

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS AND SKILLS IN STUDENTS OF YOUNGER SCHOOL AGE WITH DISORDER OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT

Стаття присвячена проблемі формування комунікативних умінь та навичок в учнів з порушенням інтелектуального розвитку. Проаналізовано психолого-педагогічні дослідження з формування комунікативних навичок у дітей з нормотиповим та порушеним інтелектуальним розвитком.

Розглянуто особливості спілкування молодших учнів спеціальної школи, проблеми формування в них комунікативних умінь і навичок. Визначено етапи роботи з формування комунікативної функції мовлення у першокласників з порушенням інтелектуального розвитку на уроках з розвитку мовлення.

Розглянуто зміст роботи з підготовчого етапу, на якому вирішуються завдання налаштування учнів на спілкування вербальними та невербальними засобами через створення доброзичливої атмосфери. Визначено зміст роботи основного етапу системи роботи з розвитку комунікації першокласників з порушенням інтелектуального розвитку через створення спеціальних ситуацій, які сприяли спілкуванню, виробленню системи мовленнєвих засобів та вміння їх використовувати.

Проаналізовано такі форми роботи, як навчання дітей слухати звернене мовлення, виразно висловлюватися з опорою на мовленнєві та жестове-мімічні засоби спілкування, підбрано ігри, рухливі завдання та ігрові вправи на тренування дикції, вміння висловлюватися виразно. Показано необхідність роботи з формування словника учнів в процесі спеціально змодельованих ситуацій життєвого характеру та визначено зміст цієї роботи. Розглянуто зміст роботи з формування культури спілкування учнів, знань основ мовленнєвого етикету, тренування їх у підборі засобів спілкування в залежності від ситуації.

Визначено засоби оцінювання комунікативної діяльності учнів, що стимулюють їх комунікативну діяльність, допомагають створити ситуацію успіху та на емоційному рівні налаштовують на подальше спілкування.

Ключові слова: комунікативна діяльність, учні з порушенням інтелектуального розвитку, система роботи з формування комунікативних умінь, мовленнєва комунікація, жестове-мімічні форми спілкування.

The article is devoted to the problem of formation of communication skills and skills in students with intellectual disabilities. Psychological and pedagogical studies on the formation of communication skills in children with normotypical and impaired intellectual development are analyzed.

Peculiarities of communication of younger students of a special school, problems of forming their communication skills and abilities are considered. The stages of work on the formation of the communicative function of speech in first-graders with impaired intellectual development in lessons on speech development have been determined.

The content of the work from the preparatory stage, which solves the tasks of setting students to communicate by verbal and non-verbal means through the creation of a friendly atmosphere, is considered. The content of the work of the main stage of the system of work on the development of communication of first-graders with a violation of intellectual development through the creation of special situations that contributed to communication, the development of a system of speech means and the ability to use them was determined.

Such forms of work as teaching children to listen to spoken speech, to express themselves with the support of speech and gestural-mimic means of communication were analyzed, games, mobile tasks and game exercises were selected for diction training, the ability to express themselves expressively. The need to work on the formation of students' vocabulary in the process of specially simulated life situations is shown, and the content of this work is determined. The content of the work on the formation of the communication culture of students, knowledge of the basics of speech etiquette, training them in the selection of means of communication depending on the situation was considered.

Means of evaluating students' communicative activity are determined, which stimulate their communicative activity, help create a situation of success and, on an emotional level, set them up for further communication.

Key words: communicative activity, students with impaired intellectual development, system of work on the formation of communicative skills, speech communication, gestural-mimic forms of communication.

УДК 376.3.015.3-056.36:316.77
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/75.13>

Кузнецова Т.Г.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії
Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Кордонець В.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри логопедії і спеціальної психології
Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Папка С.І.,
вчитель – дефектолог,
заступник директора з навчально-виховної роботи
Комунального закладу «Вільнянська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат» Запорізької обласної ради

Грибосдова В.В.,
аспірантка факультету спеціальної освіти
Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Комунікативна діяльність є складним процесом, який реалізується в через взаємодію суб'єктів у багатьох вимірах, як передача інформації, як прояв взаємостосунків, як засіб вираження

співпереживання та взаєморозуміння. Комунікація – це необхідна умова розвитку особистості та обов'язкова умова колективної діяльності. Без комунікації не формуються важливі життєві компетентності, не відбувається соціалізації особистості.

