

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
Навчально науковий педагогічний інститут імені В.О. Сухомлинського

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

«Допущений до захисту»
Завідувач кафедри Шапочка К.А

 (підпис)
«8» грудня 2025 р.

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

на тему:

«Формування вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в процесі допрофесійної шкільної діяльності»

Виконав: студент 6841мз групи

 **Бескровна Н.І.**
(підпис)

Керівник роботи: к.п.н., доцент

 **Стельмах Н.В.**
(підпис)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ



Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
Навчально науковий педагогічний інститут імені В.О. Сухомлинського

Кафедра Спеціальної та інклюзивної освіти
Спеціальність А6 Спеціальна освіта
Освітня програма «Спеціальна освіта. Логопедія»

«ЗАТВЕРДЖУЮ»
Гарант освітньої програми
Супрун М.О.

(підпис)

«1» грудня 2025 р.

**ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ**

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Студенту Бескровній Наталі Іванівні

Тема роботи: «Формування вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в процесі допрофесійної шкільної діяльності»

1. Керівник роботи к.п.н., доцент Стельмах Ніна Василівна
2. Затверджені наказом ректора № 1383-Уч від «16» листопада 2025 року
3. Термін подання роботи: до 01.12.2025
4. Вихідні дані по роботі: фахова література, спеціальна науково-педагогічна література з тематики досліджуваного питання, матеріали конференцій, репозитарій університету
5. Перелік питань, що належать до розробки (найменування розділів):
Розділ 1. Теоретико-методичні основи формування вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в процесі допрофесійної шкільної діяльності.
Розділ 2. Діагностика рівнів сформованості вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.
Розділ 3. Дидактична модель формування вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в процесі допрофесійної шкільної діяльності.
Перелік презентаційних матеріалів виконаний в програмі Power Point.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
Розділ 1. Теоретико-методичні основи формування вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в процесі допрофесійної шкільної діяльності.	К.п.н., доцент Кисличенко В.А.		
Розділ 2. Діагностика рівнів сформованості вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.	К.п.н., доцент Кисличенко В.А.		
Розділ 3. Дидактична модель формування вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в процесі допрофесійної шкільної діяльності.	К.п.н., доцент Кисличенко В.А.		

Дата видачі завдання 01.11.2024р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

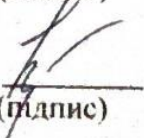
№	Назва етапів роботи	Терміни виконання етапів роботи	Примітка
1	Вивчення літературних джерел з предмета дослідження	Жовтень 2024	Виконано
2	Складання розгорнутого плану магістерської роботи та ознайомлення керівника з планом кваліфікаційної роботи	Листопад 2024	Виконано
3	Робота над написанням Розділу 1	Грудень 2024	Виконано
4	Розробка критеріально-показникової бази дослідження	Січень 2025	Виконано
5	Розробка діагностичного інструментарію дослідження	Лютий 2025	Виконано
6	Проведення діагностичних зрізів та аналіз отриманих даних	Березень 2025	Виконано
7	Робота над написанням Розділу 2	Квітень-Гравень 2025	Виконано
8	Проведення повторних зрізів за результатами проведеної роботи	Вересень 2025	Виконано
9	Робота над написанням Розділу 3	Вересень-Жовтень 2025	Виконано
10	Оформлення магістерської роботи	Жовтень 2025	Виконано
11	Передача магістерської роботи рецензенту для рецензування	Листопад 2025	Виконано
12	Передача магістерської роботи науковому керівникові для написання відгуку	Листопад 2025	Виконано
13	Попередній захист магістерської роботи	Листопад 2025	Виконано
14	Захист магістерської роботи	Грудень 2025	Виконано

Студент


(підпис)

Бескровна Н.І.

Керівник роботи


(підпис)

Стельмах Н.В.

АНОТАЦІЯ

Бескровна Н.І. «Формування вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в процесі допрофесійної шкільної діяльності». Кваліфікаційна робота магістра зі спеціальності А6 «Спеціальна освіта», освітньої програми «Спеціальна освіта. Логопедія». Миколаїв: Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова. 2025 рік. 137 сторінок.

У кваліфікаційній роботі висвітлено проблему формування вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в умовах допрофесійної шкільної діяльності. Здійснено комплексний теоретико-методичний аналіз психолого-педагогічних особливостей зазначеної категорії учнів, визначено сутність поняття «вербальна комунікація» у контексті спеціальної освіти, її структурні компоненти та механізми формування в умовах освітньо-виробничого середовища. Узагальнено наукові підходи до організації трудового та професійного навчання осіб з інтелектуальними порушеннями як важливого чинника розвитку комунікативної компетентності.

У другому розділі представлено методичне забезпечення діагностики рівня сформованості вербальної комунікації. Визначено три критерії оцінювання — інструктивно-комунікативний, лексико-комунікативний та діалогічний — які охоплюють основні функціональні аспекти мовленнєвої взаємодії. Проведене діагностичне дослідження у двох групах (учні з інтелектуальними порушеннями та учні з нормотиповим розвитком) виявило суттєві відмінності у здатності до сприймання та реалізації інструкцій, володінні професійно орієнтованою лексикою, а також у вмінні підтримувати діалог та дотримуватися мовленнєвого етикету. Результати констатувального етапу підтвердили потребу в цілеспрямованій корекційно-логопедичній роботі.

У третьому розділі обґрунтовано, структуровано та апробовано авторську дидактичну модель формування вербальної комунікації, що

включає три етапи: орієнтаційно-підготовчий, етап розвитку мовленнєвих компонентів комунікації та етап генералізації навичок у професійному середовищі. В моделі визначено педагогічні умови, змістове наповнення, методи, засоби й форми організації логопедичної роботи. Модель орієнтована на активізацію мовленнєвої ініціативи, розвиток діалогічного мовлення та закріплення мовленнєвих формул у контексті навчально-виробничої діяльності.

Отримані результати підтверджують ефективність запропонованої дидактичної моделі, її доцільність для впровадження у практику спеціальної освіти як засобу розвитку вербальної комунікації, професійної орієнтації та соціалізації учнів з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: спеціальна освіта, логопедія, інтелектуальні порушення, вербальна комунікація, допрофесійна шкільна діяльність, мовленнєвий розвиток.

ANNOTATION

Beskrovna N.I. “Development of Verbal Communication in Senior School Students with Intellectual Disabilities in the Context of Pre-vocational School Activities.” Master’s Qualification Thesis in Specialty A6 “Special Education,” Educational Program “Special Education. Speech Therapy.” Mykolaiv: Admiral Makarov National University of Shipbuilding, 2025. 137 pages.

