

Департамент освіти і науки Сумської обласної державної адміністрації
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ



Суми - 2015

**Дидактичні основи навчання дітей з порушеннями
інтелектуального розвитку**

Методичний посібник

Рекомендовано Вченою радою Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (протокол № 7 від 28.01.2015).

Дидактичні основи навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. / Укл: Л.О. Прядко, О.О. Фурман / Методичний посібник. – Суми : РВВ СОІПО. – 2015. – 114 с.

Укладачі:

Прядко Л.О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри андрагогіки та корекційної освіти, завідувач лабораторії інклюзивного та інтегрованого навчання Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Фурман О.О., методист з інклюзивного навчання Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Рецензенти:

Чеканська Л.М., к.психолог.н., доцент, завідувач кафедри психології Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Колишкін О.В., к.пед.н., доцент кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного університету ім. А.С.Макаренка.

У методичному посібнику «Дидактичні основи навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку» висвітлені теоретичні основи навчання дітей з порушеннями інтелекту та методики, які сприяють формуванню основних академічних умінь. Окремі розділи присвячені методиці навчання української мови та математики дітей вказаної категорії з наведенням конкретних прикладів завдань та алгоритмів їх розв'язання, що буде беззаперечною допомогою для вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. Таблиці та схематичні малюнки, подані в тексті, значно полегшать сприйняття матеріалу.

Укладений методичний посібник допоможе вдосконалити роботу вчителів загальноосвітніх навчальних закладів з дітьми, які мають вади інтелектуального розвитку.

Посібник призначений для практичного використання педагогічними працівниками загальноосвітніх навчальних закладів.

ЗМІСТ

Вступ	5
Розділ I. Теоретичні основи навчання дітей з порушеннями інтелекту	7
1.1. Визначення поняття «розумова відсталість» та її класифікація за МКХ-10.....	7
1.2. Дидактичні принципи роботи з дітьми, які мають порушення інтелектуального розвитку.....	11
1.3. Реалізація індивідуального та диференційованого підходу в роботі з дітьми, які мають порушення інтелектуального розвитку.....	14
1.4. Методи навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.....	18
Розділ II. Корекційна робота у початковій школі з дітьми, які мають порушення інтелектуального розвитку	24
2.1. Основи корекційної роботи.....	24
2.2. Напрямки корекційно-педагогічного процесу для дітей, які мають порушення інтелектуального розвитку.....	25
2.3. Корекційні прийоми, які використовуються у роботі з дітьми з порушеннями інтелекту.....	26
Розділ III. Методика навчання математики дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в початкових класах	32
3.1. Особливості використання методів навчання на уроках математики.....	32
3.2. Використання наочності на уроках математики.....	34
3.3. Позначення числа цифрою і написання цифр.....	35
3.4. Додавання і віднімання у межах 10.....	36
3.5. Вивчення нумерації у межах 20.....	37
3.6. Рахунок у межах 20.....	38
3.7. Додавання і віднімання у межах 20.....	39
3.8. Додавання і віднімання у межах 100.....	41
3.9. Методика вивчення множення і ділення.....	43
3.10. Роль задач у розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.....	47
3.11. Труднощі, які виникають в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку під час розв'язуванні арифметичних задач...	48
3.12. Організація роботи учнів над розв'язуванням арифметичних задач.....	51

Розділ IV. Методика навчання української мови дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в початкових класах.....	65
4.1. Методика роботи у добукварний період.....	65
4.2. Етапи роботи по букварю.....	68
4.3. Методика роботи над розділом «Звуки і букви».....	74
4.4. Методика роботи над розділом «Слово».....	77
4.5. Труднощі оволодіння граматиною дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку.....	88
4.6. Вироблення навичок правильного читання.....	89
4.7. Вироблення навичок швидкого читання.....	93
4.8. Вироблення навичок усвідомленого читання.....	97
4.9. Вироблення навичок виразного читання.....	99
4.10. Розвиток зв'язного мовлення.....	102
Висновки.....	107
Словник термінів.....	108
Рекомендована література.....	111

*Людство, ймовірно, раніше чи пізніше
переможе і сліпоту, і глухоту, і слабоумство.
Але значно раніше воно переможе їх у
соціальному й педагогічному плані, ніж у
медичному й біологічному.*

Л.С. Виготський

ВСТУП

Хто з нас у дитинстві не намагався скласти кубик Рубіка? За цим заняттям можна провести цілий день, так і не досягнувши результату. Для його складання існують спеціальні формули, не знаючи яких, скласти цю головоломку буває просто неможливо.

Певну аналогію можна провести і з роботою з дітьми, які мають порушення інтелектуального розвитку. Ці діти можуть здатися такими ж незрозумілими, як кубик Рубіка, якщо не знати спеціальних прийомів і методів роботи з ними. Застосування відповідних підходів у роботі з «особливими» учнями сприятиме складанню цього «кубика» – можливо, лише однієї сторони, а можливо, – і всього.

Для успішної роботи з дітьми, які мають інтелектуальні порушення, лише сприймати і поважати їх замало. Передусім треба вміти їм допомогти. Серед різноманітних факторів, які позитивно впливають на особистісний розвиток дитини з вадами інтелекту, є врахування її клініко-психолого-педагогічних особливостей у навчально-виховному процесі. Насамперед це стосується реалізації корекційно-розвиваючої спрямованості навчання та спеціальної методики навчання цих дітей. Оскільки поняття «розумова відсталість» має більш клінічний відтінок, то у даному методичному посібнику, присвяченому особливостям роботи з цією категорією дітей у школі, ми свідомо намагаємось уникати названого медичного терміну, замінюючи його на «діти з порушеннями інтелектуального розвитку» (далі – ППР).

До недавнього часу для батьків дітей з вадами інтелекту вибір місця навчання був достатньо обмеженим – спеціальні школи-інтернати та навчально-реабілітаційні центри, де за наявних позитивних моментів є і суттєві недоліки: відірваність дитини від сім'ї та широких соціальних контактів, обмеженість кола міжособистісної взаємодії, зниження конкурентоспроможності на ринку праці.

Гуманістична спрямованість сучасної педагогіки вимагає особливої уваги до особистісного розвитку дітей та корекції порушень, що перешкоджають цьому процесу. Однією з умов, які забезпечують вирішення цих завдань, є правильна організація корекційної роботи, адже без неї неможливо створити належні умови навчання у загальноосвітньому просторі.

Одним із варіантів вирішення цієї проблеми є інклюзивна освіта – динамічний процес, у якому школа намагається відповідати потребам усіх

учнів, уносячи необхідні зміни до навчальної програми та ресурсів, аби забезпечити рівні можливості.

Методичний посібник містить відповіді на основні питання, які виникають в учителів загальноосвітніх навчальних закладів під час роботи з дітьми, які мають порушення інтелектуального розвитку.

Методичний посібник складається з чотирьох розділів, у яких висвітлено найважливіші питання у роботі з дітьми цієї категорії.

У першому розділі «Теоретичні основи навчання дітей з порушеннями інтелекту» розкрито визначення поняття «розумова відсталість» та подані її види за Міжнародною класифікацією хвороб 10-го перегляду (МКХ-10), далі наведені дидактичні принципи роботи з дітьми з ППР, описана реалізація індивідуального та диференційованого підходу, визначені методи навчання дітей зазначеної категорії.

Другий розділ «Корекційна робота у початковій школі з дітьми, які мають порушення інтелектуального розвитку» присвячений висвітленню специфіки корекційної роботи у початкових класах, напрямкам корекційно-педагогічного процесу для дітей з ППР, корекційним прийомам, які використовуються у роботі з дітьми з вадами інтелекту

Третій розділ «Методика навчання математики дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в початкових класах» вміщує основні питання методики, які стосуються вивчення нумерації, арифметичних дій та розв'язування задач.

У четвертому розділі «Методика навчання української мови дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в початкових класах» основна увага приділена розкриттю методики навчання грамоті, граматики та правопису, основним питанням методики читання та розвитку зв'язного мовлення.

Укладачі висловлюють щире подяку педагогам загальноосвітніх навчальних закладів м. Сум та Сумської області, які здійснюють навчання дітей з ППР, за їхню нелегку працю та відверте висловлення проблем, з якими вони зустрічаються у своїй роботі. Це дало нам змогу повніше висвітлити основні питання методики навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, а отже, зробити наш посібник більш актуальним.

З повагою Любов ПРЯДКО та Олена ФУРМАН

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

1.1. Визначення поняття «розумова відсталість» та її класифікація за МКХ-10

Розумова відсталість (РВ) – сукупність спадкових, вроджених (олігофренія) або рано набутих (деменція) стійких синдромів загального психічного відставання у розвитку, які проявляються в утрудненні соціальної адаптації головним чином через переважаючий інтелектуальний дефект.

Розрізняють дві основні форми розумової відсталості: олігофренія (від гр. «слабкий розум») та деменція (від лат. «безумство»).

Соматично дитина – олігофрен практично здорова. *Олігофренія – це не хвороба, а стан дитини, при якому спостерігається стійке недорозвинення всієї її психіки.* Структура інтелектуальних порушень поєднується з порушеннями моторики, мовлення, сприймання, пам'яті, уваги, емоційної сфери, довільних сфер поведінки. Такі діти здатні до розвитку, хоча він і здійснюється уповільнено, нетипово, іноді з різкими відхиленнями, однак це справжній розвиток, у процесі якого відбуваються і кількісні, і якісні зміни всієї психічної діяльності дитини.

Деменція – розлад більш-менш сформованих інтелектуальних та інших психічних функцій, якому передувало, на відміну від олігофренії, період нормального інтелектуального розвитку дитини. У цих дітей яскраво виражена невідповідність між реальними обсягом уже набутих знань і обмеженими можливостями їх використання. Діти часто некритичні, розгальмовані, їхні емоції та мотиви примітивні.

У 80% випадків інтелектуальні порушення виникають ще у період внутрішньоутробного розвитку плоду. Серед чинників – інфекційні захворювання матері, шкідливі звички, різні ускладнення під час вагітності, пологові травми тощо. Серйозною причиною ураження виступають аномалії хромосомного набору. Серед таких порушень найвідомішим є синдром Дауна.

Біологічне ушкодження головного мозку порушує спонтанний розвиток дитини, тобто динаміка її психічного розвитку через наслідування та самонаучування виявляється неефективною. Внаслідок порушення взаємозв'язку між пізнавальними та емоційними процесами дитина не має достатньо розвинених здібностей до контролю та самоконтролю власної поведінки; у неї спостерігається низький рівень активності та пізнання, її безпосередні потреби та емоційні прояви не підпорядковуються мисленню й, отже, не усвідомлюються і не контролюються самою дитиною.

Почуття цих дітей бідні та недиференційовані. Діапазон почуттів не великий, немає відтінків переживань. Емоції часто бувають неадекватними і непропорційними впливам зовнішнього світу за своєю динамікою. Діти

високо оцінюють лише тих, хто приємний, або те, що приносить задоволення. Слабкість інтелектуальної регуляції почуттів виявляється в тому, що розумово відсталі діти не коригують своїх почуттів відповідно до ситуації. Часто можна спостерігати прояви почуттів, неадекватних за своєю силою тій причині, яка їх викликала: маленька образа може спричинити афективний стан (дитина дуже кричить від того, що хтось зламав її олівець, і водночас не переживає, що мама захворіла). Настрій дуже нестійкий і часто залежить від випадкових причин.

Недостатній розвиток мислення, його критичності обмежує можливості розумово відсталих дітей аналізувати свою поведінку. На цьому фоні у них найчастіше формується завищена самооцінка. На думку Л. Виготського можливий ще й інший механізм формування підвищеної самооцінки. Вона може виникати як псевдокомпенсаторне утворення у відповідь на низьку оцінку з боку оточуючих. Саме на ґрунті почуття малоцінності виникає псевдокомпенсаторна переоцінка своєї особистості. Висока самооцінка некритичність до себе і оточуючих перешкоджають формуванню Я-ідеального у структурі самосвідомості. Слабкість регулюючої ролі мислення проявляється і в тому, що діти і підлітки не вміють користуватися вже засвоєними розумовими діями. Моральні, духовні та естетичні почуття розвиваються значно пізніше, ніж у дітей з нормативним розвитком, що також пов'язано з недорозвитком мислення.

Характер розумово відсталих дітей формується під впливом двох чинників: структура дефекту та вплив соціального оточення. При цьому сам дефект не є безпосередньою причиною формування тієї чи іншої риси характеру. Вирішальне значення грає реакція соціального оточення на дефект, тобто особистісні якості учня є віддзеркаленням його соціального оточення. У молодших школярів, наприклад, виявляється сильна емоційна прив'язаність до матері. Вона не залежить від способу життя матері та її ставлення до дитини, тому виникає ймовірність подальшого засвоєння такою дитиною якостей своєї матері як моделі поведінки та особистісної організації. У дітей, чиї матері виявляють позитивні якості особистості і позитивну модель поведінки, також виявляються тенденції до засвоєння і закріплення даних якостей в поведінці й особистості.

У залежності від глибини психічного дефекту за МКХ-10 (Міжнародною класифікацією хвороб 10-го перегляду) виділяють чотири ступеня розумової відсталості: легка, помірна, тяжка, глибока.

Легкий ступінь (F-70). Коефіцієнт інтелекту – 50-69. У цієї категорії дітей мислення конкретне, стереотипне, некритичне; вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки несформоване; сприймання фрагментарне, нецілеспрямоване, звужене, уповільнене, результати сприймання не осмислюються; наслідком недорозвитку уваги є підвищена розсіяність, невміння зосередитись на будь-якій діяльності тривалий час (хоча такі діти проявляють неабияку настирність при досягненні мети, яка викликає у них

емоційне задоволення). Потрібно зазначити, що з віком увага покращується як в кількісному, так і в якісному відношенні.

Мову вони засвоюють з деякою затримкою, проте вони здатні її використовувати у своєму щоденному спілкуванні, підтримувати розмову на побутову тематику, брати участь у бесіді. Для їхнього мовлення притаманні фонетичні спотворення, обмеження словникового запасу, недостатність розуміння слів, їхнє неточне розуміння та неадекватне вживання. Слово не використовується повною мірою як засіб спілкування. Спостерігається відставання активного словника від пасивного. Такі діти розуміють значно більше слів, аніж використовують їх у своєму мовленні. Активна лексика не лише обмежена, а й перевантажена штампами. Порушення граматичної будови пов'язане з нечастим вживанням прикметників, прийменників і сполучників, яких не вистачає в активному словнику. Фразове мовлення бідне, односкладове, без використання складних граматичних конструкцій. Відчуваються труднощі під час формулювання думок, під час переказу прочитаного або почутого. У деяких випадках спостерігається загальний мовленнєвий недорозвиток.

Відчуття і сприймання – це процеси безпосереднього відображення дійсності. Звуження й уповільнення зорових, слухових, тактильних, нюхових та смакових відчуттів і сприймань призводять до труднощів орієнтування в оточуючому середовищі. Недостатній розвиток сприймання не дає можливості розумово відсталим дітям отримати правильне уявлення про оточуюче середовище. Вони часто не розрізняють відтінки, помилково оцінюють глибину, об'єм різних властивостей предметів, віддаленість від спостерігача, що пояснюється труднощами аналізу і синтезу інформації, яка сприймається.

Розумово відстала дитина не планує свою активність по етапам і тим паче не прагне передбачити наслідки. Під час своєї діяльності вона не враховує труднощі. Оскільки мислення формується в умовах неповноцінного чуттєвого пізнання, мовленнєвого недорозвитку, обмеженої практичної діяльності, воно має певну специфічність. Таким дітям притаманна низька здатність до узагальнень і абстрагувань.

Пам'ять характеризується уповільненістю, нестійкістю, неточністю під час відтворення певних подій. Найбільш нерозвиненим є логічне опосередковане запам'ятовування. У той же час, механічна пам'ять може бути збережена і навіть досить непогано сформована. У більшості випадків ці діти запам'ятовують лише зовнішні ознаки предметів і явищ; натомість пригадування внутрішніх логічних зв'язків і узагальнених мовленнєвих висловлювань викликають у них значні труднощі.

Цікаві можливості пам'яті розумово відсталих учнів були виявлені С. Мироною. Вона пропонувала їм запам'ятати і згодом відтворити групи слів, використовуючи при цьому різні допоміжні прийоми: класифікацію, складання речень, позначення слів за допомогою схематичних та символічних зображень (пиктограм). Виявилось, що найпродуктивнішим є

останній спосіб, який викликав зацікавленість, стимулював до творчості, сприяв активізації мислення та уяви дітей. Учням пропонували в ході пояснення нової теми з природничих та гуманітарних наук робити схематичні малюнки. Використання цих малюнків під час відтворення значно полегшувало актуалізацію знань.

Дуже важко й повільно у цієї категорії дітей формуються вищі почуття: гностичні, моральні, естетичні тощо. Слабкість мислення гальмує їхнє формування. Такі почуття, як совість, честь, відповідальність, патріотизм, можуть сформуватись лише шляхом цілеспрямованого виховання.

Психомоторний недорозвиток проявляється в неадекватній руховій активності. Рухи, в цілому, недостатньо плавні, рухові режими характеризуються бідністю, непластичністю, інертністю. Спостерігається наявність рухових штампів. Значні труднощі виникають під час дрібної моторної активності, а також під час використання жестикуляції та міміки.

Більшість з таких дітей досягають цілковитої самостійності в навичках самообслуговування (харчування, одягання, особистої гігієни) навіть, якщо темп розвитку цих функцій значно повільніший, аніж у дітей з нормативним психофізичним розвитком. Головні труднощі, зазвичай, проявляються під час навчання в школі, де в багатьох з них виникають проблеми з читанням і письмом. Проте за відповідної підтримки та допомоги діти з легким ступенем розумової відсталості можуть оволодіти базовими навичками догляду за собою, їхня відсталість може бути значною мірою компенсована.

Більшість осіб з легкою розумовою відсталістю за умови відповідного навчання потенційно здатні до оволодіння професійною діяльністю низької кваліфікації та напівкваліфікованої ручної праці. Якщо вимоги суспільства до адаптації не є високими, певний рівень розумової відсталості сам по собі не становить проблеми ні для самої особи, ні для соціуму. Але її наслідки, наприклад, неспроможність справитись з правилами шлюбного життя, народження та догляду за дитиною, складність адаптації до культурних традицій можуть бути яскраво вираженими.

Взагалі, в осіб з легким ступенем розумової відсталості поведінкові, емоційні та соціальні проблеми і в зв'язку з ними потреба в терапії і підтримці більше нагадують проблеми людей з нормативним рівнем інтелекту, ніж специфічні проблеми осіб з помірним і тяжким ступенями розумової відсталості.

Помірний ступінь (F-71). Коефіцієнт інтелекту – 35-49. Цей ступінь характеризується несформованими пізнавальними процесами: мислення конкретне, непослідовне, інертне. Діти повільно утворюють логічні зв'язки, краще запам'ятовують те, що безпосередньо пов'язується з задоволенням їхніх фізіологічних потреб; мають значний недорозвиток мовлення; запам'ятовують матеріал лише після багаторазового повторення і швидко забувають. Вони не вміють своєчасно користуватись вже засвоєними діями, не обдумують свої вчинки, не передбачають результат; мають значні труднощі при переключенні рухів, швидкій зміні поз і дій. Найчастіше

виникають труднощі під час виконання дій, які вимагають диференційованих рухів пальців. Поряд з цим у деяких дітей відмічають випадки надзвичайно розвиненої пам'яті на цифри, дати, події, імена тощо (так звана гіпертрофія пам'яті).

Важкий ступінь (F-72). Коефіцієнт інтелекту – 20-34. Ці діти подібні до дітей з F-71 за клінічною картиною та ознаками ураження центральної нервової системи. У них низький рівень розвитку моторики, порушення координації рухів, наявні інші відхилення, обумовлені органічними порушеннями головно мозку; частина дітей не вміють самостійно пересуватись.

Глибокий ступінь (F-73), найважчий. Коефіцієнт інтелекту – 0-19. Уражається не лише кора головного мозку, а й частково підкірка, що призводить до грубого порушення фізичного та психічного розвитку.

Отже, під час роботи з дітьми з розумовою відсталістю слід враховувати первинні порушення у структурі дефекту, проте педагогічні зусилля треба спрямувати на вторинні та подальші ускладнення, бо саме вони і піддаються корекційному впливу.

1.2. Дидактичні принципи роботи з дітьми, які мають порушення інтелектуального розвитку

Дидактичні принципи – основні положення, що визначають зміст, форми й методи організації навчального процесу відповідно до його загальних цілей і закономірностей. Принципи, визначені загальною дидактикою, лежать і в основі навчання дітей з вадами інтелекту, проте реалізуються вони специфічно, з урахуванням особливостей розвитку цієї категорії учнів. Зокрема, оскільки особливим компонентом навчального процесу для таких дітей є корекція, то існує і специфічна група принципів, які відображають ці особливості.

Принципи спеціальної дидактики можна об'єднати у наступні групи (за С. Мироною):

Принципи навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку

Таблиця 1

ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ			
обслуговують компоненти змісту навчання	стосуються діяльності вчителя і методики його викладання	стосуються контрольних оцінювальних функцій процесу навчання	обслуговують корекційний компонент навчання

<ul style="list-style-type: none"> • принцип виховуючої спрямованості навчання; • принцип науковості процесу навчання; • принцип систематичності та послідовності навчання. 	<ul style="list-style-type: none"> • принцип доступності знань; • принцип активності й свідомості у навчанні; • принцип наочності. 	<ul style="list-style-type: none"> • принцип міцності засвоєння знань, формування вмінь і навичок. 	<ul style="list-style-type: none"> • принцип корекційної спрямованості навчання; • принцип вирішальної ролі вчителя і педагогічного колективу у навчанні; • принцип індивідуального та диференційованого підходу до учнів.
--	---	---	---

Тепер детальніше зупинимось на кожному принципі.

Принцип	Особливості реалізації
Принцип виховуючої спрямованості навчання	Виховна мета має реалізовуватись не тільки через зміст навчального матеріалу і прямий вплив вчителя, а й опосередковано через методи, які використовує вчитель, діяльність вчителя й учня, їхнє спілкування.
Принцип науковості процесу навчання	Цей принцип слід реалізовувати з урахуванням пізнавальних можливостей дітей, пам'ятаючи, що у них порушена здатність проникати в сутність явища, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, критично оцінювати одержану інформацію. Також до порушень цього принципу може призвести необхідність спростити матеріал або зменшити його обсяг.
Принцип систематичності та послідовності навчання	У великій мірі цей принцип залежить від використання вчителем корекційних прийомів. Для кращого опанування матеріал слід поділяти на доступні для засвоєння частини, в кожній з яких виділяти основні знання. У подальшому слід встановлювати взаємозв'язки саме між цими вузловими питаннями, поступово деталізуючи їх чи доповнюючи. Слід допомагати учням у здійсненні узагальнень, висновків; стимулювати їх до пригадування раніше вивченого і переносу знань з одного предмета на інший. Цьому сприятимуть завдання міжпредметного характеру, інтегровані уроки. Виклад нового матеріалу слід поєднувати з поглибленням, уточненням, виправленням помилок, систематизацією й узагальненням. Для утворення повноцінної системи знань слід вчити дітей

	використовувати раціональні прийоми запам'ятовування. Спочатку при вивченні нового матеріалу слід надавати перевагу індуктивним шляхам його вивчення, поступово застосовуючи й дедуктивні, пошукові методи навчання.
Принцип доступності знань	Оскільки діти з вадами інтелекту відрізняються за клінічними особливостями, то вчителю слід індивідуально підбирати методи навчання для кожного учня. Основний критерій підбору – щоб методи не були ані занадто простими (бо відбуватиметься пристосування до дефекту замість розвитку), ані занадто складними (це загрожує розумовою та емоційною перевтомою). Як і для учнів з нормативним розвитком, цей принцип вимагає дотримання дидактичного правила «від простого до складного».
Принцип активності та свідомості у навчанні	Формування життєвої компетентності у дітей з розумовою відсталістю – необхідна умова їх соціальної інтеграції, здатності застосовувати здобуті знання і вміння у практичній життєдіяльності. Досягнути цього можна лише за умови свідомого засвоєння учнями навчального матеріалу. Проте реалізація цього принципу ускладнюється психологічними особливостями розумово відсталих дітей. Зокрема, учні внаслідок зниження пізнавальної активності не цікавляться процесом здобування знань, часто засвоюють їх механічно. Через порушення операцій мислення учні засвоюють знання поверхово, не розуміючи справжньої сутності причинно-наслідкових зв'язків і взаємозалежності. Одним із ефективних шляхів розвитку інтересу до навчання є його мотивація. У початкових класах значущими для дитини мотивами може бути сам процес засвоєння знань, організований у цікавій формі. Старшокласникам слід показувати необхідність знань для їхнього самостійного життя, практичної діяльності. Розуміння важливості знань слугуватиме водночас і засобом підвищення усвідомленості їх засвоєння.
Принцип наочності	Використання цього принципу ускладнюється розбіжністю між чуттєвою і раціональною формами пізнання у розумово відсталих дітей; порушенням взаємозв'язку у них 1-ї і 2-ї сигнальних систем; недосконалістю сприймання; розривом між наочністю, її словесним позначенням і закріпленням сприйнятого у свідомості; недорозвитком мислення. Важливо

	пам'ятати, що наочність – це перш за все засіб корекції неправильно сформованих уявлень та понять, розвитку вищих форм мислення дитини, раціонального пізнання, а тому вона не повинна використовуватись з метою спрощення процесу засвоєння знань, не виступати способом пристосування до дефекту.
Принцип міцності засвоєння знань, формування вмінь і навичок	Особливістю розумово відсталих дітей є невідповідність між засвоєнням теорії і вмінням використовувати її у практичній діяльності. Саме тому багато уваги слід приділяти практичній роботі учнів. Важливо, щоб це була осмислена діяльність, а не механічна, яка б спиралася на наочно-образну, емоційну пам'ять з поступовим переходом до словесно-логічного запам'ятовування.
Принцип корекційної спрямованості навчання	Становить сутність навчально-виховного процесу розумово відсталих учнів і розглядається не як окрема ділянка, а як сполучена з основним змістом роботи. Розумова відсталість впливає на особистість в цілому, а тому навчання, виховання, розвиток і корекція повинні бути єдиним процесом, який включає корекційні завдання як інтегровану складову частину.
Принцип індивідуального та диференційованого підходу до учнів	Метою індивідуального підходу є забезпечення успішності всіх учнів у межах програмового матеріалу. Диференційований підхід – це урахування типологічних особливостей, характерних для певної групи учнів.

Підсумовуючи викладене, слід зазначити, що лише ретельне дотримання основних принципів навчання дасть змогу дітям з ППР піднятися на вищій щабель свого розвитку.

1.3. Реалізація індивідуального та диференційованого підходу в роботі з дітьми, які мають порушення інтелектуального розвитку

Розкриємо поняття «індивідуальний підхід», «диференційований підхід», «індивідуальне навчання», «диференційоване навчання». Ці поняття хоча і мають спільну основу – врахування пізнавальних можливостей – проте не є тотожними.

Індивідуальне навчання – це індивідуалізація навчальних програм з урахуванням певних специфічних вад дитини, через які вона не може засвоїти загальну навчальну програму.

Диференційоване навчання здійснюється у випадках, коли певна частина дітей відрізняється від інших настільки, що можливість спільного навчання є неефективною. При диференційованому навчанні учні, починаючи з 1-го класу, об'єднуються в класи (групи) не за віком, а залежно

від рівня розвитку в них пізнавальних здібностей. Навчання у кожному класі чи групі здійснюється за окремими навчальними програмами (застосовується у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах).

Диференційований підхід – це урахування типологічних особливостей, притаманних окремій групі учнів.

Індивідуальний підхід передбачає таку організацію навчального процесу, за якої при підборі засобів, прийомів, темпу навчання враховуються індивідуальні особливості учнів, неоднаковий рівень розвитку їхніх здібностей. Здійснювати індивідуальний підхід у навчально-виховному процесі означає: працюючи з цілим класом, орієнтуватись на кожную дитину окремо, на її індивідуальні якості.

Отже, при індивідуальному підході враховуються істотні особливості окремих учнів, а при диференційованому – особливості, характерні певній групі учнів. При цьому в межах кожної групи також враховуються індивідуальні особливості кожного учня.

Для успішної реалізації індивідуального підходу повинні бути створені певні умови:

- систематичне і всебічне вивчення учнів педагогом;
- урахування психологічних закономірностей розвитку особистості;
- урахування конкретної ситуації впливу;
- індивідуальний підхід до оцінювання;
- використання можливостей виховного впливу колективу.

Зупинимось на кожній умові детальніше.

Систематичне і всебічне вивчення учнів педагогом – відбувається постійно, протягом усього періоду навчання.

Урахування психологічних закономірностей розвитку особистості. Розумово відстала дитина розвивається за тими ж законами, що й нормальна, але у її розвитку мають місце певні особливості. Зокрема, кризовий період психічного розвитку (наприклад, період статевого дозрівання) в одних випадках може бути поштовхом для виразних позитивних кількісних та якісних змін в інтелекті такого учня, а в інших – спричинити інтелектуальну деградацію.

Урахування конкретної ситуації впливу. Для встановлення особистого емоційного контакту вчителю дуже важливо використовувати невербальні засоби мови: жести, міміку, виразність мовлення, погляд, але робити це треба з обережністю. Педагог повинен знати, в яких умовах виховання учень перебував раніше і перебуває зараз, що є для нього впливовим і стимулюючим, що може загальмувати прояв негативних реакцій, а що може викликати емоційний спалах. Так, не знаючи обставин, які зумовили вчинок учня, педагог може неадекватно відреагувати на його поведінку; якщо учень переконаний у своїй правоті, покарання за провину може сприйняти як помсту. Неадекватна поведінка дитини може бути спричинена загостренням хвороби, наростанням втоми, конфліктними емоційними переживаннями, і тоді буде помилкою спроба вчителя змінити

таку поведінку виховними впливами.

Індивідуальний підхід до оцінювання. Діти з ППР важко адаптуються до умов шкільного навчання. Вони відчують труднощі при засвоєнні правил шкільного життя, неточно розуміють настанови вчителя, тому досить часто їхня поведінка оцінюється негативно. Позитивну ж поведінку дітей, випадки правильного виконання інструкцій вчителі сприймають часто як належне і ніяк не оцінюють. Щонайменші успіхи дитини в навчанні, прояви розсудливості, чуйності, старанності та інших моральних якостей, будь-які позитивні поведінкові акти і навіть відсутність або зменшення інтенсивності небажаних реакцій заслуговують на заохочення. Орієнтуватися варто на такі показники:

- 1) повага до інших у шкільному середовищі (виявляє привітність і турботу до інших);
- 2) демонстрація самоконтролю (прагне уваги шляхом відповідної поведінки, пристосовується в результаті конструктивної критики, спілкується з іншими у відповідний час; усвідомлює, що чиясь поведінка впливає на реакцію інших, бере на себе відповідальність за особисті рішення та дії, позитивно реагує на критику чи вказівки, виявляє самостійність у набутті навичок самообслуговування);
- 3) демонстрація здорової я-концепції (ставиться до навчальних видів діяльності з ентузіазмом та інтересом, виражає почуття гордості та задоволення за досягнення, позитивно реагує на похвалу чи підтримку, виявляє задоволення в результаті важкої роботи, співпрацює з іншими у групі, виявляє розуміння до інших);
- 4) продуктивні навички у роботі (активно залучається до навчальних видів діяльності, вміє використовувати допомогу і працювати самостійно, закінчує роботу у відведений час, легко переходить до нових ситуацій);
- 5) організаційні здібності (організовує робоче місце, знає розміщення матеріалів, вміє розділяти завдання на частини і виконувати поступово).

Використання можливостей виховного впливу колективу. Психічний розвиток дитини з ППР значною мірою залежить від того, як вона буде сприйнята найближчим оточенням. Створення доброзичливого психологічного клімату в колективі, формування у дітей прагнення допомогти один одному, підтримати, співчутливо ставитись до невдач інших, радіти чужим успіхам, толерантно сприймати чужі вади, пам'ятаючи, що вони зумовлені хворобою, виховання здатності до емпатії – все це істотно позначиться на підвищенні ефективності педагогічної роботи та реалізації принципу індивідуального підходу.

Індивідуалізація завдань. У залежності від індивідуальних особливостей учня та характеру труднощів, які викликає у нього навчальна діяльність, слід пропонувати завдання у різній формі. Наприклад:

- при несформованості фонематичного сприймання (у початкових класах) замість диктанту можна дати списування тексту;
- при виявленні труднощів під час письма за зразком (у період

оволодіння грамотою) можна запропонувати письмо за контуром чи опорними крапками у зошитах;

- при труднощах запам'ятовування словесної інструкції використати наочну: таблиця, умовні позначення тощо;
- при неможливості зрозуміти хід виконання задачі навести аналогічну, розв'язану раніше або запропонувати виконати її практично (по можливості).

Головним при наданні індивідуальної допомоги повинна бути активізація вольових зусиль учнів, їхньої самостійності, підтримання інтересу до виконання навчальної роботи. У будь-якому випадку, добираючи навчальний матеріал, не слід усувати труднощі, що виникають в учня, а слід створити для нього такі умови, щоб він міг їх долати.

