



УДК 376 – 056.34:616.89

ПРОГРАМА «РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ» ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ: КОНЦЕПТУАЛЬНЕ ПІДҐРУНТЯ ТА АЛГОРИТМИ РЕАЛІЗАЦІЇ

Ірина Омельченко, Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна; iramel210781@ukr.net

Розкрито місце програми «Розвиток мовлення» в національному курикулумі для молодших школярів із затримкою психічного розвитку. Визначено, що основною метою розвитку мовлення у цієї категорії дітей є подолання порушень мовленнєвого розвитку та формування на цьому підґрунті ключової комунікативної компетентності. Обґрунтовано диференціацію корекційно-розвиткової роботи на корекційно-логопедичну та роботу з розвитку мовлення із врахуванням наявних системних порушень мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку. На основі принципів теоретично обґрунтовано та розкрито зміст корекційно-розвиткової роботи з розвитку мовлення у молодших школярів із ЗПР. Розроблено зміст, розкрито мету та завдання алгоритмів корекційно-логопедичної і розвиткової роботи з курсу «Розвиток мовлення» на прикладі підготовчих та перших класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, аудіювання, говоріння, читання, письмо, спілкування, затримка психічного розвитку, діти молодшого шкільного віку, алгоритм.

Ірина Омельченко, Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України, г. Киев, Украина

Програма «развитие речи» для детей с задержкой психического развития: концептуальные подходы и алгоритмы реализации

Раскрыто место программы «Развитие речи» в национальном курикулуме для младших школьников с задержкой психического развития. Рассмотрена сущность коррекционно-развивающей работы и пути ее реализации в направлении развития речевой деятельности как целостной системы. Определено, что основной целью развития речи у этой категории детей является преодоление нарушений речевого развития и формирование на этой основе ключевой коммуникативной компетентности. Обосновано дифференциацию коррекционно-развивающей работы на коррекционно-логопедическую и работу по развитию речи с учетом имеющихся

© Омельченко І., 2016



системных нарушений речи у детей с задержкой психического развития. На основе принципов теоретически обосновано и раскрыто содержание коррекционно-развивающей работы по развитию речи у младших школьников с ЗПР. Разработано содержание, раскрыты цели и задачи алгоритмов коррекционно-логопедической и развивающей работы по курсу «Развитие речи» на примере подготовительных и первых классов специальных общеобразовательных учебных заведений для детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: речевая деятельность, аудирование, говорение, чтение, письмо, общение, задержка психического развития, дети младшего школьного возраста, алгоритм.

Iryna Omelchenko, Institute of Special Pedagogy The National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

«Speech development» program for children with developmental delay: the conceptual framework and algorithms for implementation

A place of the «Speech development» program in the national curriculum for primary school children with developmental delay is examined. The essence of correctional and developmental work and ways to implement it in the direction of speech activity development as an integrated system are discussed. It is determined that the main purpose of speech development of this category of children is to overcome speech disorders and to form, on this base, a major communicative competence through development of basic specific competences: language, speech, reading, social and cultural ones. Differentiation of correctional and developmental work into two ways is substantiated: speech correction and therapy and work aimed at speech development, taking into account existing systematic speech disorders of children with developmental delay (phonetic, phonemic, general speech underdevelopment, dysarthria, rhyolalia, lexical and grammatical deficiencies, dyslexia and dysgraphia). The principles of content structuring and modules aimed at formation and development of speech communication are substantiated. The content of correctional and developmental work on speech development of primary school children with developmental delay is theoretically grounded and revealed on the basis of the following principles: differentiation, psycholinguistic «language-speech-communication» link, synergy (integrity, combination) of different speech activities. The basic thematic modules of speech development (listening, speaking, reading and writing) for primary school children with mental retardation are outlined. Correctional and developmental work to build up communication abilities as an independent module is substantiated theoretically. The ways of formation of communication with Other in the areas of society, culture, nature and personalized «I» are proposed that will help children with developmental delay to understand causes and to anticipate acts of Other and to be aware of values of another person. Formation of communicating with Other in the society is proposed through development of the next: the culture of respectful communication; communication as interaction, collaboration and reflection. Formation of communication with Other in the culture is highlighted through establishment of parasocial communication with an animated character. Formation of communication in the space of nature is substantiated through development of conscious attitude, identification with animals or plants. Formation of communication in the space of personalized «I» is revealed through development of a positive self-images: social self, inner self and cultural self. The content and the purpose are revealed and the objectives are presented for algorithms of remedial speech therapy and developmental work within the «Speech development» program with the example of preparing and first classes of special general education schools for children with developmental delay.

