.

Отже, застосування під час уроків ейдетичних методів і прийомів допомагає педагогу через неповторний світ різноманітних образів сформувати мовленнєву компетентність учнів, спонукає дітей до легкого та невимушеного пізнання навколишньої дійсності, стимулює комунікативну актив-

ність, сприяє розвитку образного мислення, різних видів уваги й пам'яті, оптико-просторової орієнтації та уваги.

### **2.3.3. Використання нових інформаційних технологій у роботі з учнями із порушеннями мовленнєвого розвитку**

Модернізація системи спеціальної освіти в Україні потребує постійного оновлення змісту, форм і методів, розроблення низки ефективних технологій попереджувального, компенсаційного та розвивального навчання дітей різних вікових груп з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями мовлення. Необхідність впровадження в освітній процес засобів інформаційних технологій не викликає жодних сумнівів, адже різні види інформації є основою не лише технічного, соціального, а й загальнолюдського розвитку (М. Безруких, Л. Журавська, Т. Крицька, В. Овсяник, М. Рум'янцева, Ж. Тимофєєва, А. Федоров, R. Kubey, J. Potter, J. Pungente, C. Worsnop та ін.).

Питанням розроблення нових інформаційних технологій, спеціального програмно-методичного забезпечення в корекційній педагогіці присвячено чимало вітчизняних і зарубіжних досліджень (О. Аркадьєва, В. Засенко, О. Качуровська, Л. Коваль, А. Колупаєва, М. Малофєєв, Б. Мороз, В. Синьов, А. Шевцов, O. Dimigen, R. Engbert, R. Kliegl, A. Nuthmann та ін.), що підкреслює їх актуальність та висвітлює інтерес науковців та практиків.

Використання в роботі зі здобувачами початкової освіти з мовленнєвими порушеннями інформаційних технологій забезпечує виконання ряду взаємозв'язаних функцій, як-от: мотиваційно-активізуючої, інтегруючої, навчально-виховної, компенсаційно-розвивальної, емоційно-регулятивної, пізнавально-світоглядної, соціально-комунікативної, медіаосвітньої, художньо-естетичної, оцінно-контролюючої, розважально-релаксаційної (Ю. Рібцун). Виділення зазначених функцій зумовлено своєрідними особистісними та психофізичними особливостями дітей із мовленнєвими порушеннями, а саме наявністю в них недостатнього стану сформованості різних видів: 1) гнозису; 2) праксису; 3) мислення; мисленнєвих операцій ототожнення, порівняння, аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, конкретизації, обмеження, класифікації, систематизації, антиципації, контролю; 4) пам'яті; основних форм відтворення (впізнавання, спогаду, пригадування, ейдетизму); обсягу, тривалості зберігання, точності відтворення; 5) уваги; 6) мовлення; гностичного та праксисного, смислового структурного рівнів мовлення; номінативної, пізнавальної, комунікативної, регульовальної, емотивної функцій мовлення; фонематичного, лексичного коду імпресивного та експресивного усного й писемного мовлення; 7) емоційно-вольової сфери.

Коротко охарактеризуємо змістове наповнення кожної функції завдяки використанню нових інформаційних технологій. *Мотиваційно-активізуюча функція* має на меті за допомогою програмово-ігрового забезпечення

сформувати в учнів із мовленнєвими порушеннями вміння дивитися і бачити, слухати й чути, виховати бажання вербально спілкуватися, користуючись фонетично, лексично та граматично правильним зв'язним мовленням. Ігрова форма подачі матеріалу, графічні, аудіальні заохочення у разі правильного виконання завдань створюють міцну мотиваційну основу навчальної діяльності, стимулюють як мовленнєву, так і загальнопізнавальну активність дітей.

*Інтегруюча функція* використання інформаційних технологій дозволяє залучити в освітній процес різні аналізаторні системи і спиратися під час роботи на найбільш збережені компоненти психомовленнєвої діяльності. За допомогою інформаційних технологій у молодших школярів із мовленнєвими порушеннями розвивається предметний зоровий, кольоровий зоровий, лицьовий зоровий, зорово-просторовий гнозис; кінетичний та кінестетичний символічний, локомоторний, мануальний, пальцевий, графічний, конструктивно-просторовий, сомато-просторовий, оральний, мімічний, аферентний артикуляційний, еферентний артикуляційний праксис; удосконалюється вміння здійснювати стратегічне планування, гнучко підходити до розв'язання проблемних завдань.

*Навчально-виховна функція* реалізується завдяки образній різноманітній формі подачі матеріалу. В результаті інформаційні технології стають важливою частиною предметно-розвивального середовища. Завдяки їм здобувачі початкової освіти вчать моделювання та певної циклічності в засвоєнні знань, у дітей розвиваються конструктивне, логічне, наочно-дійове, наочно-образне, вербально-логічне мислення; довготривала, оперативна, зорово-предметна, слухомовленнєва пам'ять; мимовільна, довільна, модально-специфічна сенсорна слухова, зорова, модально-неспецифічна рухова, інтелектуальна увага.