Для учнів спілкування стає важливим засобом придбання знань, вміння контактувати з іншими дітьми та дорослими, передавати власні помисли, враження, емоційні переживання. У «Державному стандарті початкової загальної освіти», затвердженого постановою КМУ № 87 від 21.02.2018 р., визначено, що комунікативна компетентність – це здатність особистості застосувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи контактної та віддаленої взаємодії з людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями [12]. Рішення цієї проблеми – важливе завдання усіх педагогів.

Найбільш сприятливим віком для формування комунікативних умінь та навичок є молодший шкільний вік, коли в дитини виникають великі потенційні можливості та потреба до спілкування з однолітками, активно формується соціальна поведінка. Актуальним це є і для дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Так у наказі МОН України №816 від 26.07.2018 р. «Про затвердження типової освітньої програми спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 1 класів з інтелектуальними порушеннями» у переліку ключових компетентностей, необхідних для молодших учнів, визначено інформаційно-комунікаційну компетентність, що передбачає опанування елементарними основами цифрової грамотності для розвитку і спілкування, можливість безпечного використання інформаційно-комунікаційних засобів у навчанні та інших життєвих ситуаціях [9, с. 4].

Відомо, що у навчально-виховній роботі з учнями спеціальної школи треба здійснювати корекційний підхід, застосовувати спеціальні методи та прийоми формування в них комунікативних умінь та навичок. То ця проблема була і залишається актуальною в роботі з дітьми з порушенням інтелектуального розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Провідним засобом і основною формою спілкування та повноцінної соціалізації людини є мова, що доведено у багатьох психолого-педагогічних дослідженнях. В дитини треба формувати мову і розвивати мовлення. Так, Ж. Годфруа, відомий канадський психолог, доводив, що мовлення, як засіб спілкування, є необхідною умовою включення індивіда у соціум. З раннього дитинства мовлення сприяє формуванню перших зв'язків з близькими людьми, формує основи соціальної поведінки у групі дітей, в процесі подальшого навчання впливає на спосіб мислення і діяльності особистості.

Важливе значення мовлення для загального розвитку дитини та її соціалізації вимагає визначення умов та особливостей його розвитку на різних вікових етапах, при різних особливостях психофізичного розвитку. Визначення факторів, які активізують розвиток мовлення, формують

комунікативні навички, є раціональним шляхом до організації цілеспрямованих педагогічних впливів на цей процес.

У психолого-педагогічних та лінгвістичних дослідженнях існують різні погляди на процес формування мовлення. Американський психолог Беррес Скіннер вважав, що мовленнєві навички формуються завдяки умовним рефлексам, у процесі спостереження дитини за мовленням дорослих, що веде до засвоєння сполучення звуків та складів. Тут роль дорослого визначається лише контролем за правильним вимовлянням звуків, та не розкриває механізму включення дитини у мовленнєве спілкування.

Американський лінгвіст і філософ Ноам Хомський в основу своєї теорії поклав ідею вроджених мовленнєвих здібностей і вважав, що для оволодіння мовленням дитині треба не спілкування з дорослим, а достатній об'єм пам'яті і високий рівень уваги. Він надавав увагу не соціальному середовищу у якому зростає дитина, а лише рівню її психічного розвитку.

Швейцарський психолог і філософ Жана Піаже у генетичній теорії інтелекту доводив, що логічні операції, необхідні для засвоєння мовлення, не є вродженими, вони формуються в процесі розвитку дитини, що людина наслідує лише діяльність інтелекту, а мовлення це один із засобів відображення навколишнього середовища у процесі його пізнання та формується при взаємодії дитини із середовищем. Таким чином, Ж. Піаже визнає важливість соціального впливу на розвиток мовлення дитини шляхом від індивідуального до соціального.