Keywords: speech activities, listening, speaking, reading, writing, communication, developmental delay, primary school children, algorithm.



Постановка проблеми. Невід’ємною складовою курикулуму спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР) є курс корекційно-розвиткового спрямування «Розвиток мовлення». Нагальність корекції мовлення у дітей із ЗПР зумовлена необхідністю: *по-перше*, подолання наявних вторинних порушень мовлення в структурі дизонтогенезу (фонетичних, фонетико-фонематичних, загального недорозвитку мовлення III і IV рівнів, лексико-граматичних недоліків, дизартрій, ринолалій, дисграфій і дислексій); *по-друге*, формування на цьому підґрунті ключової комунікативної компетентності через розвиток основних предметних компетентностей: мовної, мовленнєвої, читачької, соціокультурної у молодших школярів із ЗПР.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування мовленнєвої функції у дітей із ЗПР найчастіше відбувається в уповільненому темпі та супроводжується її порушеннями. Особливості мовленнєвої діяльності дітей із ЗПР на етапі переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку та в учнів початкових класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із ЗПР розкриті в наукових розвідках багатьох українських і зарубіжних дослідників (Л. Блінова, 2002; Т. Власова, 1985; І. Глущенко, 2010; Л. Кашуба, 2009; А. Колупаєва, 2004, 2005, 2006; Р. Лалаєва, Н. Серебрякова, С. Зоріна, 2003; В. Лубовський, Н. Ципіна, 1994; О. Мальцева, 1990; І. Марковська, 1993; І. Марченко, 2001; Т. Марчук, 2012; О. Мілевська, 2013; І. Омельченко, 2013, 2014, 2015; М. Певзнер, 1973; Л. Савчук, 2006; Г. Соколова, 2011; І. Симонова, 1974; С. Тарасюк, 1999; Л. Федорович, 2014; К. Шапочка, 2012 та ін.). Відтак, дослідження комунікативно-мовленнєвого та соціально-комунікативного розвитку дітей із ЗПР, проведені низкою вище названих науковців, засвідчують різну симптоматику та психологічні механізми порушень мовлення в окресленої категорії дітей. Більшість дослідників (Т. Волковська, І. Глущенко, Р. Лалаєва, В. Морозова, Л. Полякова, Г. Соколова та ін.) одностайні в тому, що для дітей із ЗПР характерний системний недорозвиток мовлення, при якому спостерігається неоднорідність та стійкість мовленнєвої патології, що виявляється у поєднанні різних розладів мовлення центрально-органічного характеру та в переважанні семантичного порушення [1; 2; 5].

Низький рівень сформованості мовномисленнєвої діяльності у дітей із ЗПР є серйозною перешкодою для повноцінного засвоєння основних засобів мови та мовномисленнєвих дій, операцій з ними при здійсненні мовленнєвої діяльності (Т. Волковська, В. Глухов, А. Колупаєва, Т. Сак, І. Ужченко та ін.). Показовим у цьому випадку є приблизно рівноцінний вияв як мовних, так і семантичних труднощів, що виявляються під час формулювання висловлень молодшими школярами із ЗПР [5]. Дослідник В. Глухов наголошує, що у дітей із ЗПР у поєднанні із загальним недорозвитком мовлення III рівня є відставання у розвитку планівної функції мовлення, труднощі кодування та декодування мовленнєвого повідомлення. Недорозвинення семантичної сторони мовлення у дітей із ЗПР проявляється у порушеннях функціонування основних психологічних механізмів мовленнєвої діяльності – *процесів осмислення, мовленнєвої пам’яті та мовленнєвого прогнозування* (В. Глухов, 2014) [1, 93].