Найпоширеніші прояви неуспішності дітей з ПІР у початкових класах

Таблиця 2

Причина неуспішності	Прояв неуспішності	Методи корекції
нестійкість уваги	дитина часто відволікається на уроці, допускає помилки під час списування, даючи правильну усну відповідь, неправильно записує її у зошиті	тренування уваги за допомогою спеціальних вправ; розвиток регулюючої функції мовлення, коли завдяки коментуванню кожної своєї дії дитина утримує увагу на виконанні завдання; розвиток навичок самоконтролю
знижена здатність до узагальнення, абстрагування, встановлення причинно-наслідкових зв'язків	важко засвоїти абстрактний рахунок, правила правопису, зрозуміти зміст сюжетної картини, прихованого змісту оповідання, зробити висновок, установити причину та наслідок	розвивати мислення та мовлення за допомогою спеціальних прийомів, застосовувати помірну кількість наочності, своєчасний перехід від конкретного до абстрактного, значно повільніший темп навчання
наявність акалькулії чи дискалькулії, аграфії, дисграфії, дислексії	стійке невстигання з якогось одного предмета (математики, української мови...)	навчання за індивідуальною програмою з цього предмета, написаною на основі загальної програми для спеціальної школи
грубе порушення	діти довго не опановують процес письма, погано	формування навичок обслуговування, спеціальні

моторики	малюють, ліплять, відстають на уроках фізкультури	ігри з розвитку точних і дрібних рухів, заняття з лікувальної фізкультури
недостатній розвиток просторових уявлень	важко опанувати рахунок, розуміння геометричного матеріалу, малювання, орієнтацію в зошиті та навколишньому просторі	відповідні корекційні заняття з психологом
грубе порушення пам'яті	дітям важко запам'ятовувати букви, цифри. В середині уроку дитина може не пам'ятати, що було на початку, їй важко встановити причинно-наслідкові зв'язки, тому формування навіть елементарних академічних вмінь і навички йде дуже повільно	тренування пам'яті за допомогою спеціальних вправ; опосередкування пам'яті процесами мислення та мовлення (полегшує запам'ятовування осмислення матеріалу, а також наявність відповідного обсягу понять в активному словнику дитини).
порушення усного мовлення	як правило, діти мають порушення звуковимови. Їм складно висловити думку, розповісти про побачене та почуте, підтримати розмову.	вимагати відповідей повними реченнями, стимулювати міркувати вголос, вголос планувати свою діяльність; обов'язкові заняття з логопедом

Як бачимо, дуже важливо працюючи з такими дітьми звертати увагу на окреслені проблеми у навчанні, бо від їх подолання буде залежати успішність у подальшому навчанні, можливість адаптації учнів.

1.4. Методи навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку

Для навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку використовуються ті ж методи, що й для навчання дітей з нормативним розвитком. Проте психофізичні особливості таких учнів обумовлюють інші способи застосування цих методів. Зокрема, методи навчання повинні бути корекційно-розвиваючими. Це найсуттєвіша відмінність спеціальних дидактичних методів. Крім того:

- дидактичні методи мають бути спрямовані не лише на формування знань, умінь і навичок учнів, корекцію їх психофізичного розвитку, а й на моральне виховання розумово відсталих дітей;
- методи навчання мають бути доступними і водночас забезпечувати доцільний рівень труднощів з метою стимулювання учнів до розумових

- дій, докладання вольових зусиль, оптимального розвитку;
- методи слід обирати так, щоб вони забезпечували свідомість і міцність засвоєння знань дітьми, формували у них вміння теоретичні знання застосовувати в практичній діяльності в різних умовах;
- поєднувати методи необхідно так, щоб вони призводили до оволодіння досвідом послідовно і системно;
- методи повинні стимулювати учнів до самостійної роботи, творчості, ініціативи;
- при виборі методів слід враховувати не лише загальні психічні закономірності учнів, а й індивідуальні особливості.

Також при підборі методів слід враховувати:

- рівень знань;
- темп роботи;
- динаміку втомлюваності;
- обсяг пам'яті;
- стійкість уваги;
- довольність психічних процесів дитини;
- рівень розвитку мовлення та опорно-рухової системи.

Розглянемо особливості застосування кожного методу, взявши за основу класифікацію методів навчання за джерелом передачі та характером сприймання інформації:

- словесні;
- наочні;
- практичні.

Словесні методи навчання

Схема 1



Вимоги до пояснення. Матеріал треба викладати зрозумілими словами, у простій формі, у середньому темпі, а також:

- робити паузу перед формулюванням правила чи поняття;
- головні моменти у поясненні виділяти виразними засобами мовлення, при необхідності повторювати;
- стимулювати дітей до наведення власних прикладів, самостійного пояснення чи доведення правила;

- поєднувати пояснення з бесідою, виконанням практичних вправ;
- стимулювати учнів до порівняння, аналізу, логічних міркувань, формулювання висновків.

Розповідь – це послідовний образний виклад матеріалу, спрямований на повідомлення чи опис конкретних фактів, подій, явищ. Розповідь має бути:

- науково правильною, із заздалегідь перевіреною достовірністю фактів;
- емоційно забарвленою;
- відповідною за структурною будовою до художньому твору;
- пов'язаною із подіями сучасного життя, інтересами учнів;
- з виділенням фактів, що мають виховну значущість;
- із демонстрацією вчителем свого ставлення до матеріалу (емоції, виразність), наведенням власних спостережень, вражень тощо;
- поєднана із наочними методами, елементами бесіди.

Слід стимулювати дітей до висловлення власних вражень від почутого, наведення прикладів самотійного життя. По закінченні розповіді необхідно зробити висновок або виділити головну думку. Тривалість розповіді повинна відповідати віковим та інтелектуальним особливостям дітей: у початкових класах орієнтовно 15 хвилин; у старших – до 25 хвилин. З метою ефективності розповідь доцільніше застосовувати у першій половині уроку.

Бесіда – це діалогічний метод усного викладу матеріалу. Вимоги до проведення бесіди:

- запитання мають бути чіткими і точними;
- запитання слід формулювати у логічній послідовності, лише контрольна бесіда допускає вибірковість запитань;
- не слід формулювати подвійних, альтернативних запитань чи таких, що вимагають відповіді «так» або «ні»;
- запитання мають бути різноманітними за характером і стимулювати розумову діяльність учнів;
- запитання необхідно адресувати всьому класу, лише після цього викликати конкретного учня;
- слід давати час на обдумування відповіді;
- вчитель має реагувати на помилки, неправильні й неточні відповіді (виправляти самотійно і стимулювати до цього учнів);
- слід вчити дітей відповідати зрозуміло, логічно, стилістично грамотно;
- у всіх класах, окрім старших, доцільно вимагати відповідей повними реченнями;
- слід враховувати індивідуальні особливості учнів.

Як бачимо, методичні вимоги до розповіді, бесіди та пояснення для загальноосвітньої школи та спеціальної не дуже відрізняються, і застосування методик, орієнтованих на дітей з ППР, буде корисним і для дітей з нормативним розвитком.

Робота з друкованими текстами. Учням з вадами інтелекту досить

важко працювати з друкowanими текстами, оскільки вже саме читання є для них складним завданням. Діти з труднощами орієнтуються у книгах, не вміють раціонально працювати, встановлювати логічні зв'язки, переносити прочитане на практику. З огляду на це, методика роботи з друкowanими текстами повинна відповідати таким вимогам:

- навчання учнів структурним елементам підручників;
- формування вмінь орієнтуватись у різних друкowanих виданнях;
- чітка постановка мети роботи з текстом;
- використання різних видів роботи з текстами (відповіді на запитання, вибіркове читання, аналіз тексту, словникова робота, переказ та ін.);
- диференційований добір завдань і текстів;
- формування способів самоконтролю за виконанням завдань;
- підведення підсумків роботи з друкowanими текстами;
- прищеплення інтересу до роботи з книгою.

Наочні методи навчання є дуже важливими у навчанні учнів з ППР, оскільки відповідають наочно-предметному характеру їхнього мислення і сприяють корекції недорозвинених процесів абстрагування та узагальнення.



Вимоги до наочності:

- підібрана наочність має слугувати розв'язанню основних навчальних завдань;
- слід підбирати наочність з найбільшою кількістю ознак, що характеризують необхідний об'єкт;
- кількість наочних засобів на уроці має бути обмеженою і пред'являтися учням послідовно;
- наочність має відповідати рівню розвитку сприймання та мислення дітей;
- слід поступово ускладнювати добір наочності: від реальних предметів до символічних;
- один і той же навчальний матеріал слід ілюструвати різними видами наочності;
- при сприйманні наочності необхідно задіювати якомога більшу кількість аналізаторів (зір, слух, дотик, смак);

– необхідно стимулювати дітей до аналізу сприйнятого, його опису.

Важливу корекційну роль виконує метод спостереження, оскільки створює умови для активізації уваги, розвитку наочно-образного мислення, спостережливості, допитливості, стимулювання інтересу до навчання, розширення знань учнів.

Оскільки учні з ППР не спроможні самостійно планомірно й повно аналізувати об'єкти і явища, їх слід вчити продуктивному спостереженню. Для цього необхідно:

- підготувати дітей до спостереження;
- спочатку спостерігати разом з дітьми, потім давати завдання для самостійної роботи;
- завдання для спостереження формулювати чітко й конкретно; спостереження поєднувати із завданнями практичного характеру (замалювати побачене, записати висновок тощо); систематично контролювати спостереження учнів і надавати допомогу;
- результати спостереження: перевіряти, періодично обговорювати, уточнювати, систематизувати;
- вчити спостерігати, починаючи з початкових класів.

Практичні методи навчання

Схема 3



Серед практичних методів найскладнішими для учнів з ППР є творчі вправи та вправи на застосування набутих знань у нових умовах. Проте з метою розвитку розумової діяльності й самостійності учнів слід поєднувати всі види вправ, не віддаючи перевагу репродуктивним через їх видиму легкість для учнів. Вправи мають бути пов'язані з життям, практичною діяльністю дітей. Перед виконанням вправ учням обов'язково надається інструкція. Вона може бути:

- розгорнута – повне словесне пояснення і показ послідовності та способів дій;
- скорочена – пояснення і показ основних моментів роботи;
- коротка, узагальнена – називання мети діяльності та пред'явлення.

Важливе значення має правильно проведена лабораторна робота, яка сприяє формуванню причинно-наслідкових зв'язків, вчить порівнювати,

узагальнювати, обґрунтовувати, робити висновки. Саме тому цей метод вважається практичною діяльністю передусім пізнавального характеру. Методичні вимоги такі ж, як і в загальноосвітній школі. Особливу увагу слід приділити інструктажу з техніки безпеки та розгорнутій інструкції по проведенню самої роботи.

Ефективним засобом корекції дітей з ППР виступає гра. За допомогою різних видів ігор:

- стимулюється психічна і фізична активність учнів;
- розвивається організованість;
- підвищується самопочуття;
- формується впевненість у собі;
- створюються умови для виправлення вад і подальшого розвитку пізнавальної діяльності, моторики;
- розвиваються моральні якості;
- виховується ініціативність;
- створюються передумови включення у суспільну діяльність.

Методика використання гри має відповідати таким вимогам: доступність сюжету і рухів для учнів, відповідність їхнім інтересам; відповідність виду й змісту гри навчальній програмі предмету, темі уроку, психофізичним і віковим особливостям дітей; проведення підготовки до гри (пояснення правил, сюжету); участь вчителя у грі, пізніше – керівництво грою, допомога учням у створенні сюжету, розподілі ролей; визначення не лише дидактичної, а й корекційної мети гри.

РОЗДІЛ II

КОРЕКЦІЙНА РОБОТА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

2.1. Основи корекційної роботи

Корекційна робота – це діяльність, спрямована на поліпшення процесів розвитку і соціалізації дитини, послаблення або подолання психофізичних вад учнів у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості та підготовки до самостійного життя.

Основні принципи корекційної роботи:

- корекційно-розвиваюча спрямованість навчання і виховання;
- системний підхід до здійснення корекційного впливу на розвиток учнів;
- зв'язок корекційної роботи з життям і практикою;
- реалізація корекційної роботи в усіх ланках навчально-виховного процесу

Корекційну роботу можна умовно поділити на два етапи. Перший – «пристосування до дефекту». Необхідність цього етапу зумовлена тим, що процес корекції здійснюється одночасно з навчанням дітей. Спочатку для того, щоб навчання було можливим та ефективним, учитель створює такі умови, за яких наявність дефекту не перешкоджає засвоєнню знань. В організації навчальної діяльності враховується рівень знань, темп роботи, динаміка втомлюваності, обсяг пам'яті стійкість уваги, довільність психічних процесів. Проте пристосування до дефекту перешкоджає успішній адаптації дітей з інтелектуальними вадами до умов життя. Другим етапом корекційної роботи є розвиток особистості дитини, а саме: поступовий розвиток пізнавальних процесів, оптимізація темпу роботи та динаміки втомлюваності, посилення здатності до саморегуляції тощо.

Л.С. Виготський визначив структуру дефекту розумово відсталих дітей. Для зручності скористаємось таблицею.

Структура дефекту при розумовій відсталості за Л.С. Виготським

Таблиця 3

Первинний дефект	Вторинні ускладнення і порушення	Подальші ускладнення
– низька розумова працездатність; – інертність нервових процесів; – слабкість замикаючої функції кори головного мозку; – низька пізнавальна активність	недорозвиток вищих психічних процесів (опосередковане запам'ятовування, мислення, мовлення)	незрілість особистості

Отже, правильне врахування структури дефекту при порушеннях інтелектуального розвитку дозволить значно підвищити рівень засвоєння знань цією категорією дітей.

2.2. Напрямки корекційно-педагогічного процесу для дітей, які мають порушення інтелектуального розвитку

У корекційній роботі розрізняють спрямованість на виправлення дефектів, спільних для всіх розумово відсталих дітей (загальна корекція) і спрямованість на виправлення дефектів, характерних окремим групам учнів (індивідуальна корекція). Головним при наданні індивідуальної допомоги повинна бути активізація вольових зусиль учнів, їхньої самостійності, підтримання інтересу до виконання навчальної роботи. У будь-якому випадку, підбираючи навчальний матеріал, не слід усувати труднощі, що виникають в учня, а слід створити для нього такі умови, щоб він міг їх долати і працювати разом з класом.

У нових типових навчальних планах для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (Наказ Міністерства освіти і науки України від 28.01.2014 № 80) чітко прописані завдання корекційно-розвивальної роботи для кожної нозології.

Наведемо їх для розумово відсталих дітей:

- 1) Формування особистісних якостей дитини, розвиток і корекція всіх психічних процесів, сприяння психологічної адаптації та соціальної реабілітації дітей.
- 2) Розвиток та подолання порушень мовлення (усного та писемного), дихання та голосу у дітей, попередження можливих вторинних розладів.
- 3) Корекція та компенсація загальної та дрібної моторики учнів.
- 4) Корекція та розвиток рухових порушень та недоліків фізичного розвитку, формування вмінь диференціювати рухи відповідно до ступеня мускульних навантажень, темпу рухів, підпорядкування рухів музиці.

Основні напрями корекційно-розвиткової роботи: розвиток та корекція психосоціального розвитку, корекція вад мовлення, лікувальна фізична культура, ритміка.

Основним завданням корекційно-розвиткових занять для дітей з помірною розумовою відсталістю є формування у них навичок життєдіяльності в соціальному середовищі. Досягнення цієї мети забезпечується розв'язанням наступних завдань:

- соціальна адаптація дітей;
- корекція порушень розвитку;
- загальний фізичний розвиток у відповідності з їх можливостями.

У роботі з цією категорією учнів важливо приділяти увагу формуванню у них певного обсягу знань, адекватність поведінки та вміння діяти у

конкретних життєвих ситуаціях.

В основі спеціальних методів і прийомів корекційно-педагогічної діяльності лежать загально педагогічні підходи, які направлені на розвиток, збереження або відновлення порушених функцій організму, знань чи умінь дитини. Це методи вправ, методи переконань, методи прикладу, методи стимулювання поведінки і діяльності.

Таким чином, для того, щоб корекційна спрямованість навчання дала позитивні результати, вчитель повинен вміти оцінити її ефективність, застосовуючи такі критерії, як: якісне і кількісне полегшення структури дефекту, виправлення вад і переведення скоригованої вади у позитивну можливість дитини, підвищення рівня актуального розвитку і, як наслідок, збільшення зони найближчого розвитку, розширення обсягу свідомого користування дітьми набутих досвідом, позитивні зміни властивостей особистості.

2.3. Корекційні прийоми, які використовуються у роботі з дітьми з порушеннями інтелекту

Плануючи уроки, розробляючи їх конспекти, вчитель чітко визначає корекційну мету кожного уроку, обумовлюючи її дидактичними завданнями уроку, характером навчального матеріалу, типологічними та індивідуальними особливостями учнів. Щоб краще пояснити, які саме корекційні прийоми учитель повинен застосовувати на уроці, наведемо їх відповідно до особливостей пізнавальної діяльності учнів з інтелектуальними вадами.

Корекційні прийоми

Таблиця 4

Короткі характеристики особливостей пізнавальної діяльності	Корекційні прийоми
Сприймання	
<ul style="list-style-type: none">– звужений обсяг;– фрагментарність;– сповільненість;– пасивний характер;– дифузність, недиференційованість;– порушення системності, хаотичність;– вплив недорозвитку уваги, зокрема, відволікання;– відсутність зв'язку з уявленням,	<ul style="list-style-type: none">– поділ складного матеріалу на частини;– збільшення часу на сприймання та усвідомлення інструкції;– уповільненість темпу викладу матеріалу;– використання наочності з небагатьма об'єктами, особливо другорядними;– активізація знань дітей з метою використання їх власного досвіду;

<p>мисленням</p>	<ul style="list-style-type: none"> – забезпечення керівництва кожною перцептивною дією учнів; – зменшення кількості додаткових подразників; – навчання чіткому визначенню мети сприймання, плануванню його, контролю за дотриманням плану; – привчати аналізувати результати сприйнятого; – порівняння сприйнятого із зразком; – залучення максимально можливої кількості аналізаторів
Увага	
<ul style="list-style-type: none"> – низький рівень розвитку; – нестійкість мимовільної уваги; – несформованість довільної уваги; – залежність продуктивної уваги від характеру установок 	<ul style="list-style-type: none"> – привчати перевіряти правильність власних дій; – розвиток контролю за власним мовленням; – формування навичок самоконтролю; – привчати порівнювати свої роботи із зразком
Уява	
<ul style="list-style-type: none"> – недостатня диференційованість уявлень; – бідність, неточність; – поверховість; – швидке забування уявлень та їх зміна, уподібнення 	<ul style="list-style-type: none"> – підвищення пізнавальної активності та інтересу учнів; – різноманітність способів викладання; – повторюваність матеріалу; – розвиток логічного мислення; – зв'язок з попереднім досвідом; – застосування творчих завдань; – використання засобу порівняння; – зв'язок з мовленням
Пам'ять	
<ul style="list-style-type: none"> – звужений обсяг запам'ятовування; – залежність обсягу запам'ятовування від складності матеріалу (чим складніший матеріал, тим менший обсяг); – продуктивність мимовільного та довільного запам'ятовування однаково низька; 	<ul style="list-style-type: none"> – мінімальна кількість нових термінів, понять на одному уроці; – поділ матеріалу на частини; – формування пізнавальних інтересів; – стимулювання вільного викладу матеріалу; – формування вміння використовувати матеріал у різних життєвих ситуаціях;

<ul style="list-style-type: none"> – через пасивне ставлення до змін ефективність запам'ятовування знижується; – віддають перевагу дослівному та механічному заучуванню, тому матеріал швидко забувається і не використовується у досвіді; – не володіють прийомами довільного запам'ятовування; – відтворення фрагментарне спотворене, нелогічне; – труднощі актуалізації засвоєних знань; – швидко забувають вивчене через недостатньо міцні нервові зв'язки; – спотворення матеріалу в процесі зберігання; – недостатня усвідомленість заученого 	<ul style="list-style-type: none"> – формування додаткових запитань, які активізують розумову діяльність; – поєднання викладу матеріалу з поглибленням, уточненням, виправленням помилок, систематизацією, узагальненням; – використовувати правило: відпочинок сприяє відновленню матеріалу, а одноманітне повторення призводить до перевтоми; – повторення у різних формах; – використання раціональних прийомів запам'ятовування; – залучення різних аналізаторів; – організація закріплення з опорою на наочну, емоційну пам'ять з поступовим переходом до словесно-логічного запам'ятовування – перед заучуванням: <ul style="list-style-type: none"> ✓ установити логічні зв'язки, залежність між відомим та новим; ✓ проаналізувати матеріал, виділити основне і встановити між ним взаємозв'язки
Мислення	
<p>Загальна характеристика:</p> <ul style="list-style-type: none"> – некритичність; – сповільненість; – інертність; – конкретність, ситуативність; – неусвідомленість; – нездатність до переносу знань у досвід, нові умови; – нецілеспрямованість <p>Особливості аналізу та синтезу:</p> <ul style="list-style-type: none"> – бідність; – невміння проникати у сутність 	<ul style="list-style-type: none"> – доступна форма подачі матеріалу; – зменшення обсягу матеріалу, спрощення структури знань; – навчання переносити знання на практику; – здійснення практичного аналізу; – аналіз за послідовним планом; – після аналізу навчання описувати предмет чи об'єкт у цілому; – поділ складних тем на частини, подачі кожної з них окремо, а потім об'єднання в єдине ціле;

<p>явищ;</p> <ul style="list-style-type: none"> – ситуативність; – інертність; – неупорядкованість, хаотичність; – невміння з численних ознак виділити головну; – неволодіння критеріями аналізу; – невміння бачити спільне; – невміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки <p>Особливості процесу порівняння:</p> <ul style="list-style-type: none"> – заміна порівняння окремим аналізом об'єктів, що порівнюються; – чим складніші об'єкти, тим важче вони порівнюються; – порівнюють лише ті властивості, які сприймаються наочно, а функціональні ознаки не виділяють; – легше встановлюють відмінності, ніж подібність; – неволодіння критеріями порівняння; – хаотичність <p>Особливості процесу класифікації:</p> <ul style="list-style-type: none"> – відсутність самостійності; – ситуативність; – стереотипність <p>Рівень розвитку узагальнень і абстрагувань:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ці процеси є малорозвиненими; – недорозвинення узагальнюючої функції слова, мовлення в цілому; – відірваність мовлення від практичних дій; – низьке засвоєння узагальнюючих способів дій; – труднощі переносу сформованих 	<ul style="list-style-type: none"> – поступове формування вміння порівнювати, використовувати план, інструкцію, схеми, тощо; – поступове ускладнення об'єктів порівняння; – формування вмінь виділяти різні аспекти предметів і явищ; – при порівнянні двох об'єктів використання третього дещо відмінного; – при встановленні причинно-наслідкових зв'язків дотримуватись послідовності; – формування наочно видимих зв'язків і відношень між предметами та явищами; – надання допомоги у вербалізації емпірично здобутих уявлень про речі і процеси; – допомога в осмисленні від конкретного до абстрактного; – створення умов для подолання розриву між теорією і практикою: формування вмінь орієнтуватись у завданні, аналізувати його, відтворювати та диференціювати знання, переносити їх з однієї ситуації в іншу; – упровадження в навчальний процес спеціальних прийомів, що стимулюють учнів до використання набутих знань: <ul style="list-style-type: none"> ✓ перед застосуванням пригадати теорію; ✓ іноді спочатку практично засвоювати дії, а потім їх теоретично обґрунтовувати; ✓ розчленовувати аналіз завдання; ✓ вчити користуватися планом; ✓ стимулювати міркування вголос про способи та послідовність виконання завдань;
---	---

<p>вмінь і навичок на інші види діяльності</p>	<ul style="list-style-type: none"> – використовувати спеціальні предметні уроки та екскурсії для безпосереднього сприймання об'єктів і явищ; – опора на предметно-практичну діяльність і через неї перехід до вербалізації знань; – використання наочно-практичних методів навчання, поступове стимулювання конкретно-образного мислення і створення умов для розвитку словесно-логічного; – застосування спеціальних засобів, які полегшують перехід від конкретного до абстрактного: <ul style="list-style-type: none"> ✓ поєднання наочності з практичними діями; ✓ перехід від конкретної наочності до абстрактної; ✓ використання словесної наочності; ✓ аналіз об'єктів; ✓ порівняння об'єктів; ✓ абстрагування суттєвих ознак від несуттєвих; ✓ конкретизація висновків, правил шляхом наведення прикладів
Мовлення	
<ul style="list-style-type: none"> – порушення розуміння зверненого мовлення; – бідність активного словника; – недосконалість звуковимови і фонематичних процесів; – великий розрив між активним і пасивним словниками; – недосконалість граматичної будови; – недорозвинення предикативної функції мовлення 	<ul style="list-style-type: none"> – доступність в оформленні звернених конструкцій; – дещо уповільнений темп мовлення; – повторення дітьми питань, інструкцій учителя; – добір завдань, при виконанні яких учні будуть самостійно вживати нову лексику; – тісна співпраця з логопедом з метою закріплення скоригованих мовленнєвих навичок; – стимулювання до активного мовлення новими реченнями;

	– мовлення вчителя має бути образним, чітким, емоційно насиченим
Інтелектуальна працездатність	
<ul style="list-style-type: none"> – нестійка, мінлива (періоди підвищення чергуються з періодами зниження); – динаміка змін у кожного учня глибоко специфічна, проте основна тенденція – поступове зниження рівня працездатності, починаючи з середини уроку; – неспроможність проявити вольові зусилля для подолання труднощів; – швидка втомлюваність; – про виконанні цікавої роботи втомлюваність приходить швидше, ніж при виконанні нецікавої, одноманітної; – залежність від особи і втомлюваності вчителя, методів навчання і способів організації діяльності 	<ul style="list-style-type: none"> – урахування індивідуальної працездатності дитини відповідно до її діагнозу, здоров'я; – розвиток і підвищення ролі другої сигнальної системи; – розвиток емоційно-вольової сфери; – урізноманітнення методів і прийомів навчання; – створення таких умов, які стимулюватимуть учнів до активної праці і запобігатимуть виникненню втоми

Узагальнюючи наведені корекційні прийоми, зазначимо, що специфіка педагогічного процесу для учнів з порушеннями психофізичного розвитку загалом і для учнів з вадами інтелекту зокрема полягає також у використанні **спеціальних засобів корекції:**

- адаптація змісту освіти до пізнавальних можливостей учнів;
- наочність навчання;
- уповільненість процесу навчання;
- повторюваність у навчанні та вихованні;
- оптимізація темпу роботи та динаміки втомлюваності;
- дотримання охоронного режиму;
- позитивні емоції педагога як засіб стимулювання дітей до діяльності й спілкування;
- стимулююча функція педагогічної оцінки.

На завершення наголосимо, що окремої програми корекції при розумовій відсталості не існує; вся корекційна робота у процесі навчання проводиться на матеріалі навчальних предметів.

РОЗДІЛ ІІІ

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

3.1. Особливості використання методів навчання на уроках математики

Дослідження і спостереження за процесом засвоєння знань учнями з інтелектуальними вадами показують, що нові поняття краще засвоюються і диференціюються, якщо вивчаються в порівнянні або протиставленні, тому що схожих і протилежних понять у математиці дуже багато. Наприклад, протилежні поняття: більше – менше, збільшити – зменшити, додавання – віднімання і т.д. Існують також подібні поняття: збільшення числа на кілька одиниць, збільшення числа в кілька разів (те ж для зменшення числа), ділення на рівні частини і ділення на вміщення і т. д., тому особливого значення на уроках математики набуває прийом порівняння. Він вимагає від учнів постійного зіставлення фактів, їхнього аналізу, а отже, активних мислинневих процесів.

Вибір методів на певному етапі уроку залежить від завдань, які вирішуються на цьому етапі. Наприклад, якщо за мету ставиться познайомити учнів з алгоритмом письмового множення, то варто використати метод викладу знань. У даному випадку недоцільно використовувати бесіду, оскільки учні не мають досвіду, на який можна було б спиратися; не доцільно використовувати й роботу з підручником, адже учень не зможе виділити головне, істотне при знайомстві з новим алгоритмом. Крім того, учень повинен отримати зразок послідовного викладення алгоритму множення, спостерігати правильну запис цієї дії в стовпчик.

Вибір методів визначається і змістом навчального матеріалу. Наприклад, задачу краще розв'язувати за допомогою бесіди. Під час закріплення табличних випадків додавання або віднімання, таблиці множення чи ділення вибирається метод самостійної роботи, підбираються вправи, які б вимагали відтворення в пам'яті табличних випадків (опора на репродуктивну діяльність). При ознайомленні учня з новим матеріалом, наприклад, з отриманням нового числа першого десятка, доцільно використовувати досвід школяра, уміння застосувати наявні знання в новій ситуації. У цьому випадку обирається метод евристичної бесіди і питання ставляться так, щоб активізувати продуктивну діяльність. Знайомити з одиницею вимірювання маси краще за допомогою бесіди в поєднанні з методом самостійної практичної роботи, а також застосовуючи наочний метод навчання – метод демонстрації.

Вибір методів визначається і засобами навчання. Наприклад, як провести повторення вивчених раніше геометричних фігур?

Можна організувати обведення моделей фігур, моделювання складних фігур, дидактичні гри. Якщо як засіб наочності використовуються креслення фігур, то доцільніше під час повідомлення нових знань застосувати методи демонстрації, спостереження.

Знання необхідно не лише передати, але й закріпити, розкрити їх нові сторони, привести в систему, навчити учнів використовувати їх для вирішення практичних задач, формувати практичні уміння. Для цього використовують метод бесіди, метод самостійних робіт, метод роботи з підручником.

Метод бесіди найчастіше використовується для закріплення теоретичних знань (властивості геометричних фігур, правил, законів арифметичних дій і т.д.). Метод самостійних і практичних робіт використовується для закріплення умінь і навичок. Самостійна робота в процесі закріплення математичних знань може бути організована по-різному. В одних випадках вона може вимагати від учнів використання лише репродуктивної (відтворюючої) діяльності. Наприклад, під час закріплення та повторення табличних випадків додавання і віднімання у межах 10 і 20, таблиці множення і ділення, системи співвідношення одиниць мір та ін. В інших – до самостійної роботи входять завдання, вправи, пов'язані із застосуванням знань у схожій ситуації (знаходження значення числового виразу, аналогічного тому, на якому відбувалося знайомство з виконанням дії, рішення аналогічних завдань та ін.). Нарешті, у самостійній роботі від учнів може вимагатися використання продуктивної творчої діяльності (застосування знань у новій ситуації, рішення нових завдань).

Закріплення і повторення математичних знань неможливі без вправ.

Вправи використовуються для формування навичок рахунку, обчислювальних умінь і навичок, умінь розв'язувати задачі та т.д. Саме тут можна успішно реалізувати принцип диференційованого підходу: учні отримують варіанти завдань з урахуванням їх здібностей, потенційних можливостей, темпу роботи і т.д. Вправи повинні бути тісно пов'язані з життям, з практичною діяльністю учнів. Наприклад, на закріплення знань з нумерації можна навести приклади чисел, що збагачують знання учнів про навколишній світ (чисельність населення великих міст, довжину кордонів, площі морів і т.д.)

Для успішного оволодіння математичними уміннями і навичками учитель виявляє, уточнює і формує загально навчальні вміння, правила поведінки в класі: вміння бачити демонстровані предмети, малюнки, слухати, правильно розуміти і виконувати вимоги вчителя, відповідати на питання, задавати питання, повторювати завдання вчителя, правильно сидіти за партою, вставати, виходити із-за парти.

Необхідно перевірити знання геометричних фігур: уміння знаходити геометричну фігуру за зразком (коло, квадрат, трикутник, прямокутник), уміння назвати фігуру, показувати названу вчителем фігуру, креслити фігуру, не маючи її зразка.

Під час з'ясування наявних арифметичних знань учитель повинен звернути увагу на загальний розвиток дитини, на те, як вона сприймає допомогу, як добре орієнтується у середовищі, на стан мовленнєвого розвитку, на наявність загального та спеціального арифметичного словника, на наявні дефекти мовлення.

Не менш важливо встановити і ступінь розвитку моторики. Недосконалість моторики, характерна для дитини з ППР, утрудняє оволодіння письмом, роботу з дидактичним матеріалом, роботу з лінійкою.

Отже, вибір методів визначається конкретними умовами навчання, та який би метод або їх поєднання не використовував учитель на уроках математики, він повинен враховувати психофізичні особливості учнів, доступність для них навчального матеріалу, наявність наочних і технічних засобів навчання.

3.2. Використання наочності на уроках математики

На уроках математики треба використовувати велику кількість наочних засобів та яскравого дидактичного матеріалу: таблиці, ілюстративні полотна з набором трафаретів, що зображують фрукти, овочі, дерева, гриби, птахів, звірів і т.д., різноманітні іграшки, лото, доміно, мозаїку, будівельні конструктори та ін., а також предмети реальної дійсності: засоби навчання, фрукти, овочі, природний матеріал.

Під час вивчення чисел першого десятка використовують предметні та ілюстративні засоби. Розкриємо їх детальніше.

1. Предметні засоби:

- предмети навколишньої дійсності: меблі у класі, навчальне приладдя, природні матеріали, фрукти, овочі, гудзики, гачки, іграшки (гудзики та інші дрібні предмети об'єднуються в ланцюжки, нашиваються на картон);
- спеціально виготовлені для рахунку предмети: палички, рахівниці;
- геометричні фігури;
- трафарети фруктів, овочів, грибів, звірів, птахів і т.д.

2. Ілюстративні засоби:

- набір предметних малюнків із зображенням овочів, фруктів, звірів, літаків, машин;
- зображення предметів від 1 до 10;
- малюнки із зображенням як однорідних, так і різнорідних предметів, об'єднаних якимось сюжетом;
- таблиця «Числові сходинки»;
- роздатковий набір цифр і знаків;
- таблиці правильного написання цифр;
- монетні каси з набором монет в 1, 5, 10 к.