Вітчизняні дослідники підкреслювали значення спілкування як першочергового фактору, який впливає на розвиток психіки і становлення особистості дитини (С.Д. Абрамович, І.Д. Бех, Л.О. Варзацька, Т.І. Гончар, Н.М. Гончарук, А.С. Грибовик, Л.В. Єпішин, Л.М. Калашнікова, К.Я. Климова, М.В. Новак, О.П. Сергєєнкова та ін.). Для повноцінного спілкування необхідно мати комунікативні навички, які роблять цей процес ефективним, дозволяють співрозмовником розуміти один одного.

Спілкування як джерело інформації вивчали О.М. Корніяка, М.В. Новак, К.М. Слесік, В.Г. Сухенко, С. Тарасюк; зв'язок і залежність спілкування і мовлення розглядали С.Д. Абрамович, Н.М. Гончарук; методики формування комунікативних навичок розробляли Л.О. Варзацька, Т. Донченко, Л.М. Калашнікова, Л.М. Шевченко; емоційно-мотиваційна природа спілкування була об'єктом дослідження І.С. Вовчук, Л.В. Єпішин та ін.

У вітчизняній педагогіці і психології спілкування розглядається як комунікативна діяльність. Ця діяльність здійснюється через мовлення, набуває

специфічні особливості і визначається як мовленнєва комунікація. Саме мовленнєва комунікація є найбільш універсальною і розповсюдженою у людському суспільстві формою спілкування, що визначає значимість її формування у дітей в процесі цілеспрямованої педагогічної діяльності [4; 5].

У спеціальній психології проводяться дослідження щодо вивчення особливостей спілкування й формування комунікативних навичок у дітей з порушенням психофізичного розвитку. Процес формування мовленнєвої комунікації по різному проходить у різних категорій дітей. Особливості комунікативної діяльності і корекційну роботу з цього напрямку у дітей з порушенням мовлення розкрито у дослідженнях М.І. Вихристюк, І.В. Мартиненко, В. Тарасун; у дітей з порушенням зорового аналізатору – в роботах Н.М. Бабіч, Є.П. Синьової; у дітей з порушенням слуху проаналізовано в дослідженнях С.В. Литовченко, О.В. Мельничук, О.М. Таранченко; комунікацію дітей із затримкою психічного розвитку аналізували І.М. Омельченко, О.І. Проскурняк, О.М. Семенцова, В.В. Тарасова; у дітей із дитячим церебральним паралічем – Н.В. Возчикова, Т.О. Куценко тощо [1; 2; 16].

Спеціальні дослідження були спрямовані на вивчення особливості спілкування дітей з порушенням інтелектуального розвитку (О.В. Боряк, О.В. Гаврилов, С.І. Геращенко, Т.В. Малашевич, О.В. Мамічева, Т.В. Махукова, О.М. Посвістак, І.О. Прооскурняк, Є.Ф. Соботович, В.В. Тищенко). Було зазначено, що у дітей з порушенням інтелекту при збереженій потреби у спілкуванні відсутні способи комунікації, недорозвинене мовлення, його розуміння, несформовані уявлення про навколишнє. Учні з порушенням інтелектуального розвитку значно повільніше, у порівнянні з однолітками, набувають комунікативних умінь і навичок [3; 7; 8; 9; 11; 15].

Навчання дитини з порушенням інтелектуального розвитку вимагає особливого підходу з боку педагогів стосовно допомоги до адаптування цієї дитини в колективі однолітків (О.І. Проскурняк, М.О. Супрун, Л.В. Тараскіна, Л.В. Туріщева та ін.). Педагоги і психологи зазначають, що важливо подружити дітей, організувати їх взаємодію, що буде активізувати процес спілкування учнів на засадах поваги і партнерства, сприяти розвитку особистості. Це необхідно і тому, що діти з інтелектуальними порушеннями більше спілкуються з дорослими, ніж з однолітками, тому що потребують з боку партнера постійної організуючої і спонукальної дії (В. Тищенко) [17]. А їх діалогічне мовлення має певні особливості через те, що у дітей недостатній інтерес до навколишнього, дуже мало приводів вступати до бесіди, взагалі низька ініціативність через інертність нервових процесів, затримку реакції на подразники. що утруднює можливість є переходу з позиції

того, хто говорить на позицію слухача і навпаки. Крім того діти з інтелектуальними порушеннями не утримують у пам'яті зміст бесіди, тому що не здатні тривалий час концентрувати увагу (С. Миронова). Зазначено, що учні молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями зазнають брак вербальних засобів для повноцінного спілкування [9].

