



## ПРОГРАМНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ОПАНУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНЯМИ 1 — 4 ТА 5 КЛАСІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

**Еляна ДАНИЛАВІЧЮТЕ**, Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна, elyana\_d@ukr.net

У статті розкрито та репрезентовано у вигляді описової моделі концептуальне підґрунтя навчання англійської мови дітей із тяжкими порушеннями мовлення, суть якого полягає у наявності єдиного мозкового механізму опанування лінгвістичних знань незалежно від контексту конкретної мови, що підтверджує можливість однакових стартових умов для опанування першої та другої мови. Представлено модель інтегративної єдності рецептивних та репродуктивно-продуктивних мовленнєвих умінь, які є результатом опанування знань із рідної мови та інструментом у навчанні іноземної мови за умови врахування специфіки їх формування відповідно до механізму мовленнєвого порушення. На основі означених моделей розроблено та представлено основний зміст навчальної програми з англійської мови для учнів 1 – 4 та 5 класів із тяжкими порушеннями мовлення.

**Ключові слова:** тяжкі порушення мовлення, механізми порушень мовлення, рецептивні та репродуктивно-продуктивні вміння, аналізаторні системи, навчальна програма.

**Еляна ДАНИЛАВИЧЮТЕ**, Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України, г. Київ, Україна

### ПРОГРАМНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ОВЛАДЕНИЯ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ УЧЕНИКАМИ 1 — 4 И 5 КЛАССОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В статье раскрыт и представлен в виде описательной модели концептуальный базис обучения английскому языку детей с тяжелыми нарушениями речи, суть которого состоит в наличии единого мозгового механизма овладения лингвистическими знаниями независимо от контекста конкретного языка, что подтверждает возможность одинаковых стартовых условий для овладения первым и вторым языками. Представлена модель интегративного единства рецептивных и репродуктивно-продуктивных речевых умений, которые являются результатом овладения знаний по родному языку и инструментом в обучении иностранному языку при условии учета механизма речевого нарушения. На основе указанных моделей разработано и представлено основное содержание учебной программы по английскому языку для учащихся 1 – 4 и 5 классов с тяжелыми нарушениями речи.

**Ключевые слова:** тяжелые нарушения речи, механизмы нарушений речи, рецептивные и репродуктивно-продуктивные умения, анализаторные системы, учебная программа.

**Elyana DANILAVICHYUTE**, Institute of Special Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

### ENGLISH LANGUAGE COURSEWARE FOR STUDENTS OF 1 — 4<sup>th</sup> AND 5<sup>th</sup> GRADES WITH SEVERE SPEECH DISABILITIES

The conceptual basis of English language teaching of children with severe speech disabilities is discovered and represented in the article through the depictive model. Its meaning is in the same brain mechanism



of linguistic knowledge acquirement irrespectively the concrete language context that confirms the possibility of equal starting conditions for the first and second languages learning. Qualification of speech development disabilities from a perspective of the psycholinguistic approach gives the possibility to determine their mechanism and to organize their development with allowances made for the last one as on the basis of the native language, as with the foreign linguistic materials usage, simultaneously basing on the «indirect method». The meaning of this method is that the concept obtains the word form of native language at first, and only then it is translated into the other language. That particular translation of word images of the concept or creation of patterns of neuron connections is the basis of a new neurophysiologic process, on which the «indirect method» of education is based. The model of the integrative unity of receptive and procreation-productive speech skills, which are the result of native language knowledge acquirement and the tool in the foreign language teaching upon condition of speech disability mechanism accounting, is represented in the article. On the basis of abovementioned models the main content of English language courseware for students of the 1 – 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grades with severe speech disabilities is developed and represented.

**Keywords:** severe speech disabilities, mechanisms of speech disabilities, receptive and procreation-productive speech skills, analyzer systems, courseware.

**М**ова – провідний інструмент об'єднання у контексті ідей «спільного європейського дому», що проголошено Радою Європи в сучасній концепції європейської освіти (Д. Мазурик). Мультилінгвальність є одним із головних маркерів сьогодення та передбачає оволодіння кожним європейцем декількома мовами. Посилення інтересу до вивчення іноземних мов продиктовано євроінтеграційними процесами, а також глобалізацією усіх сфер життя, що привертає особливу увагу до системи навчання іноземних мов у європейських країнах. Це оптимізує процес розробки сучасних концепцій та відповідного реформування системи опанування знань, умінь і навичок іншомовного спілкування, про що свідчить позитивний досвід країн Європи.