Запорукою успішного навчання математики є постійне вивчення учня, причому не тільки актуального рівня його розвитку, але і потенційних можливостей.

3.3. Позначення числа цифрою і написання цифр

Після ознайомлення з отриманням числа учні вчаться позначати це число цифрою – як друкованою, так і рукописною. Цифра уважно розглядається, виділяються її елементи, відшуковуються предмети, з якими можна порівняти цифру. Це потрібно для того, щоб учні краще запам'ятали образ цифри, не змішували його з іншими цифрами (наприклад, цифра 8 – це два бублики; цифра 1 – паличка і гачок).

Учитель кладе цифру під відповідною кількістю предметів або під малюнком із зображенням предметів, що за кількістю відповідають даній цифрі. Далі треба навчити учня писати цифру. Це досить складний процес. Якщо у дитини процес письма ускладнений, то необхідно приготувати додаткові наочні засоби (цифри для обведення, лекала з прорізами – у них можна вставити ручку і писати цифри, обводячи прорізи).

Послідовність знайомства з письмом цифр:

- 1) показ рукописного зразка цифри, показ і написання елементів цифри;
- 2) показ учителем написання цифри на дошці (при цьому звертається увага на напрямок руху крейди);
- 3) обведення (пальцем, указкою) моделі цифри;
- 4) написання цифри у повітрі;
- 5) написання цифри на дошці учнем;
- 6) написання цифри в зошиті за зразком.

У залежності від можливостей дитини можна пунктиром або тонкими лініями написати цифру, а учень лише обводить їх; а можна поставити лише дві-три опорні точки.

Якщо в учня значні порушення моторики, дрібні рухи пальців рук утруднені, то він не зможе писати цифри в одну клітинку. Таким учням треба дозволити писати цифри в дві клітинки, а то і більше (в клітинах, спеціально розграфлених для цього учителем).

Учням, які не орієнтуються на сторінці зошита, не дотримуються рядків при написанні цифр, необхідно виділяти (проводити) рядки синім олівцем.

Окремим учням доступне лише обведення цифр за лекалом або трафаретами, написання разом з учителем.

Перед написанням цифр учням пропонується обвести цифри з фланелі, наклеєні на картках. Дитина водить пальцем по цифрі, ніби викреслюючи її, потім повторює її назву. Написання цифр поєднується з їх промовлянням, а також письмом під рахунок (написати одну, дві, три, чотири цифри).

Таким чином, треба вимагати правильного, чіткого написання цифр, що є запорукою правильних обчислень при вирішенні прикладів і завдань.

3.4. Додавання і віднімання у межах 10

Оволодіння арифметичними діями у межах 10 для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є дуже складними операціями, а тому потребує наполегливості, терпіння і часу.

Почнемо з прикладів на додавання, які записуються на дошці і в зошитах. Учні вчаться читати приклад: «До одного додати один буде два». На цьому ж уроці учні знайомляться з розв'язанням і записом прикладів на віднімання. Приклад читають так: «Від двох відняти один, буде (залишиться) один».

Після знайомства з числом 3 діти вчаться розв'язувати приклади типу $2+1$, $1+2$, $3-1$, $3-2$. Щоб розв'язати приклад $2+1$, треба відрахувати 2 предмета (2 червоних кола), а потім відрахувати ще 1 предмет (зелене коло), з'єднати їх, перерахувати і записати відповідь. Учитель звертає увагу учнів на те, що додавання означає збільшення.

При відніманні від трьох два ($3-2$) учень повинен взяти 3 предмета, відрахувати (відібрати) 2, перерахувати предмети, що залишилися, і записати відповідь. Учитель звертає увагу на те, що віднімання означає зменшення.

У міру оволодіння учнями натуральним рядом чисел і властивостями цього ряду (кожне число менше наступного на одиницю і на одиницю більше від того, яке стоїть перед ним,) потрібно знайомити їх з прийомом додавання і віднімання, що спирається на цю властивість натурального ряду чисел. За допомогою цього прийому діти вчаться додавати і віднімати одиницю від числа.

Наочним засобом для оволодіння цими прийомами повинен бути натуральний ряд чисел від 1 до числа, яке учні вивчають. Наприклад, треба додати: $3+1$. Учитель показує цифру 3 в числовому ряду і просить знайти число на 1 більше. Це наступне в числовому ряду число 4, отже, $3+1=4$. Приклад $3-1$ розв'язується так: знаходимо число 3. Число на одиницю менше – це число, яке стоїть перед числом 3, тобто число 2. Отже, $3-1=2$. Таблиця числового ряду допомагає оволодіти прийомами обчислення без опори на конкретний матеріал.

Коли учні навчилися додавати і віднімати 1, треба вчити їх додавати 2: до чотирьох додати 2. Учень ставить палець на число 4 в числовому ряду, додає 1, вийшло 5, ще додає 1, вийшло 6. Палець учня пересувається по числовому ряду.

З перших уроків математики доцільно вчити учнів коментувати свої дії з предметами і числами. Спочатку учитель сам коментує виконані ним спільно з учнями дії, а учні повторюють. Поступово участь учня в коментуванні діяльності збільшується, а допомога з боку вчителя зменшується.

Перехідним етапом від операцій над конкретними множинами до дій над числами є ознайомлення учнів (при виконанні додавання і віднімання) з прийомом прилічування і відлічування декількох одиниць.

Школярі з порушенням інтелекту з великими труднощами засвоюють зв'язок між додаванням і відніманням. Розуміння цього зв'язку досягається тільки практично. Наприклад, до чотирьох червоних кружечків приєднуємо 3 зелених кружечки. Кружечки перераховуються. Записується: $4+3=7$. Якщо з усіх кружечків видалити зелені, залишаться червоні кружечки. Записується: $7-3=4$. Потім навпаки, з усіх кружечків видаляються червоні, залишаються зелені. Записується: $7-4=3$.

Під час розв'язання прикладів на віднімання необхідно частіше звертатися до таблиці додавання.

Наприклад, щоб від 7 відняти, 3 учні повинні в таблиці на додавання відшукати приклад $3+4=7$. Доцільно розв'язувати відразу три приклади $3+4$, $7-3$, $7-4$, зіставляючи їх. За прикладом на додавання $5+2=7$ учитель також вчить дітей складати і розв'язувати два приклади на віднімання з тими ж числами: $7-2$, $7-5$.

Таким чином, виконуючи дії у межах 10, необхідно насамперед звертати увагу на властивості натурального ряду чисел.

3.5. Вивчення нумерації у межах 20

Під час вивчення чисел другого десятка слід використовувати ті ж засоби, що і під час вивчення чисел першого десятка, але число предметів та їх зображень треба збільшити до 20. При підборі або виготовленні наочних засобів треба пам'ятати, що на них необхідно показати десяткових склад чисел другого десятка, тому десяток та одиниці повинні бути яскраво виділені. Це можуть бути:

- 20 паличок (10 паличок розкладених і 10, зв'язаних в пучок, тобто 1 десяток);
- 20 кубиків і 2 бруска з 10 кубиків;
- 20 квадратів і 2 смуги по 10 квадратів;
- лінійка довжиною 20 см,
- картонні смужки довжиною по 10 см кожна, розділені на 10 рівних частин;
- рахівниці;
- таблиця з розрядами одиниць і десятків;
- цифрова каса;
- таблиця з числами від 1 до 20, записаними в один і два ряди;
- таблиці для рахунку рівними числовими групами по 2, 3, 4, 5;
- таблиця з числами від 1 до 20 із зображенням парних і непарних чисел різним кольором;
- набір табличок (10 штук) з числом 10 для складання та розкладання чисел (на десятки і одиниці) від 11 до 20;
- таблички з числом 20.

Основою в розумінні нумерації чисел другого десятка є чітке уявлення, що десяток – це десять одиниць і в той же час це нова одиниця рахунку, якою

можна рахувати так само, як одиницями, додаючи до чисел один, два і т.д. назви цієї одиниці, наприклад один десяток, два десятка.

Робота над нумерацією чисел у межах 20 складається з кількох етапів:

- 1) отримання одного десятка;
- 2) отримання другого десятка від 11 до 19 шляхом додавання до одного десятка декількох одиниць;
- 3) отримання числа 20 з двох десятків;
- 4) письмова нумерація чисел від 11 до 20;
- 5) отримання другого десятка шляхом додавання до попереднього числа одиниці та віднімання від наступного числа одиниці.

3.6. Рахунок у межах 20

Поняття 10 одиниць – це один десяток, який школярами з вадами інтелекту засвоюється повільно. Практичні дії на предметних засобах з утворення десятка із одиниць і навпаки, розкладанню десятка на 10 одиниць, допомагають поступово формувати це поняття і повинні продовжуватися протягом багатьох уроків.

Важливо диференціювати поняття «десять одиниць» і «один десяток». Десяток – це ціле, єдине. Щоб з одного десятка взяти одиницю, треба розбити десяток на 10 одиниць. Наприклад, щоб від одного десятка відняти одиницю, треба замінити один десяток 10 одиницями і тільки тоді віднімати. Нуль в числі 10 показує, що немає жодної одиниці.

Отримання чисел другого десятка можна показати за допомогою різних засобів: пучків і паличок, брусків і кубиків, смужок довжиною 10 см і квадратів зі стороною 1 см і т. д.

Учитель пропонує відрахувати 10 кубиків, замінити їх брусками, а потім питає, як можна назвати по-іншому 10 кубиків. Учень відповідає: «Один десяток кубиків».

На брусок (десяток) кладеться ще один кубик. Вийшло нове число. Воно складається з десятка (бруска) і ще однієї одиниці (кубика). Це число 11. Треба вимовити кілька разів по складах це число, пояснити, що воно позначає один на десять, і ще раз показати, що один покладали на десяток. і т.д. Учні утворюють усі числа до 19. Останнє число 20 отримуємо, як і всі попередні, шляхом додавання ще одного кубика до 19 кубиках, але на бруску виявиться 10 кубиків. Учитель запитує: «Чим можна замінити 10 кубиків?» Учень замінює 10 кубиків одним бруском. Вийшло два бруска, тобто два десятка – це число двадцять. Якщо взяти один десяток і додати ще один десяток, то вийде два десятка, або 20. Два десятка відкладаємо на рахівниці.

При вивченні нумерації в межах 20 доцільно знайомити учнів з одиницею виміру довжини дециметром. Виготовляються моделі дециметра – смужки довжиною 10 см, розділені на сантиметри. Учитель повідомляє, що смужка довжиною 10 см – це нова одиниця вимірювання довжини – дециметр. Дециметр – це десяток сантиметрів.

Отже, оволодіння обчислювальними прийомами додавання і віднімання у межах 20 засноване на знанні додавання і віднімання у межах 10, знанні нумерації і складу чисел у межах 20. Під час вивчення дій на додавання і віднімання у межах 20, як і при вивченні відповідних дій у межах 10, велике значення мають наочність і практична діяльність самих учнів.

3.7. Додавання і віднімання у межах 20

Додавання і віднімання у межах 20 ґрунтується на умінні дітей виконувати дії у межах 10.

Опишемо основні способи дій у межах 20

I. Прийоми додавання і віднімання, засновані на знаннях десяткового складу числа (10+3, 13-3, 13-10) і нумерації чисел у межах 20 (16+1, 17-1).

Під час розв'язання цих прикладів закріплюються взаємозв'язок між додаванням і відніманням. При цьому учні поступово перестають користуватися наочними засобами, але продовжують пояснювати свої дії.

II. Додавання і віднімання без переходу через десяток.

Виконання дій засноване на розкладанні компонентів на десятки і одиниці:

A.) До двозначного числа додається однозначне. Від двозначного числа віднімається однозначне.

Спочатку потрібно розглянути випадки, коли кількість одиниць у двозначному числі більше, ніж у другому доданку (13+2, 1+3), і тільки потім включати випадки типу 11+6, 13+5, хоча прийоми їх розв'язання однакові.

Пояснення супроводжується використанням наочних засобів і докладним записом розв'язання, наприклад: 13+2. Перший доданок (13) складається з 1 десятка і 3 одиниць: 1 десяток паличок і ще 3 палички. Другий доданок 2. Додаємо 2 палички. 3 палички і 2 палички – 5 паличок і 1 десяток паличок. Вийшло десяток (паличок) і 5 одиниць (паличок) – це число 15. Отже, 13+2=15. Подібним чином пояснюються і випадки віднімання.

Важливо постійно наголошувати, що при розв'язанні таких прикладів додаються і віднімаються саме одиниці. Записуючи приклади, учні можуть підкреслювати одиниці: $14+2=16$, $16-2=14$. Іноді доцільно одиниці і десятки записувати різним кольорами. На дошці їх можна обводити кружечком.

Під час розв'язання прикладів на додавання закріплюється вміння користуватися переставною властивістю додавання: розв'язування прикладу 2+14 проводиться на основі розв'язання прикладу 14+2. Корисно порівнювати приклади на додавання і віднімання в межах 20 з прикладами на ті ж дії в межах 10:

$7+2=9$	$9-2=7$	$5+3=$	$8-3=$
$2+7=9$	$9-7=2$	$9+...=$	$8-...=$
$17+2=19$	$19-2=17$	$17+2=$	$19-2=$
$2+7=19$	$19-7=2$	$2+...=$	$19-...=$

В.) Отримання суми 20 і віднімання однозначного числа від 20:

$$15+5 \quad 17+3 \quad 20-5 \quad 20-3$$

Розв'язання прикладів такого типу, особливо на віднімання, викликає значні труднощі у багатьох школярів з вадами інтелекту. Учнів непокоїть те, що при додаванні одиниць в розряді одиниць виходить нуль. Розклавши 20 на два десятка і відрахувавши від одного десятка задану кількість одиниць, діти забувають цей результат додати до десятка і отримують помилкову відповідь: $20-3=7$.

Використання засобів наочності, актуалізація наявних знань і опора на них допомагають подолати ці труднощі. Варто повторити таблицю додавання і віднімання в межах 10, доповнення однозначного числа до десятка, віднімання від 10.

На випадок ускладнень у розумінні прийому обчислень пояснення можна провести за допомогою паличок, зв'язаних пучком. Наприклад, 20 – це 2 десятка (беремо 2 пучка паличок) і нуль одиниць. Позичаємо 1 десяток і розкладаємо його на 10 одиниць (розв'язуємо пучок паличок). 10 одиниць мінус 3 одиниці виходить 7 одиниць. Всього залишається 1 десяток і 7 одиниць, або 17.

Дії на додавання і віднімання порівнюються: $15+5=20$; $20-5=15$;

С.) Віднімання від двозначного числа двозначного: $15-12$; $20-15$.

Розв'язання прикладів такого типу можна пояснити різними прийомами:

- розкласти зменшуване і від'ємник на десятки й одиниці та віднімати десятки від десятків, одиниці від одиниць;
- розкласти від'ємник на десяток і одиниці; віднімати від зменшуваного десятки, а з отриманого числа – одиниці.

Учням важко знайомитися відразу з двома прийомами і навіть важко послідовно знайомитися спочатку з одним, а потім з іншим прийомом. Школярі з вадами інтелектуального розвитку самостійно не можуть вибрати, коли доцільніше використовувати той чи інший. Знайомство з двома прийомами тільки заплутує їх. Краще відпрацювати добре один прийом обчислень і навчити учнів самостійно користуватися ним.

Учитель щоразу звертає увагу на те, що рахунок десятками ведеться так само, як рахунок одиницями. Звертається увага і на позначення чисел числівниками. Перше слово у назві числа показує число десятків: двадцять, тридцять, ... і т. д. Варто показати таблицю і читати числівники парами: два – двадцять, три – тридцять і т. д. У першому ряду рахунок ведеться простими одиницями, а у другому – десятками:

Письмова нумерація круглих десятків може бути подана за аналогією з записом уже відомих учням чисел 10 і 20. «У числі 10 один десяток, цифра 1 записується на другому місці праворуч, а на місці одиниць записується нуль. У числі 20 – два десятка і немає окремих одиниць (показати на рахівниці),

цифра 2 записується на другому місці, а на місці одиниць записаний 0. У числі 30 три десятка, число десятків 3, а на місці одиниць – 0 і т. д.»

3.8. Додавання і віднімання у межах 100

Розглянемо прийоми виконання дій додавання і віднімання у межах 100:

$$1) 30 + 20 = \qquad \qquad \qquad 50 - 30 =$$

Коментуємо так: 30 – це 3 десятки (3 пучка паличок). 20 – це 2 десятки (2 пучка паличок). До 3 пучків паличок додамо 2 пучка, всього отримали 5 пучків паличок, або 5 десятків. 5 десятків – це 50. Отже, $30 + 20 = 50$.

Такі ж міркування проводяться і при відніманні круглих десятків.

Детальний запис на початку вивчення дозволяє закріпити послідовність міркувань:

$$\begin{array}{r} 30 + 20 = 50 \\ 3 \text{ дес.} + 2 \text{ дес.} = 50 \text{ дес.} = 50 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 50 - 20 = 30 \\ 5 \text{ дес.} - 2 \text{ дес.} = 3 \text{ дес.} = 30 \end{array}$$

Для розв'язання прикладів застосовуються ті ж засоби, що і при вивченні нумерації. Дії проводяться обов'язково на рахівниці.

$$2) 30 + 26 \qquad \qquad 26 + 30 \qquad \qquad 56 - 30$$

Пояснення розв'язання прикладів даного типу проводиться також за допомогою засобів наочності. Варто показати учням докладний запис виконання дії:

$$\begin{array}{r} 30 + 26 \\ \hline 26 = 20 + 6 \\ 30 + 20 = 50 \\ 50 + 6 = 56 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 56 - 30 \\ \hline 56 = 50 + 6 \\ 50 - 30 = 20 \\ 20 + 6 = 26 \end{array}$$

або $30 + 26 = 30 + 20 + 6 = 50 + 6 = 56$

Цим записом учитель користується тільки під час пояснення. Учні натомість потрібно показати коротку форму запису, але вимагати усного коментування при виконанні дій, а при записуванні – підкреслення десятків:

$$\begin{array}{r} \underline{30} + \underline{26} = \underline{56} \\ \underline{26} + \underline{30} = \underline{56} \end{array} \qquad \begin{array}{r} \underline{56} - \underline{30} = \underline{26} \end{array}$$

Корисно виконувати дії на рахівниці.

Слід зазначити, що деякі учні довгий час не можуть навчитися міркувати під час розв'язування прикладів. Значно легше їм це вдається на рахівниці, тому таким учням варто дозволяти користуватися рахівницею.

Для кращої наочності та розуміння позиційного значення цифр у числі запис одиниць і десятків на дошці і в зошитах деякий час можна робити різними кольорами. Це важливо для тих учнів, які погано розрізняють розряди.

$$\begin{array}{r}
 3) \quad \underline{45+2} \quad \underline{47-2} \quad 4) \quad 45+12 \quad 57-12 \\
 \underline{42+7} \quad \underline{49-7} \quad \quad \quad 42+17 \quad 59-17 \\
 \quad \quad \quad \quad \quad \quad \quad \quad \quad \quad \quad \quad \quad 57-52
 \end{array}$$

Зазначені вище випадки на додавання, а також на віднімання розв'язуються відповідно однаковими прийомами. Однак за складністю вони неоднакові. Для школяра з порушеннями інтелекту значно важче до меншого числа додати більше, наприклад: $2+7$, $3+6$. Усе це свідчить про те, що, дотримуючись вимог поступового зростання труднощів при розв'язанні прикладів, необхідно враховувати не тільки прийоми віднімання, але й числа, над якими виконуються дії.

Наведемо приклад пояснення: «У числі 45 – 4 десятки і 5 одиниць. Відкладемо число на абаці. Додамо 2 одиниці. Отримаємо 4 десятки і 7 одиниць, або число 47».

Такий прийом доцільний тому, що при відніманні з переходом через розряд застосування прийому розкладання на розрядні доданки двох компонентів призведе до віднімання від меншого числа одиниць зменшеного більшого числа одиниць від'ємника ($43-17$, $43=40+3$, $17=10+7$, $40-10$, $3-7$).

$$\begin{array}{r}
 3) \quad \underline{45+2} \quad \underline{47-2} \quad 4) \quad 45+12 \quad 57-12 \\
 \underline{42+7} \quad \underline{49-7} \quad \quad \quad 42+17 \quad 59-17 \\
 \quad \quad \quad \quad \quad \quad \quad \quad \quad \quad \quad \quad \quad 57-52
 \end{array}$$

Міркування під час розв'язання цих прикладів на додавання нічим не відрізняються від міркувань під час розв'язання прикладів на додавання двох попередніх типів, хоча останні значно важчі для учнів з ППР.

Під час вивчення прикладів типу 50-5 треба вказати, що необхідно зайняти один десяток, так як в числі 50 число одиниць дорівнює 0, розкласти десяток на одиниці, від десяти відняти 5, а до десятків, що залишилися, додати різницю.

Для зручності і більшої зрозумілості викладу обчислювальних прийомів ми розглянули кожен новий випадок ізольовано. У процесі навчання учнів усним обчислювальним прийомам необхідно кожен новий випадок додавання або віднімання розглядати в нерозривному зв'язку з попередніми, поступово включаючи нові знання у вже наявні, постійно їх порівнюючи. Наприклад, $45+2$, $45+5$, $45+32$, $45+35$. Порівняти приклади, знайти спільне та відмінне. Скласти приклади такого виду.

Завдання такого типу дозволяють побачити подібність і відмінність у прикладах, змусять учнів думати, розглядати кожен випадок додавання не ізольовано, а у взаємозв'язку. Це дозволить відпрацювати загальний спосіб

усних обчислень. (Розв'язати, порівняти обчислення і скласти подібні приклади: 40-6, 40-26, 40-36, 40-30)

4) Додавання і віднімання з переходом через розряд (2-а група прикладів) виконуються за допомогою письмових обчислень, тобто обчислення починаються з одиниць нижчих розрядів, за винятком ділення, а запис дається у стовпчик.

$$\begin{array}{r}
 1 \\
 35 \\
 + 7 \\
 \hline
 42
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 1 \\
 35 \\
 + 27 \\
 \hline
 62
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 .10 \\
 42 \\
 - 7 \\
 \hline
 35
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 .10 \\
 62 \\
 - 27 \\
 \hline
 35
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 .10 \\
 62 \\
 - 57 \\
 \hline
 5
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 .. \\
 100 \\
 - 5 \\
 \hline
 95
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 .. \\
 100 \\
 - 35 \\
 \hline
 65
 \end{array}$$

Отже, учні знайомляться із записом і алгоритмами письмового додавання і віднімання і вчаться коментувати свої дії. Необхідно порівнювати різні випадки спочатку додавання, потім віднімання, знаходити ознаки подібності та відмінності, залучати учнів до процесу наведення аналогічних прикладів, вчити їх міркувати. Тільки подібні прийоми можуть дати корекційний ефект.

3.9. Методика вивчення множення і ділення

Під час вивчення чисел у межах 100 учні знайомляться з двома видами множення і ділення: табличним і позатабличним.

Вивчення множення і ділення проводиться паралельно (крім випадків множення і ділення у межах 20): за таблицею множення одного числа розглядається відповідний випадок ділення. Такий порядок оволодіння даною темою, з одного боку, сприяє кращому запам'ятовуванню учнями результатів таблиці множення, з іншого – полегшує вивчення ділення. Він також допоможе їм краще зрозуміти зв'язок між цими діями, усвідомити, що множення – це додавання однакових доданків.

Таблицю множення можна вивчати двома способами: за постійним множимим, за постійним множником.

Під час вивчення ділення необхідно враховувати наступні його особливості:

- ділення на рівні частини більш знайоме учням з їхнього досвіду; ділення на вміщення їм не знайоме;
- ділення на рівні частини більше зрозуміле учням; сутність ділення на вміщення складніше сприймається дітьми;
- запис ділення на рівні частини простий і зрозумілий дітям; запис ділення на вміщення важкий, складний для них.

Під час вивчення табличного множення учнів спочатку знайомлять з випадками, коли постійним є множене, а при вивченні ділення – ділення на рівні частини.

Система вивчення дій множення і ділення наступна:

- знайомство з множенням як додаванням однакових доданків;
- знайомство з діленням на рівні частини;
- розгляд випадків і складання таблиці множення і ділення у межах 20;
- вивчення множення і ділення у межах 100 і складання таблиць множення і ділення;
- практичне знайомство з переставним законом множення;
- ділення з остачею;
- ділення на вміщення;
- співставлення двох видів ділення у практичній діяльності;
- множення 1 на число, на 1, ділення на 1;
- 0 як компонент множення і 0 як ділене.

Зміст дії множення натуральних чисел найкраще визначити, виходячи з додавання кількох однакових чисел. Помножити число a на число b означає знайти суму в доданків, кожен з яких дорівнює a .

Ознайомлення з множенням краще починати з того випадку, коли множене дорівнює 2. Учням можна запропонувати задачу, для розв'язування якої потрібно знайти суму однакових доданків, а зміст її показати наочно. Наприклад: «4 хлопчики взяли по 2 яблука кожен. Скільки всього яблук взяли хлопці?» Для розв'язання задачі вчитель ставить перед учнями ряд запитань: «Що відомо в задачі? Що потрібно знати?» При цьому робиться ілюстрований запис в зошиті.



Учитель запитує:

- По скільки яблук взяли хлопці?
- Скільки хлопців взяли яблука?
- Якою дією можна визначити, скільки всього яблук взяли діти?

На дошці з'являється запис: $2+2+2+2=8$.

Відповідь: 8 яблук узяли діти.

Таким чином, учитель підводить дітей до висновку, що в цьому виразі всі доданки однакові. Учитель повідомляє, що виконаний запис можна прочитати і по-іншому: «По 2 взяли 4 рази, отримали 8». Необхідно показати доцільність заміни додавання множенням, познайомити зі знаком множення і із записом дії в рядок. Знання цієї дії закріплюються відповідними вправами.

Як наочні засоби використовуються предметні множини і малюнки з зображенням предметів, об'єднаних у рівні групи. Наприклад: «Порахуйте рукавиці, зв'язані парами». Діти лічать по 2: 2, 4, 6, 8, 10. Учитель запитує: «Скільки рукавиць зв'язані разом. Запишемо так, як лічили: $2+2+2+2+2=10$. Скільки пар рукавиць? (П'ять.) Скільки усього рукавиць? (Десять). У цьому прикладі додавання можна замінити іншою дією – множенням і записати приклад коротше. Сказати можна так: «По 2 узяти 5 разів, вийде 10», а

записати так: $2 \times 5 = 10$ ». Саме так у дітей формуються навички заміни додавання множенням. Корисні завдання з дидактичним матеріалом: узяти по 2 кубики 3 рази, записати цю дію додаванням, замінити додавання множенням: $(2+2+2=6, 2 \times 3=6)$.

Після цього можна запропонувати учням ще одне визначення: помножити одне число на друге – значить взяти перше число доданком стільки разів, скільки одиниць у другому числі. При цьому те число, яке повторюється як доданок називається множенням; число, яке показує, скільки разів береться такий доданок – множитком; число, одержане в результаті множення, – добутком. Множене і множник ще деколи називаються співмножниками.

Після цього можна перейти до складання таблиці множення на 2. Вона складається за постійним множенням.

Наведемо послідовність знайомства з табличним множенням числа 2:

- 1) лічба конкретних предметів по 2 до 20 (кружечки, гудзики, трафарети фруктів, жолуді, листочки, квадрати тощо);
- 2) лічба зображень предметів по 2 на малюнках або числових фігурках і складання прикладів на додавання;
- 3) заміна додавання множенням і читання таблиці множення.

На початку вивчення цієї теми розглядаються такі приклади:

$$2+2=4$$

$$2+2+2=6$$

$$2+2+2+2=8$$

Тут число 2 повторюється кілька разів. У першому рядку число 2 повторюється 2 рази, у другому – 3, у третьому – 4. Раціональніше не записувати кожен раз суму, яка складається з двох, трьох, чотирьох двійок, а вказати, скільки разів потрібно взяти по 2, тобто замінити додавання однакових доданків множенням.

З метою засвоєння і закріплення знань проводяться вправи на заміну дії додавання множенням і навпаки: $2+2+2=2 \times 3$; $2 \times 5=2+2+2+2+2$.

Учні повинні вміти проілюструвати приклад на множення малюнком, складати за малюнками приклади на додавання і множення. Потім таку ж роботу виконати самостійно на індивідуальних картках. Після того, як діти вивчили всі випадки множення на 2, вони складають таблицю множення. Не зважаючи на те, що вона є в підручнику і в кінці кожного зошита з математики, учні повинні записати її в зошитах.

На наступному етапі школярі тренуються в читанні таблиці множення, заміні множення додаванням однакових доданків і навпаки, складання малюнків до прикладів на множення. Таблицю множення числа 2 вони заучують напам'ять.

У кожного учня повинна бути картка з цією таблицею. Вони повинні знати, що 2 – це доданок (якщо приклад на множення замінюється прикладом на додавання), а 5 – число доданків. Вправи по заміні додавання рівних

доданків множенням і навпаки допоможуть учням усвідомити значення 1-го і 2-го множників.

Під час складання з учнями таблиці множення будь-якого числа і при її вивченні необхідно звернути їхню увагу, що відповідь наступного приклада більша за попередній на стільки одиниць, скільки їх у 1-му множнику: $2 \times 2 = 4$

Ця закономірність підкреслюється при вивченні таблиці множення всіх чисел. Це допоможе учням швидше її вивчити. До того ж, якщо яку-небудь табличну відповідь учень не може згадати, але пам'ятає відповідь попереднього або наступного приклада, він зможе цим допомогти собі.

Щоб учні навчилися диференціювати дії додавання і множення, потрібно пропонувати такі вправи:

- $2+2+2+2=8$. Чи можна в цьому випадку додавання замінити множенням? Чому?
- $2+1+2+3=8$. Чи можна в цьому випадку додавання замінити множенням? Чому?

Подібні вправи змушують учнів з ПІР зрозуміти, що не у всіх випадках додавання можна замінити множенням, усвідомити, що множення – це додавання однакових доданків. Подібні вправи мають не лише навчальне і розвиваюче, але й корекційне значення.

Під час вивчення таблиці множення числа 3 звертається увага на те, що у вивчених таблицях є приклади з однаковими відповідями. Учні самі знаходять їх на індивідуальних картках, обводять олівцями одного кольору. Вчитель пропонує вписати першу пару прикладів ($2 \times 3 = 6$, $3 \times 2 = 6$) і порівняти їх, запитуючи школярів: «Яка відповідь у прикладах? Які числа множили? Яке число множили у першому прикладі? У другому? На яке число множили у першому прикладі? У другому? У чому подібність цих прикладів? У чому їх відмінність?»

Після загального ознайомлення з множенням можна переходити до пояснення ділення, починаючи з ділення числа 2, а потім ділення на дві рівні частини тощо. При діленні на 2 розкладають між двома учнями порівну зошити, ручки, кружечки, розкладають порівну на дві тарілки овочі, фрукти як натуральні, так і намальовані, вирізані з паперу тощо.

На конкретному матеріалі (операції над предметними множинами) учні знайомляться з діленням на рівні частини. Основний прийом ділення на рівні частини полягає у тому, що з групи предметів, які треба розділити, береться кількість предметів, які дорівнюють числу частин, щоб при діленні в кожній частині було по одному предмету, по одиниці, потім із залишку предметів даної групи знову беруть стільки предметів, щоб при діленні на дане число частин в кожній частині отримали ще по одному предмету, по другій одиниці. Так роблять, доки не будуть вичерпані всі предмети даної групи.

Знайомство з дією ділення на 3 рівні частини потрібно починати з розв'язування задач, спираючись на практичні дії з предметами або на використання схем чи малюнків. Наприклад: «6 олівців роздали 3 учням. Скільки олівців отримав кожен з них?» Діти повинні спочатку розкласти

олівці на 3 частини, а потім вчитель повідомляє, що це можна зробити за допомогою певного запису з використанням відомого вже знаку – «:» і ще раз зазначаємо, що ця дія називається діленням ($6 \text{ ол.} : 3 = 2 \text{ ол.}$). Для закріплення цього поняття доцільно розв'язати декілька задач даного типу. Причому розв'язок повинен супроводжуватись використанням малюнків, схем, роздаткового матеріалу.

Після вивчення ділення на рівні частини учні знайомляться з діленням на вміщення при розв'язуванні задач. У конкретних життєвих ситуаціях і за допомогою розв'язання задач потрібно показати подібність і відмінність двох видів ділення. Візьмемо, наприклад, задачу: «За 2 зошити заплатили 6 грн. Скільки коштує 1 зошит?» Для того, щоб розв'язати цю задачу, треба 6 поділити на дві рівні частини. У цій задачі ми маємо справу з діленням на рівні частини.

Візьмемо іншу задачу: «1 зошит коштує 3 грн. Скільки зошитів можна купити за 6 грн?» Ця задача теж розв'язується діленням. Але тут ділення має новий сенс: ділячи 6 на 3, ми дізнаємося, скільки разів 3 міститься у 6. Тобто, якщо 1 зошит коштує 3 грн., то на 6 грн. можна купити стільки зошитів, скільки разів 3 грн. міститься у 6 грн. Отже, задача, в якій запитується, скільки разів 3 міститься у 6, розв'язується діленням.