The master’s thesis explores the issue of developing verbal communication in senior school students with intellectual disabilities within the framework of vocational school activities. A comprehensive theoretical and methodological analysis of the psychological and pedagogical characteristics of this category of students was carried out. The concept of “verbal communication” is defined in the context of special education, including its structural components and mechanisms of development in an educational and production environment. Scientific approaches to organizing labor and vocational training for individuals with

intellectual disabilities are summarized as a key factor in the development of communicative competence.

The second chapter presents the methodological framework for diagnosing the level of verbal communication skills. Three evaluation criteria were identified — instructional-communicative, lexical-communicative, and dialogic — covering the main functional aspects of verbal interaction. The diagnostic study conducted in two groups (students with intellectual disabilities and students with typical development) revealed significant differences in the ability to perceive and carry out instructions, use of vocationally oriented vocabulary, and the ability to maintain dialogue and observe speech etiquette. The results of the ascertaining stage confirmed the need for targeted speech therapy intervention.

The third chapter substantiates, structures, and tests an original didactic model for developing verbal communication. The model includes three stages: the orientation-preparatory stage, the stage of developing speech components of communication, and the stage of generalizing skills in a professional environment. The model defines pedagogical conditions, content, methods, tools, and organizational forms of speech therapy. It is aimed at activating verbal initiative, developing dialogic speech, and reinforcing functional language formulas within the context of vocational training.

The obtained results confirm the effectiveness of the proposed didactic model and its relevance for implementation in special education practice as a means of fostering verbal communication, vocational orientation, and social integration of students with intellectual disabilities.

Keywords: special education, speech therapy, intellectual disabilities, verbal communication, pre-vocational school activities, speech development.

ЗМІСТ

	Стор.
ВСТУП.....	10
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ПРОЦЕСІ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ШКІЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	18
1.1. Психолого-педагогічна характеристика учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.....	18
1.2. Сутність вербальної комунікації як психолого- педагогічного феномена.....	27
1.3. Теоретико-методичні підходи до формування вербальної комунікації учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями у спеціальній освіті.....	32
1.4. Професійна шкільна діяльність як засіб розвитку мовлення та комунікації дітей з порушенням інтелектуального розвитку.....	37
Висновки до першого розділу.....	42
РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	44
2.1. Теоретичні підходи до діагностики рівня сформованості вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.....	44
2.2. Методичне забезпечення діагностики рівня сформованості вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.....	55
2.3. Аналіз діагностичних результатів дослідження рівнів сформованості вербальної комунікації в учнів старшого шкільного	

віку з інтелектуальними порушеннями.....	69
Висновки до другого розділу.....	83
РОЗДІЛ 3. ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ПРОЦЕСІ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ШКІЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	86
3.1. Розробка та наукове обґрунтування дидактичної моделі формування вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в процесі допрофесійної шкільної діяльності.....	86
3.2. Оцінка результативності впровадження дидактичної моделі формування вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в процесі допрофесійної шкільної діяльності.....	105
Висновки до третього розділу.....	113
ВИСНОВКИ.....	116
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	120
ДОДАТКИ.....	133

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена сучасними тенденціями розвитку спеціальної освіти в Україні, що орієнтується на максимальну реалізацію потенціалу осіб з інтелектуальними порушеннями, їх підготовку до самостійного життя, професійної діяльності та інтеграції в соціум. Сучасна державна політика у сфері спеціальної освіти визначається низкою нормативно-правових актів, серед яких Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020), Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» (2022), Постанова Кабінету Міністрів України № 957 «Про затвердження Положення про спеціальну школу» (2021), Концепція розвитку інклюзивної освіти (2020) та Державний стандарт базової середньої освіти (2020). Ці документи регламентують організацію навчання та корекційно-розвиткової діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями, визначаючи принципи індивідуалізації, доступності, компетентнісного підходу та створення сприятливих умов для соціальної адаптації.

Зокрема, в умовах модернізації системи освіти особливого значення набуває підвищення якості підготовки учнів до майбутньої трудової діяльності, яка не може бути ефективною без належного рівня сформованості вербальної комунікації — базової умови будь-якої взаємодії. Вербальна комунікація являється важливою складовою когнітивного та соціального розвитку особистості. Для осіб з інтелектуальними порушеннями, зокрема в старшому шкільному віці, недостатня сформованість мовленнєвих засобів спілкування створює суттєві труднощі у засвоєнні навчального матеріалу, виконанні професійно орієнтованих завдань, встановленні міжособистісних контактів, розумінні інструкцій, прохань, вимог. Ці труднощі ускладнюють адаптацію учнів у навчальному колективі, знижують мотивацію до праці та формують у них відчуття неспроможності, соціальної ізоляції.

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти зростає увага до пошуку нових форм, методів та засобів підвищення ефективності комунікативного розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями. Особливої актуальності набуває вивчення можливостей професійної шкільної діяльності як середовища, в якому вербальна комунікація розвивається не ізольовано, а в реальних практичних умовах, де мовлення виконує функції організації спільної діяльності, розуміння інструкцій, повідомлення про результати роботи тощо.

Незважаючи на наявність окремих досліджень, присвячених мовленнєвому розвитку осіб з інтелектуальними порушеннями, у сучасній спеціальній педагогіці відсутня цілісна система формування вербальної комунікації саме в умовах допрофесійної шкільної підготовки. Не розроблено достатньо науково-методичних підходів до використання навчально-виробничого процесу як дидактичного середовища для розвитку мовлення. У практиці роботи спеціальних закладів освіти спостерігається фрагментарність логопедичного супроводу на старших етапах шкільного навчання, коли розвиток комунікативної сфери залишається поза фокусом освітніх програм.

У контексті зазначеного вище постає нагальна потреба у теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці дидактичної моделі формування вербальної комунікації, яка враховувала б вікові, когнітивні та мовленнєві особливості старшокласників з інтелектуальними порушеннями та була б інтегрована в процес їх професійної підготовки.

Таким чином, актуальність дослідження визначається:

- необхідністю забезпечення ефективної комунікативної підготовки учнів з інтелектуальними порушеннями до самостійного життя та професійної діяльності;
- соціальним запитом на створення педагогічних умов, що сприятимуть розвитку вербального мовлення в умовах навчально-виробничого середовища;

- відсутністю цілісних моделей формування вербальної комунікації в процесі професійної шкільної діяльності;

- потребою у вдосконаленні методичного забезпечення логопедичної, психолого-педагогічної та корекційної роботи на старшому етапі спеціальної освіти.

Отже, дослідження процесу та особливостей формування вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в умовах професійної шкільної діяльності є своєчасним, науково обґрунтованим і має значний потенціал як у теоретичному, так і в практичному аспектах.

Об’єкт: вербально-комунікативна діяльність учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Предмет: модель формування вербальної комунікації учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в процесі допрофесійної шкільної діяльності.