*Компенсаційно-розвивальна функція* застосування інформаційних технологій надзвичайно важлива у подоланні розладів усного та писемного мовлення у школярів. Саме використання інформаційних технологій дає змогу водночас формувати навички індикативного, монологічного, повторюваного, спонтанного мовлення, говоріння, слухання, читання й письма, багаторазово повертатися до повторення одного і того самого матеріалу, не втрачаючи зацікавленості учнів, адже темп виконання завдань може регулюватися учителем або самою дитиною. Інформаційні технології стають гарним помічником у: 1) опануванні орфоепічних норм рідної мови (впізнавання, розрізнення, вимова звуків, наголос), темпо-ритмічної та ритміко-інтонаційних складових; 2) формуванні аналітико-синтетичної діяльності (звуковий, звуко-буквений, складовий, морфологічний, синтаксичний аналіз і синтез); 3) збагаченні словника в межах імпресивного й експресивного мовлення за рахунок уточнення різних лексичних значень слів (категоріальних, контекстуальних, полісемічних, синонімічних, антонімічних, паронімічних, омонімічних) та їх диференціації, вправлення

у лексичній системності; 4) уточненні сформованості граматичних категорій різних частин мови (наприклад, числа, роду, відмінка іменників); 5) морфологічній словозміні та словотворенні за допомогою префіксів і суфіксів; 6) поступовому ускладненні синтаксичної структури речень (слово – словосполучення – просте речення – складне речення); 7) роботі над зв'язним структурованим діалогічним і монологічним мовленням; 8) розвитку орфографічної пильності (так званих фонемних парадигм) та орфографічного контролю; 9) формуванні читацьких навичок у вигляді впізнавання та розрізнення ізольованих графем, літер у складі окремих складів та їх рядів, слів; 10) відпрацюванні технічного (правильність, виразність, швидкість, інтонування) та якісного (розуміння, усвідомлення) аспектів читання.

*Емоційно-регулятивна функція* через онлайн-спілкування з позитивним (-и) ігровим (-и) персонажем (-ами) у вигляді казкового героя чи ровесника покликана подолати емоційну збідненість і в'язкість здобувачів початкової освіти з мовленнєвими порушеннями, знівелювати чи скоригувати виникнення неадекватних, негативістських, ейфоричних, фобічних проявів, виробити здатність довольного та свідомого керування власним психоемоційним станом, розвинути вольові якості, різні види контролю та антиципаційні здібності.

*Пізнавально-світоглядна функція* покликана реалізувати потреби самоосвіти, подальшого професійного самовизначення, збільшувати обсяг вивченого навчального матеріалу за рахунок використання інформаційних технологій, комплексного залучення психічних процесів і властивостей, що своєю чергою підвищує мимовільну увагу та запам'ятовування інформації.

*Соціально-комунікативна функція* є чи не найважливішою для учнів зазначеної категорії, адже мовленнєві порушення (особливо їх складні форми) утруднюють чи взагалі унеможливають комунікацію та соціальну адаптацію. Саме використання інформаційних технологій опосередковано дозволяє розширити коло зв'язків молодших школярів у тяжкому психомовленнєвому стані із соціальним середовищем і збагатити їхній суспільний досвід. Використання нових інформаційних технологій дає змогу працювати у тріаді «дитина–педагог–батьки» або діадах «дитина–учитель», «дитина–дитина», «дитина–батьки», що забезпечує системність і комплексність компенсаційної роботи.

*Медіаосвітня функція* дає змогу учням початкової школи із мовленнєвими порушеннями методами інформаційних технологій опанувати комп'ютерну грамоту (зокрема, знати складові комп'ютера, елементарні методи управління на екрані) та в подальшому, завдяки розвитку теоретичного рівня мислення, удосконалювати свої знання та навички, вчитися сприймати, свідомо аналізувати й оцінювати інформацію, передавати її в доступній та безпечній формі, знаходити продуктивні, найбільш вдалі способи розв'язання поставлених задач.

*Художньо-естетична функція* використання інформаційних технологій дає змогу засобами дизайну відповідних програм сформуванню в молодших школярів із порушеннями мовлення естетичний смак, проілюструвати події чи явища минулого або сучасного, які потрібні для вивчення, найбільш образно, доступно, естетично привабливо й яскраво, відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей.

*Оцінно-контролююча функція* забезпечує формування в учнів із мовленнєвими порушеннями самостійності, відповідальності, вміння планувати, довільно контролювати, оцінювати результати виконання різних видів діяльності (власні та ровесників). Завдяки використанню інформаційних технологій у дітей відбувається цілісний розвиток смислової, зорової, фонологічної, складової, лексичної, морфологічної, граматичної, синтаксичної антиципації; поточного, кінцевого та опосередкованого зорового, слухового, рухового контролю.

*Розвально-релаксаційна функція* застосування інформаційних технологій дає змогу заповнити паузу між виконанням різних видів навчальної, рухової та іншої діяльності з метою переключення уваги, створення гарного настрою, отримання своєрідної нагороди за попередню працю.

Як і будь-який предмет, процес чи явище, інформаційні технології мають свої позитивні та негативні сторони, урахування яких фахівцем у своїй роботі свідчить про його високу педагогічну компетентність. Лише дотримання ергономічних і фізіолого-гігієнічних норм, усталених психолого-педагогічних обмежень зробить навчально-виховну та корекційно-розвивальну роботу безпечною. З метою попередження зорової перевтоми, зняття можливого психоемоційного напруження доцільно проводити зі здобувачами початкової освіти комплекси зорової, артикуляційної, пальчикової, психогімнастики, фізкультхвилинки з мовленнєвим супроводом. Варто обмежувати захоплення учнів із мовленнєвими порушеннями, частина яких має занижену самооцінку й відчуття неповноцінності, інтерактивними іграми, змістове наповнення яких не відповідає віку дітей, швидкості їхньої реакції та рівню розуміння того, що відбувається, має напружений темп, гнітючі звукові ефекти, містить сцени жорстокості або в яких примарні здобутки образів-аватарів ніби привласнюються, що призводить до занурення у віртуальну реальність, залежності від неї.