На думку Т. Сак, предметом теоретичного обґрунтування та практичної реалізації у навчальній діяльності школярів із затримкою психічного розвитку мають стати



узагальнені способи дії, до яких зокрема відносяться комунікативні (Т. Сак, 2015) [8]. У концепції науково-методичного забезпечення формування навчальної діяльності учнів із ЗПР пропонуємо впроваджувати алгоритми формування безпосередніх та опосередкованих комунікативних дій з Іншим суб'єктом у просторі соціуму, культури, природи та просторі персоналізованого «Я» із розумінням причин і прогнозом учинків Іншого та усвідомленням цінності Іншого молодшими школярами із ЗПР (І. Омельченко, 2015) [6; 8; 9]. Основою і передумовою для розвитку спілкування у навчальній діяльності з іншим суб'єктом для дітей із затримкою психічного розвитку є розвиток мовлення. Розвиток мовлення як окремий напрям корекційно-розвиткової роботи в умовах початкової освіти має враховувати варіативність порушень усного та писемного мовлення у молодших школярів із затримкою психічного розвитку (І. Омельченко, 2015) [8].

Формулювання мети статті. Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні змістових модулів (напрямів) та алгоритмів корекційно-розвиткової роботи з «Розвитку мовлення» у молодших школярів із затримкою психічного розвитку. Визначена нами мета потребує вирішення таких завдань: *по-перше*, обґрунтування принципів структурування змісту та модулів із розвитку мовлення і формування спілкування в учнів початкових класів із ЗПР; *по-друге*, розроблення змісту з формування спілкування із Іншим суб'єктом та висвітлення мети та завдань алгоритмів розвитку мовлення на прикладі підготовчих та перших класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Корекційний розвиток загальноприйнятих чотирьох видів мовленнєвої діяльності: слухання-аудіювання (розуміння), говоріння, читання, письма та формування на цій основі спілкування стало основною концептуальною ідеєю розробленого нами змісту курсу «Розвиток мовлення» для дітей молодшого шкільного віку із ЗПР. У процесі навчання відбувається становлення комунікативної особистості дитини із затримкою психічного розвитку, здатної до самостійної (інколи з допомогою дорослого) мовної, мовленнєвої, читацької діяльності та спілкування із врахуванням різноманіття соціокультурних контекстів взаємодії – у навчанні, вдома та під час дозвілля із різними партнерами. На корекційно-розвиткових заняттях із розвитку мовлення вирішуються специфічні корекційні завдання, які в наступності реалізуються в навчальний і позаурочний час із дітьми із ЗПР, зважаючи на наскрізний характер комунікативної компетентності.

Зміст корекційно-розвиткової роботи з розвитку мовлення у молодших школярів із ЗПР визначається нами на основі таких принципів: *диференціації, психолінгвістичного, зв'язку «мови-мовлення-спілкування», синергії (спільності, поєднання) видів мовленнєвої діяльності*.

Принцип диференціації є визначальним у структуруванні змісту роботи на корекційно-логопедичну та розвиткову. Корекційно-логопедичну роботу реалізує вчитель-логопед, а розвиткову забезпечує вчитель початкових класів (або вчитель-дефектолог) в умовах спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку.

Зміст корекційно-логопедичної роботи визначений через реалізацію сукупності функцій учителя-логопеда (подолання порушень усного мовлення шляхом розвит-



ку: мовленнєвого дихання, моторики, артикуляційного апарата та звукоутворення, інтонаційної виразності мовлення; удосконалення лексичного та граматичного ладу; формування морфологічної і синтаксичної систем мовлення; фонетико-фонематичного боку та розвиток зв'язного мовлення; подолання порушень писемного мовлення). Учитель початкових класів реалізує зміст роботи з розвитку мовлення на уроках і в позаурочний час, а також у межах годин, що відводяться для визначеного виду діяльності.

Корекційно-розвиткові заняття із розвитку мовлення можуть бути ефективними тільки за умови тісної співпраці вчителя-логопеда й учителя початкових класів у справі подолання порушень мовлення й розвитку на цьому підґрунті комунікативної компетентності молодших школярів із затримкою психічного розвитку. Саме тому, доречним є рівноцінний розподіл годин відведених на корекційно-розвиткові заняття з розвитку мовлення між зазначеними фахівцями в умовах спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку.

Принцип диференціації реалізується у змісті роботи вчителя-логопеда та вчителя початкових класів, що представлений у першій і другій колонках програми. Однак, хоча зміст корекційно-розвиткової роботи диференційований на корекційно-логопедичну та розвиткову, ключові положення викладені нами у першій колонці, а в другій колонці зазначені лише завдання, які реалізує вчитель початкових класів на підґрунті сформованих основ мовленнєвої діяльності. Саме тому у професійній діяльності вчителі початкових класів упроваджують зміст розкритий у другій колонці, але мають розуміти зміст роботи вчителя-логопеда з метою усвідомлення цілісності процесу корекції і розвитку мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку.