Мета: обґрунтувати теоретично та експериментально перевірити ефективність впровадження дидактичної моделі формування вербальної комунікації учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в процесі допрофесійної шкільної діяльності.

Завдання:

1. Проаналізувати науково-педагогічну літературу з проблеми формування вербальної комунікації в учнів з інтелектуальними порушеннями та уточнити сутність основних понять дослідження.

2. Розробити критерії та показники оцінки рівня сформованості вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями; визначити та охарактеризувати рівні її сформованості.

3. Розробити та експериментально перевірити ефективність дидактичної моделі формування вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в процесі допрофесійної шкільної діяльності.

У процесі дослідження формування вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в умовах допрофесійної шкільної діяльності було застосовано сукупність **теоретичних, емпіричних та статистичних методів**, що забезпечили комплексне та системне опрацювання обраної наукової проблеми.

До теоретичних методів належали: **аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення** психолого-педагогічної, спеціальної та методичної літератури з метою: з'ясування стану наукової розробленості проблеми формування вербальної комунікації в осіб з інтелектуальними порушеннями; обґрунтування теоретико-методичних підходів до розвитку вербальної комунікації в освітньому процесі; уточнення змісту ключових понять дослідження («вербальна комунікація», «інтелектуальні порушення», «професійна шкільна діяльність»); виявлення психолого-педагогічних умов ефективного формування мовленнєвих умінь у старших школярів з порушенням інтелектуального розвитку.

Мета використання теоретичних методів полягала у формуванні концептуальної та методологічної бази дослідження, що дозволило науково обґрунтувати авторську модель розвитку вербальної комунікації та визначити напрями її реалізації в освітньому процесі.

Дедуктивний метод використовувався для побудови логічної моделі розвитку вербальної комунікації з урахуванням провідних наукових концепцій і теоретичних положень.

Мета застосування — розкрити структуру, етапність та закономірності формування вербальної комунікації у старших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Індуктивний метод застосовувався під час інтерпретації емпіричних даних, отриманих у ході діагностики рівнів сформованості вербальної комунікації, для виявлення типових тенденцій і динаміки розвитку мовлення в умовах професійної підготовки.

Мета використання — узагальнення результатів спостережень і визначення практичних закономірностей становлення комунікативних умінь у досліджуваних учнів.

Логіко-семантичний аналіз дав змогу дослідити зміст основних понять дослідження, встановити зв'язки між ними та визначити смислові акценти для подальшого практичного моделювання педагогічного впливу.

Мета застосування — уніфікувати понятійний апарат дослідження та забезпечити термінологічну точність опису процесів формування вербальної комунікації.

Емпіричні методи дослідження охоплювали:

- **цілеспрямоване педагогічне спостереження** за освітньо-виробничим процесом у закладах спеціальної освіти, що забезпечують професійну підготовку учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями;
- **аналіз продуктів діяльності учнів** (письмові відповіді, висловлювання, результати виконаних трудових завдань, мовленнєву взаємодію під час роботи в парах або групах) з метою оцінки рівня сформованості вербальної комунікації;
- **діагностичні методики** (тестування, анкетування, інтерв'ювання, бесіди) для визначення індивідуальних особливостей мовленнєвого розвитку, рівнів сформованості комунікативних навичок і ступеня їх прояву в навчально-виробничій діяльності;
- **вивчення та узагальнення педагогічного досвіду** фахівців, які реалізують індивідуальні освітні траєкторії для учнів із порушеннями інтелектуального розвитку в умовах професійної шкільної діяльності, з метою визначення ефективних підходів, змістових акцентів і засобів формування комунікативних умінь.

Мета використання емпіричних методів полягала у виявленні реального стану сформованості вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, діагностиці

результативності педагогічного впливу та перевірці ефективності розробленої моделі формування мовленнєвих умінь.

Методи математичної статистики та обробки результатів застосовувалися для: кількісного та якісного аналізу результатів діагностичного обстеження; виявлення змін у рівнях сформованості вербальної комунікації на різних етапах формувального експерименту; статистичної перевірки ефективності запропонованої дидактичної моделі формування вербальної комунікації в умовах професійної шкільної діяльності.

Мета використання — забезпечення об'єктивності, достовірності та наукової валідності отриманих результатів дослідження.

Теоретичне значення дослідження полягає в поглибленні наукових уявлень про особливості формування вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в умовах професійної шкільної діяльності. У межах дослідження уточнено зміст поняття «вербальна комунікація» з урахуванням сучасних психолого-педагогічних, когнітивно-лінгвістичних і соціальних підходів, а також розкрито специфіку мовленнєвої діяльності та комунікативної поведінки старшокласників з інтелектуальними порушеннями.

Розроблено концептуальні положення щодо чинників, які впливають на формування вербальної комунікації в умовах освітньо-виробничого процесу, що зорієнтований на професійну підготовку. Систематизовано наукові підходи до організації педагогічного супроводу, який забезпечує розвиток мовленнєвої ініціативи, діалогічної взаємодії та функціонального використання мовлення у навчально-професійних ситуаціях.

Отримані результати поглиблюють розуміння закономірностей формування комунікативної функції в осіб з порушенням інтелектуального розвитку та становлять теоретичне підґрунтя для вдосконалення моделей мовленнєвої корекції та навчання. Теоретичні положення, сформульовані в межах дослідження, можуть бути використані у подальших наукових

дослідженнях у галузі спеціальної освіти, логопедії, професійної освіти осіб з особливими освітніми потребами (ООП) та інклюзивного навчання.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності дидактичної моделі формування вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в умовах професійної шкільної діяльності. У межах дослідження визначено комплекс педагогічних умов, методичних прийомів і форм організації навчально-виробничого процесу, що сприяють розвитку функціонального мовлення, ініціативи та комунікативної взаємодії в учнів зазначеної категорії.

Запропоновані підходи адаптовано до специфіки освітнього середовища закладів спеціальної освіти, де реалізується професійна підготовка осіб з інтелектуальними порушеннями. Практичні рекомендації можуть бути впроваджені у діяльність учителів-дефектологів, логопедів, майстрів виробничого навчання, педагогів професійного спрямування, практичних психологів та інших фахівців, залучених до психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами.

Використання розробленої системи дидактичних матеріалів, вправ і прийомів комунікативної підтримки сприяє: стимулюванню мовленнєвої активності; удосконаленню здатності до діалогічної взаємодії в навчально-виробничих ситуаціях; підвищенню рівня адаптації та соціальної включеності учнів.

Результати дослідження можуть бути використані у підготовці та підвищенні кваліфікації фахівців у сфері спеціальної педагогіки, професійної освіти та логопедії. Вони також мають прикладну цінність для індивідуального проектування освітніх траєкторій учнів з інтелектуальними порушеннями з урахуванням їхніх мовленнєвих можливостей, інтересів і потреб у професійній самореалізації.

