

УДК 376-056.264-053.5:616.89-008.435

Валентина Ільяна,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,

в. о. зав. відділу логопедії

ilianaivalentyana@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-5208-8399>

Researcher ID <https://www.webofscience.com/wos/author/record/P-8068-2016>

Valentyana Iliana,

PhD

Senior Researcher

Acting head of the Department of speech-language pathology

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м.
Київ, Україна,

вул. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна

Institute of Special Pedagogy and Psychology named Mykola Yarmachenko of the National
Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine,

9 Berlinsky st., Kyiv, 04060, Ukraine

Тетяна Хомик,

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Факультету психології,
соціальної роботи та інклюзивної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка

t.khomyk@kubg.edu.ua

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-4566-0681>

Researcher ID <https://www.researchgate.net/profile/Tetiana-Khomyk>

Tetiana Khomyk,

PhD in Pedagogy,

Senior teacher of the department of special and inclusive education of the Faculty of Psychology,
Social Work and Special Education, Borys Grinchenko Kyiv University

Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, Україна,

вул. Бульварно-Кудрявська 18/2, м. Київ, 04053, Україна

Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine,

18/2 Bulvarno-Kudriavska Str., Kyiv, 04053, Ukraine

СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У ПИСЕМНІЙ ПРОДУКЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА

STRATEGIES FOR OVERCOMING DIFFICULTIES IN THE WRITING PRODUCTION OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENT DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

Анотація. Статтю присвячено висвітленню проблеми порушень писемного мовлення у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку та актуальних стратегій їх подолання в умовах інклюзивного середовища.

У статті репрезентовано теоретичний аналіз джерельної бази, який засвідчує особливості загального розвитку дітей з інтелектуальними труднощами як наслідок раннього ураження центральної нервової системи. Зокрема, дана специфіка стосується й формування мовленнєвої функції як в усній (говоріння, аудіювання), так і в писемній (читання та письмо) її формах. Констатовано, що найпоширенішими видами труднощів в оволодінні та використанні навичок писемного мовлення означено категорією учнів в межах початкової школи є: стійкі помилки під час письма та читання; труднощі в опануванні зазначених навичок й умінь; порушення функцій та операцій, які виступають передумовами опанування писемного мовлення (звуковий аналіз та синтез; звуко-буквенний гнозис; зв'язок між звуком/буквою та мовленнєвою пам'яттю; мовний аналіз й синтез; фонематичні процеси та ін.); труднощі у відтворенні літер на аркуші паперу або написанні їх елементів; різний кут нахилу букв, вихід за поля або рядок; додавання зайвих літер або відсутність потрібних при написанні або читанні слів; труднощі у написанні тексту чи переказі; труднощі у читанні слів відповідно рядка, перескакування з рядка в рядок; недочитування слова, фрази; нерозуміння змісту написаного чи прочитаного тексту тощо. Визначеним порушенням притаманний різний ступіть прояву, який залежить від ступеня тяжкості інтелектуальних труднощів учнів: від наявних стійких аграматизмів в реалізації писемної продукції до повної нездатності в оволодінні навичками письма й читання.

Відповідно до означених порушень автори презентують стратегію надання необхідної підтримки молодшим школярам з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного середовища. Вона представлена системою заходів, що спрямовані на подолання розладів писемного мовлення, з одного боку (I блок), та надання підтримки безпосередньо на уроках, які вимагають використання навичок читання та письма – з другого (II блок). Наведено приклади корекційно-розвиткових завдань, де продемонстровано роботу за представленими напрямками та розкрито різні види допомоги з метою мінімізації утруднень в освітньому процесі із залученням асистента вчителя.

Представлені результати дослідження дали змогу дійти висновку про те, що підвищення рівня опанування означених навичок учнями з порушеннями інтелектуального розвитку в межах початкової ланки освіти в умовах інклюзивного навчання можливе за рахунок реалізації розробленої авторами стратегії корекційного впливу разом із спеціальною допомогою під час навчання.

Ключові слова: *писемне мовлення, труднощі, молодші школярі, порушення інтелектуального розвитку, інклюзивне середовище, попередження, стратегія.*

Abstract. The article is devoted to presentation the problem of written speech disorders in elementary school students with intellectual development disorders and current strategies for overcoming them in the conditions of an inclusive environment.