Психолінгвістичний принцип передбачає особливий ракурс, у якому вивчається мова, мовлення, спілкування та пізнавальні процеси [3]. Цей ракурс передбачає розгляд мовленнєвої діяльності як активної, цілеспрямованої, опосередкованої мовою і обумовленої ситуацією взаємодії дітей між собою. Мовленнєва діяльність може входити в іншу, більш широку діяльність, наприклад у трудову та пізнавальну. Мовленнєва діяльність – це активний, цілеспрямований, мотивований, предметний (змістовний) процес видачі або прийому сформованої й сформульованої за допомогою мови думки, спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби дитини із затримкою психічного розвитку в процесі спілкування.

Принцип зв'язку «мови – мовлення – спілкування» передбачає співвідношення мови, мовлення і спілкування у процесі корекційно-розвиткової роботи в учнів із затримкою психічного розвитку. Спілкування визначається в психології як діяльність, спрямована на вирішення завдань соціального зв'язку. Діяльність спілкування виступає як загальний тип специфічно людської діяльності, виявом якої є всі види взаємодії людини з іншими людьми та предметами довкілля [3; 4].

Головним та універсальним видом взаємодії між людьми в людському суспільстві є мовленнєва діяльність. Тому, діяльність спілкування і мовленнєва діяльність розглядаються в загальній психології як загальне та часткове, як ціле та частина. Мова в цьому випадку може розглядатися як форма та, водночас, як спосіб діяльності спілкування. Мовленнєва діяльність не обмежується рамками спілкування в людському суспільстві, вона має два основні варіанти свого здійснення. Перший –



процес мовленнєвого спілкування, на який припадає приблизно дві третини всього «пласта» мовленнєвої діяльності; другий – індивідуальна мовномисленнєва діяльність, яка реалізується за допомогою внутрішнього мовлення і механізмів самоспілкування і самосвідомості [3].

Упровадження зазначеного принципу досягається шляхом цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи фахівців із формування мови (мовного аналізу, синтезу, морфології, синтаксису, лексики та семантики) та мовлення (усного: звуковимови, темпоритму, лексико-граматичного боку, фонаційного оформлення висловлювання, зв'язного мовлення; письма та читання) і спілкування (міжсуб'єктного та внутрішньосуб'єктного).

Принцип синергії видів мовленнєвої діяльності на корекційно-розвиткових заняттях передбачає взаємодію чотирьох видів мовленнєвої діяльності. Кожен вид мовленнєвої діяльності має специфічний характер функціонування психофізіологічних механізмів, проте, аудіювання має зв'язок із кожним із них. Відсутність взаємопов'язаної основи в процесі корекційно-розвиткової роботи не сприяє формуванню продуктивних та рецептивних видів мовленнєвої діяльності, гальмує формування кожного з них, не надає можливості домогтися суттєвих результатів.

Синергія з точки зору методичного явища являє собою взаємодію, з'єднання, інтеграцію окремих видів мовленнєвої діяльності для досягнення кращого результату корекційно-розвиткової роботи, аніж результат використання кожного виду окремо, або по черзі. Розрізняють чотири види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письмо. Проте, помилковою є думка, що кожне вміння можна сформуванню у відриві від інших мовленнєвих умінь.

Кожен вид мовленнєвої діяльності має специфічний характер функціонування психофізіологічних механізмів, а аудіювання має взаємозв'язки з кожним із них. Так, жоден вид мовленнєвої діяльності не може здійснюватися без налагодженого оперативного механізму – граматико-семантичного оформлення повідомлення на «вході» чи на «виході».

Мисленнєво-мнемічні процеси забезпечують функціонування усіх видів мовленнєвої діяльності залежно від мети: кодування розумових образів або декодування акустичних чи зорових сигналів. Механізм імовірнісного прогнозування (антиципації) відіграє виняткову роль у реалізації рецептивних видів мовленнєвої діяльності – аудіюванні та читанні, а аналогічний йому механізм упереджувального синтезу, відповідно, – у продуктивних видах мовленнєвої діяльності – говорінні та письмі [3].