Апробація результатів дослідження: матеріали дослідження були представлені у збірнику наукових праць Всеукраїнської науково-практичної

інтернет конференції «Сучасна логопедія: інноваційні технології», у збірнику Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського в контексті професійної освіти: міждисциплінарний вимір».

Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг роботи становить 143 сторінок, із них основного тексту – 125 сторінок. У роботі подано 11 таблиць, 12 рисунків та 1 схема.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО – МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ПРОЦЕСІ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ШКІЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.

1.1. Психолого-педагогічна характеристика учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями

У сучасній науковій літературі поняття «інтелектуальні порушення» розглядається крізь призму різних міждисциплінарних підходів, кожен з яких акцентує увагу на певних аспектах походження, прояву та наслідків порушення інтелектуального розвитку.

З позицій медико-біологічного підходу, «інтелектуальні порушення» визначаються як стійке недорозвинення когнітивної сфери, обумовлене органічним ураженням центральної нервової системи (ЦНС) в ранньому віці. У цьому контексті основною ознакою порушення виступає зниження інтелектуального коефіцієнта (IQ нижче 70), що поєднується з труднощами в адаптації до соціального середовища [17, с.121].

У свою чергу, психолого-педагогічний підхід зосереджується на характеристиках пізнавальної діяльності як основи для подальшого навчання та розвитку. У межах цього підходу інтелектуальні порушення розглядаються як стійкі труднощі в засвоєнні знань, формуванні понять, здійсненні розумових операцій, що суттєво ускладнює процес навчання та потребує спеціально організованого педагогічного супроводу [17, с.121].

У роботах О. Боряк зазначається, що з точки зору соціокультурного підходу, інтелектуальні порушення не розглядаються лише як індивідуальний недолік, а як результат взаємодії біологічних факторів і соціального середовища, яке може посилювати або, навпаки, компенсувати труднощі розвитку. Відповідно, інтелектуальні порушення розуміються як труднощі у набутті соціального досвіду, виконанні соціальних ролей та

повноцінній участі в житті суспільства через наявні бар'єри — як когнітивні, так і середовищні [20, с.25].

У межах юридико-дефектологічного підходу, що спирається на визначення Всесвітньої організації охорони здоров'я та класифікацію МКБ-10, інтелектуальні порушення трактується як розлад, який характеризується істотними обмеженнями інтелектуального функціонування та адаптивної поведінки, що проявляються до 18-річного віку. Визначення рівнів інтелектуальних порушень (легкий, помірний, тяжкий, глибокий) у цьому підході базується на даних психометричної діагностики [23, с.80].

У працях Н. Пахомової зазначається, що нейропсихологічний підхід пояснює інтелектуальні порушення як наслідок дизонтогенезу міжфункціональної взаємодії мозкових структур, що виявляється в нерівномірності розвитку пізнавальних процесів — зорово-просторової орієнтації, мовлення, пам'яті, уваги, мислення, емоційно-вольової сфери. Такий підхід акцентує увагу не лише на загальному зниженні інтелекту, а і на структурі дефекту, що є важливим для визначення корекційного маршруту [85].

І, нарешті, функціонально-адаптивний підхід, який реалізується у межах Міжнародної класифікації функціонування (МКФ), розглядає інтелектуальні порушення як порушення, що охоплює не лише інтелектуальні здібності, а й рівень опанування життєвих навичок, необхідних для повноцінного функціонування в повсякденному, соціальному та професійному середовищі. Визначальним у цьому підході є рівень адаптації особи, а не лише показники інтелектуального розвитку [30].

Таким чином, аналіз різних підходів до визначення інтелектуальних порушень дозволяє дійти висновку, що це поняття є багатовимірним і має розглядатися комплексно, з урахуванням біологічних, психологічних, педагогічних та соціальних чинників. Такий інтегративний підхід є основою для розробки ефективних освітніх і корекційно-розвиткових програм для осіб з інтелектуальними порушеннями.

Отже, «інтелектуальні порушення» – це стійке та виражене недорозвинення пізнавальної діяльності, зумовлене дифузним органічним ураженням центральної нервової системи. Характер та ступінь інтелектуального недорозвитку безпосередньо залежать від часу виникнення ураження ЦНС: чим раніше відбулося пошкодження, то серйознішими є його наслідки для загального розвитку дитини.

В. Бочелюк зазначає, що інтенсивність дії патогенних чинників також значною мірою визначає глибину когнітивних порушень. У ряді випадків інтелектуальні порушення у дітей можуть поєднуватися з психічними розладами різної етіології, що потребує не лише системного медикаментозного лікування, а й організації комплексного медико-педагогічного супроводу таких осіб в умовах освітнього середовища [23, с.80].

Згідно з Міжнародною класифікацією хвороб 10-го перегляду (МКХ-10), виокремлюють чотири рівні інтелектуальних порушень залежно від показника інтелектуального коефіцієнта (IQ):

- легкий ступінь – IQ 50–69,
- помірний – IQ 35–50,
- тяжкий – IQ 20–34,
- глибокий – IQ нижче 20.

О. Вовк робить наголос, що психічний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями, незважаючи на його уповільненість та відхилення від онтогенетичної норми, має поступальний характер і передбачає якісні зміни як у когнітивній сфері, так і в особистісному становленні. Це створює підґрунтя для обґрунтованого оптимістичного прогнозу за умови системної педагогічної та корекційно-розвиткової підтримки [31, с. 138].

Порушення психічного розвитку в осіб із інтелектуальними порушеннями пов'язані з особливостями вищої нервової діяльності: недостатньою силою та врівноваженістю процесів збудження та гальмування,

уповільненим утворенням умовних зв'язків, інертністю нервових процесів, а також порушенням взаємодії між першою та другою сигнальними системами. У переважній більшості випадків інтелектуальні порушення є наслідком органічного ураження ЦНС, що виникає на ранніх етапах онтогенезу.

Органічне ураження центральної нервової системи чинить системний негативний вплив на всі складові психофізичного розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями. Патологічний процес охоплює мотиваційно-особистісну сферу, соціально-особистісний розвиток, моторно-рухові функції, емоційно-вольову сферу, а також когнітивні процеси — сприймання, мислення, мовлення та поведінку. У низці випадків спостерігається також і порушення фізичного розвитку [35, с.36].

В роботах Т. Каменщук відмічаємо що наслідки органічного ураження ЦНС проявляються у затримці виникнення та незавершеності вікових психологічних новоутворень, а також у порушенні цілісності та нерівномірності психофізичного розвитку. Така нерівномірність суттєво ускладнює процес засвоєння соціального та культурного досвіду традиційними шляхами, тобто через опосередковане навчання, мовлення, гру, трудову діяльність [54, с.181].