У дослідженнях О.І. Проскурняк доведено, що діти з інтелектуальною недостатністю часто намагаються уникнути мовленнєвого спілкування, у випадках, коли мовленнєвий контакт між дитиною і однолітком або дорослим виникає, він виявляється дуже короткотривалим і неповноцінним [13].

Таким чином можна констатувати, що у психолого-педагогічних дослідженнях підкреслюється значимість мовленнєвої комунікації для повноцінного психічного розвитку дитини, її вплив на становлення особистості.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На сучасному етапі важливим завданням роботи з дітьми з інтелектуальним порушенням є вивчення рівня сформованості комунікативної функції мовлення, визначення напрямів корекційно-розвивального впливу на формування і них комунікативної діяльності, створення спеціальних умов для повноцінного спілкування. Учні першого класу з інтелектуальними порушеннями ще не готові вступати до мовленнєвої комунікації. Тому важливо розробити для їх повноцінної взаємодії види немовленнєвого спілкування у природних умовах.

Система роботи з формування комунікативних умінь і навичок в умовах невимушеного спілкування молодших учнів спеціальної школи активізує корекційну роботу педагогів з цього напрямку.

Мета статті полягає у визначенні системи роботи з розвитку комунікативних навичок учнів молодшого шкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку мовленнєвими та немовленнєвими засобами.

Виклад основного матеріалу. Комунікативно спрямоване навчання передбачає підготовку учнів до активного спілкування у суспільстві. Комунікативність підпорядковує собі всі напрями навчання, форми організації, передбачає використання мовленнєвих умінь у природних для спілкування умовах. Основними принципами, на які ми орієнтувалися у роботі з формування комунікативних умінь і навичок учнів були:

– принцип ситуативності (визначення характеру і змісту висловлювання в залежності від ситуації та перенесення сформованих умінь і навичок в життєві ситуації);

– принцип функціональності змісту навчання (зміст розвитку усного мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями повинно розглядатися у проблемному контексті, де є предмет для обгово-

рення, що передбачає діалог і, як наслідок, функціональне використання мовних одиниць);

– принцип соціокультурного і соціально-особистісного підходу (мовлення людини індивідуальне й виражає її ставлення до середовища, то зміст навчання мовленню учнів спеціальної школи має варіюватися залежно від індивідуальних особливостей дітей та соціальних умов, до яких треба їх адаптувати);

– принцип партнерства у навчанні (спілкування передбачає три взаємопов'язані компоненти: комунікативну, як обмін інформацією, перцептивну, як пізнання співбесідника й інтерактивну, тобто поведінка партнерів у процесі спілкування).

Для того, щоб спілкування учнів було активним, треба спиратися на основні параметри мовленнєвого спілкування, зокрема:

– наявність індивідуальних потреб і мотивів до спілкування у всіх учасників взаємодії;

– створення ситуації для спілкування, яка є його змістом;

– підтримка і розвиток системи функціональних мовленнєвих засобів, які забезпечують комунікативну діяльність у ситуаціях спілкування.

Ми вважаємо важливим створити умови сприятливі для формування в учнів з інтелектуальними порушеннями можливості здійснювати спілкування з оточуючими людьми вербальними та невербальними засобами [8]. З цієї метою нами було визначено два етапи роботи з формування комунікативних навичок у першокласників спеціальної школи – підготовчий та основний.

Програмний зміст підготовчого етапу реалізується на уроках розвитку мовлення у першій чверті і спрямоване на рішення таких двох завдань, як створення у класі доброзичливої атмосфери, формування в учнів емпатії один до одного і до вчителя, а також вивчення рівня розвитку мовлення учнів.

Для рішення першого завдання на уроках організовувалися ігри, етюди, колективне виконання завдань, коли діти мали можливість познайомитися один з одним, запам'ятати імена однокласників, звернути увагу на особливості їхньої поведінки, адаптуватися до їхнього мовлення. Прикладом може бути гра «Наші імена». Вчитель пропонує дітям встати у коло, один учень робить крок до центру і називає своє ім'я, по сигналу вчителя інші діти також роблять крок до центру й повторюють ім'я однокласника. Так по черзі називаються імена всіх дітей.