- 1) $6 \text{ грн.} : 2 = 3 \text{ грн.}$
- 2) $6 \text{ грн.} : 3 \text{ грн.} = 2 \text{ зош.}$

3.10. Роль задач у розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку

У сучасній методиці математики склалась достатньо обґрунтована точка зору на роль арифметичних задач у розвитку школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Їхня мета:

- формувати в учнів уявлення про структуру простої і складної арифметичної задачі;
- розвинути вміння функціонально застосовувати кількісні залежності між величинами для складання плану розв'язування задач;
- виробити в учнів свідоме відношення до вибору дій, які потрібно виконати для знаходження відповіді на запитання задачі;
- ознайомити учнів з новими можливостями не стандартно оцінити техніку рахунку;
- ознайомити учнів зі способами перевірки правильності розв'язання арифметичної задачі;
- розвивати такі процеси пізнавальної діяльності, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення;
- навчити планувати і контролювати свою діяльність, оволодіти прийомами самоконтролю;
- сприяти встановленню зв'язків між необхідністю розв'язування математичних задач із життям, підвищити інтерес до предмету в цілому,

показати практичне значення необхідності розв'язувати задачі, розширити кругозір і збагатити учнів новими враженнями про оточуючу дійсність;

- навчити працювати зі зміненим текстом простої арифметичної задачі, що дасть можливість учням оволодіти більш-менш абстрактними поняттями і переходити від узагальнення до абстрагування;

- підготувати учнів порушеннями інтелектуального розвитку до успішного оволодіння професією у межах їх можливостей;

- сприяти вихованню наполегливості, сили волі, цілеспрямованості, інтересу до пошуку розв'язання задач;

- навчити учнів розв'язувати не тільки прості задачі, але й підготувати їх до розуміння і вироблення навичок розв'язання різноманітних складених задач;

- ознайомити з формами запису розв'язування задачі і прищепити навички культури математичних записів.

3.11. Труднощі, які виникають в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку під час розв'язуванні арифметичних задач

Розв'язування арифметичних задач для учнів з вадами інтелекту являє значні труднощі. Зупинимось на деяких з них.

1. Між питанням і відповіддю учень повинен здійснити низку розумових операцій, в основі яких лежать аналіз, синтез, узагальнення та абстрагування. Виконання цих операцій пов'язане з певною складністю, оскільки у структурі розумових дій цієї категорії учнів ці компоненти недостатньо розвинені, що не сприяє успішній побудові системи логічних міркувань та послідовності розв'язування арифметичних задач в цілому.

2. При ознайомленні з умовою задачі діти з ППР недостатньо усвідомлюють собі предметну ситуацію, викладену в ній, взаємовідношення між числовими даними. Недостатнє усвідомлення змісту задачі призводить до формальних дій з числовими даними.

3. У багатьох дослідженнях відмічається, що учні зі стійкими інтелектуальними вадами сприймають задачу не повно, а окремими частинами, фрагментарно, що не дозволяє їм встановити зв'язок між даними і шуканим, намітити шлях її розв'язування. Учні приступають до складання запитання і вибору дій на основі або сприйнятої частини, або окремих фраз, не звертаючи увагу на головне запитання задачі.

4. Навчання розв'язування арифметичних задач відбувається у словесній формі у різних її видах. Учні зі стійкими інтелектуальними вадами мають грубі порушення у розумінні зверненого до них мовлення. Це суттєво впливає на засвоєння ними сутності описаних у задачі ситуацій, особливо в тих випадках, коли вона пропонується школярам у вербальній формі.

5. Учні з ППР легше усвідомити і успішно розв'язувати задачі предметно-практичного характеру, що відповідає їх предметно-образному мисленню. Труднощі при розв'язуванні задачі, оформленої у словесно-

числовому вираженні, пояснюється, з одного боку, недостатньою підготовленістю школярів до сприймання мовленнєвого матеріалу, а з другого – неправильним усвідомленням деяких слів, словосполучень, які несуть у собі математичне навантаження. Їм важко наочно уявити словесно оформлену задачу.

6. Як показує практика, в учнів зі стійким зниженням інтелектуальних функцій дуже повільно і з великою затратою часу формуються нові умовні зв'язки. Якщо вони й утворилися, то стають неміцними, нетривалими, недиференційованими, тому діти швидко втрачають ті суттєві ознаки, які об'єднують або роз'єднують той чи інший вид задачі. Це призводить до уподібнення однієї задачі до другої на основі несуттєвих ознак, які роблять їх схожими.

7. Значні труднощі відчувають учні, коли мають справу з задачами, поданими у непрямій формі. Неспроможність усвідомити умову задачі з непрямим формуванням змушує учнів йти по шляху її спрощення. Наприклад, умову задачі *«Туристи пройшли першого дня 16 км і це на 4 км більше, ніж вони пройшли другого дня. Скільки кілометрів пройшли туристи за другий день?»* учні передають в наступному формулюванні: *«Туристи пройшли у перший день 16 км і 4 км на другий день.»* Школярі не вдумуються в її зміст, у числові відношення.

8. Багато учнів проводять неповний і поверховий аналіз змісту задачі, що призводить до невідповідності між розумінням самої задачі і способом її розв'язування.

9. У школярів спостерігаються стійкі способи розв'язання задачі за допомогою схем-шаблонів, часто з опорою на несуттєві ознаки. Вони не можуть відійти від них, і щоб підвести розв'язок до відомої їм схеми, доповнюють задачу окремими словами, наприклад, «стало», «разом», «залишилось» тощо.

10. Порушення критичності мислення у дітей-олігофренів призводить до того, що вони рідко сумніваються у правильності своїх дій, тому вчителю необхідно задати низку запитань-підказок, щоб учні зрозуміли нісенітницю відповіді.

11. Школярі відчувають значні труднощі при розв'язуванні задач навіть тоді, коли у них є певна база знань, умінь і навичок. Вони не можуть застосовувати їх в нових ситуаціях, що пояснюється трудностю переносу знань без критичного ставлення до них, без урахування ситуацій.

12. Деякі учні, не зрозумівши предметного змісту задачі, при її розв'язуванні керуються не суттєвими ознаками, окремими словами, а використовують лише наявні числа, які чітко видно в умові, і не помічають проміжних числових даних, що містяться у задачі. Особливо це яскраво проявляється при розв'язуванні задач на збільшення або зменшення числа на кілька одиниць.

13. Для учнів з ППР тексти задач залишаються незрозумілими ще й тому, що у більшості з них смислове навантаження припадає на прийменники,

прислівники, займенники. Математичні залежності між двома даними передаються, головним чином, за допомогою прийменника «на» і слів «більше», «менше», «було», «стало», школярі не усвідомлено вибирають їх як основу для розв'язання.

14. На практиці відмічаються випадки, коли учні правильно відтворюють умову задачі, але це ще не означає правильного її розв'язання. Причина цього прихована у неусвідомленні умови і зв'язків між числовими даними. Можна сказати, що між правильно відтвореним текстом задачі і її розв'язуванням не існує прямої залежності.

15. Правильне розуміння змісту задачі ще не гарантує правильного запису її розв'язання. Часто помилки школярів при розв'язанні задачі пов'язані не тільки не співвідносністю між правильно сформованими запитанням і вибором дії, але й навпаки.

16. Недостатнє усвідомлення суті арифметичної задачі, пов'язане з особливостями мислення школярів з вадами інтелекту, призводить до того, що деякі з них при її розв'язуванні додають зайве запитання і дію або, навпаки, виключають потрібне запитання і дію.

17. Невміння здійснювати повний аналіз умови складної задачі і сприймання лише фрагментів призводить до незавершеного її розв'язання. Інколи, складаючи питання і вибираючи дії, учні зовсім не звертають увагу на головне питання задачі. Вибір дій, і питання до них виконується дітьми безвідносно до нього.

Необхідно звернути увагу і на те, що учні, усвідомивши умову задачі, під час її розв'язування здійснюють випадковий підбір чисел, дій. Багато помилок вони допускають і під час обчислень. Але значно більшу кількість помилок школярі допускають при виконанні обчислень з іменованими числами:

- 1) діти сприймають іменовані числа як абстрактні і не пишуть жодних назв: $3+5 = 8$;
- 2) підбирають назви безвідносно до змісту: $3 \text{ кг} + 5 \text{ м} = 8 \text{ м}$;
- 3) змішують одиниці вимірювання однієї і тої ж системи мір: $5 \text{ см} + 3 \text{ см} = 8 \text{ дм}$;
- 4) змішують іменовані числа з неіменованими: $5 \text{ см} + 3 = 8 \text{ см}$;
- 5) найменування не береться до уваги: $13 \text{ кг} + 7 \text{ кг} = 20$;
- 6) найменування пишуться лише при окремих компонентах: $15+3\text{м} = 18 \text{ м}$;
- 7) виконують дії не над тими числами.

Таким чином, багато помилок учні допускають при формуванні і запису відповіді задачі: не відповідає питанню; неправильно виконана остання дія; невірно оформлена відповідь у стилістичному плані; незаписані найменування тощо.

3.12. Організація роботи учнів над розв'язуванням арифметичних задач

Перш ніж почати розв'язування арифметичної задачі, учні повинні зрозуміти проблему і усвідомити, що це за проблема. Діти з інтелектуальними вадами майже не відрізняють проблеми від загадки. Учням потрібно усвідомити: задачі, які вони розв'язували на уроці – це не загадки, які потрібно відгадати. Розв'язати задачу – означає розповісти (пояснити), які дії потрібно виконати над даними в ній числами, щоб після цього отримати число, яке потрібно визначити. Записати розв'язання задачі – це показати за допомогою цифр і знаків, що треба зробити, щоб знайти невідоме число і відповісти на запитання задачі.

У задачі потрібно розрізняти:

- а) проблему, приховану в ній;
- б) її математичне оформлення.

Діти повинні вміти робити аналіз задачі, при цьому звертати увагу не лише на виділення даних і шуканого, викладені в тексті задачі, але й на зв'язки між ними.

До кожного з цих елементів висуваються певні вимоги:

- 1) числовий матеріал має відповідати насамперед рівню арифметичної підготовки учнів, а також їхнім віковим та психофізичним можливостям;
- 2) умова задачі повинна бути сформульована чітко, точно, ясно, зрозумілою мовою і не містити в собі зайвих елементів, які б розпорошували увагу школярів і за своєю суттю не впливали на її розв'язання.
- 3) запитання задачі формулюється лаконічно, коротко і може міститися як в кінці задачі, так і на її початку або в середині, вказувати на зв'язок між числовими даними.

Навчити дитину з ППР розв'язувати арифметичні задачі – це означає сформувати в неї вміння встановлювати взаємозв'язок між даними і шуканим, намітити шляхи для правильної відповіді на головне запитання.

На початковому етапі знайомства учнів з простою задачею перед учителем стоять декілька проблем:

- 1) навчити учнів читати задачу так, щоб вони зрозуміли математичну термінологію, усвідомили такі поняття, як умова, питання, відповідь тощо;
- 2) бачити в задачі числові дані і шукане, встановлювати між ними зв'язки;
- 3) навчити свідомо вибирати арифметичні дії;
- 4) записувати розв'язування задачі та її відповідь.

Незалежно від того, як буде організована робота над задачею (у наочно-дійовому плані чи шляхом внутрішніх умовисновків) обов'язковою виступає постійна словесна опора. Словесні тексти, як зазначалося, для учнів з ППР недостатньо зрозумілі. Отже, успішне розв'язання задачі буде залежати від того, на скільки свідомо, ясно, чітко вони уявлять зміст задачі.

Робота над простою текстовою задачею починається з підготовчої роботи до розв'язування арифметичних задач і має здійснюватись у такій послідовності:

- 1) ознайомлення учнів з поняттям «арифметична задача»;
- 2) робота над змістом задачі;
- 3) пошук розв'язку задачі;
- 4) розв'язування, запис задачі та формулювання відповіді;
- 5) перевірка розв'язаної задачі;
- 6) закріплення розв'язаної задачі;
- 7) подальша робота над розв'язаною задачею.

Відомо, що діти з ППР недостатньо розуміють ситуацію, викладену в задачі, і не можуть перевести на математичну мову відношення між відомими і шуканими величинами. В той же час вони повинні зрозуміти, що розв'язання задачі – це вирішення певної життєвої ситуації, життєвих практичних проблем, які виникають або можуть виникнути. Для цього варто зробити пропедевтичний період. Його мета – навчити учнів розв'язувати задачі без застосування арифметичних дій. Цього можна досягти через предметно-практичну діяльність з різними множинами.

Вже на перших уроках у 1-му класі, ще до введення задач, педагог під час гри з дітьми виявляє, чи розуміють вони такі кількісні поняття, як «мало-багато», «більше-менше», тощо, використовуючи для цього різноманітні конкретні множини.

На цьому етапі навчання розв'язування задачі великого значення набуває порівняння предметів за кількістю. Насамперед учнів необхідно навчити проводити порівняння сукупностей предметів. З цією метою вчитель під час екскурсії або прогулянки дає дітям завдання зібрати каштани (листочки, жолуді тощо). Підводячи підсумки їхньої роботи, він вводить поняття про кількість предметів: «Подивіться, діти, Петро зібрав багато каштанів. Багато каштанів зібрали Василько і Оксана. А от у Тані каштанів мало».

На уроці роботу з каштанами (листочками, жолудями) можна продовжити. Учитель у себе на столі відкладає два каштани і пропонує учням поррахувати: «Скільки каштанів я поклав на стіл? А зараз ви відкладіть у себе на парті по два каштани. Давайте поррахуємо, скільки каштанів ви відклали на парті. Отже, діти, у кожного з вас на парті каштанів (листочків, жолудів) стільки, скільки і у мене на столі У нас каштанів однаково, порівну».

Для вироблення умінь співвідносити арифметичні дії з відповідною ситуацією і результатом необхідно, щоб школярі самі встановлювали їх. Для цього можна використати такий прийом. Учитель на набірному полотні виставляє 3 морквини і пропонує учням: «Діти, давайте поррахуємо, скільки морквин я взяв? Знайдіть відповідну цифру і покажіть мені». Потім він бере ще 2 морквини, доставляє їх у набірне полотно і звертається до учнів: «Скільки морквин я доклав? Знайдіть відповідну цифру і покажіть мені. Морквин стало більше чи менше? Чому морквин стало більше?»

Під час виконання практичних дій на порівняння множин від учнів необхідно вимагати промовляти те, що вони роблять, і формувати у них взаємно обернені відношення «багато-мало», «більше-менше», «однаково-неоднаково» тощо.

Для розв'язування простих арифметичних задач потрібно використовувати якомога більше різноманітної наочності: овочі, фрукти, іграшки, муляжі тощо. Їх використання при виконанні предметних дій повинно організовуватись у певній послідовності. Так, на першому етапі навчання розв'язування простої задачі у підготовчому періоді потрібно застосувати лише однорідні предмети; на другому – однорідні предмети, які відрізняються якоюсь однією ознакою: кольором, формою тощо, а потім двома і більше, тільки після цього учням можна пропонувати дії з різнорідними предметами.

1) Ознайомлення учнів з поняттям «арифметична задача».

Щоб розв'язати просту задачу, дитині необхідно її зрозуміти. А це означає, що вона повинна перш за все встановити зв'язок між питанням задачі та її даними.

Визначення, що таке задача, учням з ППР самостійно не дається. Знайомити їх з цим терміном можна починати тоді, коли вчитель на основі наочного сприймання предметних дій складає текст задачі і здійснює її розв'язання за допомогою математичних знаків. Робота може організовуватись таким чином: учитель бере зі столу у ліву руку 3 олівці і говорить: «У лівій руці у мене 3 олівці», далі бере у праву руку ще 2 олівці і говорить: «А в правій руці у мене ще 2 олівці. Скільки олівців у мене в руках? Давайте порахуємо». Учні рахують і з'ясовують, що всього олівців 5. «Як ми дізналися, що олівців 5?» (До 3 олівців додали 2.) «Правильно, діти. Ось ми розв'язали з вами задачу. Давайте ми розв'яжемо ще одну задачу». Так, поступово, з великою кількістю повторень, в учнів з ППР формується поняття «задача».

Одночасно з цим можна переходити до складання і розв'язування задач за малюнками і числами. Вчитель пропонує учням розв'язувати задачу і розповідає її зміст: «У вазі лежало 4 яблука. Мама поклала туди ще 3 яблука. Скільки яблук стало у вазі?» На набірне полотно у вигляді вази педагог вставляє малюнок з 4-х яблук і просить учнів відповісти на запитання: «Скільки яблук лежить у вазі? Давайте порахуємо. (Чотири). Покладіть на парту 4 яблука. Знайдіть у себе у цифровій касі, будь ласка, цифру 4, покажіть мені і покладіть її під чотирма яблуками». Учитель на набірному полотні під малюнком вставляє цифру 4. Потім він бере ще 3 яблука і продовжує: «Скільки яблук мама поклала у вазу? (Три). Зараз я покладу у вазу 3 яблука (він бере малюнок з яблуками і ставить у набірне полотно біля вази 4 яблука). Знайдіть у цифровій касі цифру 3, покажіть мені і покладіть її під трьома яблуками. Скільки всього стало яблук? Яблук стало більше чи менше? (Більше). Чому їх стало більше? Як ми це дізналися? (Додали до 4-х яблук 3). Так скільки стало яблук у вазі? (Сім). Покажіть цю цифру і

покладіть її з боку. У вас на парті лежать цифри 4 і 3. Який знак ми повинні поставити між ними, щоб яблук стало більше? (Плюс). Поставте його між числами. Давайте тепер порахуємо, скільки яблук стало у вазі? Правильно, у вазі стало 7 яблук».

Після формування вміння знаходити суму з учнями розв'язується задача на знаходження остачі. Учитель вивішує на дошці малюнок яблуні, прикріплює до неї 7 яблук і читає задачу: «На яблуні висіло 7 яблук. Дівчинка 2 яблука зірвала. Скільки яблук залишилося на яблуні?»

Спочатку він з'ясовує з дітьми, скільки яблук було на яблуні. Потім пропонує знайти у числовій касі число 7 і покласти перед собою на парті табличку з цифрою 7. Після цього він виставляє 7 на набірному полотні. Після цього викликає до дошки ученицю і пропонує їй «зірвати» 2 яблука. Подальшу роботу він продовжує у такій послідовності: «Скільки яблук зірвала Оля з яблуні? Знайдіть цифру 2 і покладіть її поруч з цифрою 7. (Цифра 2 виставляється на набірному полотні) Скільки яблук залишилося на яблуні? (5). Як ви це визначили? Складіть дію з даних чисел».

Потім учням можна запропонувати і термін «розв'язування задачі». Використовуючи отримані числові дані, вчитель повідомляє: «У мене на дошці, а у вас на парті ми склали з чисел розв'язання задачі. Давайте повторимо її розв'язання. Якою дією була розв'язана задача? (Віднімання). Так на яку арифметичну дію була задача? (На віднімання). Яке число ми отримали при виконанні цієї дії? (5)». Учням повідомляється, що отримане число є відповіддю задачі. Це поняття треба закріпити, вимагаючи від учнів повного її коментування. Розв'язання задачі записується у зошиті: $7 \text{ ябл.} - 2 \text{ ябл.} = 5 \text{ ябл.}$

У дітей необхідно формувати не тільки поняття «задача», а й виробити у них розуміння того, що вона складається з умови і питання. Ці поняття учні з ППР засвоюють дуже важко і повільно. Для кращого усвідомлення можна застосовувати такий прийом: дітям пропонується послухати два тексти: перший – неповний, тільки умову задачі, другий – повний, умову задачі з питанням.

Текст 1. На дереві було три пташки. До них прилетіла ще 1 пташка.

Текст 2. На дереві було 3 пташки. До них прилетіла ще 1 пташка. Скільки пташок стало на дереві?

Учитель проводить аналіз обох текстів. Спочатку читається перший, виділяються його числові дані. Потім читається другий і проводиться його порівняння з першим. Учні переконуються у тому, що в обох текстах йдеться про птахів і що їх однакова кількість, але у другому тексті стоїть питання, на яке треба дати відповідь. Дітям повідомляється, що текст з питанням називається задачею.

При повторному читанні задачі вчитель виділяє її умову і запитання: «Зараз я прочитаю вам умову задачі: На дереві було 3 пташки. До них прилетіла ще 1 пташка. Про кого йдеться в умові задачі? Скільки пташок було на дереві? Скільки пташок прилетіло? А зараз я зачитаю вам питання

цієї задачі: Скільки пташок стало на дереві? Яку дію потрібно виконати, щоб відповісти на питання задачі?» (Додавання). Скажіть мені відповідь задачі».

Розвитку навичок диференціювання арифметичних задач у дітей з інтелектуальними вадами краще будуть сприяти картки-тексти. Наприклад:

Текст 1. В одній вазі груші, а в іншій – яблука.

Текст 2. В одній вазі 3 груші, а в іншій – 3 яблука.

Текст 3. В одній вазі 3 груші, а в іншій – 3 яблука. Скільки фруктів у двох вазах?

2) Робота над змістом задачі.

Учні з ППР не можуть самостійно прочитати задачу, дотримуючись розділових знаків, розставити логічний наголос, виділити числові дані і питання задачі, цьому їх потрібно навчити.

Робота над усвідомленням ситуації, яка описується в задачі, встановлення залежностей між числовими даними і шуканим проводиться в такій послідовності:

- а) словникова робота;
- б) читання тексту задачі та її розбір;
- в) запис умови задачі;
- г) повторення задачі за запитаннями.

А.) Словникова робота.

Перш ніж розпочати розв'язування задачі необхідно з'ясувати, чи зрозумілі учням слова, які знаходяться у її тексті. Їх можна умовно поділити на 3 групи.

Перша група – це слова, які хоча й передають предметно-дійовий зміст задачі, але не несуть у собі математичного навантаження, а тому на уроках спеціально не пояснюються. Це назви предметів, ознак, дій тощо. Вони пояснюються учням за допомогою застосування різних видів наочності перед аналізом і розв'язуванням конкретної задачі.

Другу групу складають слова і лексично нерозривні словосполучення, які означають математичні величини, одиниці вимірювання і виражають відношення і залежності між ними: «стільки ж», «більше-менше», «довжина», «сантиметр», та інші, їх необхідно розбирати з учнями на уроках математики. Вони, як правило, виражають поняття математичного змісту і пов'язані з задачами певного типу. Так, при вивченні теми «Збільшення та зменшення числа на кілька одиниць» слід спочатку сформулювати в учнів поняття «стільки ж», «більше на ...», «менше на ...», «збільшити на ...», «зменшити на...», а потім переходити до розв'язування текстових задач, до яких включені вже знайомі мовленнєві форми.

До третьої групи відносяться слова, які не є ключовими у вираженні математичних відношень, але вони означають реальний стан, дії, послідовність дій тощо, які прямо не впливають на зміни кількісних зв'язків. Це такі слова, як: «було», «стало», «залишилось», тощо. Діти з ППР швидко навчаються пов'язувати окремі слова тексту зі знаками арифметичної дії («залишилось – відняти», «разом – додати»).

У багатьох задачах вказаний зовнішній зв'язок співпадає з розв'язанням по суті і створює оманливе враження, що діти розуміють текст, і зокрема слова, умовно об'єднані у третю групу.

Б.) Читання тексту задачі та її розбір.

Своєрідність тексту умови задачі усвідомлюється учнями з ПІР краще при проведенні з ними спеціальної роботи.

Текст умови задачі спочатку читає або розповідає вчитель, звертаючи увагу учнів інтонацією, паузою, виділенням голосом на математичні вирази, питання задачі; робить логічний наголос на тих реченнях, словосполученнях або словах, які прямо вказують на певну дію, а після нього читає учень.

Виділяють декілька прийомів, які дають можливість виявити рівень сприймання учнями умови задачі:

- придумати фразу з даним словом;
- вказати на предмет, який позначається даним словом;
- продемонструвати дію, яка б відповідала слову.

Учні повинні засвоїти не тільки слова, а й зміст задачі в цілому. Цьому сприяють такі прийоми, як:

- розподіл тексту задачі на основні складові частини, підкреслюючи їх кольоровим олівцем;
- відокремлення однієї частини тексту від другої невеличкими інтервалами;
- відокремлення або виділення (кольором) числових даних;
- виділення задачі в окрему лінію.

Критеріями для виявлення розуміння тексту задачі можуть служити такі прийоми, як:

- 1) переказ змісту задачі своїми словами;
- 2) відповідь на запитання по змісту задачі;
- 3) розв'язання задачі предметно-дійовим способом, використовуючи для цього ті предмети, про які йдеться в задачі.

В.) Запис умови задачі.

У 1-му класі, коли учні ще не знають усіх літер і не вміють читати, умову задачі краще всього подавати в ілюстрованій формі. Вона допомагає учням виявити величини, про які йдеться в задачі, з'ясувати зв'язки між ними. Спочатку треба застосувати предметну ілюстрацію з використанням реальних або умовно-об'ємних предметів.

Ілюстрована форма запису умови задачі застосовується і на наступних роках навчання, наприклад, при розв'язуванні задач на кратне порівняння двох чисел, знаходження частини від числа тощо.

Крім ілюстративної застосовуються і такі форми запису умови задачі, як скорочена, структурна, (скорочено-структурна), графічна, таблична, схематична та повна.

При скороченій формі запису виписуються числові дані та ті слова і вирази, які сприяють розумінню сутності задачі. Питання до задачі записується в кінці і повністю. Наприклад: «У вазі лежало 3 груші, а яблук –

на 2 більше. Скільки всього фруктів лежало у вазі?» Скорочений запис буде таким: «Груш – 3 штуки, яблук – на 2 штуки більше. Скільки всього фруктів у вазі?» Як бачимо, умова задачі записується у лінію.

Більш ефективною з точки зору доступності розуміння зв'язків між даними і шуканим є структурна (скорочено-структурна) форма запису умови задачі. В ній кожна логічно завершена частина записується з нового рядка, а питання пишеться внизу умови або збоку.

Наприклад:

Груш – 3 штуки ←
Яблук – на 2 штуки більше —
Скільки всього фруктів у вазі?

Здійснюючи такий запис, діти складають план розв'язування задачі, встановлюють кількість арифметичних дій.

Г.) Повторення задачі за запитаннями.

Здійснюючи запис умови задачі, повторюючи її за запитаннями учні з ППР проводять значну аналітико-синтетичну роботу: розчленовують її на складові частини, виділяють питання, числові дані, об'єднують їх за ознаками однорідності тих величин, до яких вони відносяться. Усе це створює умови для знаходження оптимального шляху розв'язування задачі.

3.) Пошук розв'язування задачі.

Розв'язування задачі – це виконання арифметичних дій відповідно до складеного плану. Кожна дія супроводжується її розв'язанням, яке включає: а) формулювання питання, б) мотивацію вибору дії.

Розбір задачі посідає центральне місце у її розв'язанні. Для його проведення школярі повинні задіяти такі процеси мислення, як аналіз і синтез. При цьому потрібно зазначити, що процес мислення, який йде від числових даних до питання задачі, називається синтетичним, а від питання задачі до числових даних – аналітичним.

Продемонструємо кожен з цих процесів або способів розбору арифметичних задач на прикладі.

Задача: «Господарка купила на базарі 10 кг помідорів по 2 грн. за кілограм і 4 кг огірків по 3 грн. за кілограм. Скільки вона отримала здачі з 50 грн.?»

При синтетичному способі розбору арифметичної задачі міркування можуть відбуватись таким чином:

Вчитель (В.): Що купила господарка на базарі?

Учень (У.): Господарка на базарі купила помідори і огірки.

В.: Скільки коштує 1 кг помідорів?

У.: 1 кг помідорів коштує 2 грн.

В.: Скільки вона купила помідорів?

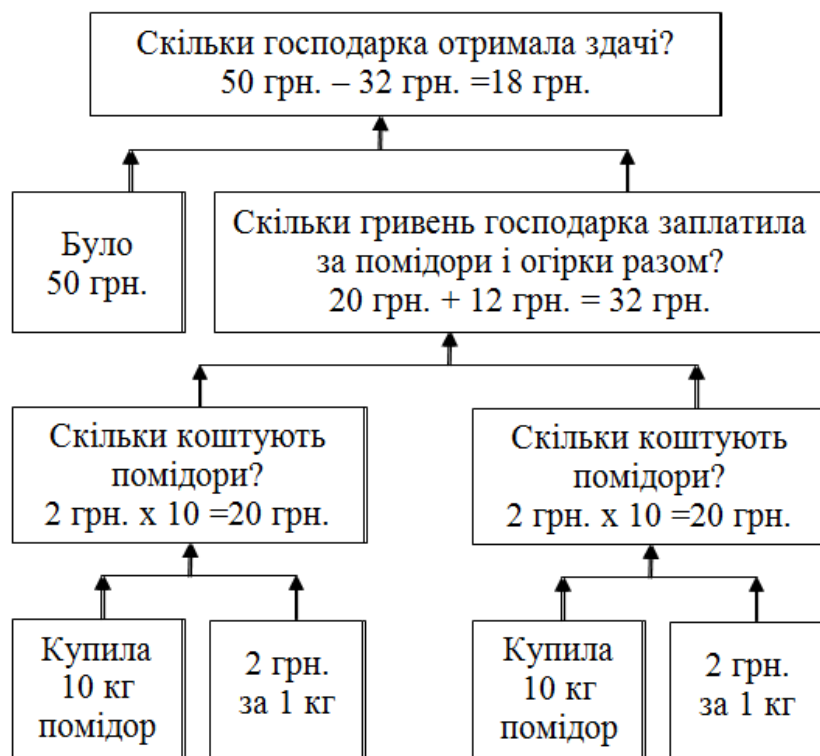
У.: Вона купила 10 кг.

В.: На основі цих даних що можна знайти? (Цим питанням ми пропонуємо учням виділити першу частину задачі).

У.: Ми можемо знайти, скільки гривень коштують помідори.
В.: Як це зробити?
У.: Потрібно по 2 грн. взяти 10 разів, буде 20 грн.
В.: Що ще купувала господарка?
У.: Вона ще купувала огірки.
В.: Скільки кілограмів огірків вона купила?
У.: Вона купила 4 кг огірків.
В.: Скільки коштує 1 кг огірків?
У.: 1 кг огірків коштує 3 грн.
В.: На основі цих даних що ми можемо знайти?
У.: Ми можемо знайти, скільки гривень коштують огірки.
В.: Як це зробити?
У.: Потрібно по 3 грн. взяти 4 рази, буде 12 грн.
В.: Тепер ми знаємо, скільки господарка заплатила за помідори і скільки за огірки. На основі цих двох даних що можна знайти?
У.: Ми можемо дізнатися, скільки господарка заплатила за всю покупку.
В.: Як це зробити?
У.: Для цього потрібно до суми, витраченої на купівлю помідорів, додати суму, витрачену на купівлю огірків: $20 \text{ грн.} + 12 \text{ грн.} = 32 \text{ грн.}$
В.: Так скільки ж заплатила господарка за всі овочі?
У.: За всі овочі вона заплатила 32 грн.
В.: А скільки грошей у неї було?
У.: У неї було 50 грн.
В.: Тепер ми можемо відповісти на головне запитання задачі?
У.: Так, можемо.
В.: Як це зробити?
У.: Для цього від усієї суми потрібно відняти суму, яку вона витратила на купівлю помідорів і огірків: $50 \text{ грн.} - 32 \text{ грн.} = 18 \text{ грн.}$
В.: Так скільки гривень здачі отримала господарка?
У.: Господарка отримала 18 грн. здачі.
Учитель пропонує учням ще раз пригадати, як вони розв'язували задачу, яка дія була першою, яка друга, яка третя, яка відповідь задачі.
Схематично синтетичний спосіб розбору задачі буде мати такий вигляд:

Синтетичний спосіб розбору задачі

Схема 4



Тепер цю ж задачу розберемо аналітичним способом. Міркування при аналітичному способі розбору умови арифметичної задачі буде проходити у такій послідовності:

В.: Чи можна відразу дізнатися, скільки здачі отримала господарка?

У.: Ні, не можна.

В.: Чому не можна відразу дізнатися відповідь? (це питання примушує учнів виділити першу просту задачу.)

У.: Ми не знаємо, скільки коштують помідори і огірки разом.

В.: А ми знаємо, скільки кілограмів огірків купила господарка?

У.: Так, 4 кг.

В.: А скільки коштує 1 кг огірків?

У.: 3 грн.

В.: На основі цих даних що можна знайти?

У.: Ми може знайти, скільки коштують огірки.

В.: Як це зробити?

У.: Потрібно по 3 грн. взяти 4 рази: $3 \text{ грн.} \times 4 = 12 \text{ грн.}$

В.: Що ще купувала господарка?

У.: Господарка купувала помідори.

В.: Скільки кілограмів помідорів вона купила?

У.: Вона купила 10 кг помідорів.

В.: Скільки коштує 1 кг помідорів?

У.: 1 кг помідорів коштує 2 грн.

В.: На основі цих даних що можна знайти?

У.: Ми можемо знайти, скільки коштують помідори.

В.: Як це зробити?

У.: Потрібно по 2 грн. взяти 10 разів, отримаємо 20 грн.: $2 \text{ грн.} \times 10 = 20 \text{ грн.}$

В.: Тепер ми знаємо, скільки господарка заплатила за помідори і скільки за огірки. На основі цих даних що ми можемо знайти?

У.: Ми можемо знайти, скільки вона заплатила за всю покупку.

В.: Як це зробити?

У.: Потрібно до суми, витраченої на покупку огірків, додати суму, витрачену на покупку помідорів: $12 \text{ грн.} + 20 \text{ грн.} = 32 \text{ грн.}$

В.: Так скільки заплатила господарка за всі овочі?

У.: За всі овочі господарка заплатила 32 грн.

В.: А тепер можна відповісти на запитання задачі?

У.: Так, можемо.