У структурі психіки дитини з інтелектуальними порушеннями передусім виявляється недостатній розвиток пізнавальних інтересів і знижена пізнавальна активність, що зумовлено уповільненістю темпу психічних процесів, низьким рівнем їх динамічності та труднощами в переключенні уваги.

О. Колишкін зазначає, що розвиток усіх психічних функцій у дітей з легкими інтелектуальними порушеннями має специфічний якісний характер. Відносно збереженим у таких учнів є сенсорний рівень пізнання — відчуття та сприймання. Проте і на цьому рівні фіксується дефіцитарність: спостерігається неточність, слабкість диференціювання зорових, слухових, кінестетичних, тактильних, нюхових і смакових відчуттів. Це ускладнює

адекватну орієнтацію дитини в навколишньому середовищі, обмежує можливості сенсорної взаємодії [57, с.110].

Обмежений обсяг і повільний темп сприймання та недостатній рівень його диференціації негативно впливають на загальний розвиток дитини з інтелектуальними порушеннями, зокрема на формування вищих психічних функцій.

О. Косарева робить наголос, що разом із тим, спеціально організоване навчання та позакласна діяльність, які спираються на практичну активність і доповнюються корекційно-розвитковими заняттями, позитивно впливають на розвиток сенсорної сфери. Вони сприяють підвищенню якості відчуттів і сприймання, активізують пізнавальні процеси, створюють умови для формування окремих розумових операцій, зокрема аналізу, порівняння, узагальнення, що є основою для когнітивного розвитку таких дітей [60, с.36].

Особливості розвитку уваги у дітей з інтелектуальними порушеннями мають яскраво виражений дисфункціональний характер. Хоча мимовільна увага легко привертається зовнішніми стимулами, її довільний компонент виявляється нестійким і слабо регульованим. Діти швидко втрачають зосередженість, втомлюються від одноманітної діяльності, демонструють труднощі при тривалому утриманні уваги навіть у цікавих завданнях. Виявляються виражені труднощі в розподілі уваги, що унеможлиблює паралельне виконання кількох дій або переключення між етапами завдання. Переключення уваги (особливо довільне) також утруднене, що обмежує можливості адаптації до змін навчальної ситуації. Для підтримання та регуляції уваги необхідним є використання спеціальних дидактичних прийомів: структурованість завдань, чітка інструкція, візуальні підказки, фізичне або сенсорне підкріплення дій [65, с.124].

У сфері мнемічної діяльності спостерігаються сповільненість процесу запам'ятовування, обмежений обсяг інформації, яку дитина здатна відтворити після одноразового пред'явлення, а також труднощі у збереженні послідовності матеріалу. Вибірковість і точність відтворення мнемічних

слідів знижена, що позначається на довільному запам'ятовуванні. Незважаючи на це, механічна пам'ять у частини учнів з інтелектуальними порушеннями може функціонувати відносно краще, ніж логіко-змістова. При цьому змістовий контекст не завжди сприяє підвищенню якості запам'ятовування, на відміну від емоційного забарвлення матеріалу, яке частіше стимулює кращу мнемічну фіксацію. Таким чином, організація запам'ятовування потребує врахування індивідуальних особливостей пам'яті та емоційної чутливості дитини [36, с. 35].

Ю. Галецька зазначає, що мовленнєвий розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями має комплексний характер порушень, що проявляється на всіх мовленнєвих рівнях. Активне мовлення зазвичай просте за структурою, бідне за лексичним наповненням, іноді — надмірне, але нерегульоване, імпульсивне. Словниковий запас суттєво обмежений, що ускладнює точну вербалізацію власних думок і потреб. Спостерігаються порушення звуковимови різного ступеня вираженості, зокрема дефекти фонематичного сприймання, спотворення складів, аграматичність висловлювань. Фразове мовлення є примітивним, обмеженим за синтаксичними структурами, часто не відповідає нормам граматики. Рецептивна сторона мовлення (розуміння) також порушена: діти з труднощами розуміють навіть відносно прості мовленнєві інструкції. У більшості випадків діагностується вторинне системне недорозвинення всіх компонентів мовлення, що потребує тривалої, комплексної логопедичної роботи. У процесі навчальних занять виявляються значні труднощі в оперуванні мовленням як засобом пізнання, спілкування та самовираження [39, с.156].

Мисленнєва діяльність учнів з інтелектуальними порушеннями характеризується специфічною інертністю, повільністю та низьким рівнем абстракції. Хоча на побутовому рівні діти можуть демонструвати елементи кмітливості, мислення у них здебільшого носить конкретно-ситуаційний, «лінійний» характер. Порушення аналітичної та синтетичної діяльності,

труднощі узагальнення, класифікації, порівняння призводять до фрагментарного, розірваного пізнання дійсності. Найбільш складним виявляється опанування абстрактних понять, символічних узагальнень, причинно-наслідкових зв'язків. Такі особливості потребують використання наочних, практико-діяльнісних методів навчання, частого повторення, індивідуалізації темпу опанування матеріалу [50, с.76].

О. Прокопенко робить наголос, що емоційна сфера та поведінкові реакції дітей з інтелектуальними порушеннями також мають ряд характерних рис. Зазвичай такі діти відзначаються доброзичливістю, відкритістю, простодушністю, що може поєднуватися з емоційною незрілістю, підвищеною навіюваністю. Часто спостерігається тенденція до безкритичного копіювання емоційних реакцій інших, без глибокого розуміння ситуації. Недостатнє утримання дистанції в міжособистісному спілкуванні, схильність до надмірної нав'язливості, труднощі встановлення соціально прийнятного контакту з оточенням ускладнюють інтеграцію в освітнє середовище. У поведінці виявляються труднощі саморегуляції, імпульсивність, низький рівень вольового контролю. Все це вимагає створення підтримувального педагогічного середовища, побудованого на принципах емпатії, структурованості та емоційної безпеки [89, с.120].

У процесі організації навчально-корекційної діяльності з учнями старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями виявляється низка стійких особливостей, що зумовлюють необхідність адаптації методичних прийомів і навчального середовища. Одним із характерних труднощів є низький рівень розуміння складно структурованих інструкцій, особливо тих, що потребують багатокрокової послідовності або умовного формулювання. Це знижує темп виконання завдань та загальну продуктивність навчальної діяльності, обмежуючи можливості дитини діяти самостійно [103].

Г. Хворова зазначає, що учні з інтелектуальними порушеннями здебільшого орієнтуються на зовнішню оцінку дорослого (педагога або

батьків), замість того, щоб спиратися на внутрішні механізми самоконтролю. Це свідчить про недосконалість довільної регуляції та потребує розвивального впливу з боку фахівців. Крім того, спостерігається недостатній рівень критичності щодо власної поведінки, вчинків та результатів діяльності, що зумовлює порушення в емоційно-вольовій сфері [104].