Бурхливий розвиток інформаційних технологій в освіті, зокрема спеціальній, дає змогу простежити перспективу подальших вітчизняних досліджень у цій сфері: створення класифікації електронної продукції із зазначенням вікових та психофізичних обмежень для відповідного захисту дитячої психіки; розроблення інтегрованого діагностичного, навчального та корекційно-розвивального програмного забезпечення для закладів шкільної освіти згідно з державними стандартами, нормативними показниками та критеріями мовленнєвого розвитку учнів; запровадження комп'ютерної підтримки для роботи з молодшими школярами



з особливими освітніми потребами, зокрема з розладами мовлення, з урахуванням диференційованих механізмів виникнення зазначених порушень, з обдарованими дітьми; створення профорієнтаційних програм для молоді, інтерактивних програмних курсів з впровадження інформаційних технологій для спеціалістів, дотичних до роботи з дітьми з порушеннями мовлення.

Отже, використання нових інформаційних технологій у спеціальній освіті – не самоціль, це органічна, невід’ємна складова освітнього процесу будь-якого закладу. Застосування їх у роботі з учнями початкових класів із мовленнєвими порушеннями дає змогу не лише компенсувати первинні розлади, а й стати ефективним засобом пропедевтики виникнення вторинних порушень психофізичного розвитку. Варто пам’ятати, що від продуманого використання інформаційних технологій залежить не лише ефективність вирішення поставлених компенсаційних, розвивальних, навчальних і виховних завдань, а й здоров’я школярів. Звичайно, ані високопрофесійні електронні іграшки чи посібники, ані яскраве програмне забезпечення не зможуть і не повинні замінити реальну діалогову взаємодію, адже тільки вербальна комунікація дарує дітям радість невимушеного та живого спілкування.

#### **2.3.4. Пісочна терапія як засіб компенсації мовленнєвих порушень у дітей**

Питання компенсації мовленнєвих порушень у дітей різних вікових груп були і залишаються актуальними для фахівців галузі спеціальної педагогіки та психології. При цьому арт-терапія є одним з найефективніших засобів, який сприяє комплексному подоланню труднощів у мовленнєвому, когнітивному, фізичному розвитку, емоційно-вольовій сфері, ігровій та навчальній діяльності. Ціла плеяда вітчизняних і зарубіжних учених працювали та продовжують працювати над розробкою науково-практичних питань щодо застосування арт-терапії в роботі з особами різних вікових груп (Дж. Аллан, М. Бетенські, С. Вільтшіре, Д. Вуд, Т. Грабенко, Р. Гудман, Т. Дейлі, Дж. Дубовський, К. Еванс, Д. Енлі, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Д. Кальфф, Е. Кейн, К. Кейз, А. Копітін, Е. Крамер, М. Кисельова, Л. Лювенфельд, Н. Маковецька, Л. Маркус, Д. Мерфі, М. Наумбург, О. Нікологорська, Л. Пардоу, Д. Пейслі, О. Постальчук, Ф. Прокоф’єв, Н. Сакович, Л. Селфі, К. Юнг та ін.). Серед широкого спектра напрямів саме пісочна терапія відіграє чи не найважливішу роль у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема з тяжкими порушеннями мовлення, через свою багатofункціональність і доступність.

У сучасній педагогічній науці дитинство розглядається як період потенційних можливостей розвитку адаптаційних механізмів дитини, уміння адекватно сприймати навколишню дійсність і гармонійно поводитися в нових соціальних умовах, засвоювати й використовувати різні види інформації. Щоб освітній процес був результативним і гармонійним, учите-

ляма варто обов'язково враховувати особливості вищих психічних функцій учнів, розуміти джерело їхніх проблем і сутність потреб, бачити ресурсні можливості. Робота з молодшими школярами з порушеннями мовленнєвого розвитку, через відсутність або надмірну спотвореність комунікативних навичок, часто довготривала і потребує багаторазового виконання досить одноманітних завдань, що призводить до втрати і без того нестійкої уваги й інтересу до навчальної діяльності. Саме за таких умов на допомогу учителям приходять пісочна терапія, яка в процесі створення педагогом атмосфери доброзичливості й поваги до дитини є дієвим засобом компенсації мовленнєвих порушень.

Педагог має пам'ятати, що безпечним для роботи може бути просіяний, промитий і продезінфікований звичайний пісок. Крім того, можна використовувати кінетичний пісок, який на 98 % складається зі звичайного піску та 2 % силікону (на нього ніяк не впливає вода, бо за своєю структурою він схожий на тісто), а також «живий» пісок, до складу якого входять дрібний пісок, черепашник та ефірні масла (він розчиняється у воді, а тому цілком підходить для роботи при подоланні, «розчиненні» заїкання та різноманітних фобій). Перед початком роботи слід дізнатися в батьків, чи немає у дітей алергії на пил від сухого піску, шкіряних захворювань, відсутні порізи на руках. На початкових етапах педагог ознайомлює першачка з правилами поведінки під час роботи з піском, починає працювати з ним «рука в руці», тобто навчає не боятися піску, виконувати елементарні дії з ним, без використання предметів та іграшок. На подальших етапах учень діє самостійно, висловлюючи свої прохання-звертання до учителя за допомогою мовлення. Заняття в пісочниці тривають близько 20 хв (залежно від індивідуальних психофізичних можливостей) і відразу припиняються при перших ознаках втоми дитини та зниження її інтересу до цього виду діяльності.