В.: Як це зробити?

У.: Потрібно від 50 грн. відняти суму, яку заплатила господарка за всю покупку: $50 \text{ грн.} - 32 \text{ грн.} = 18 \text{ грн.}$

В.: Скільки гривень отримала здачі господарка?

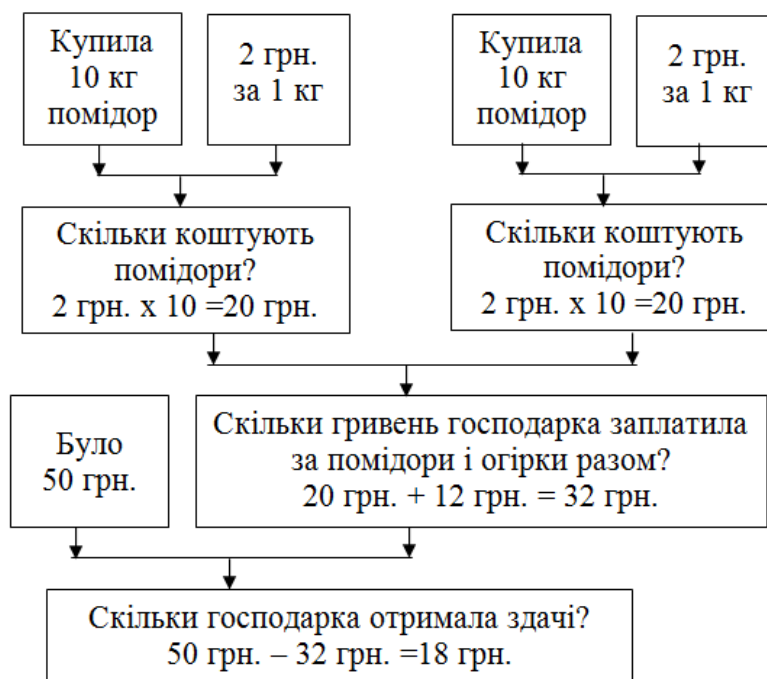
У.: Господарка отримала 18 грн. здачі.

В.: Давайте ще раз пригадаємо, як ми розв'язували задачу. Що ми взнали спочатку? Що потім? Яка відповідь задачі?

Схематично аналітичний спосіб розбору арифметичної задачі виглядає так:

Аналітичний спосіб розбору задачі

Схема 5



Наведені зразки розбору умови арифметичної задачі розкривають сутність кожного способу у числовому вигляді. Найбільш поширеним у спеціальній школі є синтетичний спосіб, який веде думку школяра від відомого до невідомого. Аналітичний спосіб більш спрямований на складання плану розв'язування задачі. Його потрібно застосовувати лише з 3-го класу.

4.) Перевірка розв'язаної задачі.

Ще під час обчислення прикладів учні робили перевірку їх правильності через знаходження одного з компонентів дії. Така ж робота обов'язково проводиться і при розв'язуванні задач. Перевірка допомагає з'ясувати, чи допущені помилки, визначити, чи зрозуміли учні задачу, чи відповідає відповідь її умові. Крім того, це засіб визначення прогалин у знаннях школярів. Позитивний бік перевірки полягає ще й в тому, що вона дає дітям можливість контролювати свою роботу, чим створює умови для більшої їх самостійності при розв'язуванні задач.

Які ж прийоми перевірки використовуються у роботі з дітьми з ППР?

Перевірка шляхом практичних дій.

Якщо числові дані умови задачі невеликі, перевірку можна зробити шляхом практичних дій з множинами. Наприклад: «У хлопчика було 10 морквин, 4 моркви він віддав кролям. Скільки морквинок залишилося у хлопчика?»

Розв'язання

$$10 \text{ (морк.)} - 4 \text{ (морк.)} = 6 \text{ (морк.)}$$

Відповідь: 6 морквин.

Перевірка. Після розв'язання задачі учень бере морквини, які залишилися (6 штук) і додає до них 4 морквини. У сумі він отримує стільки, скільки їх було дано в умові задачі – 10 штук. Отже, задача розв'язана правильно.

Встановлення відповідності між числами, знайденими внаслідок розв'язування задачі і заданими числами.

Це найпоширеніший прийом перевірки задачі, доцільний під час роботи з дітьми з ППР. Сутність його полягає в тому, що виконуючи арифметичні дії, учні повинні отримати ті числа, які є в умові.

Наприклад: «В автобусі їхало 40 пасажирів. На першій зупинці зійшло 10 пасажирів, а на другій – 5 пасажирів. Скільки пасажирів залишилося в автобусі?»

1) $10 \text{ (пас.)} + 5 \text{ (пас.)} = 15 \text{ (пас.)}$

2) $40 \text{ (пас.)} - 15 \text{ (пас.)} = 25 \text{ (пас.)}$

Відповідь: 25 пасажирів.

Перевірка. Відомо, що в автобусі залишилося 25 пасажирів. Першою дією ми дізнаємося, скільки пасажирів вийшло з автобуса. Їх було 15. Якщо до 25 додати 15, буде 40 пасажирів. Отже, задача розв'язана правильно.

Порівняння результату, який отримали учні в процесі розв'язування задачі, з відповіддю вчителя.

Цей прийом є одним з елементів програмованого навчання. При його використанні вчитель пише на дошці проміжні результати і кінцеву відповідь не в тому порядку, в якому вимагає задача; відповіді закриваються і показуються лише після того, як задача розв'язана учнями. Вони звіряють свої відповіді з відповідями, поданими на дошці. При помилковому розв'язанні дії чи задачі в цілому школяр шукає нові шляхи її розв'язання.

У старших класах при роботі над задачами на дві дії учням можна запропонувати складніший прийом перевірки правильності її розв'язання. *Це складання оберненої задачі.*

Кількість обернених задач залежить від кількості числових даних в умові задачі. Вони досить позитивно впливають на розвиток логічного мислення учнів з ППР. Наприклад: «У зоопарку 6 бурих і 2 білих ведмеді. Усіх їх розмістили у 4 вольєри порівну. Скільки ведмедів було у кожному вольєрі?». (Відповідь: по два ведмедя).

Міркування доцільно провести, використовуючи декілька варіантів: «Давайте перевіримо розв'язання задачі. Для цього ми складемо і розв'яжемо обернену задачу.

А.) Відомо, що у кожному вольєрі знаходилось по 2 ведмеді, а от скільки вольєрів для цього потрібно – ми не знаємо. Давайте сформулюємо задачу: «У зоопарку було 6 бурих ведмедів і 2 білих ведмеді. Усіх їх розмістили порівну – по 2 ведмеді у кожному. Скільки потрібно вольєрів для розміщення всіх ведмедів?»

Розв'язання:

$$1) 6 \text{ (ведм.)} + 2 \text{ (ведм.)} = 8 \text{ (ведм.)}$$

$$2) 8 \text{ (ведм.)} : 2 = 4 \text{ (вольєри)}$$

Відповідь: для розміщення ведмедів необхідно 4 вольєри,

Б.) Відомо, що у кожному вольєрі помістили по 2 ведмеді.

Вольєрів було 4, а бурих ведмедів 6. Сформулюємо задачу: «У зоопарку було 6 бурих і декілька білих ведмедів. Усіх їх розмістили у 4 вольєри порівну: по 2 ведмеді у кожному. Скільки було білих ведмедів у зоопарку?»

Розв'язання:

$$1) 2 \text{ (ведм.)} \times 4 = 8 \text{ (ведм.)}$$

$$2) 8 \text{ (ведм.)} - 6 \text{ (ведм.)} = 2 \text{ (ведм.)}$$

Відповідь: у зоопарку було 2 білих ведмедя.

В.) Відомо, що у кожен вольєр помістили по 2 ведмеді. Вольєрів було всього 4, а білих ведмедів 2. Сформулюємо задачу: «У зоопарку було декілька бурих ведмедів і 2 білих ведмеді. Всіх їх розмістили у 4 вольєри порівну: по 2 ведмеді у кожен вольєр. Скільки бурих ведмедів було у зоопарку?»

Розв'язання:

$$1) 2 \text{ (ведм.)} \times 4 = 8 \text{ (ведм.)}$$

$$2) 8 \text{ (ведм.)} - 2 \text{ (ведм.)} = 6 \text{ (ведм.)}$$

Відповідь: у зоопарку було 6 бурих ведмедів.

Одним з найпростіших прийомів перевірки правильності розв'язання задачі у старших класах є звіряння отриманої відповіді з тією, що в підручнику.

6.) Закріплення розв'язаної задачі.

Закріплення проводиться із застосуванням різних прийомів. Для прикладу візьмемо задачу про ведмедів, яку ми описали вище.

Учитель ставить опорні питання до змісту задачі.

Наприклад:

- Скільки було бурих і скільки білих ведмедів?
- Скільки всього було вольєрів?
- Що потрібно дізнатися в задачі?
- Чи можна відразу відповісти на головне питання задачі?
- Якого числового даного для цього не вистачає?

Учням пропонується розповісти весь хід розв'язування задачі з обґрунтуванням вибору дії.

Ставляться питання до окремих дій.

- Чому у першій дії застосовували додавання?
- Для чого нам потрібно дізнатися, скільки всього було ведмедів?

Для закріплення способу розв'язування задач певного типу необхідно розв'язати достатню їх кількість. Задачі певного типу слід пропонувати не підряд, а розрізнено.

7.) Подальша робота над розв'язаною задачею.

Кращому розумінню предметної ситуації і залежностей між даними допоможе учням подальша робота над розв'язаною задачею. З цією метою застосовуються наступні прийоми.

1) Зміна відносин між даними умовами задачі і з'ясування, як ці зміни будуть відображатися на її розв'язуванні.

Наприклад:

Задача № 1. «В одній коробці 20 олівців, а у другій – на 10 олівців менше. Скільки олівців у двох коробках?»

Задача № 2. «В одній коробці 20 олівців, а у другій – на 10 олівців більше. Скільки олівців у двох коробках?»

2) Постановка питання до даної умови задачі або зміна її питання

Наприклад:

- Скільки олівців у двох коробках?
- У скільки разів у першій коробці олівців більше, ніж у другій?
- У скільки разів у другій коробці олівців менше, аніж у першій?

3) Заміна питання так, щоб задача на дві дії розв'язувалась як на одну.

Наприклад:

Скільки олівців у другій коробці?

4) Зміна умови задачі, привнесення до неї додаткового або вилучення якого-небудь даного. Наприклад: «У першій і третій коробках по 20 олівців, а у другій – на 10 олівців більше. Скільки олівців у трьох коробках?»

5) Складання аналогічної задачі зі зміною числових даних. Аналогічну задачу потрібно складати тільки після розв'язування заданої готової задачі. Якщо є можливість змінити не тільки сюжет і числа, а й величини, цим необхідно скористатися. Наприклад, розв'язавши задачу на співвідношення швидкості, часу, відстані, учням можна запропонувати скласти подібну задачу з такими величинами, як ціна, кількість, вартість.

б) Розв'язування задач із зайвими або недостатніми числовими даними, записаними словами. Наприклад:

«З першого мішка взяли 26 кг картоплі. У другому мішку було 38 кг картоплі. Скільки кілограмів картоплі залишилось у першому мішку?» (У даному випадку не вистачає числа, яке б вказувало, а скільки ж кілограмів картоплі було у першому мішку).

«З мішка взяли 26 кг картоплі, після чого у мішку залишилося 14 кг. У другому мішку було 50 кг картоплі. Скільки кілограмів картоплі було у першому мішку?» (У даному випадку кількість картоплі у другому мішку не потрібна для розв'язування задачі).

«З мішка взяли 26 кг картоплі. Всього в ньому було сорок кілограмів картоплі. Скільки кілограмів картоплі залишилось?».

Такі завдання вимагають від учнів тренуваності уваги, що, у свою чергу, сприятиме ретельнішому аналізу умови.

Отже, правильно організована робота над задачами має корекційно-розвиваюче значення і насамперед сприяє розвитку збереженої функції – практичного інтелекту.

РОЗДІЛ IV

МЕТОДИКА НАВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

4.1. Методика роботи у добукварний період

Навчанню грамоті передуює період добукварних занять. У цей час вирішуються такі завдання:

- розвиток у дітей інтересу до навчання;
- уточнення, розширення їхніх уявлень і мовлення;
- виправлення недоліків слухового сприйняття, формування фонематичного слуху, деяких умінь в області звукового аналізу;
- зміцнення м'язів артикуляційного апарату, розвиток навичок чіткої артикуляції звуків;
- виправлення недоліків зорового сприйняття і просторової орієнтації;
- координація дрібних м'язів кисті руки.

Необхідність особливої уваги педагога до розвитку у дітей з інтелектуальними вадами інтересу до навчання пояснюється двома причинами. Перша пов'язана з низьким рівнем пізнавальних інтересів. У багатьох учнів з порушенням інтелекту не виникає потреба навчитися читати, писати, рахувати і т.п. Друга причина пов'язана з утратою у дитини впевненості в собі, що, зазвичай, зводить нанівець ті зачатки інтересу до навчання, які у неї, можливо, були.

Основні напрямки в роботі по пробудженню і розвитку інтересу до навчання полягають у створенні таких умов, коли діти постійно відчують необхідність в оволодінні грамотою, коли їм пропонуються доступні завдання, виконання яких поступово відновлює у дитини втрачену впевненість у своїх можливостях; коли широко використовуються ігрові прийоми.

Практична робота першокласників з глиною, картоном, папером на заняттях ручної праці; спостереження, екскурсії, розглядання предметів, малюнків на уроках розвитку усного мовлення; читання казок, оповідань, ігри у позанавчальний час – усе це дозволяє використовувати і розвивати різні форми мовлення дітей (хорове, діалогічне, найпростіші види монологу).

Порушення аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку позначається не тільки на розумових операціях, але й на роботі всіх аналізаторів. У добукварний період велика увага приділяється розвитку звукового, зорового й мовленнєвого аналізу та синтезу. Це важливо, оскільки ступінь правильності операцій, здійснюваних відповідними аналізаторами, насамперед визначає ефективність оволодіння грамотою за звуковим аналітико-синтетичним методом.

Формування слухового сприймання у дитини з вадами інтелекту починається з розвитку умінь розрізняти немовні звуки навколишнього світу

(шелест листя на дереві, під ногами; звуки, що відтворюються різними іграшками); зіставляти звуки, що відтворюються предметами, зі звуками мовлення (*д* – дзвенить комар, *р* – тріщить мотор, *в* – віє вітер, *ш* – шипить гусак і т.п.); упізнавати людей за тембром голосу (гра «Відгадай, чий голосок»); знаходити іграшки (гра «Голосно – тихо»); визначати напрямок звуку.

Розвиток фонематичного сприйняття починається з виправлення недоліків та вдосконалення фонематичного слуху. У нормі вміння розрізняти фонему мови виявляється доступним дітям вже в 2-3-річному віці. Психологи відзначають, що саме чіткість фонематичних диференціювань допомагає дитині оволодіти правильною вимовою звуків. Дослідники відмічають, що діти можуть помічати недоліки у мовленні інших людей, ще не вміючи чути власну вимову.

Діти з ППР слабо розрізняють фонему рідної мови. Особливо це стосується звуків, які знаходяться в опозиції один до одного: *з-ш*, *з-с*, *л-р*, *ч-т'*, *м-м'* та ін. Затримка у формуванні фонематичного слуху негативно позначається на розвитку мовленнєвих навичок. У свою чергу порушення фонематичного слуху і вимови ускладнюють формування навичок звукового аналізу та синтезу, що у підсумку перешкоджає оволодінню учнями навичками читання і письма. Ось чому так важливо подолати в добукварний період недоліки фонематичного розвитку дітей.

Робота з удосконалення фонематичного слуху починається із зіставлення так званих фонетичних паронімів. Учитель пропонує знайти малюнок, де зображений, наприклад, промінь, а потім – племінь, показати спочатку ніготь, а потім – кіготь. Малюнки викладають на дошці парами, учні їх називають. Складнішим є зіставлення опозиційних складових структур і звуків, оскільки ті й інші не можуть бути представлені у вигляді реальних предметів. Діти грають, повторюючи за учителем двоскладовий або двозвуковий ланцюжок: *ма-на*, *ба-па*, *ла-ля*, *м-м'*, *к-х* і т.д. У цей ланцюжок не включають звуки, порушені в мовленні дітей. Крім виконання подібних вправ школярі вчаться вслуховуватися в слова і виправляти помилки, які допускає мовець. Наприклад, до класу приходять Незнайка. Він показує малюнок з лисицею і каже, що на ньому намальована «исиця». «*Чи правильно Незнайка назвав тварину? Давайте виправимо*».

Паралельно з виправленням недоліків фонематичного слуху триває робота, спрямована на формування найпростіших операцій звукового аналізу. Учням пропонують назвати предмети (2-3), що знаходяться на столі, потім когось просять повторити слова, які були сказані попереднім учнем, виділити по порядку кожне слово; самому назвати слова, подивившись на предмети. Так само, з опорою на предметні дії, вводиться термін «речення». Складне речення ділиться на слова. Після цих вправ школярі знову повертаються до слова і вчаться ділити його на склади.

Заключною роботою з аналізу мовлення є виділення звуку. Спочатку першокласники відтворюють звуки слідом за вчителем, наприклад, у грі «Раз,

два, три – без помилки повтори»: [a], [o], [y]. Потім діти вчатьсь впізнавати ці звуки в словах і, нарешті, виділяти їх. Уся робота з аналізу мовлення в добукварний період проводиться переважно у вигляді ігор. Для того, щоб полегшити поділ речення на слова, а слів на склади, вводяться різні додаткові прийоми. Так, зіставлення речень відбувається на основі послідовної демонстрації предмета і його дії. Називаючи їх, учні усвідомлюють, що в реченні, яке вони склали, є певна кількість слів, що слова можна виділити в тому порядку, в якому йшла демонстрація предметів і дій. Речення та слова позначаються смужками різної довжини. Розподіл слів на склади супроводжується відбиванням такту рукою. Застосовується також візуальне спостереження за рухом нижньої щелепи в момент вимовляння складів. Кількість складів у слові діти можуть визначити, також, приклавши долоню тильним боком до нижньої щелепи під час його вимови.

У добукварний період учні працюють з небагатьма звуками – голосними [a], [o], [y] і приголосними [m], [c]. Вправи на виділення всіх інших звуків переносять на період навчання грамоті.

Для виділення голосних звуків підбирають слова, в яких потрібний звук знаходиться під наголосом на початку слова (Оля, оси). Для виділення приголосних звуків використовуються позиції на початку і в кінці слова. У кінцевій позиції засвоюються звуки, які відчують найменший вплив від сусідніх звуків і наближаються до типового звучання фонемі. Виділення звуку на початку слова відрізняється його протяжною вимовою до поєднання з голосною.

Робота з подолання порушення фонематического сприйняття учнів тісно пов'язана з розвитком артикуляційного апарату, бо чіткість кінестетичних подразнень та їх сила створюють гарні умови для звукового аналізу. Нечіткість, млявість рухів артикуляційного апарату з одного боку, слабкість замикаючих функцій кори головного мозку, що ускладнюють аудіювання, з іншого, перешкоджають пізнанню дітьми з ППР кінестетичних властивостей мовного звуку. Неправильна вимова звуків, їх змішування дуже затримують створення правильних артикуляційних образів у корі головного мозку.

У добукварний період логопед і вчитель ведуть спільну роботу з уточнення рухів артикуляційного апарату в двох напрямках: закріплення правильної артикуляції й формування чіткості вимовляння кожного звуку. Щоденна артикуляційна гімнастика, що включає вправи для зміцнення м'язів артикуляційного апарату, правильне гучне вимовляння звуків, слів, складів, заучування віршів на певний звук, постійне пред'явлення дітям з перших днів їх перебування в школі вимоги чіткої артикуляції звуків і слів на всіх уроках створюють основу для подолання цього недоліку в добукварний період.

Робота з розвитку зорово-просторового сприйняття спрямована на вдосконалення у дітей точності, об'єму, зорової пам'яті, формування вміння виділяти частини предмета, порівнювати два предмети, послідовно переводити погляд при називанні предметів зліва направо, розташовувати

предмети в певному напрямку. Спочатку дітей вчать розрізняти колір, величину, форму предметів. Надалі вони диференціюють предмети за всіма цими ознаками, знайомляться з кольоровими смужками (всього 6 кольорів), з геометричними фігурами (квадрат, трикутник, коло), вчать скласти з них різні предмети, виділяти і називати частини предметів.

У добуковарний період діти працюють з орнаментом, складеним з паличок, геометричних фігур, зображень овочів, фруктів. Для того, щоб наблизити орнаментальне малювання до графічного зображення букв, учням пропонують порівняти два орнаменту, складених, наприклад, з кольорових паличок у вигляді букв *Т І Г*, *П І Н* і ін. Ускладнення роботи може йти по лінії не тільки точнішого і повнішого зорового сприйняття ознак, але і розвитку інших, складніших психічних функцій. Так, після вправ на відтворення фігур за зразком учні викладають фігури по пам'яті, відповідно до словесної інструкції, що сприяє розвитку точності зорових орієнтувань, збільшенню обсягу зорової пам'яті, формуванню предметно-просторових уявлень.

У добуковарний період ведеться робота з координації рухів дрібних м'язів кисті рук, адже діти з ППР, відрізняючись неточною координацією і загальною недостатністю рухів, часто виявляються не в змозі правильно тримати ручку, олівець, писати в межах рядка, креслити рівні лінії.

Вправи для розвитку дрібних м'язів кисті рук проводяться на уроках ручної праці (коли діти займаються ліпленням, шиттям по контуру, вирізання з паперу), образотворчого мистецтва, інших предметів. Вправи проводять у такому порядку:

1. Спеціальні вправи для розвитку дрібних м'язів кисті рук (зарядка для пальців).
2. Обведення по трафарету, контуру, з'єднання по точках різних геометричних фігур (щодо великих форм).
3. Малювання у межах рядка прямих, похилих, ламаних ліній.
4. Малювання предметів, що за формою нагадують літери.
5. Написання елементів букв.

4.2. Етапи роботи по букварю

Для кращого оволодіння основними навичками читання і письма букварний період для учнів з вадами інтелекту підрозділяється на чотири етапи.

На першому етапі учні засвоюють голосні [а], [у], [о], сонорні приголосний [м] і глухі подовжені приголосні, що відрізняються за місцем утворення: [с], [х]. Окрім вивчення звуків і букв, школярі читають слова, які складаються з двох голосних (*ау, уа*), закритий двохлітерний склад (*ом, ах, ох*) і відкритий прямий склад (*ма, му, ха*) і др. Більшість складів, які читаються на першому етапі, фактично збігаються зі звуконаслідувальними словами. Кожне прочитане слово розбирається за звуковим складом і

значенням. Для кращого засвоєння значення слова використовують різні засоби (натуральні предмети, картини), демонстрацію дій.

Паралельно із засвоєнням навичок читання діти вчаться писати елементи букв, що вивчаються, самі букви, прочитані склади.

Перші труднощі, з якими зустрічаються учні на даному етапі занять, пов'язані зі звуковим аналізом, асоціацією звука з буквою, з необхідністю плавно і разом з тим досить швидко вимовляти один звук за іншим (ГГ, ГП), дотримуючись при читанні правильного напрямку руху очей. Особливо складним виявляється засвоєння прямого відкритого складу (ГП). При його читанні учень повинен побачити відразу дві букви, налаштувати артикуляційний апарат на уклад голосного і вимовити два звуки в межах одного мовленнєвого акту. Подолання цих труднощів вимагає тривалої роботи і низки спеціальних прийомів.

Знайомству з буквою передують велика робота по визначенню наявності звука в слові, його виділенню, спостереженню за артикуляцією. Після ознайомлення з буквою фонетичний аналіз збагачується ще однією операцією: діти встановлюють місце кожного звуку в слові, їх послідовність.

Для знаходження звуку в слові використовують такі прийоми:

- підбір малюнків, у назвах яких є досліджуваний звук;
- виконання учнями різних дій (плескання в долоні, присідання, показ знака світлофора та ін.) на слова із заданим звуком;
- називання дітьми слів з необхідним звуком у прочитаному вчителем віршику;
- виділення звуконаслідувального слова в реченні (*Гусак шипить: ш-ш-ш*).

Виділення звука зі складів або слів здійснюється так само, як і в добукарний період, у найсприятливішій для нього позиції, в якій він зберігає типові ознаки фонем. Для голосного звуку – це наголошене положення на початку слова (*О́ля*). Для приголосних, що вивчаються на цьому етапі, оптимальною позицією є положення на початку або в кінці слова.

Виділений звук вимовляється ізольовано, учні спостерігають за його артикуляцією у мовленні вчителя, за власною артикуляцією за допомогою дзеркала, встановлюють характер звуку: голосний або приголосний (приголосний – є перешкода, голосний – перешкоди немає, повітря проходить вільно). Приголосний звук характеризується з точки зору наявності або відсутності голосу при його вимовлянні: притиснувши долоні до вух або поклавши тильну сторону руки на гортань, учні приходять до висновку як вимовляється звук: з голосом або без голосу (дзвенить дзвіночок або не дзвенить).

Для того, щоб закріпити уявлення про зв'язок звука з буквою, першокласники виконують ряд практичних дій. Вони складають літери зі смужок кольорового паперу, з паличок, друкують їх, вибирають з розрізної азбуки, супроводжуючи кожний раз свої дії вимовою відповідного звуку. Широко використовуються й ігрові завдання: діти відшукують букву, що

сховалася, відгадують букву по напівбукві, змагаються в написанні знайомих букв і знову обов'язково супроводжують дії вимовою звуків. Чітке артикулювання звуку – обов'язкова умова навчання читання дітей з порушенням інтелекту, адже порушений у більшості дітей фонематичний слух ускладнює слуховий контроль вимови звуків. Створення чітких артикуляційних образів – один із засобів корекції дефекту.

Для забезпечення плавної і швидкої вимови двох звуків послідовно можна використовувати планшет, по якому рухаються букви; обігрується ситуація «відвідування» однієї букви іншою; учитель веде указкою зліва направо, поступово прискорюючи рух, а діти в цей час прочитують склад чи звуконаслідувальне слово.

Найбільшу для першокласників трудність має засвоєння складу-злиття. Під час читання дітьми прямого складу важливо відразу ж долати у них прагнення побуквенно відтворювати складову структуру. Осмисленню принципу злиття допомагають різні прийоми: протяжна вимова першого приголосного звуку з поступовим переходом на наступний голосний, читання з підготовкою апарату артикуляції для вимови голосного звуку, запам'ятовування складу, читання складу після аналізу. Останній прийом передбачає попередній розбір слова, в якому є досліджуваний склад. Для того, щоб учні не забули всього слова у процесі його аналізу, їм пропонується малюнок із зображенням відповідного предмета. Школярі ділять слово на склади, називають перший склад, виділяють звуки, викладають склад з букв розрізної азбуки і читають його. Якщо першокласникам важко вимовити два звуки разом, учитель показує їм малюнок і перший склад у назві цього предмета.

У процесі навчання грамоті широко використовується індивідуальний підхід до дітей, які мають складніші порушення у функціонуванні окремих аналізаторів. Застосовуються різні допоміжні засоби: літери з цупкого паперу, розбірні літери, малюнкова азбука, малювання букви в повітрі з закритими очима, співвіднесення звуку з певною фігурою або кольором, відкладання кубиків та їх підрахунок при правильному називанні букв, порівняння (скільки кубиків було вчора і скільки сьогодні).

Для закріплення навичок, набутих на першому етапі, рекомендується пропонувати дітям такі завдання:

1. Назвати вивчені літери.
2. Указати, як позначається на письмі той чи інший звук.
3. Визначити за артикуляцією звук, вимовлений без голосу.
4. Визначити, в якому з названих слів зустрічається звук, заданий учителем.
5. Відібрати картинки, в назвах яких також є цей звук.
6. Назвати слова з потрібним звуком.
7. Визначити місце звуку в слові (на початку і в кінці).
8. Читати склади, порівнювати подібні по звуках складові структури (*ах-ха*).

9. Розкласти на звуки, запропоновані вчителем або учнями, склади і слова, зафіксувати їх у вигляді умовно-графічної схеми, скласти з букв розрізної азбуки, записати на дошці.
10. Списати з класної дошки або букваря букви і склади в зошит.
11. Запам'ятати вивчені склади.
12. Правильно і плавно прочитати склади за букварем або підписи під малюнком.
13. Розглянути малюнок, з'ясувати його зміст, скласти речення, включивши в нього прочитане слово.

Більшість названих завдань виконується в іграх або у вправах з елементами гри.

На другому етапі учні знайомляться з подовженим глухим звуком [ш], із сонорними [л], [н], [р], з голосним [и]; вчать читати й писати відповідні букви; продовжують працювати з прямими двобуквенними складами (*ла, на*); знайомляться із закритим трьохлітерним складом (*ніс*); вчать читати слова, що складаються з голосної і прямого складу (*у-ра, о-си*), із зворотного і прямого складів, з двох прямих складів (*ра-ма, на-ша*), і короткі речення.

Робота з фонетичного аналізу складів і слів залишається такою ж, як і на першому етапі.

Читання складових структур типу *малий, ніс* не викликає у дітей особливих труднощів, якщо вони освоїли принцип злиття. Подібні слова читаються з нарощуванням останнього приголосного. Учитель показує цей прийом читання, пропонуючи школярам прочитати спочатку прямий склад, а потім додати до нього приголосну і прочитати слово, після чого співвіднести його з малюнком.

Велику увагу на цьому етапі треба приділити диференціації подібних звуків (*м-н, с-ш, р-л, а-о, с-х, л-м*) і букв. Вправи на звукову диференціацію включають до гімнастики артикуляції, проводять у вигляді ігор: «Відгадай, що вийшло» (одна буква замінюється на іншу: *Маша – наша, сом – сон*); «Хто швидше» (діти відгадують предмети на закритих малюнках, назви яких починаються з опозиційних складів) та ін.

Ретельного відпрацювання вимагають слова і речення, які будуть потім читатися в букварі. Читання букварної сторінки для дітей з ППР – справа нелегка через велику кількість слів і їх одночасне виникнення перед очима, однотипність шрифту, його невеликий розмір та ін. Підготовка полягає у відпрацюванні техніки читання і вміння розуміти значення прочитаних слів та речень. Для закріплення навичок, набутих на другому етапі, рекомендуються такі завдання:

1. Швидко назвати вивчені букви.
2. Підібрати до вимовлених звуків відповідні літери.
3. Співвіднести друкований і рукописний варіанти букв.
4. Правильно вимовити подібні звуки [с]-[ш], [р]-[л], [м]-[н] і склади з ними.

5. Порівняти склади з однакових букв, визначити їх подібність і відмінність.
6. Підбрати приклади, в яких досліджуваний звук знаходиться на початку, в середині або в кінці слова.
7. Прочитати склади з однаковими голосними або приголосними буквами (*ма, ша, ла; са, зі, су*).
8. Доповнити, орієнтуючись на малюнок, склад, якого не вистачає.
9. Скласти слова зі складових карток.
10. Відгадати другий склад, підбрати слова, в яких теж є цей склад.
11. Прочитати слова за букварем, короткі речення та підписи до малюнків.
12. Знайти на малюнку зображення того, про що прочитано, відповісти коротко на запитання вчителя за прочитаним.
13. Створити умовно-графічну схему слова, речення.
14. Скласти прочитані склади, слова і речення з букв розрізної азбуки, списати їх з дошки, з букваря.

На третьому етапі навчання грамоті школярі вивчають глухі проривні приголосні [к], [п], [т], подовжені дзвінки приголосні [з], [в], [ж], дзвінки проривні приголосні [б], [г], [д], голосний [і], щілинний приголосний [й], м'який знак. На цьому етапі діти засвоюють поняття м'якості приголосних і спосіб її позначення – буквами *і, ь*.

Зі складових структур вивчаються прямий склад з м'якими приголосними, закритий склад з твердими і м'якими приголосними, що складається з трьох або чотирьох букв (*кіт, кит, кінь*).

Основні труднощі цього етапу полягають у виробленні у школярів уміння читати склади з проривними приголосними і м'якими приголосними, правильно вимовляти склади зі звука-мі [к], [п], [т], подібними за артикуляцією зі звуками [г], [б], [д], які також вводяться на даному етапі.

Широко застосовуються читання подібних складів (*ха-ка, ма-ба, ла-да*), читання з підготовкою артикуляційного апарату для вимови злитого складу з проривними приголосними (*а-ба-ба*), читання після аналізу (*тато, та-то*), проводяться різні вправи на диференціацію подібних приголосних.

Не менш складний для дітей і перехід до читання складів з м'якими приголосними. Спочатку вводяться склади, в яких м'якість позначена буквою *і*, а потім склади, в яких м'якість позначена *ь*. Буква *і* засвоюється спочатку в реченні, де вона виступає як сполучник. Далі школярі читають слова, де звук [і] утворює склад або входить у зворотний склад. Тільки після подібних вправ першокласники приступають до читання слів, у яких ця літера позначає м'якість приголосних. Основним прийомом, що полегшує засвоєння даної ролі букви *і*, є порівняння: *Цю дівчинку* (демонстрація відповідного малюнку) *звуть Марійка, а цього хлопчика – Мишко*. На картках написані імена дітей.