The article presents a theoretical analysis of the source base, which testifies to the peculiarities of the general development of children with intellectual difficulties as a result of early damage to the central nervous system. In particular, this specificity concerns the formation of the functions oral and written forms of speech. It has been established that the most common types of difficulties in mastering and using the skills of written communication by a certain category of students within the primary school are: persistent mistakes during writing and reading; difficulties in mastering these skills and abilities; violation of functions and operations that are prerequisites for mastering written speech; difficulties in reproducing letters on a sheet of paper or writing their elements; addition of extra letters or lack of necessary ones when writing or reading words; difficulties in writing a text or retelling; difficulties in reading words according to the line; reading the words is not complete; misunderstanding of the content of the written or read text, etc. Different degrees of manifestation are inherent in the determined violation, which depends on the degree of severity of the students intellectual difficulties: from persistent agrammatisms in the realization of written production to a complete inability to master writing and reading skills.

In accordance with the specified violations, the authors present a strategy for providing the necessary support to younger schoolchildren with violations of intellectual development in the conditions of an inclusive environment. It is represented by a system of measures aimed at overcoming disorders of written speech on the one hand (unit I), and providing support directly in lessons that require the use of reading and writing skills – on the other (unit II). Examples of corrective and developmental tasks are given, which demonstrate work in the presented directions and reveal various types of assistance in order to minimize difficulties in the educational process with the involvement of a teacher's assistant.

The presented results of the research made it possible to come to the conclusion that increasing the level of mastery of the specified skills by students with intellectual development disorders within the primary level of education in the conditions of inclusive education is possible due to the implementation of the corrective influence strategy developed by the authors along with special help during education.

Key words: *written speech, difficulties, schoolchildren, intellectual development disorders, inclusive environment, warning, strategy.*

Актуальність дослідження. Як зазначають науковці та практики, освітні труднощі притаманні значному відсотку дітям, що мають відхилення в дозріванні мозкових структур або ушкодження в них. До такої категорії відносяться і школярі з інтелектуальними порушеннями різного ступеня. Опиняючись в інклюзивному освітньому середовищі, дитина означеної категорії стикається з рядом різноманітних труднощів, зумовлених особливостями її розвитку. В тому числі і з порушеннями письма та читання. Це вимагає застосування спектру додаткових заходів, спрямованих як на корекцію виражених порушень, так і на мінімізацію негативного впливу утруднень [2; 3; 7; 11; 14].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання щодо вивчення особливостей сформованості та розвитку мовлення, зокрема і всіх його компонентів як в усному, так і в писемному продукуванні у молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку, широко висвітлено в спеціальній літературі. Стан розвитку мовлення в означеній категорії зустрічаються у напрацюваннях Г. Блеч, 2013, 2019; О. Боряк, 2019; Ю. Бугери, 2019; О. Белової, 2021; О. Гаврилова, 2019, 2020; С. Геращенко, 2013, 2019; Г. Кавиліної, 2021; В. Кобильченка, 2013; Є. Кузьмінської, 2020; С. Миронової, 2005, 2014; І. Омельченко, 2020; Г. Піотківської, 2020; Є. Соботович, 1979, 2004, 2015; В. Тищенко, 2004, 2014; L. Abbeduto, 1987, 2007; P. Cascella, 2005; C. Hatton, 2007; S. T. Kover, 2007, 2016; M. Levis, 2007; C. M. Müller, 1991; A. McDuffie, 2001, 2006; A. J. Thurman, 2021 та ін. Особливості писемного мовлення представлено у доробках О. Белової, 2021; Л. Вавіної, 2017; С. Геращенко, 2019; І. Дмитрієвої, 2019; Н. Кравець, 2006, 2016; В. Левицького, 2019; І. Марченко, 2010; Н. Резніченко, 2011; Н. I. Cannella-Malone, 2015; M. Konrad, 2015; W. Lenhard, 2013; C. Loughran, 2022; N. S. McIntyre, 2022; C. Ratz, 2013; R. C. Pennington, 2015; J. Towson, 2022 та ін. Специфіці попередження та профілактики труднощів у писемній продукції присвячені роботи І. Алієвої, 2015; Н. I. Cannella-Malone, 2015; M. Konrad, 2015; R. C. Pennington, 2015 та ін. [1; 3; 6; 7; 8; 10; 11].