Використання пісочної терапії в роботі зі здобувачами початкової освіти, які мають мовленнєві порушення, допомагає вирішити низку завдань, звернених від педагога до дитини (П → Д) і таких, що стосуються взаємодії дорослих (П → П):

1. *Організаційно-методичні* (П → П):

- здійснення спрямовуючого стимулювання організації та контролю діяльності учнів під час їх роботи в пісочниці;
- проведення діагностичної психолого-педагогічної роботи під час спостережень за першокласниками при взаємодії з піском;
- поліпшення соціального становлення та розвитку особистості на всіх трьох фазах: адаптації до умов освітнього закладу, активно-розвивальної індивідуалізації та інтеграції, пришвидшення терапевтичного процесу в діадах «свідоме–несвідоме», «приховане–явне», «внутрішній–зовнішній світ» завдяки роботі в пісочниці;
- організація та реалізація ігрової, театралізованої, навчальної діяльності під час роботи з піском.

## 2. Освітні (П → Д):

- розширення знань та уявлень про навколишній світ шляхом дослідницької діяльності;
- закріплення вміння вживати ввічливі слова під час спілкування, побудови діалогів між іграшками в пісочниці;
- формування графо-моторних навичок через закріплення правильного утримування заміників письмового приладдя та їх використання під час малювання й письма на піску.

## 3. Корекційні (П → Д):

- стимулювання невербальної та вербальної пізнавально-мовленнєвої активності за допомогою роботи в пісочниці;
- корекція фонетико-фонематичної складової мовлення шляхом автоматизації та диференціації звуків при називанні предметів, знайдених у пісочниці, поскладового промовляння їх назв, визначення наявності, послідовності, кількості звуків у словах;
- профілактика оптичних дисграфій і дислексій шляхом упізнавання на дотик, написання на піску, визначення правильно чи дзеркально написаних букв і цифр, їх окремих частин (елементів);
- вправляння в утворенні антонімічних пар якісних прикметників шляхом дослідницької діяльності (сухий–мокрый, темний–світлий, чистий–брудний);
- удосконалення вміння узгоджувати іменники з прикметниками в роді, числі, відмінку, іменники з числівниками за допомогою ігор з іграшками в пісочниці («Що знайшов (-ла)?» (Зн. в.), «Чого не стало?» (Р. в.), «Чим граєшся?» (Ор. в.), «Де...?» (М. в.); «Який (-а, -е, -і) ?», «Скільки?»);
- уточнення розуміння та вживання дієслів на позначення дій із піском, утворених за допомогою різних префіксів (насіпати – висипати – засипати – пересипати – відсипати – досипати);
- складання описових розповідей про знайдені в піску об'ємні фігурки (дрібні предмети, геометричні фігури).

## 4. Розвивальні (П → Д)– розвиток:

- невербальної та вербальної комунікації через взаємодію з піском і окремими предметами;
- зорового й оптико-просторового гнозису через впізнавання та називання об'ємних фігурок (дрібних предметів, геометричних фігур) у піску;
- тактильного гнозису шляхом знаходження об'ємних фігурок (дрібних предметів, геометричних фігур) у піску, впізнавання на дотик, називання їх;
- уваги та пам'яті різних модальностей через запам'ятовування предметів, знайдених у пісочниці, їх називання, визначення відсутнього чи зайвого, доданого предмета;

- мисленнєвих операцій порівняння, класифікації, узагальнення, систематизації через виконання ігрових і навчальних дій з предметами, знайденими в піску;
- просторової уяви, образно-логічного мислення, творчого потенціалу, фантазії, самовираження через задоволення креативних потреб у вигляді створення сюжетів (казок) на піску;
- ручної та дрібної моторики, удосконалення координації рухів через взаємодію з піском, викладання візерунків і створення будівель (фігурок, барельєфів) різної конструкції та складності;

5. *Психотерапевтичні* (П → Д) – через взаємодію з піском та ігровими персонажами:

- посилення відчуття довіри до власних потреб і бажань, ставлення до інших і світу загалом;
- поліпшення відчуття власних кордонів (упевнений, емоційно стійкий, цілісний образ «я») і кордонів інших (внутрішній – зовнішній світ, безпека – небезпека);
- нормалізація самооцінки через удосконалення вміння відчувати успіх, проживати його, радіти успіхам інших;
- закріплення вміння регулювати власну поведінку (стадії «хаосу» – «боротьби» – «переходу до гармонії»);
- вироблення адекватної міжособистісної поведінки («я» – «ми»);
- формування вміння розпізнавати власні емоційні стани та переживання інших, по можливості називати їх;
- зняття психоемоційного, м'язового напруження, зокрема у випадках пов'язаних зі станом мовлення (логофобія, мутизм);
- актуалізація та звільнення від негативних переживань, конфліктів, трансформація травматичного досвіду (у тому числі ізоляції, булінгу) через катарсис;
- гармонізація (стабілізація) психоемоційного стану шляхом зниження тривожності, скутості, агресивності, субдепресивних, невротичних проявів;
- формування гармонійного образу світу й моделювання нових, емоційно позитивно насичених вражень, зокрема шляхом створення позитивних комунікативних ситуацій, використання сюрпризних моментів.

6. *Виховні* (П → Д):

- вироблення вміння підтримувати дисципліну шляхом засвоєння правил роботи в пісочниці (не розкидати пісок за межі пісочниці, не руйнувати будівлі інших, бути обережним, щоб пісок не потрапив в очі, ніколи негативно не оцінювати роботу іншого, після роботи з піском усі іграшки покласти на місце, вимити руки з милом);
- виховання взаєморозуміння та взаємодопомоги, толерантного ставлення до учнів з різними особливостями психофізичного розвитку

шляхом вироблення вміння поступатися, домовлятися про спільну діяльність;

- стимулювання бажання дотримуватися морально-етичних норм шляхом надання допомоги герою (-ям) з пісочниці.