– *Прочитаймо і спробуємо зрозуміти, де ім'я дівчинки, а де хлопчика. Підпишемо наші малюнки.*

Пізніше учні читають слова з опозиційними приголосними і співвідносять їх з предметами або їх зображеннями. При переході до знайомства з буквою *ь* учні спочатку прочитують слова, в яких м'якість приголосного позначена буквою *і*, шукають малюнок, для якого можна використати прочитане слово як підпис під ним. Потім учитель показує зображення однієї тварини, діти називають її. Учитель показує картку зі словом, прочитує його, звертає увагу дітей на останню букву і вимову попередньої приголосної. Наприклад, школярі читають слова *карасі* – *карась* спочатку на окремих картках з підстановкою їх до малюнків, а потім і в букварі.

Закріплення умінь, сформованих на цьому етапі, відбувається у процесі наступних вправ:

1. Швидке розпізнавання і називання зазначених букв.
2. Диференціація подібних друкованих та рукописних букв (*т-г, ж-д-х; д-б, д-з*).
3. Співвіднесення звуку і букви, їх друкарського і рукописного варіантів.
4. Диференціація складів і слів з опозиційними звуками: дзвінками і глухими (*та-та, дам-там*); шиплячими і свистячими (*жо-зо*), м'якими і твердими (*жар – шар*); голосним [і] і подібним [й].
5. Постійне повторення складових структур, їх запам'ятовування для розпізнавання «в обличчя».
6. Порівняння складів і слів, що відрізняються однією літерою або їх кількістю (*був – бив, риба – рибалка*).
7. Більш самостійне складання умовно-графічних схем слів (з кольоровим зображенням голосних і приголосних звуків) і речень.
8. Підбір слів і речень до умовно-графічних схем.
9. Читання трискладових слів і слів, що складаються з нових складових структур: *хо-ди-ла, са-док, па-пу-га, ва-ри-ла, ку-бик, хо-ро-ший*.
10. Запис слів і речень під диктовку після попереднього усного розбору або поскладової вимови.

Так само, як і на попередніх етапах, велике місце у процесі закріплення займають ігри та ігрові прийоми: «впізнай букву за її елементами»; «відгадай букву» («ця літера широка і схожа на жука»); «назви лише елементи букви і запропонуй вгадати однокласникам»; «відгадай захований предмет по першому (останньому) складу його назви»; «хто більше складе слів із запропонованими складами»; «доміно зі складами на фішках» та ін.

На четвертому етапі навчання грамоті школярі засвоюють йотовані голосні [є], [я], [ю], [ї], потім африкат [ц], [ч], такі мало вживані звуки, як щілинні [ш], [ф], голосний [е]; читають слова зі збігом двох приголосних на початку і в кінці: спочатку тверді варіанти, потім м'які, спочатку чотирьохбуквенні склади, що дорівнюють слову (*кріт, вовк*), потім трьохбуквенні і чотирибуквенні, що дорівнюють тільки окремому складу.

Великі труднощі на цьому етапі діти з ППР відчувають насамперед при опануванні складів, у яких збігаються приголосні, а також з йотованими

голосними. Для полегшення засвоєння складів зі збігом приголосних рекомендується використовувати прийоми нарощування приголосних (*ра-бра-брат*), різного ділення слів на склади (*рос-ти, ро-сли*), зміни форми слів (*лис-ти, лист*). Засвоєння складів з буквами, які позначають голосні я, ю, є, ї починається зі слів, де вони стоять на початку. Далі вводяться слова, де ці голосні стоять в кінці і утворюють склад (*Ю-ля*). Потім читаються склади, де йотовані голосні позначають м'якість приголосного (*Ко-ля, ко-лю*). При цьому поступово нарощуються синтагматичні зв'язки (*Лю-ба, люк*). Також відразу вводять прийом порівняння. Голосні неодноразово прочитуються в «Містечку букв» ізольовано («вздовж вулиці»), попарно (*а-у; я-ю; а-я, у-ю*); порівнюються складові структури (*лу-лю*), слова з опозиційними приголосними.

До попередніх завдань на закріплення вивченого матеріалу додаються завдання, які вимагають від дітей запису під диктовку коротких речень.

Отже, рівень оволодіння навичками читання є різним у кожної дитини, тому процес навчання треба індивідуалізувати.

4.3. Методика роботи над розділом «Звуки і букви»

Матеріальною основою нашої мови є звукова система. Саме на її базі формуються лексичні, синтаксичні та морфологічні узагальнення. На думку деяких дослідників, у довгостроковій пам'яті дитини зберігається від 30 до 60 звукових елементів, відібраних та зафіксованих там у результаті неодноразового підкріплення. Це, так званий, системний фонд нашої мови, з елементів якого можуть бути складені слова для різних повідомлень.

У дітей з ППР, так само як і в дітей з нормативним розвитком, цей фонд створюється, але він недостатньо систематизований у зв'язку з порушенням інтелекту і слабкістю слухових і кінестетичних диференціювань. Ось чому протягом усіх чотирьох років навчання в молодших класах і в наступні шкільні роки (5-6-й класи) ведеться цілеспрямована робота щодо корекції та розвитку цієї системи.

Розглянемо докладніше методику роботи над деякими темами розділу «Звуки і букви».

Розрізнення м'яких і твердих приголосних спирається на точність слухового сприйняття і кінестетичного контролю, на чіткість вимовних навичок. Ось чому, перш ніж вводити відповідні терміни для позначення даних груп звуків, необхідно потренувати школярів в умінні відчувати різницю у звуках, що вимовляються, точно відтворювати їх. Для тренування дітям пропонується серія таких ігор, як «Відлуння», «Диктофон», «Раз, два, три – без помилок повтори» та ін. У цих іграх вчитель дає завдання почути те, що він вимовив, і точно відтворити звуковий або складовий ряд. Наприклад, педагог вимовляє *ля-ла-ля*, учні, виконуючи роль відлуння або диктофона, повторюють за вчителем.

Після подібних ігор на формування відповідних умінь вводяться терміни: [м] – вимовляється твердо, це твердий приголосний; [м'] – вимовляється м'яко, це м'який приголосний. Спостерігаючи за вимовою опозиційних звуків, перебільшуючи слідом за вчителем рух органів артикуляційного апарату, учні встановлюють, що м'які приголосні вимовляються з більшим напруженням, ніж тверді. Наочною опорою для їх диференціації може стати підкреслення букв, що позначають тверді приголосні, однією рисою, а м'які – двома. Аргументувати це можна так: більше зусилля у вимові м'яких приголосних – більша кількість рисок (дві), менше зусилля у вимові твердих приголосних – одна риска.

На наступному уроці школярі знайомляться з першим способом позначення м'яких і твердих приголосних на письмі. Включення ігор у подальшу роботу з розрізнення опозиційних фонем створить умови для успішнішого усвідомлення цього фонетичного явища. Тут можна рекомендувати ігри типу: «Навпаки», «Не помилися» (учитель вимовляє твердий приголосний, учень – м'який приголосний і навпаки).

Уся попередня робота по диференціації опозиційних фонем на слух і у вимові по усвідомленню наявності в нашій мові м'яких і твердих приголосних допомагає дітям підійти до характеристики звуку. З цією метою вчитель спочатку задає питання, які є планом відповіді: «У слові *«ряд»* перший звук [р'] – м'який чи твердий?» Пізніше вимова звука вчителем знімається і питання стає складнішим, що вимагає самотійного виділення першого звуку: «У слові *ряд* перший звук м'який чи твердий? Яку букву напишеш після букви *р*?» У 3-му класі школярі з більшою самотійністю виконують фонетичний розбір. Його наочною опорою служить таблиця, яка визначає весь хід аналізу, але вимагає постійної заміни слів, звуків, букв.

Різний колір для позначення парних дзвінких і глухих приголосних у «Містечку букв», картки із дзвіночком і без нього, тактильне відчуття тремтіння гортані – всі ці опори для диференціації, що використовуються в 1-му класі, продовжують діяти і в наступних класах.

Поступово вводяться й інші наочні засоби і прийоми. Наприклад, коричневий колір для парних глухих приголосних і зелений – для дзвінких приголосних (збіг початкових звуків у назві кольору і терміні «дзвінкі» фіксується); світлофорчики того ж кольору для диференціації опозиційних звуків, прикладання долонь до вух для позначення дзвінких приголосних і спокійне положення рук на парті – для позначення глухих та ін.

Послідовність відпрацювання за допомогою ігрових завдань вміння диференціювати звуки залишається тією ж, але тільки з ще більшою розчленованістю операцій, а саме:

1. Розрізнення на слух опозиційних звуків, складів і слів з ними у мові вчителя, виконання відповідного завдання.
2. Сприйняття на слух і повторення пари звуків, складів, слів за учителем, а потім за учнем.

3. Самостійне складання завдання для однокласника з наступним контролем за виконанням.
4. Диференціація опозиційних звуків, складів і слів з цими звуками в початковій позиції, вживання відповідної термінології для позначення даних фонем.
5. Диференціація опозиційних звуків в ізольованій позиції, в складах і словах в будь-якій сильній позиції.

Спостереження за словесним наголосом під час вивчення теми «Наголос, наголос і ненаголошені голосні» організовується на голосному звукові, а не на складі, як прийнято в масовій школі.

Вивчення теми починають з розбору двоскладових слів, зміст яких розрізняється за наголосом. Школярі розглядають малюнки (*замок та з'ямок*), називають зображені на них предмети, підбирають підписи і встановлюють, що буквений склад слів однаковий, а предмети, які вони позначають, різні. Учитель прибирає малюнки і питає, чи можна, прочитавши слова, дізнатися, які предмети вони називають. Потім пропонує послухати, як вимовляється кожне слово (робить наголос на наголошений звук), і знайти відповідні малюнки, розташувати їх в тому порядку, в якому були вимовлені слова; запитує, як діти зуміли вгадати, який предмет був названий. Школярі, як правило, на це питання не відповідають, і треба підвести їх до вирішення проблеми. Послідовність може бути такою:

- Який звук я вимовила голосно і протяжно в цьому слові? Послухайте уважно. А який у цьому?
- Прочитайте перше слово. Який звук ми вимовили протяжно, голосно, «показали» голосом?
- А тепер прочитайте друге слово. Який звук тут ми «наголосили», виділили голосом, вимовили протяжно?
- Подивіться, як я покажу це на письмі. (Ставить знак наголосу і пояснює, що він позначає.)
- На що схожий знак наголосу (на цвяшок, на барабанну паличку)?
- Чим ми «наголошуємо» звук, коли вимовляємо слово?
- Чим ми «наголошуємо» букву на письмі?
- Запишіть слова, поставте знак наголосу. Цвяшок забивайте обережно, щоб букві не було боляче. Подивіться, як зробила це я.

Після запису слів вчитель просить школярів звернути увагу, на який букві поставлений знак наголосу – на голосній чи приголосній.

Подальше тренування може здійснюватися шляхом вимови імен дітей та обігравання ситуації «У лісі», а також у грі «Продавець». Учень, виконуючи роль продавця, пропонує свій товар і викрикує його назву (Лялька! Купуйте ляльку!). Розрізнення наголосів в інших двоскладових словах відбувається в процесі вимовляння їх дітьми і вчителем, особливо, поки діти не навчилися чути себе.

Для відпрацювання вміння визначати наголошені голосні необхідно навчити дітей вимовляти слова, акцентуючи голосом будь-який з голосних

звуків. Діти з нормативним інтелектуальним розвитком самостійно визначають неправильно наголошене слово. Школярі з порушеннями інтелектуального розвитку можуть ставити наголос чисто формально, не контролюючи себе вимовою і не помічаючи неправильне звучання слова. Для того щоб діти відчували різницю у вимові слів залежно від наголосу, можна провести гру «Знайди помилку і виправ її». Учитель записує слова і відмічає наголошені голосні. При цьому знак наголосу може бути поставлений в деяких словах неправильно. Учні, по черзі читаючи слова, вимовляють їх у відповідності зі знаком наголосу і дають свій висновок про правильність чи помилковість розстановки наголосів. У залежності від повноти відповідь учня оцінюється одним або двома балами. В кінці гри підводять підсумок.

4.4. Методика роботи над розділом «Слово»

Завдання практичних граматичних вправ під час ознайомлення з такими дограматичними категоріями, як назва предмета, дії, ознаки, з граматичними категоріями «прийменник», «власне ім'я», «закінчення», можна сформулювати наступним чином:

1. Уточнення значень слів, які є в мовленні школярів, співвіднесення цих слів з певними тематичними групами (іграшки, меблі, одяг, колір, величина, риси характеру, ігрові та трудові дії, мова людей та ін.).
2. Розширення словника кожної групи.
3. Розмежування уявлень про предмет або явище і його назви.
4. Практичне оволодіння деякими способами словотворення за аналогією, на основі граматичних питань (*що? – ліс; який? – ...*).
5. Формування вміння правильно вживати в мовленні різні словоформи в залежності від зв'язку їх з іншими словами в реченні.

Вивчення теми «Назви предметів, дій і ознак» тісно пов'язане з тематикою уроків з розвитку усного мовлення.

Фактично вирішення першого завдання здійснюється на цих уроках: у школярів уточнюються і збагачуються уявлення про предмети і явища навколишнього світу і класифікуються за тематичними групами.

Словниково-логічні завдання на уроках практичних граматичних вправ засновані на вже сформованих уявленнях і поняттях.

Мовний матеріал для понять «Предмет» і «Назва предмета» підбирається таким чином, щоб на початковому етапі роботи у дітей значення слова «предмет» не викликало труднощів, а збігалось з життєвими знаннями про нього. Дітям пропонують назвати речі, які лежать на столі у вчителя; подивитися і назвати предмети, які знаходяться у класі. Потім вони впізнають предмети на малюнку. Учитель, пропонуючи перший малюнок, вводить питання «що це?» і пояснює, що на зображенні не сам предмет, а його малюнок, зображення. Після підготовчої роботи у себе в зошитах діти читають заголовки колонок таблиць (предмет, питання, назва предмета).

Подальший аналіз може відбуватися у такій послідовності:

1. Прочитаємо ще раз, що написано в першій колонці таблиці. Давайте намалюємо предмет, наприклад, класну дошку. Який предмет ми намалювали?
2. Що написано у другій колонці? Як ми запитаємо про цей предмет? (Записується питання «що?»).
3. Прочитайте назву третьої колонки. Тепер я задам найважче запитання. Що ми повинні написати тут? (Якщо потрібно, вчитель допомагає, запитуючи назву цього предмета.) Що ж треба записати? (Заповнюється третя колонка.)

Таким же чином школярі працюють ще над одним словом, після чого вчитель просить, щоб діти показали у себе в зошитах де намальовані предмети, а де записані слова-назви цих предметів і питання, на які вони відповідають. У процесі тренувальних вправ в учнів поступово закріплюються вміння розрізняти предмети та їх назви, учні вчать ставити питання. У міру відпрацювання матеріалу вводяться іменники, що називають істоти. Пояснення нової теми може відбуватися приблизно таким чином.

1. З'ясування дидактичного завдання.

– Скажіть, на яке питання відповідають предмети та їх назви. – (Що це?) – Подивіться на малюнок. Поставте питання до намальованих предметів. Наприклад. Що це? – Це тарілка.

Сьогодні ми будемо називати предмети, які відповідають на інше питання.

2. Знайомство з новим матеріалом.

– Подивіться на цей малюнок. Я поставлю до предмета на зображенні питання. (Учитель бере картку і розташовує її під малюнком.) Прочитайте питання під малюнком. – (Хто це?) – Дайте відповідь на нього. – (Хлопчик.) – Знайдіть це слово на картці, поставте його поруч з питанням. Прочитайте, що вийшло. – (Хто це? – Хлопчик.) – Запишіть у зошити питання і назву предмета.

– Тепер подивіться на цей малюнок (дівчинка). Як ви запитаете про неї? – (Хто це?) – Хто відповість на це питання? – (Це дівчинка.) – Знайдіть слово на картці. Поставте поруч з питанням. Прочитайте, що у нас вийшло. – (Хто це? – Дівчинка.) – Запишіть на наступному рядку питання і назву предмета. Скажіть, які два предмети ви назвали. На яке питання вони відповідають? Покажіть, де намальовані предмети. А де написані їх назви?

Таким же чином розбирається ще одне слово, яке позначає будь-якого представника тваринного світу. Дітям пропонується усно підібрати кілька назв людей, а потім тварин, щоразу відтворюючи питання до цих слів. У підсумку можна сформулювати висновок: до назв людей і тварин ставиться питання «хто це?».

Далі уміння з цієї теми закріплюють насамперед за рахунок включення до вправ нового мовного матеріалу: слів, які позначають назви тварин та їх дитинчат, професій.

Як показали дослідження учених, в учнів з ППР початкової ланки спостерігається неточність у розумінні граматичних форм, а шкільне навчання недостатньо просуває їх у цьому відношенні.

Цілеспрямовану роботу над формуванням не тільки усвідомлення граматичних форм, але і навичок їх правильного використання слід проводити при вивченні слів будь-якої категорії. Зокрема, перша граматична категорія, з якої починається робота по темі «Назви предметів», – це число іменників. Дана категорія найбільш доступна дітям, оскільки має пряме відображення реальної дійсності. Формувати уявлення про число і вміння точно позначати його в мові необхідно з першого року навчання. З цією метою добре використовувати малюнки букваря, спеціальний дидактичний матеріал. Учням пропонують сказати, де, наприклад, намальовані кола, а де їх декілька, назвати малюнки із зображенням одного і декількох предметів.

Поступово діти усвідомлено змінюють слова, орієнтуючись не тільки на малюнки, а й на смислове значення слів, що позначають числові пари: де написано слово, яке позначає один предмет, а де – багато предметів; один предмет – птах, а багато – ...?

Потім увагу дітей починають звертати на закінчення. Школярі порівнюють, чим відрізняються малюнки, а чим – записані слова. Як наочні опори для спостереження за зміною слова може бути використана така таблиця, де зафіксовані відмінності в предметах і словах. З опорою на цю таблицю відбувається утворення множини іменників.

Пізніше вводиться ще одна таблиця, на основі якої за допомогою закінчень відпрацьовують зміну слів, що позначають один і кілька предметів.

Велику увагу при вивченні теми «Назви предметів» приділяють використанню для словотворення оцінних суфіксів. Так само, як при засвоєнні категорії числа, школярі спираються на предметний зміст слів, а в роботі зберігається та ж послідовність.

За допомогою вправ (без термінологічних позначень) відпрацьовуються:

- уміння розуміти значення слів, що розрізняються оцінними суфіксами («Покажи на малюнку, де тарілка, а де – тарілочка»);
- уміння називати з опорою на предметні малюнки предмети, що розрізняються за величиною (заєць – зайчик);
- уміння порівнювати предмети і називати їх також з опорою на малюнки (стілець – великий, а стільчик – маленький);
- уміння порівнювати слова, що мають різні оцінні суфікси. Для цього порівняння також дається наочна опора.

Закріплення мовних узагальнень у формо- і словотворенні може здійснюватися протягом усього навчального року в процесі роботи із словами зі словника: після розбору правопису слова школярі утворюють множину і називають маленький предмет (якщо слово дозволяє провести ці операції). Наприклад, *язик – один, язики – багато, язичок – маленький язик.*

Значно складніше відпрацьовувати родову приналежність слів, бо у цій граматичній категорії немає чітко вираженого предметного змісту. Виняток складають слова, що позначають істот і фіксують приналежність до певної статі (*Іра, Олег, учитель, учителька, тигр, тигриця*). Саме з них і починається робота по групуванню слів за родовою ознакою. Підготовка до неї розпочинається зі складання речення типу: «Кого мила Марійка?», «Кого катав Вітя?».

Розглядаючи малюнок і відповідаючи на питання, діти орієнтуються на саме питання і предметний зміст слів. Вони вчаться вживати ту форму дієслова минулого часу, яка відповідає роду діючої особи. Наприклад: «Що зробив Петрик?», «Що зробила Оля?».

Для знайомства з родовою приналежністю слів бажано підготувати фотографії родичів деяких учнів класу. У цьому випадку питання будуть звучати природніше, а саме завдання стане комунікативним. Учитель, показуючи фотографії, щоразу запитує: «Це чий тато?», «Це чия мама?», «Це чий брат?», «Це чия сестра?» Необхідно вимагати від школярів відповіді з відповідними займенниками. Після усної роботи записуються два питання: «чий?» і «чия?» Діти, групуючи фотографії, вписують за допомогою вчителя слова у відповідні стовпчики:

<i>Мій тато</i>	<i>Моя мама</i>
<i>Мій дідусь</i>	<i>Моя бабуся</i>

Таким же чином поділяють слова на групи, що позначають деякі види тварин. Школярам роздають малюнки. Учитель пише на дошці питання й адресує їх дітям: «Чий півень?». Учень, у якого на картинці є названа тварина, відповідає: «Мій півень» – і записує це словосполучення у відповідний стовпчик на дошці. І т.д.

Після того, як школярі навчаться ставити питання і підбирати займенники, можна вводити предмети, позбавлені родового змісту.

Новий ступінь у засвоєнні категорії роду відбувається так. Учитель бере у дітей навчальне приладдя: ручку, олівець, зошит, пенал. Розбір слів, що позначають дані предмети, здійснюється так само, як при знайомстві з фотографіями. Для закріплення і правильного узгодження займенників вводяться вправи типу: «Хустка моя, а сорочка Рукавички мої, а костюм Вітя грав, а Маринка вчила уроки».

Подібні вправи важливі й для переходу до нової форми дієслова, що відповідає на питання «що робив?», «що зробив?», і для узгодження назви ознак з назвами предметів. Пізніше вводиться підбір займенників до слів середнього роду.

Для закріплення навичок узгодження займенників з назвами предметів доцільно використовувати ігрову ситуацію. Учитель, взявши ручку у будь-якого учня, запитує: «Це моя ручка?» Приблизна відповідь: «Ні, це не ваша ручка. Це ручка Петрика». Паралельно з узгодженням займенника та

іменника відпрацьовується конструкція родового відмінка. Наступне питання може задати будь-хто з учнів: «Це твоя книга?» – «Так, це моя книга (Так, це моя)». – «Ні, це книга Віри». І т.д.

Взаємодія типу «учитель-учень», «учень-учень» підвищує активність дітей у відпрацюванні різних граматичних форм, служить основою для розвитку комунікативних навичок.

Найскладнішою граматичною категорією для молодших школярів з інтелектуальними вадами є форма відмінків. Ця складність пов'язана з різноманітністю відмінкових форм та їх функціональної багатозначністю, а також більшою абстрактністю даного поняття в порівнянні з числом і родом іменника.

Навчання правильного вживання словоформ у їх зв'язку з іншими словами також починається з перших днів навчання в школі. Вже в 1-му класі діти вчаться конструювати речення, що виражають відносини об'єкта дії (Коля взяв книгу), місця та напрямку дії (Марічка гуляє в садку. Діти йшли до школи), належності (у Катрусі песик).

Поступово ці конструкції закріплюють, використовуючи ширше коло слів (був де? – У кіно, клубі); інших словоформ (де? – Під ганком; куди? – Під ялинку); нових значень: знаряддя і спільності дії (чим? – виделкою; з ким? – з Олею) та ін. З метою активізації відмінкових форм застосовуються практичні дії («Мишко, поклади книгу. Куди поклав книгу Мишко? – Мишко поклав книгу на стіл»), розігрування ситуацій («Вгадай, що робив Сергійко. – Сергійко чистив зуби»), складання речень за предметними й сюжетними малюнками, відповіді на питання, робота з деформованими реченнями.

Згодом школярі цілеспрямовано спостерігають за зміною слів залежно від питання, вчаться ставити морфологічні та синтаксичні запитання («над чим?» «де?»). У системі відпрацьовують вживання словоформ у різних відмінках і значеннях.

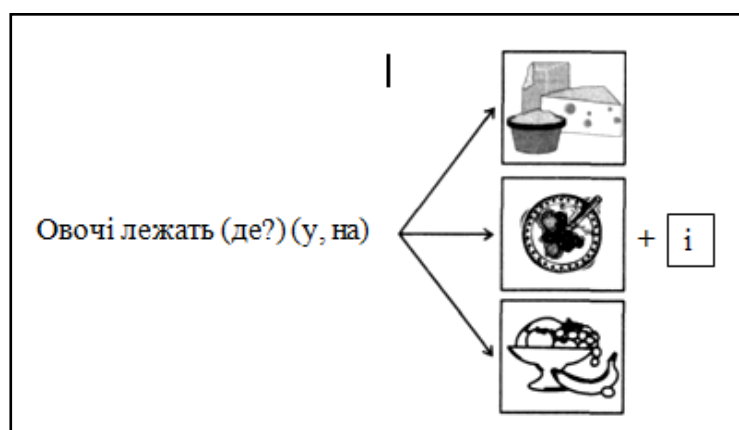
Як показали дослідження науковців, найбільш доступною для розуміння і вживання дітьми з ППР є форма знахідного відмінка, що виступає у ролі прямого доповнення для позначення об'єкта дії («ловив рибу») і ця ж форма з прийменником, що позначає напрямок дії («куди?» – «до лісу»). Саме з даної відмінкової форми в цих значеннях і має починатися ознайомлення дітей з відмінковими закінченнями і правильним вживанням словоформ.

Покажемо на прикладі знахідного відмінка в значенні об'єкта дії послідовність відпрацювання матеріалу по темі.

1. Виконання дій за завданням учителя: «*Олено, візьми ручку*», «*Саша, візьми пенал*».
2. Складання речень про Олену і Сашка: «*Що взяла Олена?*», «*Що взяв Сашко?*»
3. Запис речення в зошиті.
4. Спостереження за зміною голосних у кінці слів (закінченням): «*Це що?*» (*Ручка.*) «*Що взяла Олена?*» (*Ручку.*)

5. Складання схеми з виділенням закінчень.
6. Доповнення речень за питаннями. *Зіна намалювала (що?)*
7. Складання речень за схемою і схематичним малюнком.
8. Робота з деформованими реченнями. *Сестра, для, пошила, лялька, плаття. Ми, лісі, в, малина, збирали.*
9. Складання речень з використанням двох слів у знахідному відмінку. *Ми розв'язали (що?) ... і ... (приклад, завдання). Я чекала з роботи (кого?) ... і ... (брат, сестра).*
10. Складання речень за сюжетними малюнками.

Приблизно в такій же послідовності відпрацьовується і форма місцевого відмінка у значенні місця дії. Зважаючи на орфографічні труднощі у відмінкових закінченнях, велика увага приділяється вправам типу:



Замість малюнків можуть даватися слова в дужках, але в будь-якому випадку повинні бути показані закінчення словоформ.

Давальний відмінок відпрацьовується на позначення особи, на яку спрямована дія (писав кому? – Брату), місця або напрямку дії (пливу куди? До чого? – До берега; біжу де? – По дорозі).

Відмінок вводиться у вправах для позначення місця дії, предмета думки або мови (розповідаю про кого? – Про одного), а також у значенні об'єкта дії з словами «грати на ...».

Останнім вивчається орудний відмінок, тому що для нього характерно декілька закінчень і він особливо часто вживається дітьми з ППР з помилками. Спочатку орудний відмінок дають у значеннях, які вже фігурували в складаних для дітей реченнях: знаряддя, спільності і місця дії; потім вводяться об'єктні відносини для позначення професії (працював ким? – муляром).

Тренування у вживанні відмінкових форм у початкових класах проводиться не тільки під час вивчення теми «Назви предмета», але і в процесі роботи над темами «Назви дій і ознак», «Прийменник», «Речення» та ін. При цьому треба відзначити, що відпрацювання будь-яких граматичних форм (число, рід, відмінок, а далі – особи, часи дієслова) не пов'язана безпосередньо з розв'язанням орфографічних завдань. Головна мета вправ по

слово- і формоутворення – це звертання уваги учнів на слова, формування початкових мовних узагальнень, становлення мовного чуття, розвиток мовлення і мислення.

Учителю під час вивчення тем розділу «Слово» важливо пам'ятати про практичний характер роботи.

На відміну від введення поняття «назви предметів» тема «Назви дій» відпрацьовується спочатку на словах, що вказують на діяльність істот. усвідомлення дітьми значень цих дієслів відбувається легше, адже семантика останніх близька уявленням школярів про самі дії. Це дієслова руху, що позначають трудові та ігрові процеси (*біг, стругав, кидав*). Пізніше вводять слова на позначення дії неживих предметів (*річка тече, дерева ростуть*), і, нарешті, слова, які називають стан, почуття, мисленнєву і мовленнєву діяльність людини (*червоніти, думати, розповідати*).

У процесі закріплення назв дій учні тренуються в умінні практично користуватися різними граматичними категоріями дієслова, такими, як число, час, рід в минулому часі, особа. Утворення цих форм і вживання їх у мовленні відбуваються на основі мовних ситуацій, зразків, питань. Як один з видів вправ можна використовувати редагування в ігровій формі. Наприклад, Незнайка переплутав картки зі словами, у результаті чого вийшли дивні речення: *Він грали. Я біжши. Вони йде. Ти пишу*. Учням слід допомогти Незнайці правильно переставити картки. В іншому варіанті гри вчитель може вимовляти речення з правильним чи неправильним узгодженням. Діти погоджуються або виправляють помилки, отримуючи за правильні відповіді бали або ігрові фішки.

У роботі з назвами дій школярі знову звертаються до вивчених форм іменника: числа, роду. Для закріплення родових закінчень дієслова можна використовувати наступний прийом:

– Тарасе, йди до дошки. Візьми крейду.

– Що зробив Тарас?

– Олю, тепер ти йди до дошки. Теж візьми крейду.

– Що зробила Оля?

– Повторіть слова, які називають дії Тараса й Олі. Запишіть їх. Тарас напише назву своєї дії, а Оля – своєї.

– Про кого ми говоримо «взяв»? А про кого «взяла»? Порівняйте слова по буквах. Чим відрізняються слова? Яку букву (закінчення) ми додаємо, коли говоримо про дівчинку, про жінку? Виділіть у себе в зошитах ці закінчення.

Після розбору граматичних ознак роду виконуються вправи з іншими назвами предметів і дій. У роботі з даної теми треба приділити час на вправи з образними засобами мови, коли учні порівнюють речення: *Дівчинка сміється. – Гриб сміється*. Разом з дітьми встановлюємо, в якому реченні йдеться про те, що буває в житті, а в якому – про те, що буває в казці. Школярі самі пробують скласти речення з назвами дій (опорні слова пропонує учитель) в обох значеннях. На уроках читання увагу школярів

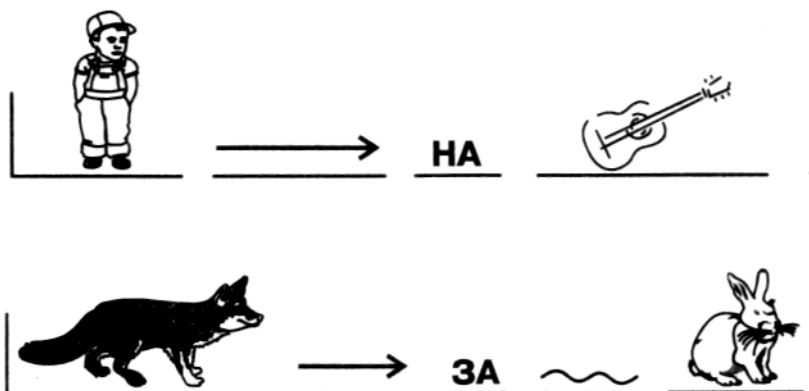
спеціально звертають на подібні поєднання. Уміння помічати образні засоби мови, використовувати під керівництвом вчителя слова з переносним значенням, пояснювати сказане («Чому гриб сміється? Над ким сміється? Намалюй гриб, що сміється») – це ще один шлях формування лінгвістичного ставлення до слова, відчуття мови, розвитку мовлення і мислення.

Для того, щоб учні чітко уявляли собі прийменник як самостійне слово і писали його окремо від інших слів, необхідно повернутися до складання речень на основі складеного за допомогою малюнків плану, предметно-графічної або умовно-графічної схеми. Послідовність виконання цих вправ може бути така:

1. Складання речень на основі малюнкОВОГО плану з прийменником перед назвою предмета.



2. Складання речень на основі предметно-графічної схеми з прийменником перед назвою предмета чи ознаки.

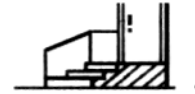


3. Складання речень на основі умовно-графічної схеми з прийменником перед назвою предмета чи ознаки. Для полегшення роботи зі створення предметного плану речення можна використовувати сюжетний малюнок.

Діти катаються з високої гори.



4. Складання речень на основі тих же схем, але прийменник в яких пропущений.



Коли прийменник відсутній на схемі, учням пропонують дати різні варіанти пропозицій: *Собака спить під танком. Собака заліз на танок. Собака підійшов до танку. Собака сидить біля танку* та ін.

Не менш важливо при вивченні даної теми використовувати ігрові завдання, в яких би ще раз підкреслювалася самостійність прийменника як окремого слова. Доцільні такі ігри, як «Розсипані прийменники», «Незнайка переплутав». У першій грі на аркуші записують речення з пропущеними прийменниками, а під ним викладають картки з прийменниками. Учень читає речення, знаходить картку з потрібним прийменником і вставляє її на місце пропуску. У грі «Незнайка переплутав» на місце прийменників у реченні вставляють картки з ними, але в неправильному порядку. Завдання – допомогти Незнайці розставити картки із прийменниками по місцях.

Робота по підбору однокорених слів ведеться за зразком: *білити – білий, синіти – ...*, а також за допомогою граматичних питань (*світло, що робити? ..., який? ...*) або смислових («*Як називається маленький будинок? А як великий?*»); на основі заданих префіксів або суфіксів.

Формування вміння будувати прості речення відбувається протягом усіх чотирьох років навчання в початкових класах. На першому році навчання термін «речення», введений догматично, наповнюється конкретним змістом у процесі виконання вправ. Першокласники виділяють речення в букварному тексті, складають речення за предметним і сюжетним малюнками, за запитаннями, вчать поширювати речення, вживаючи як другорядні члени слова, які позначають об'єкт дії, його знаряддя, місце і напрямок.