Досягнення в роботі з цього напрямку забезпечували основу для формування комунікативних умінь на наступних етапах розвитку дитини. Найважливішими серед них є:

– правильна реакція на звернення, у якому обов'язково є ім'я дитини;

– прийняття вимог дорослого, що є обов'язковими до виконання;

– уміння звертатися до дорослого за допомогою у складній ситуації.

Для рішення другого завдання ми вивчали словниковий запас дітей за основними лексичними темами «Моя сім'я», «Іграшки», «Предмети побуту», «Навчальні речі», «Люди навколо нас», «Природа»; уточнювали їх уміння використовувати у мовленні граматичні категорії, а також виявляли можливості до зв'язного висловлювання. Перевага в процесі дослідження надавалася ігровим формам спілкування. Наприклад, проводиться гра «Ми – помічники!», метою якої є активізація і збагачення використання дієслів. Вчитель знайомить учнів з лялькою Марічкою, і говорить, що вона, за їх допомогою, буде розповідати, що вона вміє робити і як вона допомагає своїм батькам. Далі вчитель починає речення, а діти закінчують його (додають дієслово):

– Я вмію підлогу ... (підметати).

– Я вмію пил ... (вирити).

– Я вмію посуд ... (мити).

– Я вмію квіти ... (поливати).

– Я допомагаю кімнату ... (прибирати) та ін.

Таке організоване спостереження за мовленням учнів дозволяє спланувати корекційну роботу з урахуванням особливостей мовленнєвого й особистісного розвитку кожної дитини.

Починаючи з другої чверті, уроки розвитку усного мовлення будувалися відповідно з основним змістом програми.

В основний етап системи роботи ми ввели чотири розділи: «Аудіювання», «Дикція, виразність мовлення», «Підготовка й організація мовленнєвої ситуації», «Культура спілкування».

Основною характеристикою комунікативно спрямованого навчання є підготовка учнів до участі в активному спілкуванні. Ми створювали спеціальні ситуації, як форми функціонування спілкування, і виробляли систему мовленнєвих засобів, засвоєння яких повинно забезпечити комунікативну діяльність у ситуаціях спілкування, функціональний характер засвоєння й використання мовленнєвих засобів.

Мовленнєве спілкування неможливе без здібності співрозмовників розуміти звернене мовлення й чітко вимовляти мовленнєві висловлювання. З метою корекції цих компонентів, які складають мовленнєвий акт, ми ввели у програму основного блоку розділ «Аудіювання».

Зміст цього розділу передбачає розвиток у дітей здібності сприймати й розуміти звернене до них мовлення. Уміння слухати є важливим умінням, рівень сформованості якого визначає ефективність засвоєння тієї інформації, яка закладена в усному висловлюванні. Формування цього уміння впливає на виразність мовлення учнів, розвиває увагу до змісту слова, а в подальшому сприяє правильному

сприйманню й кращому розумінню інформації з будь-якого предмету.

У зміст роботи з розвитку навичок аудіювання ми ввели вправи у слуханні й розумінні мовлення у аудіо запису. Це важливий напрям роботи, у процесі якого учні вчилися уважно слухати мовлення, орієнтуючись на вербальний компонент, а не лише на міміку й артикуляцію того, хто говорить. Зміст висловлювання підбирався з урахуванням наявних у дітей образів, за необхідністю супроводжувався наочністю.

Матеріал, який використовувався у розділі «Аудіювання», реалізовувався на кожному уроці усного мовлення у вигляді самостійних тренувальних вправ або супроводжував завдання інших підрозділів. Наприклад: вибір з двох картинок тієї, яку називає вчитель (мишка – книжка); вибір картинки за її описом; виконання практичних завдань за словесною інструкцією, слухання й розуміння тексту, який читає вчитель, розповідей однокласників, батьків тощо.

Паралельно з удосконаленням уміння розуміти звернене мовлення проводили цілеспрямовану роботу з розвитку в учнів дикції, інтонаційних й жестове-мімічних засобів, виразності мовлення – розділ програми «Дикція, виразність мовлення».