Зміст корекційно-розвиткової роботи в програмах розкрито через модулі: *слухання-аудіювання (розуміння); говоріння; читання; письмо; спілкування*. Перші чотири модулі є усталеними та зрозумілими з погляду лінгводидактики, лінгвопсихології і психолінгвістики, а модуль розвитку спілкування обґрунтований і розроблений нами на основі синтезу різних загальнонаукових і конкретно наукових психологічних підходів: системного, аксіологічного, культурно-історичного, соціально-психологічного, суб'єктно-середовищного, тілесно-орієнтованого та технологічного [6].

Спілкування із Іншим сприяє осмисленій поведінці, ідентифікації та емпатійному розумінню, а ставлення особистості до Іншого обумовлює специфіку самоставлення, яке формується на основі емоційно забарвлених міжособистісних взаємин. При



формуванні спілкування вчителів початкових класів по-перше, має послуговуватись типологією Іншого: «Я – Інший в соціумі (реальний Інший)», «Я – Інший в культурі (символічний Інший)» та «Я – Інший як частина Я (персоналізований Інший)» (О. Рягузова, 2011) [7]; по-друге, він має розуміти, принципові відмінності таких форм інформаційного обміну, як *спілкування і комунікація*. Спілкування являє собою міжсуб'єктну взаємодію, яка характеризує обох суб'єктів як активних, свідомих, здатних вільно обирати способи своїх дій, тоді як комунікація – це вплив суб'єкта на іншу людину як на об'єкт власної активності за допомогою передачі знань, відомостей, уявлень. Комунікація спрямована на передачу інформації, яка носить безособовий характер, містить фактичні знання. Відповідно до цього її структурна схема є такою: адресант (комунікатор, або відправник повідомлення), повідомлення (текст), адресат (одержувач повідомлення); на відміну від структурної схеми спілкування: партнер, засоби спілкування, партнер. Ці структурні схеми наочно показують принципові відмінності двох процесів комунікації та спілкування (М. Каган, 1988) [4].

Важливу роль у процесі спілкування відіграє ціннісно-смісловий розвиток особистості молодшого школяра із затримкою психічного розвитку. Основою ціннісно-сміслового розвитку виступають ціннісно-сміслові відносини, які проявляються в ставленні до цінностей культури, до рідних і незнайомих людей, у вербальних і невербальних способах спілкування, у взаємодії і співпраці. У якості орієнтирів у системі цих відносин виступають присвоєні дитиною цінності, а зміст вона відкриває в різних ситуаціях дитячого життя (ігри, спілкування з однолітками, дорослими, з улюбленою іграшкою та уявним компаньйоном, з анімаційними персонажами тощо).

Відповідно до вищевикладених теоретичних позицій нами запропоновано зміст із формування спілкування за наступними напрямками:

Простір спілкування. Спілкування у просторі соціуму: культура ввічливого спілкування; спілкування як взаємодія (децентровані дії); спілкування як співпраця; спілкування як рефлексія. *Спілкування у просторі культури:* парасоціальне спілкування з медіаперсонажем (з анімаційного серіалу чи мультфільму). *Спілкування у просторі природи:* етичні бесіди, діалоги та полілоги про доброзичливе ставлення до тварин і рослин. *Спілкування у просторі персоналізованого «Я»* – формування позитивного образу Я: «соціального Я», «внутрішнього Я» та «соціокультурного Я».

Час спілкування. Розуміння причин і прогноз учинків Іншого: ознайомлення дітей із різними соціально-комунікативними ситуаціями в яких актуалізується необхідність визначення можливих причин поведінки (власної та Іншого) й розвивається здатність до прогнозу дій і вчинків людей.

Цінності спілкування: присвоєння соціокультурних та морально-етичних цінностей (І. Омельченко, 2015) [6; 8; 9].

У *підготовчих класах* спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із ЗПР учитель-логопед і вчитель-початкових класів реалізують зміст із формування видів мовленнєвої діяльності із врахуванням наступних *алгоритмів*.

1. *Корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ЗПР, які мають фонетичні порушення мовлення.* У дітей із ЗПР з фонетичними порушеннями мовлення (далі ФПМ) – поєднуються порушення звуковимови (менше 6 звуків), складової структури слова та просодичних компонентів мовлення.



Мета алгоритму: підвищення рівня функціональної мовної й мовленнєвої готовності дітей із ЗПР. *Завдання алгоритму:* розвиток мовленнєвого дихання, моторики, артикуляційного апарата та звукоутворення; розвиток інтонаційної виразності мовлення (темпу, тембру, силу голосу, інтонації і наголосу); вдосконалення правильної вимови звуків: [ш, ж, ч, дж, щ], [л], [р] та розрізнення твердих, м'яких приголосних.