За *мету* навчання іноземної мови сьогодні визнано досягнення учнями рівня комунікативної компетенції (мовної, мовленнєвої, соціокультурної), що дає можливість спілкуватися – розуміти (аудіювання, читання), говорити та писати. Формування практичних навичок пошуку й аналізу інформації, самоорганізації, адекватної конкретним мовним ситуаціям поведінки, становлення ціннісних орієнтацій обрано у якості пріоритетних напрямів навчально-виховного процесу. Мовленнєвим знанням, умінням і навичкам відведено роль засобів цілісного розвитку дитини, їх опанування більше не виступає у якості самостійних цілей. Діяльнісний, особистісноорієнтований та компетентнісний підходи є провідними у процесі навчання іноземної мови, що забезпечує здатність застосовувати компетентності в житті.

Навчання іноземної мови на початковому етапі є надзвичайно важливим, оскільки в цей період закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетенції, необхідні та достатні для подальшого її розвитку й удосконалення. У цей період відбувається формування базису для опанування іншомовних фонетичних, лексичних, граматичних та орфографічних навичок, що дають змогу досягти успіхів у аудіюванні, говорінні, читанні й письмі відповідно до програмних вимог. Благополучне формування зазначених компонентів мовленнєвої діяльності залежить від рівня розвитку всіх складових її психологічної структури: зорових, слухових функцій та операцій (сприймання, уваги, пам'яті, контролю); усного мовлення; уявлень; умінь послідовно сприймати і водночас охоплювати вербальні одиниці; мислення (аналізу, синтезу, причинно-наслідкових зв'язків, порівняння, узагальнення, класифікації, утворення за аналогією, переносу, імовірного прогнозування). Своєрідність розвитку будь-якого з компонентів може призводити до дезорганізації становлення усього процесу навчання іноземної мови, появи серйозних труднощів, і ставати особливо помітною



під час навчання у 1 – 4 класах, що пов'язано з ускладненням вербального матеріалу, запропонованого у підручниках.

Молодші школярі з **тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ)** відносяться до категорії дітей зі своєрідним розвитком різних компонентів структури мовленнєвої діяльності, що обумовлено наявністю базових розладів (поліморфної дислалії, дизартрії, ринолалії, алалії, афазії, заїкання), які на момент навчання у школі можуть мати різний ступінь впливу на загальний розвиток мовлення у сукупності його трьох основних компонентів: фонетики, лексики, граматики. Саме ця обставина впродовж тривалого часу спричинила домінування думки про гальмівний характер процесу набуття знань з іноземної мови в умовах наявності базової мовленнєвої патології та залишала відкритим питання щодо повноти ценової освіти школярів із ТПМ, а відтак, і перспектив їх подальшого навчання у ВНЗ. Водночас досвід організації навчально-виховного процесу педагогами-практиками, а також окремі наукові спостереження свідчать про наявність позитивних результатів у здійсненні перших кроків на шляху до формування іншомовної лінгвістичної компетентності, що має позитивний вплив і на загальномовленнєву підготовку дітей, хоча висуває особливі вимоги до фахівця, який би був обізнаним як у питаннях знання методик викладання іноземної мови, так і специфіки корекції мовленнєвого розвитку.

Аналіз науково-теоретичної вітчизняної та зарубіжної літератури відповідного спрямування (Л. Пашенко, С. Стрілецька, М. Crago, F. Genesee, V. Gutierrez-Clellen, J. Paradis, M. Rice, G. Simon-Cerejido, C. Wagner) та узагальнення відомостей практичного характеру [3; 4; 5] сприяли створенню концепції навчання іноземної мови дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку [1], центральною ланкою якої виступає учіння про єдиний мозковий механізм опанування лінгвістичних знань незалежно від контексту конкретної мови (В. Пенфільд, Л. Робертс), що означає наявність однакових стартових умов для опанування першої та другої мови у розглядуваному випадку. Кваліфікація порушень мовленнєвого розвитку з позицій психолінгвістичного підходу (Л. Апатова, М. Брейгіна, І. Зимня) дає можливість визначити їхній механізм та організувати корекцію з урахуванням останнього як на матеріалі рідної мови, так і з використанням іншомовного лінгвістичного матеріалу, водночас спираючись на «непрямий метод», суть якого полягає у тому, що поняття спочатку набуває словесної форми рідної мови і лише потім перекладається іншою мовою [2]. Саме цей переклад словесних образів поняття або утворення візерунків нейронних зв'язків є основою нового нейрофізіологічного процесу, на якому базується непрямий метод навчання. Дієвість зазначеного процесу залежить від адекватності методики викладання іноземної мови механізмові мовленнєвого порушення, ступеня врахування відмінностей у структурі рідної та другої мови, а також кореляції порушень, що проявляються на матеріалі кожної з мов. У нижченаведеній моделі (мал. 1) репрезентовано послідовність та кореляцію перебігу процесу опанування лінгвістичних знань із рідної та іноземної мов в умовах мовленнєвої патології.