Низький рівень навченості поєднується з труднощами перенесення набутих способів дії у нові або схожі ситуації, що гальмує узагальнення досвіду та ускладнює подальше навчання. Комплексно проявляється виражена недостатність розвитку ключових компонентів пізнавальної діяльності, особливо у контексті довільності, послідовності дій, планування та виконання інструкцій. Учні потребують значного обсягу підтримки з боку дорослого на всіх етапах навчального процесу, включаючи попереднє моделювання, поетапне супроводження та емоційне підкріплення [107, с.36].

Ефективність засвоєння навіть адаптованої навчальної програми суттєво залежить від рівня індивідуалізації навчального плану, а також застосування спеціальних дидактичних прийомів, які передбачають спрощення завдань, зорову підтримку, поступове введення нових понять і високий ступінь структурованості. Характерною рисою таких учнів є потреба в постійному вербальному підкріпленні, підтримці та схваленні з боку дорослого, що сприяє збереженню мотивації та підвищенню зосередженості. При цьому, за умов відповідної організації, учні здатні до достатньої посидючості та виконання завдань у стабільному темпі [100, с.264].

Згідно з типологією відхилень психофізичного розвитку, запропонованою Н. Семаго, тотальне недорозвинення центральної нервової системи, характерне для дітей з інтелектуальними порушеннями, супроводжується глобальними труднощами у засвоєнні соціального досвіду, формуванні навчальної діяльності, розвитку когнітивних і регуляторних функцій. У зв'язку з цим, діяльність фахівців психолого-педагогічного супроводу має бути спрямована на:

- формування просторових уявлень та розвиток довільної регуляції поведінки;
- вдосконалення програмування, контролю та самоконтролю навчальної діяльності;
- засвоєння елементарних алгоритмів навчального процесу;
- стимулювання загальної пізнавальної активності;
- формування знань та умінь, що забезпечують соціальну адаптацію;
- підтримку у засвоєнні адаптованої навчальної програми [95, с.54].

Особливої уваги потребує міждисциплінарна взаємодія педагогів з лікарями-психіатрами та іншими спеціалістами медичного профілю, оскільки успішна реалізація навчально-корекційної програми можлива лише за умов стабільного стану здоров'я та психоемоційної стабільності дитини. Ключовою фігурою у процесі реалізації освітнього маршруту виступає вчитель-дефектолог, який координує навчання, корекційно-розвиткову діяльність та міжособистісну взаємодію учня з освітнім середовищем.

За словами Л. Оржаховської для забезпечення ефективної розвивальної та корекційної роботи з учнями, які мають інтелектуальні порушення зі значною інертністю психічної діяльності, доцільним є цілеспрямоване включення різноманітної сенсорної стимуляції. Такий підхід сприяє активізації нервової системи, підвищенню загального рівня психічної активності та створює передумови для підвищення працездатності та мотиваційної готовності до навчання[82, с.56].

До найбільш ефективних методів стимулювального характеру належать арт-терапія, музикотерапія, логоритміка, програми з розвитку довільної регуляції поведінки та когнітивної сфери. Важливим напрямом є також формування просторових і часових уявлень, розвиток функцій планування, контролю та корекції діяльності. Усі ці напрями реалізуються через індивідуалізоване навчальне планування з урахуванням особистісного

темпу розвитку, особливостей сенсомоторної сфери, а також функціонального стану центральної нервової системи [93, с.7].

Окремо слід наголосити, що лише за умов попередньої активізації психічної діяльності (через стимулювальні засоби та спеціальні програми) заняття з логопедом і вчителем-дефектологом набувають реальної ефективності. Без створення відповідної бази психічної тонізації такі заняття можуть не давати очікуваних результатів.

Таким чином, для дітей з інтелектуальними порушеннями, у яких спостерігається тотальне інертне недорозвинення психічних процесів, необхідне створення потужної бази психостимуляції, яка поєднує сенсорну активізацію, індивідуалізовані програми розвитку та медикаментозну підтримку. Лише за таких умов можливе поступове формування навичок навчальної діяльності, вербальної комунікації та соціальної адаптації. Динаміка засвоєння знань у таких учнів, зазвичай, є повільною, проте стабільною за умови системної підтримки з боку фахівців мультидисциплінарної команди.

1.2. Сутність вербальної комунікації як психолого-педагогічного феномена.

Поняття «вербальна комунікація» у науково-педагогічній літературі розглядається як складне, багатокомпонентне явище, що інтегрує мовну, когнітивну, соціальну та педагогічну складові. У зв'язку з цим дослідники аналізують вербальну комунікацію крізь призму різних наукових підходів, кожен з яких акцентує увагу на певному аспекті цього феномену.

З позиції лінгвістичного підходу, вербальна комунікація трактується як процес обміну інформацією за допомогою мовних знаків. У межах цього підходу дослідники звертають увагу на структуру мовлення, функціонування мовленнєвих рівнів та особливості мовного кодування смислів. Комунікація в цьому контексті розглядається переважно як мовленнєва діяльність, спрямована на точну передачу змісту [41, с.51].

Натомість психолінгвістичний підхід пропонує розглядати вербальну комунікацію як результат психічної діяльності, в основі якої лежить взаємодія мислення та мовлення. Такий підхід акцентує на внутрішніх механізмах мовленнєвого продукування, сприймання, переробки інформації та формування комунікативного наміру. Вербальна комунікація постає як когнітивно-мовленнєва активність, що обумовлюється індивідуальними характеристиками особистості [85].

Згідно з психолого-педагогічним підходом, вербальна комунікація розглядається як цілеспрямований процес соціалізації дитини, засіб засвоєння соціокультурного досвіду та розвитку комунікативної компетентності. Основна увага приділяється педагогічним умовам, що сприяють формуванню в учнів здатності до мовленнєвого контакту, дотримання мовленнєвого етикету, ініціювання й підтримки діалогу [60, с.36].

Особливої ваги набуває соціокомунікативний підхід, у межах якого вербальна комунікація постає як механізм міжособистісної взаємодії та засіб регуляції соціальної поведінки. Цей підхід підкреслює значущість мовленнєвого контакту для повноцінного включення особистості в соціальне середовище, а також для формування її комунікативної ролі в групі, колективі, професійному чи побутовому оточенні [53, с.181].

Нарешті, логопедичний (корекційно-розвитковий) підхід вивчає вербальну комунікацію в контексті мовленнєвих порушень та необхідності їх подолання. У цьому аспекті вербальна комунікація розглядається як система умінь, що забезпечують передачу та прийом мовленнєвої інформації з урахуванням вікових, когнітивних і мовленнєвих особливостей дитини. Особлива увага приділяється формуванню мовленнєвих компонентів комунікації в умовах інтелектуальних порушень, порушень слуху, зору або емоційно-вольової сфери [44, с.161].