2. *Корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ЗПР, які мають фонетико-фонематичні порушення мовлення.* У дітей із ЗПР з фонетико-фонематичними порушеннями мовлення (далі ФФПМ) спостерігаються порушення звуковимови, складової структури слова, просодичних компонентів та фонематичних процесів. Означене порушення процесів формування усного мовлення, зокрема вимови та фонематичних процесів, спостерігається передусім внаслідок дефектів сприймання і вимовляння фонем. У дітей із ЗПР найчастіше виявляється незасвоєння передньоязикових, задньоязикових, свистячих і шиплячих звуків. *Мета алгоритму:* розвиток звукової сторони мовлення та формування фонетичної компетентності. *Завдання алгоритму:* розвиток загальномовленнєвих (дихання, артикуляції, голосу) вмінь і навичок; формування первинних вимовних умінь і навичок голосних і приголосних звуків (постановка, автоматизація, диференціація); слухова та вимовна диференціація дзвінких і глухих приголосних звуків; розрізнення на слух твердих і м'яких звуків та формування їх правильного артикуляційного укладу при вимові; розвиток звукового аналізу: упізнання та розрізнення заданого звуку й визначення його місця в слові та включення слів із відпрацьованим звуком у зв'язне мовлення.

3. *Корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ЗПР, які мають загальний недорозвиток мовлення.* У дітей із ЗПР окресленої групи порушення мовлення можуть виявлятися у несформованості всіх компонентів мовленнєвої системи. *Мета алгоритму:* формування у взаємозв'язку лексико-граматичних, фонетико-фонематичних процесів та зв'язного мовлення як основних компонентів усного мовлення. *Завдання алгоритму:* розвиток лексико-граматичного та фонетико-фонематичного боку мовлення, що здійснюється одночасно за напрямками роботи з: корекції і розвитку загальномовленнєвих умінь і навичок, базових психологічних функцій і міжфункціональної взаємодії, збагачення активного та пасивного словника, граматичної будови та зв'язного мовлення, фонетико-фонематичних процесів.

4. *Навчання дітей із ЗПР грамоти.* Система корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ЗПР у підготовчому класі структурно охоплює різні види роботи, зокрема навчання грамоти як складової частини системи подолання ФФПМ і ЗНМ. Визначений алгоритм вводиться в систему роботи з дітьми із ЗПР, які мають ФФПМ у другому півріччі, а з дітьми із ЗПР, які мають ЗНМ може застосовуватись паралельно. *Мета алгоритму:* підготовка дітей до опанування читанням і письмом, вивченням звуків і букв, формування звуко-буквеного аналізу, удосконалення навичок слухання і говоріння, розвиток зв'язного мовлення і спілкування. *Завдання алгоритму:* ознайомлення з поняттями «речення», «слово», «склад»; зі звуками та буквами; робота з диференціації звуків та букв.

5. *Корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ЗПР із розвитку дрібної моторики та підготовки руки до письма.* З-поміж чинників готовності до навчання у школі учнів із ЗПР важливого значення набуває готовність до оволодіння графомоторними нави-



чками. Графомоторна навичка – це положення і рухи правої (лівої) руки, що дають змогу зображувати письмові знаки звуків та їх з'єднання. Правильно сформована графомоторна навичка дає змогу писати букви чітко, красиво, розбірливо, швидко. *Мета алгоритму:* створення умов для розвитку дрібної моторики, зорово-просторового сприймання і зорово-моторної координації, просторово-графічної орієнтації, спрямованих рухів руки. *Завдання алгоритму:* розвиток дрібної моторики пальців рук, рухових умінь і навичок, зорово-моторної координації й просторово-графічної орієнтації, уміння вести руку за заданою траєкторією та правильно тримати олівець, ручку.