Оскільки порушення інтелектуального розвитку, за результатами численних досліджень вчених (О. Белової, 2021; Г. Блеч, 2019; О. Боряк, 2013, 2019; О. Вержиховської, 2013; Є. Кузьмінської, 2020; Л. Кузнецової, 2014; В. Левицького, 2019; М. Матвєєвої, 2018; В. Мозгового, 2017; С. Миронової, 2014; Є. Соботович, 2004, 2015; В. Синьова, 2015; О. Хохліної, 2014; M. D. Cabral, 2020; J. Y. Han, 2018; A. Ho, 2020; R. Houben, 2011; C. D. Karnebeek, 2018; M. J. Koelewijn, 2012; I. G. Lee, 2020; J. Merrick, 2020; D. R. Patel, 2020; S. Stöckler-Ipsiroglu, 2021; L. A. Tseng, 2021; S. B. Wortmann, 2021 та ін.), виникають у результаті раннього ураження центральної нервової системи, подальший пізнавальний, сенсорний та моторний розвиток протікає з

певними особливостями. Визначені науковцями специфічні прояви функціонування того чи іншого процесу чи операції у дітей означеної категорії проявляється й в особливостях розвитку та формування мовлення, зокрема і писемної продукції (навичок читання та письма).

Свою чергою, досліди Г. Блеч, 2013, 2019; О. Боряк, 2014, 2019; І. Гладченко, 2013, 2019; Г. Кавиліної, 2021; Є. Кузьмінської, 2020; Г. Піонтківської, 2020; В. Тищенко, 2004, 2014, та інших підтверджують, що дітям із порушеннями інтелектуального розвитку характерна пізнавальна пасивність, зниження інтересу до пізнання навколишнього середовища, недостатній розвиток навчальної діяльності тощо. Все означене у поєднанні з інтелектуальними труднощами призводить до специфіки формування потреб у спілкуванні. Зокрема розвитку та функціонування як усного, так і писемного мовлення [3; 6; 10].

У межах дослідження питань формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку О. Боряк, 2019, було констатовано особливості мовленнєвого розвитку відповідно до ступеня тяжкості інтелектуальних труднощів учнів. Відповідно автор, підтверджуючи досліди Д. Орлової, 1967; В. Тищенка, 2004, 2014, та інших, виокремлює низку особливостей сформованості писемної продукції в означених дітей: значна кількість стійких помилок у писемній продукції; труднощі в опануванні навичок письма та читання в результаті порушень звукового аналізу та синтезу; наявність алексій та/або аграфій (переважно при тяжкому ступені прояву порушень інтелектуального розвитку) тощо. Безпосереднє обстеження писемного мовлення дозволило О. Боряк, 2019: 259-261, виокремити такі найпоширеніші види порушень як за типом фонематичної дислексії внаслідок: недорозвитку фонематичної системи; семантичної дислексії; оптичної дислексії в результаті порушень звуко-буквеного гнозису; аграматичної дислексії як наслідку наявності значної кількості аграматизмів під час читання тексту; мнестичної дислексії, що обумовлена порушеннями зв'язку між звуком/буквою та мовленнєвою пам'яттю;

фонематичної дисграфії в результаті порушень мовного аналізу й синтезу; акустичної та артикуляторно-акустичної дисграфії; аграматичної дисграфії. Однак найбільшими, за кількістю виявлених труднощів в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, є змішані групи дислексії чи дисграфії [3]. Варто припустити, що виявлені науковцем порушення писемного мовлення виступали як у вигляді індивідуальних порушень навички читання чи письма, так і у поєднанні даних видів труднощів.

Водночас, наукові розвідки О. Белової, 2021:7-8; В. Левицького, 2019: 126, та інших щодо стану розвитку умінь і навичок писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку дозволили констатувати такі їх особливості, як: труднощі у співвіднесенні графічних символів (літер) на аркуші паперу; помилки при написанні елементів графічно схожих літер; різний кут нахилу букв, вихід за поля або рядок; додавання, відсутність зайвих літер при написанні або прочитуванні слів; значні аграматизми; труднощі у написанні тексту чи переказі; порушення послідовності членів під час формулювання речень тощо [2; 8].