Методика навчання української мови у спеціальній школі передбачає деякі спеціальні вправи, спрямовані на формування в учнів умінь користатися інтонаційними й жестове-мімічними засобами. Проте, це питання розглядається у зв'язку з вихованням виразності читання й зазначається, що у молодших класах провідним є прийом наслідування зразку виразного читання вчителя.

Розрізняють недовільні засоби виразності, які пов'язані з відчуттями, емоціями людини, й довільні, ті, якими людина оволодіває свідомо, наприклад, паузи, логічні наголоси, етикетні пози у спілкуванні тощо [14].

При організації роботи з цього напрямку ми виходили з того, що діти з порушенням інтелекту недостатньо контролюють свою комунікативну діяльність, не вміють переносити досвід в інших умовах, у них з'являються утруднення при переході від зовнішніх, розгорнутих форм дії до звернутих, автоматизованих. Примітивність психічної діяльності учнів спеціальної школи потребує формування в них таких умінь, на які у масовій школі практично не звертають уваги. Перехід будь-якої нової дії до розумової форми обов'язково потребує у них керівництва педагога й відбувається більш тривалий час [11].

Значну увагу при тренуванні дикції ми надавали вправам на правильність мовленнєвого дихання, чіткість вимовляння чистомовок й коротеньких віршів. Вибір форми й змісту вправ визначалося темою уроку. Наприклад, у мовленнєвій ситуації «Добрі сни» використовувалася потішка: «Ходить

ніч навколо хати, дівчорі вкладає спати», «Люлі-люлі-люлі, прилетіли гулі, стали гулі воркотати, став Іванко засинати».

По темі «Ігри та іграшки» драматизували коротенькі вірші М. Стельмах «Заєць спати захотів», І. Франко «Надійшла весна», П. Воронька «Кіт не знав», П. Тичина «Ластовенятко», О. Олесь «У нашого хлоп'ятонька та ін.

Робота з формування у першокласників спеціальної школи жестове-мімічних умінь будувалася на основі ігор й ігрових завдань, пов'язаних з імітацією дій вчителя, а також з осмисленням й відтворенням рухів, які діти використовують недовільно. Для цього використовувалися ігри й етюди на виразність міміки й жестів, наприклад, вправа «Тихо!». Учні ставили перед ситуацією, коли два мишеня повинні перейти дорогу, на якій спить кошеня. Для виконання такого завдання їх вчили робити виразні рухи – шию витягнути уперед, вказівний палець приставити до губ, брови підняти до гори, пересуватися на носочках. Друга група етюдів спрямована на відображення рис характеру людини – позитивних й негативних. Наприклад, «Люблячий син», коли дитина потихеньку входить до кімнати з подарунком, захованим за спиною. Пояснюємо, що дитина йде на носочках і посміхається, тому що мама не знає, що дитина у кімнаті й зараз зробить їй подарунок. Етюд «Впертий хлопчик»: вже вечір, пора вечеряти й лягати спати, мама взяла хлопчика за руку, щоб відвести його у спальню, а він не хоче йти, вириває руку й тупотить ногами, кричить: «Не хочу! Не буду!».

Провідним в організації навчання є розділ «Підготовка до організації мовленнєвої ситуації». У зміст підрозділу входить перелік лексичних тем і мовленнєвих ситуацій по названим темам, пов'язаним з навчанням м й побутом дітей. На уроках усного мовлення учні під керівництвом вчителя моделювали найтипівіші ситуації з життя, що було прообразом різноманітних ситуацій мовленнєвої поведінки. Саме на цьому етапі роботи максимально розкривалися функціональні можливості вивчених лексико-граматичних та інтонаційних конструкцій, у повній мірі реалізувалася модель навчання.

З урахуванням недостатності життєвого досвіду, бідності й недосконалості мовленнєвих умінь дітей, необхідно спеціально готувати їх до рольової гри за темами мовленнєвої ситуації: відпрацьовувати словниковий зміст, можливі конструкції речень, а також правильне їх інтонсування. На всіх уроках з розвитку мовлення відповідно темі уроку створювалася мовленнєва ситуація, внаслідок чого відбувалася підготовка учнів до рольової гри. Власно рольова гра по темі мовленнєвої ситуації ставала результатом двох-трьох підготовчих уроків. Тематика мовленнєвих ситуацій, їх лексичний й граматичний зміст

варіювалися з урахуванням принципу соціально-особистісного підходу.