Означене концептуальне підґрунтя є не тільки основою для створення сучасних методик опанування іноземної мови школярами з порушеннями мовленнєвого розвитку, а й сприяє підвищенню загального рівня лінгвістичної підготовки зазначеної категорії дітей, що розкриває нові перспективи організації навчально-виховного процесу в спеціальному загальноосвітньому закладі для дітей із ТПМ, які знайшли своє відображення у програмному забезпеченні процесу опанування іноземної мови учнями 1 – 4 та 5 класів із тяжкими порушеннями мовлення.

Іноземну (англійську) мову вперше введено до складу освітньої галузі «Мови і літератури» у контексті змісту навчання молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення. Своєрідність програми полягає у адаптації навчальної інформації (через створення специфічних умов її засвоєння) відповідно до розробленої корекційно-



розвиткової складової, що містить мовленнєвий, пізнавальний, емоційно-вольовий та особистісний компоненти.

Навчальна програма з вивчення іноземної (англійської) мови для учнів молодших класів із тяжкими порушеннями мовлення – нормативний документ, у якому конкретизовано визначені Державним стандартом початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами (від 21 серпня 2013 р. № 607, Київ) результати навчання відповідно до певної складової освітньої галузі, розкрито її зміст, репрезентовано рекомендації щодо врахування особливостей перебігу навчально-виховного процесу в умовах наявності порушень мовленнєвого розвитку, які розташовано у самому тексті трьох колонок програми.

Доцільність використання навчальної програми, як основного робочого документа організації навчального процесу молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення, забезпечується вирішенням низки корекційно-розвиткових завдань, що полягають у визначенні порушень мовленнєвого розвитку та механізмів їх виникнення (передбачає співпрацю вчителя іноземної мови та вчителя-логопеда, який надає необхідні поради щодо стану розвитку мовлення кожної дитини); подоланні виявлених порушень з урахуванням механізмів їх виникнення та з опорою на найбільш збережені компоненти мовленнєвої та пізнавальної діяльності; попередженні появи вторинних порушень мовленнєвого (дисграфії, дизорфографії та дислексії) та пізнавального розвитку; формуванні здатності здійснювати комунікацію в різних сферах спілкування відповідно до мотивації, мети та соціальних норм поведінки; нормалізації м'язового тону організму дитини через інтеграцію мовленнєвої, пізнавальної, рухової діяльності та на фоні організації загальнооздоровчих заходів із позицій індивідуального підходу до потреб кожного учня.

Реалізація завдань відбувається в процесі ознайомлення молодших школярів із різноманітним лексичним матеріалом (розділ таблиці «Тематика ситуативного спілкування» у контексті навчальних програм з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів), який подано за певними темами, і відповідно до їх вікових особливостей, пізнавальних можливостей учнів, а також задовольняє потреби у формуванні соціокультурної та загальнонавчальної компетенції.

Процес опанування знань передбачає формування *рецептивних* (аудіювання, читання), а також *репродуктивно-продуктивних* (монологічне та діалогічне говоріння, письмо) мовленнєвих умінь, які виступають у якості інтегративної єдності, що необхідна для виконання різноманітних тренувальних вправ та репрезентована у нижченаведеній моделі (мал. 2).

Оскільки вивчення іноземної мови збігається з початком шкільного періоду розвитку дитини та відноситься до довільних видів діяльності, які потребують спеціальної організації, логічно передбачити неабиякий вплив досвіду, що було набуто в контексті опанування рідної мови. Тому, і особливості мовлення (фонологічного, лексичного та граматичного компонентів), пов'язані з базовими порушеннями, відображаються на якості формування зазначених у моделі мовленнєвих умінь, які є однаково необхідними для успішного оволодіння лінгвістичними знаннями як з рідної, так і з іноземної мови. Легко передбачити, що «підхоплення естафети» у розвитку рецептивних та репродуктивно-продуктивних умінь на матеріалі іноземної мови не може не сприяти їх позитивним якісним змінам, що своєю чергою позитивно відіб'ється на опануванні рідної мови.

У якості провідної умови успішного перебігу розглянутого процесу виступає необхідність у збереженні єдиних вимог до опанування лінгвістичних знань із рідної та іноземної мов, про що було сказано вище. Це означає обов'язковість врахування на уроках з іноземної мови особливостей розвитку не тільки мовнорухового аналізатора, а й інших аналізаторів, що беруть участь у здійсненні різних видів мовленнєвої діяльності та відрізняються своєрідністю функціонування у школярів із ТПМ.



Мал. 1



Мал. 2



Так, результати досліджень вітчизняних авторів свідчать про наявність численних помилок в усних та письмових роботах зазначеної категорії школярів, причиною яких є недостатній рівень розвитку слухової аналізаторної системи, що вносить дисбаланс у інтегративну діяльність усіх аналізаторів (Е. Данілавічюте, В. Ільяна, М. Медведєва, Т. Мельниченко, З. Пригода). Дослідники наголошують на необхідності функціональних змін, що передбачають створення опор на найбільш збережену зорову аналізаторну систему та пропонують чимало методик корекційного впливу на матеріалі рідного мовлення.