Свою чергою, організоване дослідження W. Lenhard & C. Ratz, 2013, щодо стану сформованості навичок читання та письма у молодших школярів з інтелектуальною недостатністю продемонструвало, що 29,3% учнів взагалі не читають, 6,8% читають на логографічному рівні, 31,9% на алфавітному та 32% на орфографічному рівні. Письменні навички у більшості означеної категорії учнів розвинуті на рівні нижче середнього [14]. Наукові розвідки Н. І. Cannella-Malone, M. Konrad & R. C. Pennington, 2015, з даної тематики також засвідчують значні труднощі в опануванні писемної продукції школярами з порушеннями інтелектуального розвитку [11].

Отже, наявність значної кількості досліджень та напрацювань щодо означеної проблеми не вичерпує і нині актуальність даної теми. Так, важливими лишаються питання надання підтримки означеній категорії учнів у процесі здобуття освіти, насамперед, в інклюзивному просторі.

Мета статті полягає у представленні практичних напрацювань та презентації дієвого методичного інструментарію надання підтримки молодшим школярам з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного середовища.

Методи дослідження. *Теоретичні:* системний аналіз психолого-педагогічної, нейропсихологічної та лінгвістичної літератури з проблеми дослідження; *емпіричні:* вивчення документальних джерел; узагальнення практичного досвіду з подолання порушень читання та письма; спостереження за навчальним процесом молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного освітнього простору.

Результати дослідження. Виходячи із знань про психофізіологічні основи формування писемного мовлення, психолінгвістичну структуру письма та читання, психологічні закономірності та етапи формування навички, а також виходячи із розуміння недостатньої зрілості вищих психічних функцій та, відповідно, особливостей формування міжпівкульної взаємодії у дітей з інтелектуальними порушеннями, нами було розроблено стратегію надання підтримки в умовах інклюзивного середовища, що складає систему заходів, спрямованих на подолання розладів писемного мовлення, з одного боку (І блок), та надання підтримки безпосередньо на уроках, які вимагають використання навичок читання та письма – з другого (II блок) [4; 5; 9].

До I блоку ми віднесли цикл корекційно-розвиткових занять з таким наповненням:

- формування стійкого образу «звук-буква-кінема-графема» із залученням різних сенсорних подразників, що включали зорове, слухове кінетичне та кінестетичне сприймання;
- розвиток зорових та слухових операцій та функцій (сприймання, уваги, пам'яті, уяви та контролю) на матеріалі букв, звуків (фонем), слів, речень, тощо;
- розвиток міжпівкульної взаємодії із використанням різних типів вправ, що сприяють розвитку синергії лівої та правої півкулі мозку.

Практичну реалізацію I блоку здійснював корекційний педагог, включаючи до своїх індивідуальних занять запропоновані матеріали, що добирались з урахуванням індивідуальних особливостей письма та читання дитини. Щомісяця педагог заповнював картку прогресу дитини, в якій можна було відслідкувати динаміку зрушень у стані сформованості навичок читання та письма. Заняття носили систематичний характер з циклічним повторенням матеріалу. Однак рівень складності завдань варіювався та коригувався відповідно до динаміки. Наведемо приклади корекційно-розвиткових завдань, на яких продемонстровано роботу за представленими вище напрямками.

Робота з диференціації **Б – Д** (під час читання)

Завдання 1. Розглянути, з яких елементів складаються друковані великі **Б-Д** та маленькі літери **б-д**. Виліпити їх з пластиліну. Порівняти положення губ та язика під час вимови відповідних звуків.

Завдання 2. Багаторазово повторюючи «надрукувати» на піску великі літери **Б** та **Д**, потім – маленькі.

Завдання 3. Прописати в зошиті велику друковану **Б**, а потім маленьку літеру **б**, озвучуючи відповідний звук під час написання. Повторити вправу для **Д**.

Завдання 4. Розкласти на одну сторону усі літери **Б б**, на іншу **Д д** (літери можуть бути вирізані з цупкого паперу, а також мати різний колір).

Завдання 5. Відгадати та назвати рельєфні великі та малі літери, провівши по них пальцями руки. Виконати завдання із заплещеними очима (Див. Табл. 1.). (Друковані літери можна зробити рельєфними за допомогою витискання їх зі зворотного боку аркуша).