Значна увага приділялася такій побудові бесід, щоби у мовленнєвому спілкуванні формувалися й проявлялися особистісні якості учнів: уміння правильно оцінювати себе у мовленнєвій ситуації, уважно ставитися до співбесідника та ін.

Повноцінне спілкування не можливе без знань основ мовленнєвого етикету й умінь дотримуватися їх відповідно ситуації [6]. З цією метою у програму ми ввели розділ «Культура спілкування». зміст розділу вводився у роботу над мовленнєвою ситуацією. Наприклад, у контексті мовленнєвої ситуації «Добрі сни» учні уточнювали й узагальнювали уявлення про етикетні форми побажань на ніч.

Важливою умовою проведення уроків усного мовлення було використання образного, предметного обладнання. В ігровій зоні були підібрані атрибути для створення мовленнєвих ситуацій, наприклад ігрові набори «Перукарня», «Магазин», «Пошта», набір одягу тощо. Передбачалася можливість музичного супроводження.

Оцінка досягнень роботи учнів на уроках з розвитку мовлення здійснювалася у словесній формі: «Добре – дуже добре – чудово». Необхідно толерантно ставитися до труднощів, які виникають у дітей у процесі оволодіння мовленнєвою комунікацією, створювати для них ситуації успіху. Тому предметом оцінки на уроках навчання спілкуванню були наявні досягнення учнів, зразки їхнього правильного висловлювання, можливість реалізації комунікативних намірів. Таким чином, ми заохочували будь-яку спробу учня брати участь у спілкуванні.

Атмосфера сприятливого для учнів психологічного мікроклімату, яка була створена на підготовчому етапі, підтримувалася протягом всього періоду навчання. Емоційна складова процесу спілкування є важливим для підтримки їх інтересу і бажання контактувати з однолітками і дорослими.

Після проведення спеціальної роботи з формування комунікативних умінь і навичок у першокласників з інтелектуальними порушеннями ми зазначили позитивні результати навчання. Більшість учнів проявили можливість у співставленні ситуацій, зображених на картинках з реальними предметами й об'єктами навколишнього середовища, перенести зображене на картинці в умови, які імітують життєву ситуацію, співставляли малюнки з власним життєвим досвідом. То проведення сюжетно-рольових ігор за визначеними темами розвитку мовлення значно підвищило їх можливість розуміти ситуацію, вести діалог, правильно поводитися в процесі спілкування.

Ми також зазначили можливість учнів до співпраці, наприклад, коли вони вдвох мали скласти картинку з кубиків або певний сюжет з предметних

картинок. Учні почали значно активніше спілкуватися один з одним, і навіть у тих парах, де один з учнів брав ініціативу на себе, другий по можливості, також намагався брати участь у спільній діяльності. Звичайно, бували випадки, коли один учень діяв неправильно, або відмовлявся від взаємодії, то його партнер поведився різко, грубіянив, скандалив. У таких ситуаціях вчитель приділяв спеціальну увагу обом учням та допомагав вирішити конфліктну ситуацію. В процесі спілкування і спільної діяльності діти супроводжували свої дії мовленнєвими висловлюваннями або жестами. Як правило, це коротенькі фрази, репліки за типом «Дай мені це», «Це я буду складати», «Дай сюди!», або вказівні жести та жести відмови.

Цікаво, що учні частіше використовували при зверненні один до одного імена, етикетні форми прохання й подяки, наприклад, «Дай, будь ласка», «Дякую», вони, навіть, хвалили один одного: «Ну ти і молодець!», «Правильно придумав!». Саме у цьому проявляється результат не просто навчання, а навчання на позитивно-емоційному рівні, коли у дітей проявляється інтерес до спілкування, уміння висловлюватися, розумне поведіння відповідно ситуації. Звичайно, були учні, які проявляли менше емоційності при взаємодії, зустрічалися і негативні реакції, коли учні викрикували: «Не повторюй за мною!», «Це я тобі не дам, я сама це складу») та ін. Проте загальні показники розвитку комунікативних умінь і навичок першокласників з інтелектуальними порушеннями свідчили, що більшість з них приймали умови спільної паці, відповідно вони володіли певною кількістю мовленнєвих засобів і комунікативних умінь для того, щоб взаємодіяти при виконанні спільного завдання.