Таким чином, різні наукові підходи до аналізу поняття «вербальна комунікація» підкреслюють її багатовимірність та функціональну гнучкість.

Лінгвістичний підхід визначає її як мовленнєвий процес; психолінгвістичний — як когнітивно-мовленнєву діяльність; психолого-педагогічний — як засіб навчання та виховання; соціокомунікативний — як форму соціальної взаємодії; а логопедичний — як предмет цілеспрямованого корекційного впливу. Інтеграція цих підходів дозволяє створити цілісне уявлення про вербальну комунікацію як ключову умову розвитку особистості, її включення в соціум та успішної реалізації в навчальній, побутовій і професійній сферах.

У сучасній спеціальній літературі вербальна комунікація розглядається як складне багаторівневе утворення, яке забезпечує мовленнєву взаємодію особистості з навколишнім світом. Її ефективність залежить від сформованості низки мовленнєвих та когнітивних механізмів, які в дослідженнях різних авторів систематизуються у вигляді окремих взаємопов'язаних компонентів. Аналіз наукових підходів дозволяє виокремити ключові структурні елементи вербальної комунікації, кожен з яких виконує специфічну функцію в організації мовленнєвої діяльності.

Передусім важливу роль відіграє *лексичний компонент*, який охоплює словниковий запас особистості, ступінь його активного використання та відповідність мовленнєвим ситуаціям. Цей компонент забезпечує наповнення висловлювань змістом, дозволяє точно передавати думки, описувати об'єкти та явища, звертатися до власного досвіду. У дітей з інтелектуальними порушеннями лексика, як правило, є обмеженою та бідною, що ускладнює побудову змістовного мовлення [13, с.22].

Тісно пов'язаний із ним *граматичний компонент*, який забезпечує правильність побудови речень, словосполучень, узгодження слів за граматичними категоріями. Саме завдяки цьому компоненту мовлення набуває структурної завершеності. У разі порушення граматичного оформлення мовлення у дітей виникають аграматизми, труднощі в розумінні складних синтаксичних конструкцій [14, с.31].

І. Геращенко зазначає, що важливим структурним елементом є *діалогічний компонент*, що виявляється у здатності підтримувати

мовленнєвий контакт, дотримуватися норм діалогу, використовувати репліки за змістом, а також проявляти ініціативу в розмові. Розвиток цього компонента тісно пов'язаний із формуванням соціальних навичок та комунікативної активності, що є особливо актуальним для учнів з інтелектуальними порушеннями, у яких діалог часто є одностороннім, формальним або зведеним до стереотипних фраз [43, с.24].

Окрему роль у структурі вербальної комунікації виконує *інструктивно-комунікативний компонент*, що передбачає здатність розуміти, приймати та виконувати словесні вказівки, а також самостійно формулювати інструкції для інших. Його недостатній розвиток виявляється у труднощах із включенням у спільну діяльність, порушенням виконання послідовностей дій, зниженням самостійності [15, с.31].

Крім того, у наукових джерелах акцентується увага на *прагматичному компоненті*, який відповідає за функціональність мовлення в контексті соціальної взаємодії. Він передбачає вміння використовувати мовленнєві засоби з урахуванням мети спілкування, статусу співрозмовника та ситуації спілкування. У дітей з інтелектуальними порушеннями цей компонент часто не сформований належним чином, що призводить до неадекватності комунікативної поведінки.

Не менш важливим є *фонетико-фонематичний компонент*, що забезпечує чистоту звуковимови, правильність артикуляції, здатність до фонематичного аналізу та синтезу. Його порушення проявляються у викривленому звукотворенні, що знижує зрозумілість мовлення та ускладнює комунікативну взаємодію [20, с.25].

Таким чином, вербальна комунікація виступає як системне утворення, що включає низку взаємопов'язаних компонентів — лексичний, граматичний, діалогічний, інструктивно-комунікативний, прагматичний та фонетико-фонематичний. Недостатність розвитку хоча б одного з них призводить до порушення загальної комунікативної компетентності, що вимагає цілеспрямованого педагогічного впливу. Особливої актуальності

така структура набуває у процесі формування вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, де кожен із зазначених компонентів потребує спеціальної логопедичної підтримки та адаптованих методик навчання.

Формування вербальної комунікації є складним психолінгвістичним процесом, який потребує створення низки сприятливих умов та активізації ключових механізмів розвитку мовлення. Ефективне оволодіння вербальною комунікацією передбачає поступове освоєння системи мовних засобів, їх використання у різних ситуаціях спілкування, а також розвиток мовленнєвих навичок і вмінь у тісному зв'язку з когнітивними та соціальними процесами [90, с.141].

Як вказано в роботах О. Проскурняк, до основних умов формування вербальної комунікації належить, насамперед, системність та поетапність логопедичного та педагогічного впливу, що передбачає реалізацію навчального процесу відповідно до закономірностей мовленнєвого та психічного розвитку. Також важливо забезпечити комунікативно стимулювальне середовище, у якому мовлення набуває функціонального значення: використовується у спільній діяльності, побутових і навчальних ситуаціях, сприяє вираженню думок, бажань, запитів [92, с.85].

Наступною умовою є індивідуалізація освітнього процесу, яка передбачає врахування особливостей мовленнєвого розвитку кожної дитини, рівня сформованості лексичного запасу, граматичних структур, діалогічної активності тощо. Крім того, важливим чинником є використання міжпредметних і міжсистемних зв'язків, зокрема включення мовленнєвої роботи в процес професійної підготовки, художньо-естетичної діяльності, соціального навчання.

Н. Бабич зазначає, що серед механізмів, що забезпечують розвиток вербальної комунікації, слід виокремити імітаційно-моделювальний механізм, який ґрунтується на спостереженні за зразком та повторенні мовленнєвих дій, з поступовим перенесенням їх у самостійну мовленнєву

активність. Комунікативно-мотиваційний механізм стимулює прагнення до взаємодії через створення життєво значущих мовленнєвих ситуацій. Когнітивно-мовленнєвий механізм полягає у формуванні зв'язків між мисленням та мовленням, розвитку таких операцій, як аналіз, узагальнення, класифікація, що лежать в основі смислової організації висловлювання [2, с.6].

Особливої ролі набуває регуляторний механізм, пов'язаний з оволодінням прийомами мовленнєвого самоконтролю, дотриманням логіки висловлювання, норм етикету, інструктивних моделей. Сенсорно-перцептивний механізм сприяє формуванню мовленнєвих уявлень на основі чуттєвого досвіду, розвитку точності сприймання, що є базою для словесного позначення об'єктів і явищ навколишнього світу.