Пісочна терапія корисна для дітей будь-якого віку, за умов типового й атипового розвитку, адже слугує мотиваційною основою та своєрідним ресурсним полем діалогової взаємодії («педагог–дитина», «дитина–дитина», «дитина–предмет»), налагодження інтегративних зв'язків, удосконалення міжпівкульної взаємодії, активізації комунікативних навичок. Запропоновані нами завдання, які допомагає вирішити використання пісочної терапії в роботі з молодшими школярами з порушеннями мовленнєвого розвитку, – далеко не увесь можливий перелік. Головне в цьому те, що пісочна терапія у будь-якому разі свого використання зорієнтована на розкриття притаманного кожній дитині її внутрішнього потенціалу, а отже, компенсацію наявних порушень психофізичного, зокрема мовленнєвого, розвитку.

### **2.3.5. Використання прийомів самомасажу в корекційно-розвивальній роботі з дітьми**

Спектр категорії дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з порушеннями мовленнєвого розвитку, досить широкий і різномірний, що своєю чергою потребує використання такого діапазону коригувально-розвивального впливу, який охоплює як педагогічні, психологічні, так і медичні прийоми у гармонійній єдності й тісному взаємозв'язку.

Міждисциплінарний теоретичний аналіз наукових джерел (Н. Абрашина, О. Архипова, С. Бортфельд, Г. Дедюхіна, М. Ейдінова, Г. Іпполітова, І. Макарова, Ю. Мікляєва, Л. Могуча, О. Новікова, М. Піскунов, О. Правдіна, Ф. Рау, К. Семенова, М. Хватцев, Т. Яньшина та ін.) дав змогу виявити контрадикторність сучасних підходів до організації компенсаційної роботи з дітьми з порушеннями мовлення (діада: «науково обґрунтованою та практично дієвою допомогою у подоланні мовленнєвих порушень у дітей різних вікових груп є фізіотерапевтична система масажу, що сприяє нормалізації фізичного та психоемоційного стану – проведення загального лікувального чи спеціального логопедичного масажу потребує від спеціаліста наявності медичної освіти, що унеможлиблює їх вільне використання у компенсаційній роботі») і тим самим підтвердити актуальність застосування прийомів самомасажу, які є універсальними в практиці педагогів закладів освіти та не потребують спеціальних умов проведення.

Самомасаж:

- поліпшує обмінні процеси, кровообіг, нервову провідність, що забезпечує стимуляцію кінетичних і кінестетичних пропріоцептивних відчуттів;
- допомагає нормалізувати м'язовий тонус шляхом активізації чи розслаблення, зокрема в артикуляційній, мимічній, загальній мускулатурі, таким чином сприяючи зменшенню прояву м'язових синдромів

і патологічних рухових автоматизмів у вигляді атаксій, синкінезій, гіперкінезій і судом, гіперсалавації у дітей із дитячим церебральним паралічем, різними формами дислалії, дизартрії, ринолалії, заїкання, голосовими порушеннями;

– опосередковано покращує складові мовленнєвої діяльності (зокрема, формування статичної і динамічної звукотворення);

– здійснює психологічне розвантаження, послаблюючи або трансформуючи таким чином негативні поведінкові реакції.

Можна запропонувати умовну **класифікацію видів самомасажу** залежно від:

– наявності чи відсутності окремих предметів чи спеціального обладнання:

а) з предметами (іграшки, ребристі олівці, трубочки з коктейлю, крупи, природний матеріал (квасоля, горох, шишки, жолуді, каштани) тощо) чи спеціальним обладнанням (наприклад, щітковий самомасаж, який проводиться зубними щітками чи інструментами, що нагадують їх своїми структурними ознаками);

б) без предметів чи спеціального обладнання;

– наявності чи відсутності ритмізованого супроводу:

а) з ритмізованим супроводом (музичним, віршованим, лічбою, метрономом, відплескуванням, відстукуванням, відбиванням);

б) без ритмізованого супроводу;

– кількості використаних рук:

а) одnorучний – здійснюється однією, переважно ведучою, рукою;

б) дворучний – проводиться обома руками;

– наявності чи відсутності зорового контролю:

а) із зоровим контролем – із залученням дзеркала;

б) з опорою лише на тактильні відчуття (із заплющеними очима);

– кількості учасників:

а) індивідуальний;

б) підгруповий;

в) фронтальний;

– наявності чи відсутності симетричних рухів:

а) симетричний – здійснюється обома руками на однорідних ділянках;

б) несиметричний – може здійснюватися як однією, так і обома руками на одній чи різних ділянках;

– впливу на м'язи:

а) розслаблюючий;

б) стимулюючий;

– глибини самомасажу:

а) глибокий;

б) поверховий;

– ділянки масажного впливу:

- а) язиковий – самомасажні розминальні, колові рухи охоплюють м'язи кінчика язика та передньої частини, його бокових сторін;
- б) губний – розминання, виконання пасивних рухів на розтягнення губ в сторони та вип'ячування вперед;
- в) щічний – розминання, «пальцевий душ» у вигляді легкого попере-мінного постукування кінчиками пальців по поверхні щік, поплескування, пощипування, розтирання, колові рухи, погладжування;
- г) підборідний – розминання, пощипування підборідних м'язів, по-гладжування;
- г) мімічний – самомасаж здійснюється за основними мімічними лініями;
- д) вушний – розтирання, розминання всієї поверхні вушних раковин;
- е) шийний – колові рухи, розминання шийних м'язів;
- ж) ручний – поплескування зовнішньої та внутрішньої поверхонь рук;
- з) пальчиковий – розминання, розтирання, пощипування, колові рухи, витягування.