Таблиця 1.

Б Д Б Д Д Б Д Д Б Б Б Д Б Б Д Д Б Д Б Б Д Д Б Б Б Д Б
--

Завдання 6. Прочитати літери спочатку зліва направо, а потім справа – наліво (Див. Табл. 2.).

Таблиця 2.

Б Д Д Б Д Д Б Д Д Д Б Д Д Д
д д б б б д б б д б б б д б б б д б д б б

Завдання 7. Обвести спочатку усі літери **Б**, рухаючись та слідкуючи очима поступово зліва направо рядок за рядком, а потім іншим кольором - **Д** (Див. Табл. 3.). (Доцільно використовувати трафарет-лінійку з віконцем або звичайну лінійку. Плавності рухів очей може сприяти також рух пальця під рядком.)

Таблиця 3.

Р	А	Д	У	А	П	Б	Б	П	Р
Д	Й	А	Б	Х	Д	А	Ф	Б	Д
Я	Б	Д	Ж	Б	Є	І	Д	Б	Н
К	Б	А	Д	Б	О	У	А	С	
Б	Т	Ц	У	П	Б	Л	Д	А	Т
ИВРАФАЯЩАТБВБАЖБТДБОУРАСЖІБТСАРТИВАИЗБОАЛПЖАХБОЛІЖА									
ЛБАТИСЯБЯБАЯУНАБЦДБЩГКБІСЮБДБЛОШНГТРБЬИОМАБЧАГНУПА									
ИВМЧИСПАДУЕВІГФАЦМРСОУШАРОВЛІДГКАМИВТАОРКБАФРІАЯМВ									
АЧХДЖАЬЮБДАОДЛНАОДЦУАЧІБЯФАГЩДАЛАОУСАЄАЩАПРГОАВІ									
ЕИАСЗДБАОУЦЙФАРДЖДЛАХСАНГЪБАЛДВЛВДМТЛДАЪУКЖФЙВДДВЬ									

Завдання 8. Обвести усі літери **б**, рухаючись поступово зліва направо рядок за рядком, а потім іншим кольором – **д** (Див. Табл. 4.).

Таблиця 4.

О	б	л	в	т	с	д	ю	і	ц	в	ж
б	у	п	в	л	д	к	с	д	з	б	ц
а	у	ч	б	к	щ	б	є	б	н	д	ж
Б	ф	ц	я	б	і	д	х	ї	ж	д	в
Оарокгрпнебпмиадбзаоьатимбсчябфацуайаіакахіазщааобаяаюмисчтаєвдіачитьо											
гелбапвидіфуйячаідждахїеабаєіцолажпзавсаматіаьфаячасіацайнагаззбаєдахджеа											

ббаущюфягтамсдпхїговтрадлклдіаядсмиьблщунбмоатмлалбвдрпажлазбзнааауеу
 чаіаіпоекдрпбоважддопрпнгшбдзщзасжджлоиришатоаргмроаьбьячсскглрпол
 итирависакуцічяйхжлароьибдпаюмаджабтдацаоайщопаролабвмгоальвбужілф

Завдання 9. Протягом визначеного педагогом часу уважно роздивитися надруковані у таблиці літери та запам'ятати їх розміщення (Див. Табл. 5.). Закрити таблицю-зразок. Через 15 секунд відтворити їхнє розташування по пам'яті у пустій таблиці. (Для роботи з розвитку зорової пам'яті та під час виконання аналогічних завдань кількість літер для запам'ятовування та відтворення добирається педагогом індивідуально. Також доцільно використовувати пластикові друковані літери, послідовність розміщення яких буде варіюватися від завдання до завдання, а літери викладатимуться рядком).

Таблиця 5.

б	б	д
д	д	б

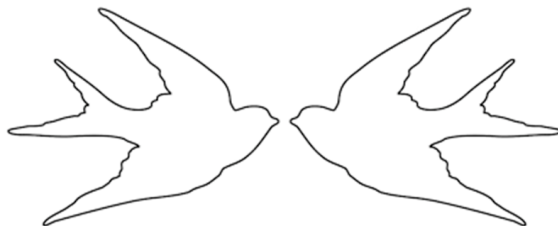
Завдання 10. Розглянути рисунки та назвати їх. Прочитати слова, вставляючи пропущені літери **б** або **д**. З'єднати слова з відповідним рисунком (Див. Рис. 1). Запам'ятати їх. Через 15 секунд назвати прочитані слова. За потреби, можна повторити виконання завдання кілька разів. (Кількість слів добирається та варіюється педагогом).