Утім, сучасні методики викладання іноземної мови спираються на алгоритм, у якому *аудіювання* посідає провідну роль. Пояснюється це тим, що саме з нього починається усна комунікація. Його розглядають як дію, що входить до складу усної комунікативної діяльності, використовується в будь-якому усному спілкуванні, яке має на меті задоволення виробничих, суспільних або особистих потреб. Завдяки аудіюванню стає можливим оволодіння звуковою стороною мовлення, її інтонаціями (ритмом, наголосом, мелодикою), лексичною та граматичною складовими. Воно є комплексною перцептивно-мисленнево-мнемічною діяльністю: відбувається слухове сприймання (актуалізація діяльності акустичного аналізатора), аналіз, синтез, індукція, дедукція, порівняння, абстрагування, конкретизація, а також має місце виділення і засвоєння інформативних ознак, формування образу, впізнавання в результаті порівняння з еталоном, що зберігається в пам'яті. Мета аудіювання – розуміння почутого. Воно тісно пов'язане з говорінням, яке полягає у вираженні думок засобами мови, що вивчається. Усне мовлення фактично стає можливим завдяки взаємозв'язку аудіювання та говоріння. Відбувається чергування фаз слухання і говоріння під час спілкування. Цікавим є той факт, що аудіювання передбачає не тільки прийом мовленнєвої інформації, але й готує до внутрішнього мовлення, що є реакцією на почуте.

Таким чином, аудіювання є передумовою говоріння, а говоріння допомагає формуванню сприймання мовлення на слух. Тісним також є зв'язок аудіювання і читання (їх відносять до рецептивних видів діяльності): слуховий варіант мовлення явно (під час читання вголос) або приховано (під час читання мовчки) бере участь у розпізнаванні мовленнєвих одиниць. Аудіювання є й невід'ємною складовою психологічної структури письма, сприяючи правильному графічному оформленню відповідних звукових одиниць. Ось чому 60 % навчального часу в загальноосвітніх навчальних закладах відводиться на розвиток цього мовленнєвого вміння.

У цілому навчання іноземної мови має комунікативну спрямованість та передбачає подання матеріалу в певній послідовності: 1) багаторазове *прослуховування* нового матеріалу; 2) багаторазове усне *промовляння*; 3) читання вголос; 4) виконання письмових вправ. Отже, навантаження першочергово спрямоване на акустичну та мовнорухову аналізаторні системи, що є небажаним в умовах їхньої недосконалості у контексті тяжких мовленнєвих розладів.

У програмі з навчання іноземної (англійської) мови молодших школярів із ТПМ враховано зазначений факт шляхом визначення умов та послідовності залучення аналізаторних систем, найбільш прийнятних для опанування навчального матеріалу, зі збереженням провідної опори на діяльність зорового аналізатора та корекційної мети, що полягає в удосконаленні діяльності акустичного та мовнорухового аналізаторів. Такий підхід дає можливість уніфікувати перелік вимог на уроках із рідної та іноземної мови, а значить уможливити перебіг процесу інтерференції різномовних лінгвістичних явищ, що сприятиме подоланню порушень мовленнєвого розвитку з урахуванням механізму їхнього виникнення.

Табличне структурування програми відбувається за основними змістовими лініями, представленими в Державному стандарті. Зміст *першої колонки* відбиває складові лінгвістичної компетенції (лексичну, граматичну, фонетичну), кожна з яких передба-



чає роботу з матеріалом у контексті єдиної лексичної теми; сфери спілкування, мовленнєві функції, засоби вираження (відповідно до лексичної теми).

Варто зазначити, що формування фонетичної складової лінгвістичної компетенції передбачено змістом двох інших, проте опанування фонетичних знань дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку потребує особливої уваги і має відбуватися на провідному рівні організації як усної, так і писемної мовленнєвої діяльності, а значить виступати метою виконання певних завдань. Саме тому в контексті кожної лексичної теми фонетична складова спрямована на виконання завдань різного ступеня складності (за принципом поступового ускладнення), передбачаючи формування вимовних, читацьких та писемних навичок (списування, письмо під диктовку, творче письмо з різним ступенем участі рухів артикуляційного апарату).

У *другій колонці* подано інформацію про досягнення учнів у контексті певної теми, а також специфічні умови, при дотриманні яких уможливіється достатній рівень засвоєння учнями навчального матеріалу.