На етапі первинного ознайомлення з прийомами самомасажу пред-мети та спеціальне обладнання на уроках не використовуються. Увага учнів має бути максимально зосередженою на спостереженні за діями пе-дагога, його коментарях і чіткому повторенні відповідних рухів. Поступово зоровий контроль може послаблюватися, і в роботу включаються окремі предмети чи відповідні зображення-стимули на позначення назв вправ, «помічники» для виконання (шишки, жолуді, горох, квасоля, масажні м'я-чки, кільця чи палички су-джок тощо).

Якщо глибокий самомасаж знижує збудливість нервової системи, таким чином сприяючи розвитку гальмівних процесів, то поверховий – навпаки, підвищує їх збудливість. Ці види самомасажу використовуються залежно від віку дитини та ступеня тяжкості мовленнєвого порушення, зокрема стану м'язового тону в артикуляційній та / чи мімічній мускулатурі, рухових можливостей і вираженості патологічної симптоматики. Під час масажного впливу при гіпотонусі застосовують активні енергійні, ритмічні та швидкі рухи, які поліпшують кровообіг, прискорюють відтік венозної крові, підвищують активність м'язових волокон. При вираженому гірпер-тонусі м'язів, навпаки, виконують повільні погладжувальні рухи, що своєю чергою підвищують еластичність м'язових волокон, здійснюють заспокій-ливий вплив і викликають приємні відчуття тепла.

Язиковий, губний і щічний самомасаж сприяє значному покращенню роботи мовленнєво-рухового апарату, адже активізує кровообіг, створює кінестезії, які можна назвати позитивними через підготовку відповідної бази для якісних артикуляційних рухів, а отже, промовляння тих чи інших звуків. Вушний самомасаж є надзвичайно корисним через велику кількість біологічно активних точок (БАТ), розмічених по всій поверхні вушної ра-ковини. Прийоми розтирання й розминання активізують їх, сприяючи гар-монізації усього дитячого організму та всіх його систем. Загальновідомими



є діади «рука–мозок», «рука–мовлення», тому активізуючи БАТ на поверхні долоні та кінчиках пальців, паралельно розвиваємо тактильну чутливість і нормалізуємо психомовленнєву діяльність, поліпшуємо працездатність усього головного мозку.

Індивідуальний самомасаж спрямований на вирішення корекційно-розвиткових завдань стосовно конкретної дитини, підгруповий та фронтальний мають універсальний загальнорозвивальний характер.

Доцільно надати певні методичні рекомендації для проведення самомасажу:

- самомасаж проводиться в ігровій формі;
- самомасаж може тривати від 2 до 7 хв;
- кожна вправа самомасажу повторюється 4–5 разів;
- перед проведенням самомасажу треба обов'язково вимити руки, а перед здійсненням язикового, губного та щічного самомасажу – вмитися;
- проведенню язикового, губного та щічного самомасажу з метою підвищення його ефективності має передувати робота з розвитку стереогнозу та оптико-просторових уявлень;
- потрібно чергувати самомасаж і відпочинок; після виконання кожної вправи доцільно розслабитися і за потреби ковтнути слину;
- максимальне залучення різних видів аналізаторів (тактильний, зоровий, слуховий) під час самомасажу сприяє розвитку у школяра статико-динамічних відчуттів і чітких артикуляційних кінестезій;
- прийоми самомасажу можуть варіюватися та використовуватися кількаразово упродовж дня;
- використовувані предмети при губному та язиковому самомасажі мають бути суто індивідуальними, краще стерильними, а при щічному – продезінфікованими;
- самомасаж не має викликати дискомфорту, а лише позитивні емоції.

Отже, використання прийомів самомасажу робить уроки цікавішими й ефективнішими, фізично та емоційно налаштовує школяра на навчальну діяльність, знімає втому після фізичного чи розумового навантаження. Зміна сили, тривалості, характеру та ділянок такого впливу є відновлювальною для рухової активності, сприятливою для поліпшення трофіки тканин, стимулюючою для прискорення аферентацій у мовленнєві зони кори головного мозку, інтенсифікації міжпівкульної взаємодії, дієвою для нормалізації мовленнєвих функцій і підвищення пізнавальної активності загалом.

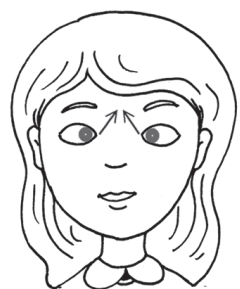
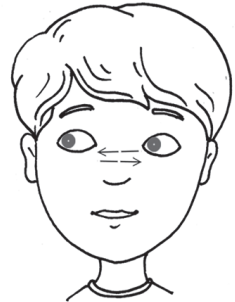
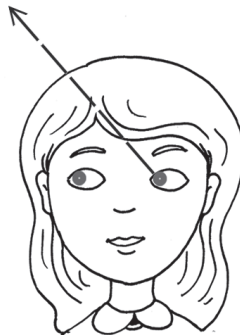
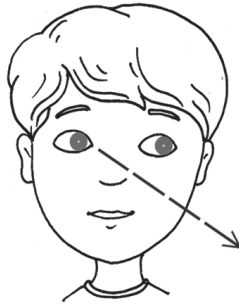
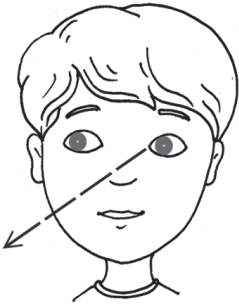
## РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

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

# ДОДАТКИ

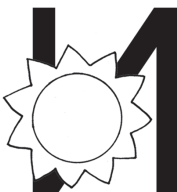
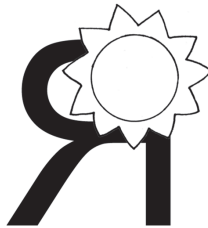
## Додаток 1

### Зорова гімнастика



**Дидактична вправа «Буквені схованки»**

Назви букви, що «сховалися». На твою думку, яку пору року вони відвідали? Як ти здогадався (-лася)?