Розвиток мовленнєвої діяльності у *перших класах* спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із ЗПР визначається із врахуванням наступних *алгоритмів*:

1. *Корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ЗПР, які мають фонетико-фонематичні порушення мовлення.* Несформованість фонематичних процесів провокує труднощі у формуванні мовленнєвого аналізу та синтезу на рівні звукової і складової структури слова, що виявляються у невмінні скласти слово із звуків, а також фіксуються у вигляді пропусків, заміन, перестановок звуків та складів. *Мета алгоритму:* створити умови для розвитку звукової сторони мовлення, фонематичних процесів, навичок звукового та складового аналізу та синтезу. *Завдання алгоритму:* удосконалення диференційованої рухливості артикуляційного, дихального і голосового апарата; корекція порушень вимови кожного звуку; автоматизація поставлених звуків; диференціація приголосних звуків у вимові (твердих і м'яких) й на слух (дзвінких і глухих) схожих за артикуляційно-акустичними ознаками; розвиток навички звукового та складового аналізу та синтезу.

2. *Корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ЗПР, які мають ЗНМ.* Для дітей першого класу із ЗПР є характерним ЗНМ III – IV рівнів. У дітей зазначеної групи разом із недоліками фонетико-фонематичного характеру виявляються порушення смислової сторони мовлення (змішування видових та родових понять, використання стереотипних формулювань, недоліки лексичної сторони мовлення, труднощі в передачі логічної послідовності, «застрявання» на другорядних деталях сюжету з використанням переважно коротких речень). *Мета алгоритму:* удосконалення і формування лексико-граматичних і фонетико-фонематичних складових, зв'язного мовлення. *Завдання алгоритму:* удосконалення лексики (збагачення, уточнення словника, формування лексичної системності, структури значення слова, закріплення зв'язків між словами); граматичного боку (словозміни, словотворення); формування морфологічної і синтаксичної систем мовлення; фонетико-фонематичної складової мовлення; розвиток самостійного зв'язного мовлення і навичок спілкування; підготовка дітей до оволодіння елементарними навичками читання і письма.

3. *Корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ЗПР із навчання грамоти та попередження виникнення дислексії.* Навчання грамоті як процес оволодіння первинними уміньми читання і письма поділяється на три періоди (добукварний, букварний, післябукварний) і найчастіше проводиться починаючи з першого дня навчання у школі. *Мета алгоритму (на етапі добукварного періоду):* ознайомлення з поняттям «речення», «слово», «склад», «наголос», «звук» із формуванням навичок – слухання і говоріння, фонематичного слуху, уявлень про наголошений і ненаголошений склад, звуки



мовлення; *на етапі букварного періоду*: формування початкових фонетичних уявлень і понять: «звуки мовлення», «голосні», «приголосні», «тверді та м'які приголосні», «дзвінки та глухі», умінь правильно проводити звуковий, складовий, звуко-буквений аналіз, удосконалювати граматичну будову, зв'язне мовлення і спілкування. *Завдання алгоритму*: удосконалення фонематичного слуху, вміння проводити елементарний звуковий аналіз фонетично нескладних слів; збагачення, уточнення та активізація словникового запасу учнів у процесі слухання і говоріння; первинне ознайомлення з буквою; читання складів; робота з графічними схемами слів.

4. Корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ЗПР із підготовки руки до письма та попередження виникнення дисграфії. Успішне навчання в спеціальному загально-освітньому навчальному закладі є одним із важливих завдань для дітей із ЗПР, які мають ФФПМ або ЗНМ. Саме для цієї категорії дітей є важливим розвиток ручної і дрібної моторики та графомоторних навичок тобто оволодіння технікою письма та його складовою – гігієнічними навичками. *Мета алгоритму*: створення умов для формування технічних навичок письма: умінь користуватися засобами письма, орієнтуватися на сторінці зошита та у його розлінійці. *Завдання алгоритму*: формування та удосконалення дрібної моторики пальців рук, їх рухових умінь та навичок, розвиток зорово-моторної координації й просторово-графічної орієнтації, умінь вести руку за заданою траєкторією та правильно тримати ручку.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок із цього напрямку. Отже, презентоване нами концептуальне підґрунтя у формі принципів структурування змісту та модулів із розвитку мовлення і формування спілкування із визначеними методичними алгоритмами передбачає подальше впровадження в умовах різних типів закладів: спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах, навчально-реабілітаційних центрах, навчально-виховних комплексах, інтегрованих та інклюзивних класах, які відвідують діти молодшого шкільного віку із ЗПР. Тому, перспективу подальших наукових студіювань, ми вбачаємо у висвітленні змісту алгоритмів корекційно-логопедичної і розвиткової роботи у других, третіх та четвертих класах для дітей із ЗПР та в розробленні програмового забезпечення із розвитку мовлення у підлітків зазначеної категорії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глухов В. П. Особенности формирования навыков связной речи у детей с комплексными нарушениями речевого и познавательного развития / В. П. Глухов // The Way of Science. – 2014. – № 6 (6). – С. 91–95.
2. Лалаева Р. И. Дифференцированный подход в коррекции речевых нарушений у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза / Р. И. Лалаева, В. В. Морозова, Л. М. Полякова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2011. – Т. 3. – № 3. – С. 75 – 79.
3. Зимняя И. А. Лингвopsиxология речево́й деятельности / И. А. Зимняя. – М.: Московский психологo-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
4. Каган М. С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.