*Третя колонка* стосується особливостей корекційно-розвиткової роботи в процесі навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Тут розташовано детальну інформацію щодо формування тих компонентів психологічної структури мовленнєвої діяльності, соціокультурної та загальнонавчальної компетенції, особистісних якостей, які є основою благополучного засвоєння всіх знань, умінь і навичок, що передбачені програмою, з урахуванням загальних та індивідуальних особливостей мовленнєвого розвитку, а також послідовності подання навчального матеріалу, найбільш прийнятної для зазначеної категорії учнів.

На відміну від сучасної програми, за якою навчаються молодші школярі загальноосвітніх навчальних закладів, програма для учнів із тяжкими порушеннями мовлення передбачає опанування всіх необхідних знань, умінь та навичок з урахуванням вихідного рівня розвитку мови, лексики, граматики у контексті рідної мови кожного з учнів та причин виникнення порушень, що обумовлено наявністю єдиного нейрофізіологічного мовленнєвого механізму незалежно від типу мови. Перелік напрямів (зазначених вище), що складають зміст навчання, залишається однаковим у контексті кожної теми (перелік напрямів подано стільки разів, скільки тем передбачено програмою). Такий підхід обумовлений необхідністю детального відображення змін, що мають місце під час вивчення матеріалу в рамках будь-якого напрямку кожної наступної теми.

Поступове, дозоване ускладнення матеріалу веде до послідовного зростання вимог до рівня знань учнів за кожним напрямом з однієї теми в іншу за принципом спіралі. Загальна характеристика якісних змін полягає в обсязі допомоги, що надається педагогом: спочатку виконання завдань відбувається переважно з опорою на запитання педагога та за його допомогою, надалі – лише з опорою на запитання педагога (у тих завданнях, де це необхідно), а до кінця навчання в 4 класі учні переходять до більш самостійного виконання завдань.

З метою зручності користування програмою зміни, які відбуваються в рамках окремих напрямів певної теми, представлені детально. У випадках збереження алгоритму опанування навчального матеріалу в контексті різних тем, зміни стосуються лише лексичного та граматичного наповнення, а чіткий обсяг нових лінгвістичних одиниць відсутній, що пов'язано із подальшою можливістю створення альтернативних підручників та використання наявних, які відрізняються варіативністю лексики (слів, словосполучень, речень, текстів у віршованій та прозаїчній формах тощо) у процесі подачі тієї самої теми.

Основною залишається загальна модель роботи у контексті кожної лексичної теми, репрезентована у першій колонці таблиці. Вона може виступати й підґрунтям планування роботи на уроці. Таким чином, зменшується вірогідність втрати одного з важливих аспектів роботи з навчальним матеріалом.



Розташування зазначених напрямів навчання та їх часткове змістове наповнення представлено у нижченаведеному фрагменті навчальної програми для учнів із ТІМ першого класу.

**35 годин на рік (1 година на тиждень)**

Зміст навчального матеріалу	Навчальні досягнення учнів	Спрямованість корекційно-розвиткової роботи та очікувані результати
<p><b>Я, моя сім'я і друзі (7 годин)</b>                      Особистісна сфера спілкування.                      Мовленнєві функції: привітання, прощання, репрезентація себе, когось (перший варіант), називання чогось</p>	<p>Учень:                      • <i>уміє привітатися (Hello! Hi! Good morning!), попрощатися (Good bye! Good night!), репрезентувати себе, когось, назвати щось (I am.... He/she is.... It is a....), спочатку вимовляючи разом з педагогом, з іншими учнями класу, повторюючи за педагогом/однокласниками, поступово переходячи до самостійної вимови відповідно до власних мовленнєвих можливостей та ситуації спілкування</i></p>	<p>Формування слухової уваги та пам'яті на матеріалі англomовних одиниць мовлення шляхом багаторазової гучної та виразної вимови слів та коротких речень педагогом з акцентом на довірливому зоровому зосередженні на еталонній вимові педагога (органах артикуляції педагога) та ситуації, у якій відбувається сприймання з метою розуміння мовного матеріалу</p>
<p>Лексичний компонент лінгвістичної компетенції:  <b>члени родини, друзі</b></p>	<p>Учень:                      • <i>впізнає на слух та може вказати на картинці членів родини та друзів (a mother, a father, a grandmother, a grandfather, a daughter, a son, a sister, a brother, a friend etc.), називає їх (з опорою на картинки у разі необхідності) відповідно до власних мовленнєвих можливостей</i></p>	<p>Формування первинних навичок вимови відповідно до мовленнєвих можливостей з опорою на еквіваленти рідної мови та відповідно до послідовності перебігу корекційної роботи з подолання порушень мовленнєвого розвитку на матеріалі рідної мови (однак, зосереджуючи увагу на міжзубному варіанті вимови специфічних англomовних звуків [θ], [ð], запобігаючи виникненню найбільш характерних заміни на [с], [з], [т], [д], [тс], [дз], [ф], [в] [л]), а також з опорою на наочність з метою підтвердження розуміння значення мовних одиниць</p>
<p>Граматичний компонент лінгвістичної компетенції:  <b>особові займенники I, he, she, it, we, you, they; дієслово to be</b></p>	<p>Учень:                      • <i>співвідносить особові займенники (I, he, she, it, we, you, they) з відповідною особою, спираючись на картинки та слухове сприймання мовлення педагога, поступово навчається називати їх відповідно до власних мовленнєвих можливостей; уміє розрізнити на слух варіанти звучання дієслова to be (am, is, are) у сполученні з відповідними займенниками (I am, he/she/it is, we/you/they are), спираючись на картинки та мовлення педагога, повторює за педагогом відповідно до власних мовленнєвих можливостей у контексті простих стверджувальних речень (I am Dmytro.)</i></p>	<p>Формування слухового сприймання на матеріалі англomовних одиниць мовлення, в тому числі нехарактерних рідній мові (варіантів дієслова to be) практичним шляхом у навмисно створених педагогом комунікативних ситуаціях.                      Формування операції співвіднесення певного займенника та картинки із зображенням людини, тварини або предмета, а також певного займенника із відповідним варіантом дієслова (I am, he is etc.) шляхом створення педагогом ігрових ситуацій.                      Формування первинних навичок використання граматичних компонентів у власному мовленні відповідно до рівня його сформованості, шляхом створення ігрових ситуацій із застосуванням слухового та зорового контролю за чужим мовленням (педагога, який навмисно імітує пропуски, перестановки або заміни граматичних одиниць), з метою пошуку помилок, аналогічних власним, а також формуванню практичних навичок здійснення операції аналізу на рівні речення</p>