Рис. 1

...ІМ	...АРАН	...УЛКА	...ЕРЕВО
			

Завдання 11. Обвести зображення, малюючи обома руками одночасно. Розфарбувати його обидві половинки лівою та правою руками (Див. Рис. 2).

Рис. 2



Завдання 12. Прочитати у таблиці склади (Див. Табл. 6.). Згодом можна запропонувати для читання заздалегідь підготовлені надруковані та розрізані склади.

Таблиця 6.

Ба	Да	ба	да	Аб	Ад	аб	ад
Бо	До	бо	до	Об	Од	об	од
Бу	Ду	бу	ду	Уб	Уд	уб	уд
Бе	Де	бе	де	Еб	Ед	еб	ед
Би	Ди	би	ди	Иб	Ид	иб	ид

Завдання 13. Прослухати ритми, що відповідають наведеним нижче схемам (Див. Табл. 7.). Відтворити ритмічні малюнки, плескаючи у долоні самостійно після наведеного педагогом прикладу. (Один рядок відповідає одному ритмічному малюнку).

Таблиця 7.

!!! !!	!!! !!
!! !!!	!! !!!
! !! !!!	

Завдання 14. Прослухати уважно слова. Запам'ятати їх. Повторити почуті щойно слова. Дібрати до них узагальнююче слово.

Слова для запам'ятовування:

Троянда, ромашка, тюльпан, кульбаба, підсніжник.

Прослухати слова ще раз. Знайти серед них ті, що містять звук **б** та **д**.

Завдання 15. Серед запропонованих зображень обвести червоним кольором ті, назви яких містять звук **б**, а зеленим – **д** (слова: дуб, абрикос, яблуко, банан, дощ) (див. Рис. 3). Завдання виконувати спочатку з опорою на власну вимову та вимову педагога, а згодом – без опори на слух. Для цього можна попросити дитину надути щічки під час виконання завдання.

Рис. 3



Завдання 16. Скласти з букв слова. Написати їх (друкованими літерами) та поєднати з картинкою (слова: булка, зуби, дім, вода, жаба) (див. Рис. 4).

У А К Б Л _____

У З Б И _____

І М Д _____

А В О Д _____

А Ж Б А _____

Рис. 4



Завдання 17. Дібрати 5-10 слів, які містять звук **б**, д. Визначити розташування звуку в кожному слові.

Необхідно зазначити, що запропоновані завдання мають виконуватись з додатковою допомогою педагога, рівень якої визначається відповідно до індивідуальних можливостей дитини. Так само варіюється і кількість виконання завдань, їхнього повторення, рівня складності.

До II блоку ми віднесли застосування різних видів допомоги під час читання та письма з метою мінімізації утруднень в освітньому процесі із залученням асистента вчителя.

Пропонуємо ознайомитися з методичними прийомами, дотримання яких поступово зменшувало прояви стійких розладів писемного мовлення та сприяло формуванню мовної компетенції в цілому.

Під час читання дитина припускається великої кількості помилок, що, з часом, призводить до формування читання за здогадкою. Остання частина слова прочитується навмання, а відтак зміст матеріалу спотворюється і стає абсолютно не зрозумілим дитині. Такому фрагментарному розумінню прочитаного можна запобігти кількома способами, які потрібно використовувати систематично та комплексно. По-перше, під час читання дитина має використовувати трафарет-лінійку із віконцем. По-друге, матеріал для читання буде сприйматися краще із застосуванням прозорих кольорових накладок (колір добирається індивідуально), а також при збільшенні розміру та виду друкованого шрифту (краще сприймається рублений). Також лексичний матеріал має бути доступний та знайомий дитині, що вимагає попередньої адаптації змістової частини. Доцільним та необхідним також є додаткове прочитування інструкцій для дитини педагогом.