Висновки і пропозиції. Розроблена нами методика спрямована на розвиток мовлення як засобу спілкування, в умовах спеціальної школи базується на принципах ситуативності, функціональності, соціальної та соціально-особистісної спрямованості й партнерства у навчанні.

Протягом року ми працювали за цією системою та зробили висновки, що діти не лише оволоділи матеріалом для спілкування, засобами спілкування, але й проявляли активність і зацікавленість самою комунікативною діяльністю.

Вважаємо за необхідне експериментально перевірити можливість впровадження запропонованої системи роботи з розвитку комунікативної функції мовлення молодших учнів з інтелектуальними порушеннями на всіх уроках з різних розділів програми.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білавич Г., Копчук-Кашецька М., Гаврилів М. Організація комунікативної діяльності учнів з особливими освітніми потребами. *NEW INCEPTION* :

науковий журнал. Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка ; голов. ред. С. І. Стрілець. Розділ актуальні питання початкової освіти. № 1-2(7-8), 2022. С. 13–21.

2. Використання нетрадиційних та інтерактивних технологій навчання для формування комунікативної компетентності у дітей з особливими освітніми потребами на корекційно-розвиткових заняттях: навчально-методичний посібник. / Упоряд. Потапович Я.Я. Немовичі, 2021. 43 с.

3. Гаврилов О. В. Особливості комунікації дітей з тяжкими порушеннями інтелектуального розвитку. *Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України «Проблеми сучасної психології»*. Випуск 18. 2012. С. 168–149.

4. Грибовик А. С. Психологічні аспекти комунікації дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту Психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том 7. Вип. 20, ч. 2.* 2009. С. 128–132.

5. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгво-методичний аспекти: навчальний посібник для студ. ВНЗ. К.: НМЦВО, 2003. 300 с.

6. Корніяка, О. М. Психологія комунікативної культури школяра: Монографія. К.: Міленіум, 2006. 336 с.

7. Малашевич Т. В., Зелінська-Любченко К.О. Особливості комунікативних умінь та шляхи їх формування у молодших школярів із порушенням інтелекту. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації (14 квітня 2017 року, м. Суми)*. Суми. 2017. С. 85–88.

8. Мамічева О. В., Попова О. М. Значення вербальних та невербальних засобів спілкування у розвитку дитини з психофізичними порушеннями. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету* : Вип. 21 / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2013. С. 102–108.

9. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки. / Миронова С.П., Гаврилов О.В., Матвєєва М.П.; за. заг. ред. Миронової С.П. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.

10. Наказ МОН України № 816 від 26.07.2018 р. «Про затвердження типової освітньої програми спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 1 класів з інтелектуальними порушеннями». URL: https://corr.ks.ua/files/File/progr/int/top_int1.pdf

11. Посвістак О. М. Формування мовленнєвої комунікативної компетенції у розумово відсталих дітей початкової школи. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. Ун-ту ім. І. Огієнка*. 2012. Вип. 20(2). С. 161–169.

12. Постанова КМУ № 87 від 21.02.2018 р «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти». URL: https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/59891/

13. Проскурняк О. І. Вихідні теоретичні позиції розробки концепції діагностики та формування комунікативної діяльності підлітків з порушеннями інтелекту. *Науковий вісник МНУ ім. В.О. Сухомлинського. Психологічні науки*. Випуск № 2 (18), 2017. С. 163–169.

14. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Загальна психологія. Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 296 с.

15. Сильченко В. В. Мовленнєвий та комунікативний розвиток дитини з інтелектуальними вадами. *Актуальні питання корекційної освіти*. Збірник наук. Праць. Київ: К-НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. С. 1–7.

16. Тарасова В. В. Навчання та виховання дітей із порушенням інтелекту: навчально-методичний посібник. Харків : 2017. 125 с.

17. Тищенко В.В. Стан сформованості інтелектуального компоненту мовленнєвої діяльності у старших дошкільників з олігофренією. *Дефектологія*. 2001. № 3. С. 26–29.