Дидактична вправа «Знайди букви»

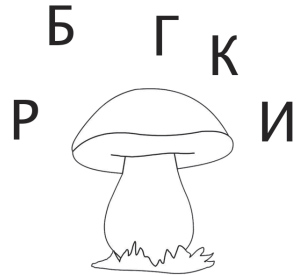


**Дидактична вправа «Склади слово»**

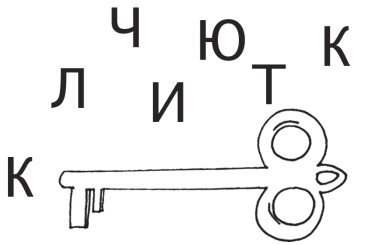
Із запропонованих літер склади слово – назву зображеного предмета, запиши у клітинки. Яка буква виявилася зайвою?



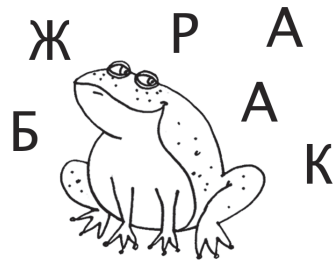
|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  |  |
|--|--|--|--|



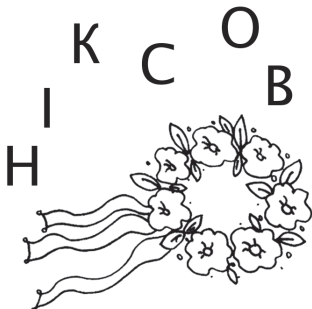
|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  |  |
|--|--|--|--|



|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|



|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|



|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  |  |
|--|--|--|--|



|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  |  |
|--|--|--|--|

Вправа «Пильні очка»

Не повертаючи голови, складай зі складів слова.

сік

по ле

ка → ша

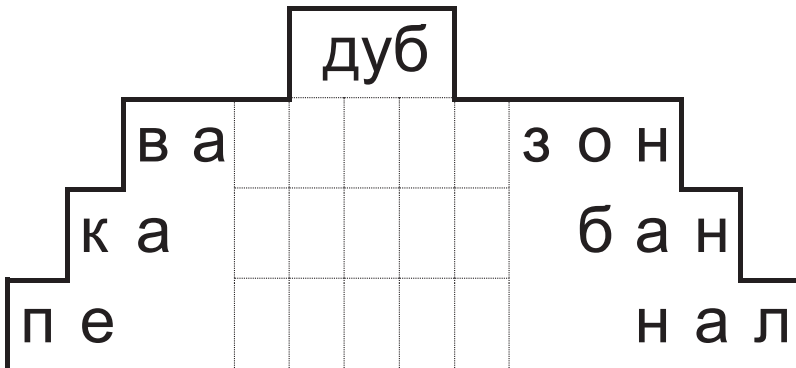
мо → ре

мак

си • то

ва • за

пе • ро





## Проби Хеда

Педагог і учень сидять один навпроти одного. Дитина повторює за педагогом спочатку одно-, а потім дворучні проби. Те, що виконує педагог лівою (правою) рукою, учень повторює дзеркально, тобто правою (лівою) рукою.



**Вправа-розвага**

**«Читати цікаво – хоч вліво, хоч вправо»**

Спочатку прочитай рядок зліва направо, а потім – справа наліво. Чи помітив (-ла) ти, що прочитані слова та їх послідовність залишилися незмінними?

ДІД БІБ ОКО ТУТ ПІП КОК

АЛЛА ЗАРАЗ КОРОК ПИЛИП

Я – ЛЯЛЯ ОН І КІНО КОЗАК З КАЗОК

Я НЕСУ ГУСЕНЯ А В ЯРУ КУРЯВА

ДЕ ПОМИТИ МОПЕД?

І ЩО САЛО? ЛАСОЩІ!

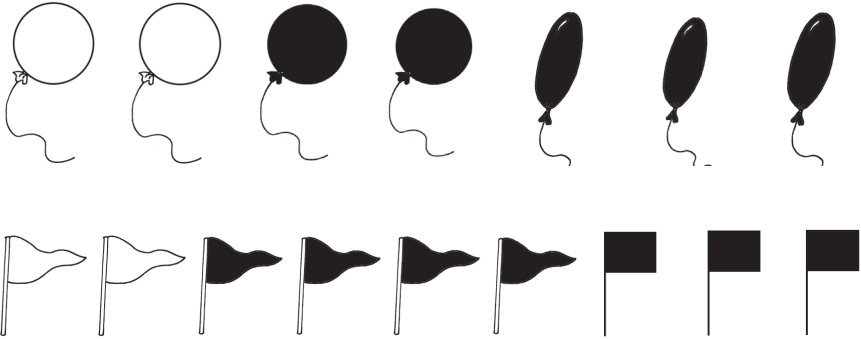
Козі – віл і візок,  
Коню – віз і в'юнок,  
Козубу – бузок.

\*\*\*

На ринок дід Кониран  
Сіно ніс,  
Курка – біб, а крук –  
Сир і рис.  
Кіт утік.

*(В. Лучук)*

Розвиток мисленнєвої операції обмеження



Послухай слова. Визнач зайве. Поясни.