<p>Фонетичний компонент лінгвістичної компетенції (рівень усного та писемного мовлення): <b>літери англійського алфавіту та варіанти їх звучання</b></p>	<p>Учень:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>впізнає</i> графічні образи літер та відповідні їм звуки (з опорою на слухове сприймання та транскрипційні позначення), може назвати літеру та варіанти її звучання (з опорою на транскрипційні позначення та асоціації, що мають зв'язок із рідним мовленням), може відтворити літеру шляхом наведення її елементів по контуру та на папері в клітинку за зразком <i>відповідно до власних мовленнєвих та рухових можливостей</i></li> </ul>	<p>Формування зорових, фонематичних, мовнорухових операцій та функцій (сприймання, уваги, пам'яті, контролю,) та умінь спиратися на них послідовно або одночасно у процесі опанування оптико-акустико-вимовних образів (у тому числі постановки звуків) одиниць англійського алфавіту в послідовності, що є обумовленою єдністю моторних схем або їх елементів, які необхідні для правильної вимови декількох звуків, або наявністю найбільш виразних спільних ознак (губно-губні, губно-зубні, передньоязикові та палаталізовані, що потребують підняття середньої частини спинки язика): <i>A a, H h, O o; B b, P p, M m; F f, V v, W w; E e, I i, Y y</i></p>
<p><b>Дозвілля (іграшки) (7 годин)</b> Особистісна сфера спілкування. Мовленнєві функції: репрезентація себе, когось (другий варіант), вказування на щось</p>	<p>Учень:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>уміє репрезентувати себе (у тому числі у відповідь на питання <i>What's your name?</i>), когось (повідомити або спитати про вік, зрозуміти відповідь однокласника), вказати на щось (<i>My name is.... His/her name is.... I am seven. How old are you? How old is he/she? This is a....</i>), спочатку вимовляючи разом з педагогом, з іншими учнями класу, повторюючи за педагогом/однокласниками, поступово переходячи до самостійної вимови відповідно до власних мовленнєвих можливостей та ситуації спілкування</i></li> </ul>	<p>Формування слухової уваги та пам'яті на матеріалі англійських одиниць мовлення шляхом багаторазової гучної та виразної вимови слів та коротких речень (стверджувальних, питальних) педагогом з акцентом на доволіному зоровому зосередженні на еталонній вимові педагога (органах артикуляції педагога) та ситуації, у якій відбувається сприймання з метою розуміння мовного матеріалу</p>
<p>Лексичний компонент лінгвістичної компетенції: <b>іграшки</b></p>	<p>Учень:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>впізнає на слух та може вказати на <b>улюблені</b> іграшки або на їхнє зображення на картинці (<i>a toy, a sorting toy, a plush toy (a teddy bear), a doll, a ball, a balloon, a robot, a car, a plane, a train, a mosaic game, a computer game, a pad game, puzzles, Lego etc.</i>), називає їх (з опорою на іграшки або картинки у разі необхідності та з <b>урахуванням власних преференцій</b>) відповідно до власних мовленнєвих можливостей</i></li> </ul>	<p>Формування первинних навичок вимови відповідно до мовленнєвих можливостей з опорою на еквіваленти рідної мови та відповідно до послідовності перебігу корекційної роботи з подолання порушень мовленнєвого розвитку на матеріалі рідної мови, а також з опорою на наочність з метою підтвердження розуміння значення мовних одиниць</p>
<p>Грамаічний компонент лінгвістичної компетенції: <b>вказівний займенник <i>this</i>; присвійні займенники <i>my, your, his, her, its</i>; дієслово <i>have got</i>; кількісний числівник (від 1 до 5); прикметники (назви кольорів) <i>red, blue, green, yellow</i></b></p>	<p>Учень:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>уміє розпізнавати на слух та розуміє значення вказівного займенника <i>this</i> ізольовано (з опорою на жест вказівного характеру, спрямований на конкретний предмет) та у контексті речень (<i>This is a ball.</i>), з опорою на картинки та мовлення педагога, а також використовує у власній вимові відповідно до мовленнєвих можливостей.</i></li> </ul>	<p>Формування слухового сприймання на матеріалі англійських одиниць мовлення, в тому числі нехарактерних рідній мові (міжзубна вимова звуку [ð]) та швидкого переключення слухової уваги зі схожих за звучанням у контексті одного слова фонем ([ð] та [s]) практичним шляхом у навмисно створених педагогом комунікативних ситуаціях.</p>