У наступних (2-4) класах вивчення теми полягає в організації спостережень школярів за деякими ознаками речення і в удосконаленні навички використовувати речення у самостійному мовленні.

Формуванню умінь виділяти кожну ознаку й узагальнювати передую серйозна практична робота. Наприклад, школярі виконують вправи на закінчення речення. Учитель записує слова: *Олена голосно...* і пропонує підібрати до написаного один із запропонованих малюнків «*дівчинка співає*»; «*дівчинка сміється*»; «*дівчинка щось розповідає подрузі*». Після розглядання усіх малюнків робиться висновок, чому не можна точно визначити, який з них треба обрати.

– Тому що ми не знаємо, що робить дівчинка. – Що треба зробити з написаним, щоб зрозуміти, який малюнок вибрати? – Треба дописати або закінчити речення.

Учитель дописує слово *співає*, школярі підставляють малюнок і записують речення в зошиті.

Знайомство з порядком слів у реченні можна почати з розгляду малюнка і складання речення за ним. Наприклад, на малюнку зображені каченята, що плавають у ставку. Після декількох запропонованих учнями варіантів учитель говорить, що прийшов до них у гості Незнайка і теж склав речення по цьому малюнку, але по дорозі розсипав картки, на яких були написані слова. Потім учитель викладає перед учнями картки з деформованим реченням. Діти читають слова, встановлюють, що по них дуже важко зрозуміти, про що йдеться. За завданням вчителя вони переставляють картки так, щоб вийшло речення.

Згодом школярі вчаться при складанні речень змінювати в них слова за змістом. Спочатку діти працюють з таким мовним матеріалом, в якому треба знайти правильну форму тільки одного слова (*Чайник стоїть на стіл*), а потім вони змінюють за змістом всі слова речення (*У, субота, ми, йти, на, екскурсія*).

Для підготовки школярів до поділу тексту на речення дуже важливо сформувати такі вміння: виділяти речення з тексту, коли кожне з них починається з великої літери і закінчується крапкою; відповідати на запитання «Про кого йдеться в реченні?»; чути інтонацію кінця речення у мовленні вчителя; правильно інтонувати речення самостійно. Ці вміння можливо формувати на всіх уроках української мови (письмо, читання, розвиток мовлення). Наприклад, на картці записана коротка розповідь (3-4 речення) без крапок і великих літер. Учитель читає текст із дотриманням інтонації кінця речення. Потім учні самі виділяють перше речення і встановлюють, про кого в ньому розповідається, згадують, з якої літери воно починається і який знак повинен стояти в кінці. У перше речення вносяться виправлення, потім його читають з правильним інтонуванням. Таким же чином ведеться робота над кожним реченням. Питання можна дещо варіювати: «Про кого йдеться у другому реченні?», «З якої букви написане це речення?», «А з якої літери треба починати його? Виправимо помилку», «А який знак ставиться в кінці речення?», «Є тут цей знак? Поставте його». Виділене речення також прочитується з інтонацією кінця. При розборі третього речення можна запитати: «Як нам виділити на письмі це речення?»

Методика вивчення теми «Підмет і присудок» також має ґрунтуватися на наочній або практичній діяльності дітей. Один з варіантів вивчення нової теми може бути таким:

– Розгляньте малюнок і скажіть, що на ньому зображено. – («Дівчинка з рушником і розбита на підлозі тарілка».) – Дайте ім'я дівчинці. («Віра».) – Складіть речення з цим малюнком. Як ви думаєте, про кого буде наше речення? – («Про Віру».)

Школярі складають речення, одне з яких записують і прочитують.

– Про кого ми склали речення? («Про Віру».) Віра – це головне слово речення, воно називається підметом. Я пишу на дошці тему нашого уроку:

«Підмет». Прочитаємо тему хором. Спишіть з дошки перше речення. Хто мені скаже, яке слово в нашому речення є підметом? (Віра.) Підкреслимо його однією рискою. На яке питання відповідає це слово? – (Хто?) – Запишемо його над підметом. Подивіться знову на малюнок. Тепер складіть речення про тарілку.

При виборі речення для запису необхідно орієнтуватися на те, щоб воно було поширеним, але з одним присудком. Наприклад: «*Тарілка впала на підлогу. Тарілка розбилася на шматки*».

– Про що наше друге речення? Яке в ньому головне слово? Як ми називаємо це слово в реченні? – (Учитель указує на назву теми. Вона може ще раз бути прочитано хором.) – Підкреслимо його. Про що розповідається в другому реченні? – (Про тарілку). – Хто мені скаже, на яке питання відповідає слово тарілка? Запишемо його над підметом. Давайте ще раз подивимося на наші приклади і подумаємо, що ж таке підмет. Про кого розповідається в першому реченні? – (Про Віру). – Слово Віра в цьому реченні є чим...? – (Підметом) – Отже, підмет – це головне слово, воно позначає, про кого йдеться в реченні. А про що розповідається у другому реченні? – (Про тарілку) – Що таке слово тарілка в цьому реченні? – (Це підмет) – Так що ж таке підмет?

Оскільки цей матеріал дуже складний, задавши, фактично, риторичне питання, вчитель сам відповідає на нього (хоча відповіді дітей беруться до уваги). Після висновку, зробленого вчителем, школярі прочитують першу частину правила: «Підмет – це головне слово у реченні».

– Подивіться знову на наші приклади. На які питання відповідає підмет? – (Хто?, Що?)

Читається друга частина правила: «Підмет відповідає на питання хто? або що?» До вправ, які виконуються на закріплення матеріалу теми, включаються такі речення, в яких підмет займає різне місце. Це відразу допоможе запобігти формуванню властивій розумово відсталим дітям тенденції спрощувати складне для них поняття і сприймати підмет як слово, яке стоїть на першому місці.

Після виконання письмового завдання можна провести гру «Відгадай, про кого або про що я розповідаю». Учитель оголошує, що до них в гості прийшли різні речення. Вони загадують дітям загадку і просять відгадати, про яке головне слово розповідають. Дітям роздають аркуші паперу різного кольору з реченнями. Школярі читають написане про себе, а далі – вголос і кажуть, про яке слово розповідає те чи інше речення.

Приблизно за таким же планом можна знайомити учнів з темою «Присудок». Основою для складання речення може служити практична діяльність дітей так само, як при ознайомленні з назвами дій.

У процесі закріплення знань про структуру речення не слід забувати, що воно є одиницею комунікативного рівня, тому велике значення в роботі з реченням мають читання і складання діалогів з відповідною інтонацією. У зразках діалогів використовують ті категорії, які рідко зустрічаються в

самостійних мовних конструкціях дітей (обставини часу, мети, способу дії та ін.). Наприклад, на дошці записаний діалог:

– Я прийду сьогодні зі школи о 15:00.

– Чому так пізно?

– У нас сьогодні після уроків день народження Світлани. Ми будемо пити чай з цукерками.

Діти читають діалог спочатку про себе, потім за ролями. Учитель обговорює з учнями, хто може запитувати в учня про час, звертає їхню увагу на звичай відзначати в класі дні народження. Потрібне залежно від теми уроку речення виділяється або складається на зразок і записується в зошит. Якщо вивчаються підмет і присудок, головні слова в реченні підкреслюють.

Іншим варіантом роботи над діалогом може бути вихідне речення, яке служить відповіддю або питанням, наприклад: *Мені сьогодні Ганна Миколаївна поставила «10».*

З'ясовується, це речення є питанням чи відповіддю; яке речення може бути першим; про що можна запитати у третьому реченні. Одне з речень (або всі три) записуються. Діти виконують граматичне завдання: підкреслити назву дії або ін.

Подібні вправи розвивають прогностичну діяльність учнів, закріплюють вивчені ними конструкції, зближують роботу над темою з граматики з реалізацією основної мети – розвитку мовлення як засобу спілкування.

4.5. Труднощі оволодіння граматиною дітьми з порушеннями інтелекту

Особливості освоєння дітьми з ППР граматики та правопису полягають у наступному:

1. Механічне заучування граматичних визначень або орфографічних правил. У результаті школярі запам'ятовують формулювання, абсолютно не розуміючи його сутності, а тому часто не в змозі впоратися з виконанням практичного завдання, пов'язаного з даним матеріалом.
2. Фрагментарне засвоєння правила. При визначенні граматичних категорій або у процесі письма діти використовують правило частково, не враховуючи його багатоплановості. Наприклад, вони відносять слово *кінь* до іменників 3-ї відміни, орієнтуючись тільки на м'який приголосний у кінці слова, забуваючи визначити рід іменника.
3. Заміна складного правила простішим на основі випадкових, несуттєвих ознак. Так, виконання завдань, де у прикладах підмет стоїть на першому місці, формує стереотип у визначенні підмета як слова, яке стоїть на початку речення. У результаті складне

поняття про один з головних членів речення виявляється спрощеним.

4. Змішування граматичних понять і орфографічних правил, яке відбувається або на основі неточного знання правила (що менш типово), або в силу властивої учням з ППР тенденції до уподібнення схожих понять. Наприклад, ненаголошену голосну діти перевіряють шляхом заміни слова іншим, в якому після приголосної стоїть голосна, або коли дієслово учень визначає з допомогою питання «що?». Змішування правил може відбуватися і при їх повному розмежуванні на основі випадкових подібних ознак.
5. Швидке забування граматичного і орфографічного матеріалу. Знання та вміння у дітей з ППР зазвичай дуже неміцні і без постійного повторення або при зміні системи роботи втрачаються.
6. Невміння застосовувати отримані знання з граматики та орфографії на практиці. Ця особливість пов'язана не тільки з тими факторами, про які говорилося вище, але і з недостатньою сформованістю вміння переносити отримані знання з одних умов в інші.

Отже, незважаючи на зазначені труднощі, вивчення граматики і правопису при належному підборі матеріалу і правильній системі роботи стає доступним для школярів з ППР. Воно сприяє корекції недоліків мислення і мовлення дітей, а також розвитку їх пізнавальних можливостей.

4.6. Вироблення навичок правильного читання

Правильне читання – це читання без спотворення звукового складу слів та з дотриманням правильного наголосу в словах. Одним з ефективних прийомів вироблення у дітей навички правильного читання є щоденні спеціальні вправи, що сприяють точному відтворенню складових структур і слів, які можуть викликати труднощі під час читання тексту. Конкретні завдання таких вправ наступні:

- установлення зв'язку між зоровими і мовноруховими образами складів і слів;
- диференціація споріднених одиниць читання;
- закріплення в пам'яті складів і слів, що читаються глобально;
- злиття в єдиний процес сприйняття і осмислення слова.

Безумовно, що попередні вправи з правильного читання вирішують і завдання вдосконалення вимовних навичок, оскільки читання складів і слів передбачає чіткість їх артикуляції. Однак на протигагу артикуляційній гімнастиці з її націленістю на зміцнення м'язів артикуляційного апарату, ці вправи насамперед готують дітей до правильного читання слів тексту.

Матеріалом для вправ служать складові структури слів і цілі слова, які зустрічаються в тексті. Види вправ підбирають з урахуванням загального рівня розвитку у дітей навичок читання, зокрема, характеру їхніх помилок, а також залежно від особливостей структури слів тексту. Підібрані на основі цих критеріїв склади і слова можуть бути згруповані і включені в такі види вправ:

1. Диференціація подібних складів і слів:

<i>ла – ра</i>	<i>ма – ма</i>	<i>ніготь – кіготь</i>
<i>ло – ро</i>	<i>мо – ме</i>	<i>густо – пусто</i>
<i>лу – ру</i>	<i>му – мю</i>	<i>діжка – кішка</i>

2. Читання складів і слів за аналогією:

<i>ма мо му</i>	<i>наша</i>
<i>са зі су</i>	<i>ваша</i>
<i>ла ло лу</i>	<i>каша</i>

Під час цих вправ учитель звертає увагу школярів на єдиний принцип утворення складів з однаковою голосною, тобто на збереження положення губ при вимові не тільки голосного звуку, а й кожного складу з цим голосним. Крім того, у процесі неодноразового відтворення подібних слів у пам'яті учнів швидше накопичуються їх зорові образи.

3. Читання складів і слів з підготовкою:

<i>о</i>	<i>то</i>	<i>сто</i>	<i>стовп</i>	<i>то</i>	<i>сто-їть</i>
<i>у</i>	<i>ту</i>	<i>сту</i>	<i>стук</i>	<i>та</i>	<i>ста-ли</i>
<i>а</i>	<i>ра</i>	<i>гра</i>	<i>грак</i>	<i>ня</i>	<i>зня-ли</i>

Після відтворення складових структур діти читають слово або в поскладово, або повністю, залежно від того, на якому етапі читання вони знаходяться і яка складність структури слова.

4. Читання слів, написання яких відрізняється однією-двома літерами або порядком їх розташування:

Том – той
рак – як

5. Читання споріднених слів, що відрізняються один від одного однією з морфем:

<i>ліс – лісок</i>	<i>йшов – пішов</i>
<i>трава – травичка</i>	<i>пірнав – пірнув</i>
<i>вирішила – вирішувала</i>	<i>побачив – побачився</i>

6. Читання слів, що мають однаковий префікс, але різні корені:

пройшов – пробив – проглянув

Виконання п'ятої й шостої вправи попереджає властиву учням з ПІР помилку читати слово з орієнтацією тільки на його формальні ознаки, а не на зміст. Так, часто повторювані буквособолучення або опорні букви призводять до читання більш звичного слова: сірий замість сизий і т.п.

Як показала практика, найбільш оптимальним для подібного роду вправ є той етап уроку, який безпосередньо передує читанню тексту самими дітьми. Зміст твору їм вже знайомий з читання вчителем. У зв'язку з цим підібрані для вправи слова учням легше усвідомлювати, оскільки раніше вони були сприйняті в контексті. Після першого читання вибраних слів з'ясовується значення тих з них, які не знайомі школярам або, на думку вчителя, можуть бути зрозумілі неправильно. На ці вправи відводиться 4-5 хв, залежно від обсягу матеріалу.

Наприклад, казка братів Грім «Їжак і заєць». У тексті міститься велика кількість споріднених слів, представлених у різних формах. Саме ці слова повинні бути попередньо прочитані. Заздалегідь виписуються слова:

<i>бі-жимо</i>	<i>бі-га-ють</i>	<i>бі-га-ли</i>
<i>по-бі-жимо</i>	<i>по-бі-жать</i>	<i>по-біг-ли</i>
<i>під-бі-жимо</i>	<i>під-бі-жить</i>	<i>до-біг-ли</i>

Перед читанням казки учні прочитують слова, пояснюють значення деяких з них. Потім їм пропонують прочитати текст, правильно відтворюючи всі підготовлені заздалегідь слова.

У вправи можна включати й інші ігрові моменти, наприклад:

– «Склад загубився», «Буква загубилася». Записують слова з тексту з пропущеною буквою або складом. Учні повинні їх прочитати, здогадавшись, яка буква (склад) загубилася. Ця гра змушує уважно вдивлятися в слово. Особливо корисна ця гра, коли в тексті багато споріднених слів. Наприклад: *сніг, сні ... ний, сні ... ки*.

– «Хто найуважніший?» Учні дають пари слів, які відрізняються однією-двома буквами, їх кількістю, розташуванням (*зима – земля, потемніло – потепліло*). Дається певний час на читання кожної пари. Школярі повинні сказати, які два слова вони прочитали.

– «Шепни на вушко». Записуються слова і закриваються смужками. Смужки знімають по черзі на короткий проміжок часу і повертають на місце. Учні повинні прочитати і шепнути на вухо вчителю, яке слово вони прочитали. Якщо слово назване правильно, учень отримує ігровий жетон.

– «Жива стрічка». Слова записуються на смужці паперу. Стрічка поступово розгортається. Школярі повинні встигнути прочитати і запам'ятати слова (не більше двох-трьох).

Ці ігри сприяють не тільки формуванню навичок правильного читання, але й нарощуванню темпу останнього, розвитку вміння прогнозувати слова.

У процесі опрацювання зв'язного тексту вчитель дає зразок правильного читання і потім неодноразово читає матеріал разом з дітьми. При цьому важливо трохи сповільнювати темп читання, не руйнуючи його смислової цілісності і виразною передачею.

Тренування в читанні – основний шлях, який сприяє виробленню навичок правильного читання. Щоб уникнути швидкої втомлюваності школярів під час одноманітної роботи, коли до одного і того ж тексту доводиться повертатися багаторазово, вчитель кожен раз модифікує завдання. Діти читають ланцюжком, абзацами, по естафеті (самі діти називають однокласника, який продовжить читання), вибірково. Прийом вибіркового читання, у свою чергу, дає можливість варіювати завдання: школярі прочитують уривок, орієнтуючись на ілюстрацію («Розглянь малюнок. Підбери до нього рядки з розповіді») або на запитання вчителя («Як виглядає ліс після першого снігу? Прочитай цей уривок ще раз»), або на конкретне завдання («Прочитай останні рядки з казки і запам'ятай їх»).

Інтерес учнів до повторного читання підтримується не тільки завдяки постійній варіативності завдань, а й підкресленого інтересу вчителя до нового виду діяльності дітей. Акторські дані (емоційність, виразність, уміння грати роль зацікавленого учасника всього, що відбувається) необхідні педагогу будь-якого типу школи, але особливо тому, хто навчає і виховує розумово відсталих дітей.

Не менш важливо для формування досвіду правильного читання організувати спостереження учнів за читанням один одного. Для організації таких спостережень можна використовувати різні прийоми:

- 1) повільне читання вчителя (текст до цього вже відпрацьований), коли учні мають можливість стежити за книгою, використовуючи закладку або слідкуючи пальцем. Педагог у будь-який момент може перевірити учнів та заохотити, видавши ігрову фішку;
- 2) комбіноване читання, коли у тексті виділяються речення для хорового читання, до якого діти повинні вчасно включитися;
- 3) поєднане читання, коли текст починає читати вчитель разом з учнями. Потім він замовкає, а діти продовжують читати хором. Це читання має бути злагодженим, щоб потім учитель міг вільно підключатися до нього;
- 4) контроль дітей за читанням однокласників з подальшим обліком кількості та характеру допущених помилок. Кожна дитина повинна читати не більше одного-двох речень, щоб діти не встигали забувати помилки і не починали їх придумувати для отримання заохочення вчителя.

Слід враховувати, що правильність читання у дітей з порушенням працездатності багато в чому залежить від ситуації, в якій воно відбувається, від інтересу учня до того, що він читає. Отже, на індивідуальних заняттях з такими дітьми і під час уроку слід створювати ігрову ситуацію, заохочувати їх бути уважними («Будемо рахувати, скільки слів і речень ти прочитав

правильно. За кожне правильно прочитане слово або речення ти отримаєш сонечко», «Порівняємо, скільки сонечок у тебе було вчора, а скільки сьогодні» тощо).

Для учнів зі складними порушеннями фонематичного слуху можна давати вправи на диференціювання тих звуків, які учень змішує, на встановлення їх місця в слові, на визначення кількості звуків та їх послідовності. У процесі роботи вчитель спирається на функції більш збережених аналізаторів: зорового, кінестетичного. З дітьми уточнюється артикуляція звуку, рухи артикуляційного апарату сприймаються візуально (за допомогою дзеркала) і тактильно (за допомогою відчуття пальцем руху язика або губ), визначається місце звука в слові спочатку у вимові вчителя з перебільшеною артикуляцією, потім – самого учня. Після аналізу школярі читають речення з цими словами. Варто попередньо відпрацювати текст або окремі абзаци з тексту, який буде запропонований всьому класу на наступному уроці. Це дозволить вчителю залучити таких дітей до фронтальної роботи.

Ефективний на заняттях з такими учнями й ігровий прийом з уявним магнітофоном. Школяр слухає читання сильного учня, стежить за читанням по тексту. Потім після слів вчителя «магнітофон включений» читає речення сам. Однокласники обговорюють результати «запису». Невеликий обсяг слів, попередня орієнтація в них візуально і на слух допомагають, як правило, учневі успішніше впоратися із завданням, викликають інтерес до роботи, сприяють появі деякої впевненості у своїх силах, закріплюють норми літературної вимови. Той же прийом читання «слабким» учнем після «сильного» можна обіграти як імітацію відлуння.

4.7. Вироблення навичок швидкого читання

Швидкість читання – це такий темп, який характерний для розмовного мовлення і під час якого розуміння прочитаного матеріалу випереджає його вимовляння.

Середня швидкість розмовного мовлення людини залежно від типу нервової системи коливається в межах 100-180 слів на хвилину. Саме ця швидкість читання тексту вголос є найбільш оптимальною для його одночасного осмислення.

Становлення навичок швидкого читання у дітей з вадами інтелекту – процес досить тривалий.

Насамперед для формування швидкості читання важлива багаторазовість вправ у самому читанні. Оскільки діти названої категорії мало читають поза класом, важливо і в наступні роки навчання організувати роботу таким чином, щоб у школярів не зникав інтерес до тексту протягом усього уроку. Для цього кожне повторне читання супроводжується зміною завдань. Використовуються читання по абзацах на

основі вказівок вчителя, читання з естафетою, вибіркоче читання, уявний і справжній запис читаного тексту на диктофон.

Однак тільки багаторазового повторення недостатньо для відпрацювання у школярів з ППР навичок швидкого читання. Художні тексти, вміщені у підручниках, хоча і доступні за змістом, але не адаптовані з точки зору мовних засобів, тому вчити швидкого читання дітей на цих текстах дуже складно.

Саме тому можна вводити вправи, які називають «мовленнєвою розминкою». Дана назва обумовлена тим, що, по-перше, читання є одним з видів мовної діяльності, тому самі вправи можна вважати мовними. По-друге, тренування в читанні спеціальних текстів, які не пов'язані з основним твором, що вивчається на уроці, проводиться на початку заняття як розминка. Протягом 4-5 хв. діти працюють з текстами, надрукованими на картках. Підбір текстів повинен здійснюватися з урахуванням кількох вимог:

- доступність змісту;
- простота структури слів і речень, що входять до тексту;
- відносна цікавість сюжету;
- обсяг, відповідний можливостям учня.

«Розминка» проводиться на початку уроку. Це допомагає збереженню потрібного настрою при читанні основного тексту.

Орієнтовна методика роботи в період «розминки» може бути такою:

1. Учні читають про себе текст на картках (не більше 1 хв.), готуючись до швидкого, плавного читання вголос.
2. Одного-трьох учнів викликають для читання їхніх текстів вголос. Вони обов'язково повинні виконати установку, яку дав учитель.
3. По тексту кожного учня всьому класу задається одне питання.
4. Учні оцінюють техніку читання свого товариша (можна за допомогою «світлофорів», наприклад: зелений колір – «відмінно», жовтий – «добре», червоний – «задовільно»), коментуючи своє судження.

Слабким учням пропонуються ще більш спрощені тексти, але вони беруть участь у роботі разом з усіма дітьми.

Зважаючи на те, що в учнів з ППР і тут проявляється схильність до одного способу читання, необхідно спеціально організувати роботу по поєднанню різних прийомів читання на одному і тому ж тексті. Для цього вчитель заздалегідь виділяє в тексті художнього твору, з яким школярі повинні працювати в класі, ті його частини, які доступні для синтетичного способу читання. Увесь інший текст прочитується аналітично, з розбором складних слів, синтагм, пропозицій.

Як тренувальні вправи в швидкості читання (але не для контролю за технікою) можна використовувати прийом підрахунку слів, прочитаних учнями за певний проміжок часу. За командою вчителя діти читають уривок, призначений для курсорного читання, так званим способом «дзижчання». Це не читання про себе, коли дуже важко контролювати, чи читає учень.

Читання способом «дзиччання» (або «пташиним базаром») передбачає, що кожен школяр читає тихо, але вголос. Після закінчення хвилини школярі підраховують кількість прочитаних слів, порівнюють отриману цифру з минулими результатами. Даний прийом можна використовувати у процесі «розминки» на спеціальних текстах або на деяких абзацах тексту основного твору, що є темою уроку. Слід лише зауважити, що запровадження виміру швидкості читання, навіть як тренувальної вправи, вимагає обережності, щоб не викликати у дітей негативної реакції, наростання збудження і зривів.

Як уже зазначалося, у формуванні досвіду швидкого читання велику роль відіграє змістова здогадка. Вона не виникає сама собою. Уміння прогнозувати окремі слова, словосполучення, подальший розвиток сюжету формується у результаті навчання.

Спеціальна робота над розвитком змістової здогадки дуже важлива, тому що у дітей з ППР будь-яка інтелектуальна операція недосконала, тим паче така, як прогнозування.

Для розвитку змістової здогадки слід, по можливості (в залежності від складності тексту), пропонувати учням завдання типу:

1. Прочитайте заголовок і скажіть, про що піде мова в цьому оповіданні. Розгляньте ілюстрації до тексту. Яку розповідь можна скласти на їх основі?
2. Прочитаємо першу частину тексту. Як ви думаєте, чим закінчиться оповідання?
3. Прочитайте речення. Здогадайтеся, яке слово тут пропущено.
4. Закінчіть речення.
5. Вставте за змістом пропущені словосполучення. Прочитайте першу частину речення. Складіть його другу частину.

Щоб зосередити увагу учнів на смисловому аспекті речення, учитель просить спочатку прочитати його про себе, а потім вголос із заповненими пропусками, не роблячи зупинок перед пропущеними словами або словосполученнями (*Настала дощова Дує холодний*). Потім виконується граматичне або орфографічне завдання.

Подібні вправи привчають дітей прогнозувати одне-два слова, орієнтуючись на контекст. При цьому процес читання помітно прискорюється, адже учень у момент промовляння попередніх слів подумки встигає відтворити наступні слова. На жаль, великих успіхів у розвитку змістової здогадки в учнів з вадами інтелекту чекати марно, але за правильно організованої роботи деякі результати досягти цілком можливо.

Не менш важлива для формування досвіду швидкого читання досить розвинена оперативна пам'ять. Вона дозволяє читачеві пам'ятати раніше прочитані слова і весь контекст в цілому. Діти з ППР відчувають певні труднощі у запам'ятовуванні мовного матеріалу. Учні 1-2-го класів, прочитавши друге слово у реченні, можуть забути перше; записавши одне слово з продиктованої фрази, не можуть пригадати її іншу частину. Останній недолік характерний і для учнів старших класів.

Для розвитку оперативної пам'яті, а в кінцевому підсумку – для вдосконалення навичок швидкого читання й орфографічною грамотності корисні зорові диктанти. Як вид роботи їх застосовують на уроках граматики і правопису в процесі орфографічної п'ятихвилинки. При цьому варто враховувати такі рекомендації:

1. Зорові диктанти слід проводити регулярно на кожному уроці протягом двох-трьох місяців (можна повторювати цей прийом двічі).
2. Тривалість цього виду роботи не повинна перевищувати 5 хв.
3. У якості мовного матеріалу для диктанту слід використовувати одне речення, поступово збільшуючи загальну кількість букв у ньому.
4. На початковому етапі роботи обсяг речення може становити 8-14 букв (*Падають сніжинки*) і поступово збільшуватися, але не більше, ніж до 40 букв (*Лісова галявина вкрита пухнастим снігом*).
5. Речення, написане на дошці (ще краще – на картці), прочитується з установкою на його запам'ятовування. Кількість часу, який відводиться на відкрити експозицію на початку роботи, становить 20-16 с, в кінці її – 12-8 с.
6. Речення закривається, а учні проговорюють його по складах перед записом.
7. Якщо учні не запам'ятовують зміст речення, його відкривають ще раз для повторного зорового сприйняття.
8. Якщо деякі учні не запам'ятали мовного матеріалу, його пропонують для нового прочитання тільки їм, але вже за індивідуальними картками.
9. Після закінчення роботи речення на дошці відкривають, і школярі звіряють свої записи.
10. Якщо багато дітей не запам'ятали речення з першого разу або допустили помилки в його записі, речення дається вдруге на наступному уроці.
11. Мовний матеріал для зорових диктантів підбирають, враховуючи вже вивчені орфографічні правилами. Однак не слід боятися наявності слів з ще незнайомими орфограмами. Зорове сприйняття слова і моторне його відтворення можуть випереджати вивчення відповідного орфографічного правила і полегшувати його засвоєння.

Отже, вироблення навичок швидкого читання потребує продуманої, виваженої системи, яка б і розвивала ці навички, і одночасно не призвела б до нервового зриву.

4.8. Вироблення навичок усвідомленого читання

Усвідомленість читання є основною якістю, опанувавши яку, можна досягти найкращого розуміння інформаційної, смислової та ідейної сторін тексту. У розвитку цієї навички величезну роль відіграють такі види занять:

- підготовка учнів до сприйняття тексту;
- словникова робота;
- виразне первинне читання твору педагогом або дітьми;
- вторинне читання тексту школярами;
- аналіз прочитаного при повторному читанні;
- складання плану;
- переказ;
- робота над засобами виразності художнього твору;
- характеристика героя;
- узагальнення прочитаного матеріалу.

Однак, для дітей з вадами інтелекту ці види роботи набувають ряд специфічних рис. Так, підготовка учнів до сприйняття тексту не може обмежуватися попередньої бесідою. Вона проводиться більш поглиблено з використанням цілого ряду інших прийомів і методів. У початкових класах підготовча робота часто вимагає створення наочної конкретної ситуації, що лежить в основі тексту. Екскурсії, демонстрація натуральних предметів, малюнків, виготовлення макетів, аналіз можливої ситуації мають першорядне значення для правильного розуміння тексту. У ряді випадків підготовку можна проводити у вигляді бесіди, в процесі якої будуть актуалізуватися і уточнюватися наявні в досвіді дітей уявлення, поняття, встановлюватися зв'язки між уже знайомим матеріалом і новим.

Не менш важливою для розуміння матеріалу є словникова робота, яку слід проводити на різних етапах уроку. При цьому для кожного етапу відбирають не більше двох-чотирьох слів. В іншому випадку діти не засвоюють їхньої семантики. Значення слів, що несуть велике змістове навантаження в тексті і зовсім незнайомих школярам, вчитель пояснює в процесі підготовчої роботи. Ряд слів аналізується під час підготовчих вправ до правильного читання або на спеціальному етапі словникової роботи після читання тексту вчителем. Значення інших слів і образних виразів розбираються під час читання тексту або його аналізу. До пояснення педагог залучає дітей. Більше того, необхідно привчити школярів самостійно вибирати з тексту незнайомі слова і запитувати вчителя або однокласників про їх значення. Вироблення цих навичок вимагає від педагога наполегливості і терпіння, бо діти з ППР часто не помічають незрозумілі для них слова. Разом з тим, розвиток самостійності школярів сприяє підвищенню рівня усвідомленості в роботі над текстом.

Особливо складний для учнів з вадами інтелекту аналіз образотворчих засобів художнього твору. Складність полягає в тому, що вади образного мислення, бідний чуттєвий досвід дітей не дозволяють їм ясно уявити описане у творі, а загальне недорозвинення абстрактного мислення ускладнює перенесення ознак з одного явища на інше. Простого пояснення значення і ролі засобів виразності виявляється недостатньо для подолання труднощів. Порівняння (у процесі екскурсій, демонстрації наочних засобів) слів, ужитих в прямому і переносному значеннях, складання малюнків

плану, широке використання прийому замальовок значною мірою сприяють подоланню недоліків у розумінні молодшими школярами образних виразів.

Первинне читання твору відіграє велику роль у правильному сприйнятті тексту. Дуже часто виразно прочитана розповідь допомагає учням правильно відчувати емоційний настрій твору без достатнього ще усвідомлення всіх зв'язків, що лежать в його основі.

Зважаючи на сказане вище, всі художні твори в початкових класах читає вчитель, а діти слухають, закривши книги. Відкритий підручник відволікає увагу дитини: темп читання педагога учневі недоступний, і стежити у підручнику він не може. Намагаючись знайти слово, прочитане педагогом, учень втрачає ідею розповіді, не бачить міміки і жестів учителя.

У початкових класах текст аналізується, як правило, індуктивним шляхом, тобто від часткового до загального. Цей шлях легший для дітей. У ході послідовного розбору змісту увага акцентується на окремих істотно важливих моментах і дітей постійно підводять до розуміння твору в цілому. У деяких випадках, коли основна думка подана в готовому вигляді, під час аналізу твору можна використовувати і метод дедукції.

Враховуючи складність переказування тексту для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, швидку втрату інтересу до нього, необхідно використовувати додаткові прийоми для активізації зацікавленості школярів. До таких прийомів можна віднести:

- 1) використання плану для переказу, предметних малюнків, які фіксують зміст кожного речення тексту, серії сюжетних малюнків;
- 2) розповідь ланцюжком, за окремими пунктами плану, визначеним для кожного ряду;
- 3) розповідь у формі змагань по рядах;
- 4) переказ окремих епізодів, коли завдання одному з учнів пропонують самі діти;
- 5) впізнавання малюнка серед інших на основі розповіді автора цього малюнка та ін.

Заключною стадією роботи над твором є узагальнююча діяльність по всьому твору. Ця робота часто супроводжується творчою діяльністю школярів. Види творчої діяльності різні: виконання малюнків до тексту, виготовлення макетів, складання монтажів, альбомів, тощо.

Дослідження показали, що зміст твору може бути краще зрозумілий «слабким» учням за умови зміни його назви таким чином, щоб у заголовку відбивалася основна думка. У деяких випадках розуміння тексту досягається за рахунок доповнення його вчителем до моменту кінцевого завершення подій і формулювання висновку, що впливає із сюжету. Діти з порушенням працездатності потребують додаткових стимулів, які мобілізують увагу: заохочення (якщо учневі вдалося зберегти увагу хоча б протягом невеликого проміжку часу), частих виклики для відповіді, занять в ігровій формі та ін.