5. Колупаева А. А. Развитие речемыслительной деятельности учащихся с особыми потребностями в условиях интегрированного обучения / А. А. Колупаева // Психолого-педагогические проблемы развития речемыслительной деятельности детей с особенностями психофизического развития. – Минск : Национальный институт образования. – 2004. – С. 99 – 101.

6. Омельченко І. Технологія формування хронотопу комунікативної діяльності у дітей із затримкою психічного розвитку / І. Омельченко // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2015. – № 2. – С. 59 – 66.

7. Рягузова Е. В. Социальная психология личностных репрезентаций взаимодействия «Я и Другого» / Е. В. Рягузова. – Саратов : Научная книга, 2011. – 304 с.

8. Сак Т. В. Концепція науково-методичного забезпечення формування навчальної діяльності учнів із затримкою психічного розвитку (проект) / Т. В. Сак, Л. І. Прохоренко, І. М. Омельченко, І. П. Логвінова, О. О. Бабяк // Особлива дитина : навчання і виховання. – 2015. – № 3. – С. 7 – 17.

9. Omelchenko I. Operationalization of the study of the «chronotope of communication activities of children with developmental delay» concept / I. Omelchenko // Scientific journal TILTAI / BRIDGES/ BRÜCKEN. – 2015. – Vol 72. – № 3. – P. 105 – 117.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Gluhov V. P. (2014). Features of formation of skills of the coherent speeches among children with complex violations of speech and cognitive development. The Way of Science, 6 (6), 91 – 95. (In Russian).

2. Lalaeva R. I., Morozova V. V., Poljakova L. M. (2011). Differencirovannyj podhod v korrekcii rechevyh narushenij u detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija cerebralno-organicheskogo gena. Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina, vol. 3, 3, 75 – 79. (In Russian).

3. Zimnjaja I. A. (2001). Lingvopsihologija rechevoj dejatel'nosti. Moskva : Moskovskij psihologo-socialnyj institut, Voronezh : NPO «MODEK». (In Russian).

4. Kagan M. S. (1988). Mir obshhenija. Problema mezhsobektnyh otnoshenij. Moskva : Politizdat. (In Russian).

5. Kolupaeva A. A. (2004). Razvitie rechemyslitel'noj dejatel'nosti uchashhihsja s osobymi potrebno'стями v uslovijah integrirovannogo obuchenija. Proceedings of the Conference Title «Psichologopedagogicheskie problemy razvitija rechemyslitel'noj dejatel'nosti detej s osobennostjami psihofizicheskogo razvitija», (pp. 99 – 101). Minsk : Nacionalnyj institut obrazovanija. (In Russian).

6. Omelchenko I. (2015). Technique for communicative activity chronotope formation for children with delay of mental development. Exceptional child: teaching and upbringing, 2, 59 – 66. (In Ukrainian).

7. Rjaguzova E. V. (2011). Socialnaja psihologija lichnostnyh reprezentacij vzaimodejstvija «Ja i Drugogo». Saratov : Nauchnaja kniga. (In Russian).

8. Sak T.V., Prokhorenko L. I., Omelchenko I. M., Logvinova I. P., Babyak O. O. (2015). Kontseptsija nauko-metodychnoho zabezpechennja formuvannja navchalnoji diyalnosti uchniv iz zatrymkoyu psykhychnoho rozvytku. Exceptional child: teaching and upbringing, 3, 7 – 18. (In Ukrainian).

9. Omelchenko I. (2015). Operationalization of the study of the «chronotope of communication activities of children with developmental delay» concept. Scientific journal TILTAI / BRIDGES/ BRÜCKEN, vol 72, 3, 105 – 117. (In English).