Продовження

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>співвідносить</i> особові займенники (<i>I, you, he, she, it</i>) із присвійними займенниками (<i>my, your, his, her, its</i>) та з відповідною особою, спираючись на картинки та слухове сприймання мовлення педагога, поступово навчається називати їх відповідно до власних мовленнєвих можливостей ізольовано та у контексті речень (<i>She is my sister. Your father is Oleh. His/her doll is Lucy. It is my car etc.</i>);</li> <li>• <i>уміє</i> розпізнавати на слух дієслово <i>have got</i> у сполученні з відповідними займенниками (<i>I/we/you/they have got...</i>), спираючись на картинки та мовлення педагога, повторює за педагогом відповідно до власних мовленнєвих можливостей у контексті простих стверджувальних речень (<i>I have got a teddy bear.</i>), розуміючи їхнє значення;</li> <li>• <i>уміє</i> розпізнавати на слух кількісні числівники від 1 до 5 (<i>one, two, three, four five</i>) послідовно та окремо, спираючись на мовлення педагога та картинки із зображенням відповідних цифр, предметів відповідної кількості; називає числівники, спочатку повторюючи за педагогом та з опорою на картинки, поступово переходячи до самостійної вимови відповідно до індивідуальних мовленнєвих можливостей;</li> <li>• <i>уміє</i> співвідносити на слух прикметники-назви кольорів (<i>red, blue, green, yellow</i>), спираючись на мовлення педагога та картинки із зображенням відповідних кольорів та предметів певного кольору (<i>This ball is red. His car is blue. We have got one green balloon.</i>) або розфарбовує предмети у певний колір; самостійно називає прикметники-назви кольорів відповідно до індивідуальних мовленнєвих можливостей</li> </ul>	<p>Формування операції співвіднесення певного особового займенника із присвійним займенником та картинками із зображенням людини, тварини або предмета, що належить комусь шляхом створення педагогом ігрових ситуацій, що передбачають врахування індивідуального темпу міркувань та активну співпрацю учнів.</p> <p>Формування первинних навичок використання граматичних компонентів у власному мовленні відповідно до рівня його сформованості, шляхом створення ігрових ситуацій із застосуванням слухового та зорового контролю за чужим мовленням (педагога, який навмисно імітує пропуски, перестановки або заміни граматичних одиниць), з метою пошуку помилок, аналогічних власним, а також формуванню практичних навичок здійснення операції аналізу на рівні речення.</p> <p>Формування навичок асоціативного мислення шляхом пошуку спільних елементів у моторних схемах органів артикуляції під час вимови слова та зображенням певного предмету (наприклад, позиція витягнутих уперед губ під час вимови слова <i>ole</i> нагадує пташиний дзьоб як у графічному зображенні цифри 1), що сприяє розвитку пам'яті різних модальностей (зорової, слухової, кінестетичної).</p> <p>Формування навичок послідовного залучення різних аналізаторних систем шляхом виконання завдань, що потребують слухового, зорового, кінестетичного та рухового контролю (почути, побачити, вимовити (вголос або спираючись на ледве помітні моторні відчуття) та передати на папері відповідно до сприйнятої інформації за допомогою рухів руки)</p>
<p>Фонетичний компонент лінгвістичної компетенції (рівень усного та писемного мовлення): <b>літери англійського алфавіту та варіанти їх звучання</b></p>	<p>Учень:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>впізнає</i> графічні образи літер та відповідні їм звуки (з опорою на слухове сприймання та транскрипційні позначення), може назвати літеру та варіанти її звучання (з опорою на транскрипційні позначення та асоціації, що мають зв'язок із рідним мовленням), може відтворити літеру шляхом наведення її елементів по контуру та на папері в клітинку за зразком відповідно до власних мовленнєвих та рухових можливостей; може відтворити на папері за зразком (частково, вставляючи пропущені літери, або повністю) короткі слова (у контексті засвоєних тем), що складаються із засвоєних літер та вголос прочитати їх відповідно до індивідуальних мовленнєвих можливостей</li> </ul>	<p>Формування зорових, фонематичних, мовнорухових операцій та функцій (сприймання, уваги, пам'яті, контролю) та умінь спиратися на них послідовно або одночасно у процесі опанування оптико-акустико-вимовних образів (у тому числі постановки звуків) одиниць англійського алфавіту в послідовності, що є обумовленою єдністю моторних схем або їх елементів, які необхідні для правильної вимови декількох звуків, або наявністю найбільш виразних спільних ознак (передньоязикові; палаталізовані, що потребують підняття середньої частини спинки язика; задньоязикові): <i>N n, D d, T t; G g, J j; C c, S s, Z z; L l, R r; K k, X x, Q q, U u</i></p>