Надзвичайно важливим є застосування прийому «письма вголос». Все, що записується, має проговорюватися, як під час самостійного письма, так і під час диктантів. Учень має акцентувати свою увагу на звуках, які в усному розмовному мовленні не мають чіткого, вираженого звучання. В першу чергу

– це ненаголошені голосні, дзвінки приголосні у кінці слова, що набувають ознак глухості у процесі говоріння, а також збіг приголосних. Особливої уваги щоразу потребує кінець слова. Його чітке вимовляння під час письма сприятиме подоланню звички дописувати навмання зайві елементи. Послідовне і чітке проговорювання має скласти для дитини нову міцну опору під час виконання будь-яких письмових вправ.

Окремої уваги потребує робота дитини та педагога під час диктанту. Основними умовами є дотримання таких правил:

- зниження темпу диктування;
- збільшення часу на самоперевірку;
- допомога дорослого під час самоперевірки.

Дитина має навчитися застосовувати плавне поскладове читання написаного з поступовим просування від слова до слова у повільному темпі. Цю навичку потрібно формувати. З метою уникнення змістових здогадок бажано, за необхідності, також використовувати трафарет-лінійку зі спеціальним віконцем, в якому видно лише один рядок.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Представлена стратегія відповідає сучасному розумінню організації інклюзивного навчання дитини з особливими освітніми потребами. Однак вона охоплює лише окремі аспекти. Так, ми розглянули лише труднощі, притаманні писемному мовленню дитини з інтелектуальними порушеннями і зосередились саме на них. Проте залишається ряд інших актуальних запитань, відповіді на які ми вбачаємо метою наших подальших наукових пошуків.

Література

1. Алієва, І.А. (2015). Профілактика та корекція фонетико-фонематичного недорозвинення в учнів допоміжної школи. *Таврійський вісник освіти*, (3), 137-145.
2. Белова, О.Б. (2021). Особливості розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Медична освіта*, (1), 5-10.
3. Боряк, О.В. (2019). Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку [Дис. д-ра пед. наук]. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ. 548 с.

4. Льяна, В.М. (2021). Психолінгвістичний методичний інструментарій подолання дислексій у молодших школярів (на допомогу практикам). *Особлива дитина: навчання і виховання*, 102(2), 50-63. <https://doi.org/10.33189/ectu.v102i2.71>
5. Льяна, В.М. (2022). Сучасні погляди на процес читання в структурі писемного мовлення. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 107(3), 52-62. <https://doi.org/10.33189/ectu.v107i3.114>
6. Кавіліна, Г.К. (2021). Особливості мовлення дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 41(1). 289-293.
7. Кузьмінська, Є.О. & Піонтківська, Г.С. (2020). Підготовка дітей з інтелектуальними порушеннями до опанування грамоти. *Publishing House "Baltija Publishing"*. 373-388
8. Левицький, В.Е. (2019). Формування графомоторних вмій у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями розумового розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, (15), 121-130.
9. Мельніченко, Т.В. (2017). Формування фонологічного компоненту мовлення в учнів 5-6 класів з важкими мовленнєвими розладами [Дис. канд. пед. наук]. Національна академія педагогічних наук України, Інститут спеціальної педагогіки, Київ. 282 с.
10. Чеботарьова, О.В., Трикоз, С.В., Блеч, Г.О., Гладченко, І.В., Бобренко, І.В., Королько, Н.І., ... & Стрілець, Л.В. (2020). Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. 90 с.
11. Cannella-Malone, H.I., Konrad, M., & Pennington, R.C. (2015). Teaching Writing Skills to Students With Intellectual Disability. *TEACHING Exceptional Children*, 47(5), 272-280. <https://doi.org/10.1177/0040059915580032>
12. McIntyre, N.S., Loughran, C., & Towson, J. (2022). Reimagining assessment of literacy skills for adolescents with intellectual disabilities: A tutorial for an individualized approach. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 7(6), 1606-1618. https://doi.org/10.1044/2022_PERSP-22-00014
13. Patel, D.R., Cabral, M.D., Ho, A., & Merrick, J. (2020). A clinical primer on intellectual disability. *Translational pediatrics*, 9(Suppl 1), S23. doi: [10.21037/tp.2020.02.02](https://doi.org/10.21037/tp.2020.02.02)
14. Ratz, C. & Lenhard, W. (2013). Reading skills among students with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, 34(5), 1740-1748.