Отже, робота, спрямована на розвиток у дітей з ППР навичок правильного, швидкого, виразного й усвідомленого читання, відбувається комплексно. Школярі перечитують тексти по частинах для детального аналізу; читають вибірково, відповідаючи словами автора на запитання вчителя; читають у ролях, про себе, відшукуючи відповідь на одне або декілька питань, та ін. Уся ця робота сприяє повнішому розумінню тексту і одночасно розвитку техніки читання.

4.9. Вироблення навичок виразного читання

Виразність читання – це така якість читання, при якій за допомогою різних засобів інтонації найповніше передається емоційний і смисловий зміст твору.

Види і прийоми роботи з розвитку виразного читання можуть бути наступними:

1. Чітка вимова звуків, складів, слів, скоромовок, коротеньких віршиків під час артикуляційної гімнастики для вироблення чіткої артикуляції кожного звуку, гарної дикції і правильного дихання.

Для ефективності цих вправи учитель повинен дотримуватися перебільшено чіткої артикуляції одного звуку, що вивчається, або опозиційних фонем. При цьому виключається скандоване читання:

Ріпка виросла на грядці –

Значить, все у нас в порядку.

Засіла в грядці ріпка

Міцно-міцно.

2. Хорове читання застосовується для відпрацювання умінь регулювати силу голосу, відтворювати мелодику і темп мовлення вчителя. Матеріалом для подібних вправ можуть служити речення з тексту, що читається, або коротенькі віршики, які використовуються під час фізкультхвилинок. Зокрема, для формування вміння регулювати силу голосу у відповідності до змісту тексту діти заучують вірш, промовляючи його під час пауз на уроках читання і супроводжуючи рухами.

Наприклад, вони імітують мелодику оклику речення (у даному випадку – висхідна інтонація), виділяють голосом, так само як учитель, два логічних центри: один – голосною вимовою («Мама, мама!»), інший – гучністю і довжиною звучання («Оса!»), дотримуються смислових пауз між логічними центрами:

Мама, мама! // Оса!

3. Читання за ролями, драматизація тексту. Ці прийоми хоча і складні, але ефективні, бо дають змогу школярам вступати у спілкування один з одним, що, в тій чи іншій мірі, сприяє переносу навичок розмовного мовлення на виразність читання. Цей прийом використовується після ретельної підготовки, коли діти добре знають зміст тексту і можуть його читати достатньо швидко.

У процесі підготовчої роботи увагу школярів звертають також на те, що всередині діалогу можуть бути слова автора і що читати їх повинен учень, який виконує цю роль. Оскільки виділення слів автора для дітей з інтелектуальними вадами справа досить важка, починати цю роботу можна з читання діалогів з підручника, або надрукованих на індивідуальних картках, або написаних на дошці. Слова кожної дійової особи в цьому випадку пишуть різним кольором. Такого ж кольору смужки отримують учні, які виконуватимуть певні ролі. Після першого читання сильними учнями смужки передають іншим дітям; звертається увага на недоліки, які були присутні в першому читанні, і діалог відтворюється ще раз. Коли буде досягнута орієнтація в тексті й учні не стануть прочитувати авторські слова разом з прямою мовою, їх увага знову привертають до книги. Школярі відшукують авторські слова в тому ж діалозі, але вже у підручнику, і прочитують його за ролями ще раз. Ці прийоми використовуються до тих пір, доки учні не навчаться орієнтуватися у книзі відразу. Для створення реальності ситуації, в якій відбувається діалог дійових осіб, бажано використовувати деякі елементи сценічного реквізиту: деталі одягу, маски тощо.

4. Спеціальні вправи на формування вміння свідомо користуватися деякими видами інтонаційних засобів. Слід зауважити, що підготовка дітей до виразного читання повинна починатися з 1-го класу, незважаючи на те що в цей період вони читають по складах. При систематичній роботі першокласники до кінця року можуть навчитися цілком усвідомлено дотримуватися синтаксичної паузи, знижувати тон голосу в кінці речення, читати досить голосно і виразно. Ряд інших інтонаційних компонентів відпрацьовується при відповідях на запитання. Дітей можна тренувати у відтворенні тону голосу в залежності від мети висловлювання. Так, після читання оповідання «Гуси» за букварем діти за завданням вчителя висловлюють інтонацією наказ або прохання у реченні «*Михайлику, жени їх з луку!*», Невдоволення, образу, обурення гусей в реченні «*Гуси: га-га-га*».

Пізніше школярі можуть, наслідуючи питальну інтонацію вчителя, виділяти голосом слово, яке в реченні є смисловим центром. Це не означає, що вже на даному етапі навчання діти свідомо працюють над логічним наголосом. Дане вміння формується поступово, у процесі спеціальних вправ. Увагу дітей загострюють на тому слові, в яке вкладена відповідь на питання.

Коли в учнів у певній мірі відпрацьовані навички читання цілими словами, формують навички використання інтонаційних засобів, що відбувається у процесі читання самого тексту. Робота над темпом і мелодикою мовлення, над тоном і силою голосу пов'язана з визначенням характеру персонажів, їх віку, ситуації, в якій вони знаходяться.

Доречно також звертати увагу дітей на авторські характеристики мовлення персонажів («*прошепотів*», «*вигукнув*», «*злякано вимовив*»), пропонувати їм самотійно передати причитанні слова автора.

Робота над логічними паузами дуже складна для дітей з ППР, тому в початкових класах спеціально її не проводять. Діти дотримуються паузи за

вказівкою вчителя. Однак, коли спотворюється зміст прочитаного, педагогу доводиться звертати увагу на неправильні зупинки, показувати, як змінюється зміст залежно від місця паузи.

Чим старше клас, тим більш усвідомленою для дітей стає робота над компонентами мовленнєвої інтонації. У процесі аналізу твору встановлюється наявність логічних пауз, виділяються слова, які несуть смислове навантаження, визначається темп читання кожного абзацу, тон і сила голосу. Для детальної роботи над виразністю читання вибирають відповідні твори: вірші, прозові уривки, рекомендовані програмою для заучування напам'ять, емоційно насичені короткі оповідання або невеликі фрагменти творів великих за обсягом.

Текст, призначений для роботи над інтонаційною виразністю, спершу читає вчитель, потім школярі – про себе. Це дає дітям можливість зорієнтуватися в тексті і не допустити неправильне інтонування (помилкове читання вголос у подальшому значно гірше піддається корекції). Аналіз тексту продуктивніше поєднувати з вибором інтонаційних засобів для його виразної передачі. При цьому вчитель може будувати роботу різними способами. З метою деякої матеріалізації інтонаційних засобів використовується розмітка тексту (інтонація фіксується спеціальними знаками). Оскільки можливості учнів обмежені, розмітку варто робити тільки для коротких і довгих пауз, логічного наголосу. У процесі аналізу намічаються тон і темп читання.

Велике значення для вироблення навичок виразного читання має участь школярів у художній самодіяльності. Залучення дітей до колективної декламації для виступів перед батьками, учнями інших класів створює у них зацікавленість, допомагає усвідомити роль роботи над інтонаційною виразністю.

Говорячи про різноманітність прийомів формування навичок читання, слід підкреслити, що успіх буде досягнутий тільки за умови, що вчитель володіє ними сам і цілеспрямовано готується не тільки до змістового аналізу твору, але і до його виразного читання. Безперечно, що розстановка логічних наголосів, логічних і психологічних пауз, вибір тону голосу багато в чому залежать від індивідуального сприйняття тексту. Можуть зустрітися і такі випадки, коли в межах одного рядка або речення є кілька слів, на які падає логічний наголос. Тоді вчитель вибирає з них пріоритетне.

Існує ряд правил і щодо виділення пауз. Коли логічні паузи не збігаються з синтаксичними, вони можуть бути поставлені в таких випадках:

- між групами підмета і присудка;
- перед сполучниками і комами;
- між групами пояснювальних слів.

Психологічна пауза, висловлюючи різні почуття, виділяє слова, які:

- передають напруженість;

- виражають несподіванку, невиправданість подій, які відбуваються. Несподіванка може бути позначена словами *раптом, стривай* та ін. Тоді ці слова також виділяються паузою;
- несуть велике смислове навантаження.

Отже, розвиток навичок виразного читання здійснюється на уроках і в позакласний час як на матеріалі текстів в книгах для читання, так і на основі спеціально дібраних вправ.

4.10. Розвиток зв'язного мовлення

Найскладнішим аспектом мови є зв'язне мовлення. Воно характеризується смисловим, структурним та мовним зв'язком частин. Іншими словами, зв'язне мовлення – це складне ціле, яке являє собою дві і більше групи речень, які підпорядковуються єдиній темі і мають чітку структуру та спеціальні мовні засоби, які служать для зв'язку речень один з одним. Зв'язне мовлення, так само як і речення, служить формуванню комунікації, але на вищому рівні.

Зв'язне усне мовлення виступає як двосторонній процес, що складається з уміння говорити (експресивне мовлення) та вміння розуміти мовлення інших людей (імпресивне мовлення). Розрізняють два види експресивної форми мовлення: діалогічне і монологічне мовлення. Їх об'єднує єдина цільова установка: виконання функції спілкування. Разом з тим, кожна з цих форм мовлення має свої особливості.

Діалог – це підготовлена або непідготовлена розмова співрозмовників. Для нього характерні прості, часто неповні речення, своєрідний порядок слів. У діалозі широко використовуються позамовні (екстралінгвістичні) фактори: міміка, жест, загальна ситуація, емоційний настрій та ін., які разом з репліками співрозмовників створюють додаткові умови для продовження розмови.

Монолог є складнішим видом мовленнєвої діяльності, ніж діалог. Він не підтримується репліками, тому вимагає внутрішньої мотивації для продовження мовлення. Для того, щоб бути зрозумілим слухачам, монологічне висловлення має будуватися логічно, розгорнуто, послідовно. Результатом мовної монологічної діяльності є текст. Лінгвісти характеризують його з точки зору смислової цілісності та мовної зв'язності.

Цілісність тексту – в його тематичній єдності. Вона проявляється у заголовку, що відображає предмет висловлювання або комунікативну мету, («Маша і ведмідь»); у смисловій і тимчасовій логіці викладу подій, у завершеності структурних частин (початок, основний зміст, кінець); у спеціальному відборі слів, пов'язаних з темою.

Для формування монологічного мовлення в учнів з ППР бажано використовувати тексти описово-розповідного характеру. Тексти-роздуми даються вже у старших класах, проте елементи цього виду текстів можна вводити уже в початковій школі.

У школярів з вадами інтелекту порушене і діалогічне, і монологічне мовлення. При цьому виявляються недостатньо розвиненими як експресивна, так і імпресивна форми. Діти важко вступають в розмову з дорослими, не завжди адекватно реагують на звернені до них репліки, їм буває важко переключитися з позиції слухача на позицію мовця і навпаки, вони не висловлюють зацікавленості в отриманні інформації.

Порушення монологічного мовлення проявляються ще яскравіше: спотворена логіка та послідовність висловлювання, його фрагментарність; відмічається відхід від теми, як результат – утворення побічних асоціацій; швидке зникнення внутрішніх спонукань до мовлення; бідність і шаблонність лексичної та граматичної структури; наявність рис, притаманних ситуативному мовленню (невиправдано велика кількість займенників, перескакування з однієї події на іншу), та ін.

З метою створення оптимальних умов для розвитку усного мовлення для дітей з вадами інтелекту в 1-4-му класах передбачені спеціальні уроки, на яких формування зв'язного мовлення здійснюється у зв'язку з вивченням предметів і явищ реального світу. До змісту цих уроків входять матеріали з уроків природознавства (сезонні зміни в природі, рослинний і тваринний світ), я у суспільстві (сім'я, місто, село, транспорт, а також посуд, взуття, меблі та ін.).

Зміст уроків визначає вибір методів навчання. Основними є наочні і практичні методи, завдяки яким діти всебічно знайомляться з матеріалом: розглядають, спостерігають, пробують на смак, нюхають, ліплять, вирізають, малюють, виконують досліди і т.п. Однак лише наочної і практичної діяльності школярів з ППР з досліджуванним матеріалом ще недостатньо для того, щоб вони осмислили і засвоїли певну інформацію. Використовуються також словесні методи з метою скерувати увагу учнів на розглядання об'єктів, їх порівняння; організувати дії з ними; спонукати учнів до висловлювань. При цьому постійно контролюється відповідність мовлення і діяльності.

Участь у пізнанні навколишнього світу максимальної кількості аналізаторів, поєднання наочних, практичних та вербальних засобів конкретизують чуттєвий досвід дітей, створюють ту предметно-понятійну основу, на базі якої формується зв'язне мовлення.

Не менше значення для розвитку мовлення мають уроки читання і письма. Основою для мовленнєвої практики на уроках читання стають тексти творів, проаналізовані учнями, підкріплені зіставленням з їх власним досвідом, розгляданням картин, переглядом відеофільмів, виконанням практичних робіт (створення макетів, малюнків та ін.).

На уроках письма джерелами розвитку зв'язного мовлення є граматичний, орфографічний і синтаксичний аналізи тексту, робота з малюнками, уточнення уявлень школярів після проведеної екскурсії або позашкільного заходу з метою підготовки до письмової творчої роботи.

Робота, спрямована на розвиток зв'язного мовлення, на будь-якому з уроків української мови починається із вправляння у діалогічному мовленні. Основний вид вправ – бесіда вчителя з учнями. Її форма може бути невимушена, без обов'язкових повних відповідей на питання. Враховуючи, що мовленнєва практика дітей з ППР обмежена і що однією з умов формування зв'язного висловлювання є поширене речення, поряд з невимушеною розмовою здійснюється постійне тренування школярів у повних відповідях на запитання. Для цього вчитель постійно чергує вимоги до повних і коротких відповідей. Поступово відповіді повинні ставати більш розгорнутими, включати елементи монологічного висловлювання з двох, трьох і більше речень.

Під час занять важливо спеціально вчити дітей не тільки відповідати на питання, а й самостійно задавати їх, що є однією з форм вираження мовленнєвої активності. Ось чому важлива організація діалогів типу «учень-учень» (школярі запитують один одного про незрозумілі слова, задають питання до прочитаного тексту, пропонують своєму товаришеві завдання орфографічного або граматичного характеру), «учень-учитель» (учні ставлять учителю питання такого ж характеру, що і в діалозі типу «учень-учень»). Останній вид діалогу, з одного боку, стимулює додаткову активність учнів, з іншого – передбачає сприйняття дітьми зразків відповіді, які дає учитель.

Робота з розвитку описово-розповідного мовлення відбувається паралельно з розвитком діалогічного. Розбір тексту або малюнка за допомогою питань (діалогічне мовлення) повинен завершуватися зв'язною розповіддю самих учнів.

У шкільній практиці використовуються такі види зв'язних усних висловлювань: розгорнуті відповіді на запитання; переказ прочитаного; усне словесне малювання; короткий відгук на прочитану книгу; складання розповіді за малюнками на основі наявного досвіду, за опорними словами, за заданою темою, за заданим початком і закінченням; описом спостережуваного об'єкта, явища.

У процесі роботи над зв'язним мовленням учні з ППР можуть на практичному рівні освоїти деякі закони побудови зв'язного мовлення. У них формуються уміння:

- відрізнити чітко висловлювання від набору окремих речень;
- визначати тему висловлювання;
- виділяти ідею висловлювання;
- співвідносити заголовок і зміст тексту;
- вибирати серед даних заголовків ті, які найбільш відповідають темі або ідеї, самостійно придумувати назву тексту;
- знаходити частини тексту, що відносяться до вступу, основного змісту і висновків;
- установлювати кількість інформаційних одиниць у кожній структурній частині тексту;

- визначати межі речення та порядок речень у тексті і в кожній його структурній одиниці;
- установлювати логічний зв'язок між частинами тексту і реченнями;
- знаходити деякі засоби міжфразового зв'язку, а потім і використовувати їх.

З часом самостійність учнів повинна зростати. Школярі складають розповіді й описи спочатку на основі наочної ситуації, яка сприймається у момент мовлення, потім – спираючись на попередній досвід, надалі – на основі прочитаного і, нарешті, виконують роботи, що вимагають більш творчого підходу до їх написання: розповідь відповідно до заданого початку, опорних слів, на задану тему, переказ зі зміною особи оповідача, короткий переказ, вільна розповідь по темі та ін.

Організація занять з розвитку зв'язного мовлення повинна відповідати таким вимогам:

1. Створення відповідних умов для виникнення в учнів потреби говорити. Важливий фактор підвищення мотивації – зацікавленість дітей у матеріалі, що вивчається. Іншими словами, сприйняття предметів, явищ, відомостей про них має зачіпати не тільки інтелектуальну, але й емоційну сферу дитини. Інтерес до теми може бути викликаний у дітей за допомогою різноманітних засобів. По-перше, способом педагога вести урок, зацікавленістю вчителя в тому, про що він питає чи розповідає. По-друге, заохочувальними заходами, якими він стимулює учня до продовження мовлення: оцінкою, схваленням, балами, та ін. По-третє, організацією різноманітних видів діяльності учнів на уроці (у тому числі ігрових): відгадуванням відсутніх елементів у картині, роботою з прихованим малюнком, рольовою грою, визначенням послідовності в серії малюнків та ін. По-четверте, новою інформацією про одну-дві цікавих ознаки, властивих предмету або явища, що вивчається.

2. Робота над логікою висловлювання. У початкових класах вона повинна бути результатом чіткої організації предметної діяльності школярів (розглядання предмета у певній послідовності, виконання за планом практичних дій з ним, складання предмета з частин та ін.) і фіксації цієї діяльності у вигляді малюнкового, схематичного або словесного плану.

На уроках читання і розвитку писемного мовлення послідовність викладу думок, логічний зв'язок частин висловлювання відпрацьовуються з опорою на серію сюжетних малюнків, власні малюнки дітей та ілюстрації в книзі, на словесний план до прочитаного тексту або заданої теми. З часом словесний план стає домінуючим під час підготовки їх до зв'язного викладу думок.

3. Організація мовленнєвої основи для висловлювання. Розв'язання цього завдання передбачає, що школярі, по-перше, набувають необхідний словниковий запас і засвоюють синтаксичні структури для вираження думок по темі; по-друге, опановують спеціальні мовні засоби, які забезпечують об'єднання синтаксичних одиниць в ціле. Це реалізується за допомогою

словникової роботи, побудови речень за засвоєними словами, відповідей на питання двома-трьома реченнями, які за зразком або за нагадуванням учителя зв'язуються особовими і вказівними займенниками, займенниковими прислівниками, одними і тими ж видо-часовими формами дієслова та ін.

4. Чітке формулювання мети висловлювання, що, фактично, визначає напрямок, за яким повинна будуватися розповідь. Наприклад, учитель не просто пропонує учням відтворити зміст картини Ф.Г. Решетнікова «Знову двійка», а вимагає розповісти, якими засобами художник показує каяття хлопчика.

5. Організація самого висловлювання. Вона здійснюється з опорою на вже складений з частин предмет або на малюнковий, схематичний (символічний), словесний план. При цьому вчитель зводить до мінімуму власну мовленнєву діяльність, мовчки вказуючи на ознаку предмета або його символічне зображення (кілька кольорових смужок на аркуші паперу або кілька різних геометричних фігур можуть підказати учневі, що необхідно згадати колір предмета, його форму і т.д.) або на пункт плану, відповідно до якого учень повинен говорити в даний момент. За необхідності вчитель вдається до допомоги інших школярів для доповнення, виправлення мовлення дитини. Важливо, щоб мовлення дітей не переривалося частими репліками вчителя.

Попередня робота з підготовки вивчення теми, логіки її розвитку, підбору мовних засобів повинна підвести дітей до самостійного колективного або індивідуально зв'язного мовлення. За відповідних засобів активізації мовленнєвої діяльності більшість школярів вже в 1-му класі складають зв'язані короткі тексти на основі прочитаного, за серією сюжетних малюнків.

6. Багаторазове тренування в усних зв'язних висловлюваннях з використанням різноманітної тематики та видів вправ: переказ тексту, опис предмета; розповідь за серією сюжетних малюнків, одному малюнку, опорним словам, запропонованій темі, заданому початку і т.д.

Таким чином, керівництво виконанням будь-якого виду вправ зі зв'язного мовлення обов'язково складається з таких етапів: підготовка до висловлення (цільова установка, мотивація мовлення дітей), планування матеріалу, що вивчається і, нарешті, його оформлення (лексичне, морфологічне, синтаксичне).

ВИСНОВКИ

Для того, щоб навчати дітей з порушеннями інтелекту, необхідно систематично впливати на їхній розум, почуття та волю з метою прищеплення необхідних якостей. Реалізація освітньої, розвиваючої і виховної функцій навчання забезпечує комплексний підхід до процесу формування особистості школяра з порушенням інтелекту, яке відбувається своєрідно.

Ця своєрідність виражається передусім у тому, що у цієї категорії дітей у процесі навчання необхідно цілісно компенсувати наслідки мозкових хвороб, корегувати аномалії розумового розвитку. Конкретні методи і прийоми роботи з дітьми повинні не лише забезпечити певний обсяг загальноосвітніх знань, професійних умінь і навичок в об'ємі, доступному для засвоєння дітьми з порушенням інтелекту, але й одночасно мати корегуючий вплив на хід розумового розвитку учня.

Основним концептуальним підходом є положення про те, що учні з порушеннями інтелектуального розвитку володіють здатністю опановувати знання і використовувати їх у простих життєвих ситуаціях.

Педагоги, які працюють з цією категорією дітей, повинні пам'ятати, що діти не здатні одразу включитись у навчально-пізнавальну діяльність. Причин цьому декілька: якісна своєрідність структури дефекту, його кількісні прояви у різних дітей; вторинні відхилення, до яких призводить первинний дефект; низький рівень розвитку усіх психічних процесів; набагато менші можливості сприймання й осмислення отриманої інформації; вплив найближчого оточення на формування особистості дитини. Зважаючи на ці особливості, процес навчання повинен бути корекційно спрямованим.

Школа повинна підготувати дитину з порушеннями інтелектуального розвитку до самостійного життя у суспільстві. Для цього потрібно сформувати життєву компетентність дитини.

Життєва компетентність у навчанні дітей з порушенням інтелекту розглядається як оволодіння ними знаннями, уміннями і навичками, які вже необхідні їм у повсякденному житті. До основних таких умінь належать читання, письмо і рахунок. Якщо оволодіння академічними знаннями, уміннями і навичками спрямоване переважно на забезпечення реалізації дитини в майбутньому, то життєва компетентність – на входження у складний світ суспільних відносин.

Отже, успішність навчання та розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку великою мірою залежить від знання педагогами та батьками їхніх психологічних особливостей і застосування відповідних принципів та методів педагогічної роботи.

СЛОВНИК ТЕРМІНІВ

Аграфія – нездатність до процесу письма.

Акалькулія – нездатність до вивчення арифметики.

Вербалізм – явище, коли словесне вираження у дітей не відповідає конкретним уявленням і поняттям.

Вищі психічні функції – складні системні психічні процеси, що формуються за життя та є соціальними за своїм походженням.

Глобальне читання – неаналітичне читання, впізнавання слова як єдиного графічного цілого.

Декомпенсація – розлад діяльності будь-якого органу або організму в цілому внаслідок порушення компенсації.

Депривація – це психічний стан, коли суб'єкт не має змоги задовольняти деякі свої основні (життєві) психічні потреби достатньою мірою впродовж тривалого часу. Це призводить до різних моральних і психологічних відхилень у поведінці та діяльності.

Дисграфія – часткове порушення процесів письма.

Дискалькулія – порушення здатності лічити й розуміти числа.

Дислексія – часткове порушення процесів читання.

Диференційоване навчання здійснюється у випадках, коли певна частина дітей відрізняється від інших настільки, що можливості спільного навчання є неефективними. При диференційованому навчанні учні, починаючи з 1-го класу, об'єднуються в класи (групи) не за віком, а залежно від рівня розвитку в них пізнавальних здібностей. Навчання у кожному класі чи групі здійснюється за окремими навчальними програмами (застосовується у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах).

Диференційований підхід – урахування типологічних особливостей, притаманних окремій групі учнів.

Життєва компетентність – здатність дитини з особливими освітніми потребами застосовувати на практиці знання, досвід, суспільні цінності, базові навички комунікації і соціально-побутової адаптації, набуті у процесі навчання та комплексної реабілітації.

Індивідуальне навчання – індивідуалізація навчальних програм з урахуванням певних специфічних вад дитини, через які вона не може засвоїти загальну навчальну програму.

Індивідуальний підхід передбачає таку організацію навчального процесу, за якої при доборі засобів, прийомів, темпу навчання враховуються індивідуальні особливості учнів, неоднаковий рівень розвитку їхніх здібностей. Здійснювати індивідуальний підхід у навчально-виховно процесі означає: працюючи з цілим класом, орієнтуватись на кожную дитину окремо, на її індивідуальні якості.

Компенсація – складний процес перебудови функцій організму при порушеннях або втраті яких-небудь функцій унаслідок перенесених захворювань або травматичних ушкоджень. Компенсаторна перебудова

включає відновлення і заміщення втрачених або порушених функцій, а також зміну останніх. У результаті розвитку процесів К. функціональний дефект, спричинений ушкодженням, у тій чи іншій мірі відшкодовується.

Корекційна робота – це діяльність, спрямована на поліпшення процесів розвитку і соціалізації дитини, послаблення або подолання психофізичних вад учнів у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості та підготовки до самостійного життя.

Корекційна спрямованість навчання – застосування системи педагогічних заходів, спрямованих на подолання або ослаблення вад розвитку.

Корекційно-розвиткова робота – здійснення комплексу заходів із системного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі навчання та виховання, що спрямований на корекцію порушень шляхом розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, мовлення, особистості дитини.

Негативізм – невмотивований опір дитини на вплив з боку дорослого. Мовленнєвий Н. – наполеглива відмова від спілкування.

Перцепція – (сприйняття) – це процеси відображення предметів або явищ при їх безпосередній дії на органи чуття.

Псевдокомпенсація – стійкі тенденції особистості неадекватно використовувати захисні механізми, що не дозволяє людині знайти продуктивний вихід із кризової ситуації.

Розумова відсталість (РВ) – сукупність спадкових, вроджених (олігофренія) або рано набутих (деменція) стійких синдромів загального психічного відставання у розвитку, які проявляються в утрудненні соціальної адаптації головним чином через переважаючий інтелектуальний дефект.

Ситуативна поведінка – специфічна форма дій з переважною орієнтацією на систему зовнішніх по відношенню до людини умов, що спонукають і опосередковують її активність; сукупність імпульсивних відповідей на стимули навколишньої дійсності. До елементів С.п. можуть відноситися і стани самого суб'єкта у попередній проміжок часу, якщо вони зумовлюють його подальшу поведінку. С.п. характеризується нездатністю людини піднятися над рівнем вимог ситуації, неспроможністю самостійно ставити цілі і формувати програми їх досягнення, а її вчинки – невмотивованістю, непослідовністю тощо.

Скандоване мовлення – порушення темпу мовлення, коли всі склади та слова вимовляються з рівномірними інтервалами між ними. Мовлення стає утрудненим, уповільненим за темпом, поштовхоподібним, порушується модуляція голосу.

Складний дефект – поєднання двох і більше дефектів розвитку, котрі являють собою не просто суму дефектів, а зумовлюють якісно своєрідну структуру психічного дефекту. Діти із С.д. – особлива категорія аномальних дітей, з яких виділяються такі групи: розумово відсталі сліпі і слабозорі;

розумово відсталі глухі і слабчуючі; глухі слабозорі; сліпоглухі; глухі і слабчуючі з порушеннями опорно-рухового апарату та інші.

Урівноваженість нервових процесів – властивість нервової системи, що виражається у взаємодії, рівновазі між основними нервовими процесами – збудженням та гальмуванням. Поняття У.н.п. запроваджене І.Павловим і розглядалось ним як одна із самостійних властивостей нервової системи, що у поєднанні з іншими (силою та рухливістю) утворюють тип вищої нервової діяльності.

Органічне ураження кори головного мозку часто призводить до порушення рівноваги між основними нейродинамічними процесами збудження і гальмування. Найчастіше це спостерігається в олігофренів. За особливостями коркової нейродинаміки М.Певзнер виділила три групи дітей: діти-олігофрени, у яких гальмівні процеси переважають над процесами збудження, характерним станом яких є загальмованість; діти-олігофрени, у котрих збудження переважає над гальмуванням, що проявляється у збудливості, імпульсивності; діти, у яких порушення коркової нейродинаміки характеризується слабкістю обох нервових процесів; їм властива схильність до охоронного гальмування.

Фонематичне сприймання – процес сприймання, розрізнення звуків мовлення (за фізичними акустичними ознаками) та розпізнавання у них узагальнених звукотипів – фонем.

Фонематичний слух – тонкий систематизований слух, що має здатність здійснювати операції розрізнення й упізнавання фонем, які становлять звукову основу слова.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – 1999. – 320 с. – (Коррекционная педагогика).
2. Басюра А.Д. Прийоми усної лічби в молодших класах допоміжної школи / А.Д. Басюра. – К.: Вища школа. – 1981. – 56 с.
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб: издательство «Лань». – 2003. – 656 с.
4. Гаврилов О.В. Спеціальна методика викладання математики в допоміжній школі: Курс лекцій. Частина 2 [Укладачі: Гаврилов О.В., Лащенко О.М., Королько Н.І.]. – Кам'янець – Подільський: ПП Мошинський В.С. – 2006. – 432 с.
5. Діти з особливостями розвитку в звичайній школі [автор-укладач Л.В.Туріщева]. / Л.В.Туріщева. – Х.: Вид. група «Основа», 2011. – 111, [1] с. – (Серія «Психологічна служба школи»).
6. Ілляшенко Т.Д. Аномальна дитина в школі: навчально-методичний посібник / Т.Д. Ілляшенко. – К.: ІСДО, 1995. – 120 с.
7. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання: Наук.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук., – видання доповнене та перероблене, – К.: Видавнича група «АТОПОЛ», – 2011. – 273 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
8. Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: Навч.-метод. посібник. / Колупаєва А.А., Таранченко О.М – К.: «АТОПОЛ». – 2010. – 96 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
9. Кравець Н.П. Розвиток мовлення в учнів молодших класів допоміжної школи на уроках читання та української мови / Н.П. Кравець – К.: А.С.К. – 1999. – 127 с.
10. Липа В.А. Психологические основы педагогической коррекции / В.А. Липа. – Донецьк: Лебідь. – 2000. – 319 с.
11. Матвєєва М.П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку: навчально-методичний посібник / М.П. Матвєєва, С.П. Миронова. – Кам'янець – Подільський державний університет. – 2008. – 204 с.
12. Матвєєва М.П. Основи корекційної педагогіки: навчальний посібник / Матвєєва М.П., Гаврилов О.В., Миронова С.П. / за заг. ред. С.П. Миронової. – Кам'янець – Подільський державний університет. – 2010. – 264 с.

13. Методичні рекомендації до застосування практичних вправ при вивченні слова і речення у 2-4 класах допоміжної школи / укл. Т.К. Ульянова – К : РУМК. – 1988. – 52 с.
14. Методичні рекомендації до навчання грамоти учнів I-II відділень допоміжної школи / укл. Л. С. Вавіна, Т. М. Росохацька. – К.: РУМК. – 1990. – 112 с.
15. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: Навчальний посібник / С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ. – 2008.– 204 с.
16. Мозговой В.М. Основы олигофренопедагогтики: учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений / Мозговой В.М., Яковлева И.М., Еремина А.А. – М.: Издательский центр «Академия». – 2006.– 224 с.
17. Перова М.Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида: Учеб, для студ. дефект, фак. педвузов. – 4-е изд., перераб. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – 2001. – 408 с.
18. Петрова В.Г. Кто они, дети с отклонениями в развитии? / Петрова В.Г., Белякова И.В. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт. – 2000. – 104 с.
19. Питання догляду за особами з розумовою відсталістю в сучасній дефектології: Навч. посіб. [укладач Л.М. Руденко]. – К.: «ДІА» – 2007. – 128 с.
20. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: Навч. – метод. посіб. / за заг. ред. А.А. Колупаєвої – К.: ТОВ ВПЦ «Літопис-XX». – 2010. – (Серія «Інклюзивна освіта»: у 9 книгах).
21. Селигман М. Обычные семьи – особые дети [пер. с англ.] / Селигман М. Дарлинг Р. – М.: Теревинф. – 2007. – 368 с.
22. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. / В.М. Синьов. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2009. – 224 с.
23. Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник / за ред. академіка В.І. Бондаря. – Луганськ: Альма – Матер. – 2006. – 464 с.
24. Сулаєва Н.В., Федорович Л.О. Мистецькі ігри в корекційній роботі з дітьми з обмеженими психічними й фізичними можливостями: Навчальний посібник / За науковою редакцією Л.О. Федорович. – Кременчук: Християнська зоря. – 2010. – 164 с.
25. Шипицына Л.М.. Реабилитация детей с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии / Шипицына Л.М., Иванов Е.С., Данилова Л.А., Смирнова И.А. – СПб. – 1998. – 132 с.

Для нотаток

**Дидактичні основи навчання дітей з порушеннями
інтелектуального розвитку**

Методичний посібник

Укладачі: Любов Олексіївна Прядко, Олена Олександрівна Фурман

Дизайн обкладинки: Іваненко Наталія