		Формування первинних навичок англійського читання та письма з урахуванням особливих освітніх потреб учнів із порушеннями мовленнєвого розвитку та здійснення моніторингу їхньої рецептивної та писемної продукції з метою попередження виникнення помилок дислексичного, дисграфічного та дизорфографічного характеру
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Наявність порушень мовленнєвого розвитку потребує від педагога обов'язкового втілення диференційованого та індивідуального підходів у практику своєї роботи. Це дасть змогу врахувати особливі освітні потреби кожної дитини, а також створить умови для досягнення нею хоча б мінімального успіху з перших кроків навчання, що є потужним мотивуючим засобом опанування знань з іноземної (англійської) мови. Організація навчально-виховного процесу в ігровій формі залишається провідною упродовж усіх чотирьох років навчання. Обов'язковими умовами успішного засвоєння знань є такі: *довільність* (здебільшого навмисне привертання уваги до нової інформації, а не мимовільне її накопичення), *чітке дозування матеріалу* (не більше 2 – 7 нових лінгвістичних одиниць для запам'ятовування від уроку до уроку до кінця четвертого класу відповідно до індивідуальних мовленнєвих можливостей; виконання невеликих домашніх завдань лише з опорою на засвоєний на уроці матеріал), *багаторазовість усіх можливих форм повторення* (у тому числі, звучання еталонного мовлення педагога з тлумаченням особливо складних випадків вимови та розуміння), наявність різноманітних опор (з акцентом на зорових та рухових, уникаючи ситуацій засвоєння мовленнєвого матеріалу лише на основі слухового сприймання за причини частого порушення фонематичних процесів) та індивідуальний розклад (темп, послідовність, пріоритети тощо) засвоєння навчального матеріалу.

Відмінність навчальних досягнень учнів молодших класів із тяжкими порушеннями мовлення від навчальних досягнень звичайних учнів загальноосвітніх шкіл на кінець кожного класу полягає у наявності умов, за яких школярі з тяжкими порушеннями мовлення можуть успішно виконати передбачені програмою завдання та, загалом, узгоджуються з «Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання».

### ЛІТЕРАТУРА

1. Данілавічюте Е. Навчання іноземної мови дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку / Е. А. Данілавічюте // Український логопедичний вісник : зб. наук. пр. – К. : Актуальна освіта, 2013. – Вип. 4. – С. 13 – 28.
2. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М. : Русский язык, 1989. – 219 с.
3. Gutierrez-Clellen V., Simon-Cerejido G, Wagner C. (2008). Bilingual children with language impairment : A comparison with monolinguals and second language learners. *Applied Linguistics*, 29, 3 – 20.
4. Paradis J., Crago M., Genesee F., Rice M. (2003). Bilingual children with specific language impairment : How do they compare with their monolingual peers? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 1 – 15.
5. Paradis J. (2007). Bilingual Children with specific language impairment: Theoretical and applied issues. *Applied Psycholinguistics*, 28, 551 – 564.

### REFERENCES (TRANSLATED AND transliterated)

1. Danilavichute E. (2013). Navchannia inozemnoji movy ditej z porushenniamy movlennevoho rozvytku (Foreign language education of children with speech development disabilities), *Ukrainjskyi lohopedychnyi visnyk*, Kyiv, Aktualna osvita, 2013, Vypusk 4, pp. 13 – 28. (In Ukrainian).
2. Zimnaja I. A. (1989). Psikhologija obuchenija nerodnomu jazyku (Psychology of teaching non-native language), Moskva, Russkij jazyk, 1989, 219 p. (In Russian).