References

1. Aliieva, I.A. (2015). Profilaktyka ta korektsiia fonetyko-fonematychnoho nedorozvynennia v uchniv dopomizhnoi shkoly [Prevention and correction of phonetic-phonemic underdevelopment in secondary school students]. *Tavriiskyi visnyk osvity*, (3), 137-145. [in Ukraine].
2. Bielova, O.B. (2021). Osoblyvosti rozvytku movlennia u ditei z intelektualnymy porushenniamy [Peculiarities of speech development in children with intellectual disabilities]. *Medychna osvita*, (1), 5-10. [in Ukraine].
3. Boriak, O.V. (2019). Teoriia i praktyka formuvannia movlennievoi diialnosti rozumovo vidstalykh ditei molodshoho shkilnoho viku [Theory and practice of formation of speech activity of

mentally retarded children of primary school age]. (Doctor's thesis). National Pedagogical University named after M. P. Drahomanova. Kyiv. [in Ukraine].

4. Iliana, V.M. (2021). Psyholinhvystychnyi metodychnyi instrumentarii podolannia dysleksii u molodshykh shkoliariv (na dopomohu praktykam) [Psycholinguistic methodological tools for overcoming dyslexia in younger schoolchildren (to help practitioners)]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 102(2), 50-63. <https://doi.org/10.33189/ectu.v102i2.71> [in Ukraine].

5. Iliana, V.M. (2022). Suchasni pohliady na protses chytannia v strukturi pysemnoho movlennia [Modern views on the process of reading in the structure of written communication]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 107(3), 52-62. <https://doi.org/10.33189/ectu.v107i3.114> [in Ukraine].

6. Kavylina, H.K. (2021). Osoblyvosti movlennia ditei doshkilnogo viku z rozumovoiu vidstalistiui [Peculiarities of speech of preschool children with mental retardation]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. 41(1). 289-293. [in Ukraine].

7. Kuzminska, Ye.O. & Piontkivska, H.S. (2020). Pidhotovka ditei z intelektualnymy porushenniamy do opanuvannia hramoty [Preparation of children with intellectual disabilities to master literacy]. *Publishing House "Baltija Publishing"*. 373-388 [in Ukraine].

8. Levytskyi, V.E. (2019). Formuvannia hrafomotornykh vmin u ditei molodshoho shkilnogo viku z porushenniamy rozumovoho rozvytku [Formation of graphomotor skills in children of primary school age with intellectual disabilities]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky)*, (15), 121-130. [in Ukraine].

9. Melnichenko, T.V. (2017). Formuvannia fonolohichnogo komponentu movlennia v uchniv 5-6 klasiv z tiazhkymy movlenniemy rozladamy [Formation of the phonological component of speech in 5th-6th grade students with severe speech disorders]. (Candidate's thesis). National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Institute of Special Pedagogy, Kyiv. [in Ukraine].

10. Chebotarova, O.V., Trykoz, S.V., Blech, H.O., Hladchenko, I.V., Bobrenko, I.V., Korolko, N.I., & Strilets, L.V. (2020). Kryterii otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv pochatkovykh klasiv z porushenniamy intelektualnogo rozvytku [Criteria for evaluating educational achievements of primary school students with intellectual disabilities]. Kyiv : ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. 90 s. [in Ukraine].

11. Cannella-Malone, H.I., Konrad, M., & Pennington, R.C. (2015). Teaching Writing Skills to Students With Intellectual Disability. *TEACHING Exceptional Children*, 47(5), 272-280. <https://doi.org/10.1177/0040059915580032>

12. McIntyre, N.S., Loughran, C., & Towson, J. (2022). Reimagining assessment of literacy skills for adolescents with intellectual disabilities: A tutorial for an individualized approach. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 7(6), 1606-1618. https://doi.org/10.1044/2022_PERSP-22-00014

13. Patel, D.R., Cabral, M.D., Ho, A., & Merrick, J. (2020). A clinical primer on intellectual disability. *Translational pediatrics*, 9(Suppl 1), S23. doi: [10.21037/tp.2020.02.02](https://doi.org/10.21037/tp.2020.02.02)

14. Ratz, C. & Lenhard, W. (2013). Reading skills among students with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, 34(5), 1740-1748