Осінь, зима, літо, березень.

Дівчинка, тато, син, сестра.

Лютий, серeda, травень, грудень.

Двері, вікно, паркан, дах.

Хліб, кефір, йогурт, морозиво.

Плюс, мінус, дорівнює, буква.

Читати, мити, писати, лічити.

Василько, Оксана, Кондратенко, Іванко.

Веселий, короткий, високий, товстий.

Собака, коза, баран, тигр.

## Дидактична гра «Читайлик»

Прочитай текст, замінюючи картинки словами. Перекажи. Розкажи, як ти святкуєш свій День Народження.

## У ЦИРКУ









У  Надійки сьогодні День Народження.  повів її до . Здали ,  у гардероб і сіли в зручні . Заграв оркестр – і на арену вийшли . Вони жартували, підкидали , яскраві . А потім на  виїхав . За ним примостилася . Дуже цікавим був виступ . Особливо їхні стрибки через . Ще виступав маленький . Він грав на , танцював. Потім знову вийшли  з повітряними  і подарували їх тим  і , які були в цей день іменинниками. Дісталася  і Надійці.  була щаслива і вдячна  за СВЯТО.








## Дидактична вправа «Відгадайко»

|          |          |           |
|----------|----------|-----------|
| 7я       | сЗжр1на  |           |
| 40А      | 100вп    | А<br>голо |
| А<br>сли | А<br>тра | А<br>коро |
| А<br>к   | ок<br>м  | ко<br>ва  |

(Сім'я, стриж, родина, сорока, стовп, голова, слива, трава, корова, квас, замок, підкова)

Логіко-математична гра «Заповни квадрат»

|   |   |   |
|---|---|---|
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  | ?   |

|   |   |   |
|---|---|---|
|  |  |  |
|  | ?   |  |
| ?   |  |  |

|   |   |   |
|---|---|---|
|  |  |  |
|---|---|---|

|   |   |   |
|---|---|---|
|  |  |  |
|---|---|---|

## Дидактична гра «Буквені загадки»

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 5 | 1 | 3 | 4 | 2 |
| С | А | Л | А | Т |
|   |   |   |   |   |

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 3 | 2 | 5 | 1 | 4 |
| Б | А | Н | К | А |
|   |   |   |   |   |

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 3 | 5 | 1 | 4 | 2 |
| Р | А | М | К | А |
|   |   |   |   |   |

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 3 | 5 | 1 | 4 | 2 |
| Л | А | П | К | А |
|   |   |   |   |   |

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 3 | 1 | 5 | 4 | 2 |
| С | М | О | Л | А |
|   |   |   |   |   |

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 4 | 5 | 3 | 2 | 1 |
| Н | А | С | О | С |
|   |   |   |   |   |

(Атлас, кабан, марка, палка, масло, сосна)

## Дидактична гра «З одного слова – кілька»

|            |              |            |              |
|------------|--------------|------------|--------------|
| <b>КАР</b> | <b>туз</b>   | <b>БАР</b> | <b>с</b>     |
|            | <b>лик</b>   |            | <b>ан</b>    |
|            | <b>ета</b>   |            | <b>жа</b>    |
|            | <b>низ</b>   |            | <b>ви</b>    |
|            | <b>ась</b>   |            | <b>ліг</b>   |
|            | <b>тина</b>  |            | <b>абан</b>  |
|            | <b>пати</b>  |            | <b>вінок</b> |
|            | <b>топля</b> |            | <b>барис</b> |

|            |            |               |
|------------|------------|---------------|
|            | <b>ЛІС</b> | <b>ок</b>     |
|            |            | <b>ник</b>    |
|            |            | <b>очок</b>   |
|            |            | <b>овик</b>   |
|            |            | <b>оруб</b>   |
|            |            | <b>ництво</b> |
| <b>По</b>  |            | <b>ся</b>     |
| <b>уз</b>  |            | <b>ся</b>     |
| <b>про</b> |            | <b>ок</b>     |
| <b>обе</b> |            | <b>к</b>      |



Дидактична вправа «Прочитай і впізнай»



**Дидактична вправа «Закресли зайві букви»**

Нра дреревжах вришеньрки,  
У тражві сжунрички.  
Сжонречко із вришринжи  
Нрам цілжує лричка.

*(В. Паронова)*

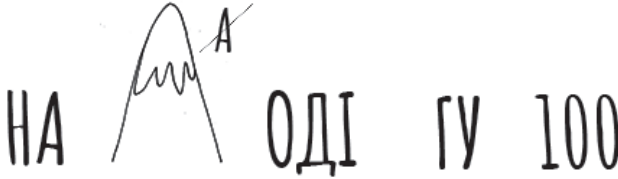
Хмариника деружить з деощикоми,  
Кевітика диружить з горищикоме,  
Веітериець – з лиситочеком,  
Береижоки – з місеточиком.  
Жеабенятико – з річиною,  
А я дериужу з сеситеричекою.

*(О. Богемський)*

Расно-взранці  
В серседзу  
Присгнавз  
Псрокіпз чсередзу.  
А ксоровзи  
В чсередзі –  
Рябзі, чорсні та срудзі.

*(Г. Бойко)*

Дидактична вправа «Чи зможеш прочитати?»



На городі густо  
Виросла капуста.  
Сто листків,

Сто хустин  
У малих капустин.

(І. Кульська)



## Зміст

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

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

Навчальне видання

РІБЦУН Юлія Валентинівна

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

Навчально-методичний посібник

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

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

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

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

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



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



ISBN 978-966-914-231-3



9 789669 142313 >