Отже, формування вербальної комунікації є багатокомпонентним процесом, що вимагає забезпечення сприятливого освітнього середовища, використання спеціально організованих мовленнєвих практик, а також цілеспрямованої активації мовленнєвих, когнітивних і емоційно-вольових механізмів. Його результатом є становлення особистості, здатної до ефективної мовленнєвої взаємодії, що є запорукою успішної соціалізації та професійної адаптації.

1.3. Теоретико-методичні підходи до формування вербальної комунікації учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями у спеціальній освіті.

Розвиток вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями є важливим завданням спеціальної освіти, адже саме ця категорія учнів часто стикається з обмеженнями у сфері мовленнєвого самовираження, розуміння мовлення інших, а також ініціювання та підтримки комунікативних ситуацій. У зв'язку з цим формування вербальної комунікації потребує науково обґрунтованого добору педагогічних принципів, ефективних методів та засобів, спрямованих на

активізацію пізнавальної, мовленнєвої та соціальної діяльності учнів з урахуванням їхніх особливих освітніх потреб.

Як зазначає Н. Бандура – провідним принципом у цьому процесі виступає принцип доступності — тобто забезпечення такого рівня подачі матеріалу та організації навчального середовища, який відповідає реальному рівню пізнавального розвитку та мовленнєвих можливостей учнів. Він тісно поєднується з принципом поетапності, що передбачає поступове ускладнення мовленнєвих завдань у межах кожного блоку роботи [3, с.27].

Особливої ваги набуває принцип комунікативної спрямованості навчання, який полягає у формуванні мовлення як інструмента соціальної взаємодії, що використовується у функціонально значущих для учня ситуаціях (на уроці, у майстерні, під час спілкування з дорослими та однолітками). Принцип індивідуалізації забезпечує урахування не лише типології порушень, а й особистісних характеристик учня, його навчального темпу, інтересів, поведінкових проявів. Важливим є і принцип збереження мотиваційної основи мовленнєвої активності, який вимагає від педагога створення ситуацій, у яких мовлення є потрібним, очікуваним і успішним з боку дитини. Реалізація цих принципів ефективна лише за умов інтеграції зусиль фахівців (логопеда, дефектолога, психолога, соціального педагога) у єдиній системі супроводу [7, с.247].

Багато науковців (В. Бондар, О. Боряк, О. Гаврилов та інші) відмічають, що методи розвитку вербальної комунікації мають бути тісно пов'язані з умовами соціального функціонування учнів. Серед них домінують ситуаційно-контекстні методи, що дозволяють змодельовати значущі для учнів професійно-орієнтовані або побутові комунікативні сценарії. Ігрові методи, особливо дидактичні та рольові ігри, сприяють засвоєнню комунікативних ролей, мовленнєвих моделей, а також формують навички ініціації діалогу, зворотного зв'язку, завершення комунікативної дії. Метод мовленнєвої інструкції дозволяє створити стійкі зв'язки між словом і дією, формувати здатність сприймати та виконувати словесні інструкції, що

особливо важливо в умовах професійного навчання. Методи словесного моделювання, повторення, використання зразків є ключовими у формуванні стереотипних мовленнєвих конструкцій. Водночас методи мовленнєвої стимуляції (питання, проблемні ситуації, інтонаційні підказки) слугують інструментом розвитку самостійної мовленнєвої активності [8, 21, 36].

О. Боряк зазначає, що в якості засобів розвитку вербальної комунікації доцільно використовувати мовленнєві шаблони та конструкції, адаптовані до професійного середовища (наприклад: «Добрий день, майстре!», «Я закінчив роботу»), візуальні підказки (картки з фразами, символами, послідовностями дій), жести та міміка як компоненти альтернативної та додаткової комунікації (ААС), тематичні плакати, комунікативні таблиці, логопедичні тренажери. Значну роль відіграє використання предметно-практичних засобів — інструментів, робочих зошитів, моделей, які виступають опорою у фіксації значень і зменшенні абстрактності мовлення. В умовах цифровізації освітнього простору доречним є використання інформаційно-комунікаційних технологій: інтерактивних презентацій, відеосюжетів, логопедичних програм, які дають можливість адаптувати навчання до індивідуальних потреб учнів [19, с.29].

Отже, можемо відмітити, що системна робота з формування вербальної комунікації в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку має ґрунтуватися на принципах поетапності, індивідуалізації та комунікативної доцільності, реалізовуватись за допомогою мовленнєво-активних методів і спеціально підібраних засобів. Такий підхід створює умови для поступового опанування дітьми вербальних засобів спілкування, розширення їхньої мовленнєвої активності в освітньому та професійному середовищі, що є основою подальшої соціалізації та інтеграції.

Огляд існуючих логопедичних та психолого-педагогічних підходів до корекції комунікативних порушень дозволяє виявити методологічне та практичне розмаїття підходів, які застосовуються в освітньо-корекційній

роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема з інтелектуальними порушеннями.

Розвиток комунікативної сфери розглядається як пріоритетне завдання логопедичної підтримки, оскільки саме мовлення забезпечує інтеграцію особистості в соціум, реалізацію навчальної діяльності та особистісне самовираження.

Одним з найбільш усталених підходів є *структурно-компонентний (лінгвістичний) підхід* (А. Бистров, Ю. Галецька, Т. Каменчук та ін.). Його сутність полягає у поетапному формуванні мовленнєвої системи з урахуванням основних її рівнів: фонетико-фонематичного, лексико-граматичного, синтаксичного та зв'язного мовлення. У рамках цього підходу комунікативна діяльність вибудовується на основі вдосконалення кожного мовленнєвого компонента, що особливо важливо для дітей із системним недорозвитком мовлення. Практична реалізація здійснюється через автоматизацію мовленнєвих одиниць, розвиток граматичної структури мовлення, засвоєння елементарних моделей речень, закріплення навичок послідовного висловлювання [6; 39; 54].

Комунікативно-діяльнісний підхід (Н. Бондар, С. Геращенко та ін.) акцентує увагу на формуванні мовлення як інструмента соціальної взаємодії, а не лише як мовленнєвої системи. Тут мовлення розглядається як засіб досягнення мети, вираження намірів, координації діяльності з іншими людьми. Такий підхід передбачає організацію навчальних ситуацій, максимально наближених до реального життя: рольові ігри, трудові дії, комунікативні вправи в парі та групі. Для учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями даний підхід є базовим, оскільки дозволяє закріплювати мовленнєві структури у знайомих і зрозумілих життєвих ситуаціях, поступово переносючи навички у нові контексти [14, 41].

З позицій *когнітивного підходу* (І. Лисенкова, М. Матвєєва, О. Гаврилов, С. Миронова), мовленнєві порушення не розглядаються ізольовано, а як наслідок порушень пізнавальної діяльності. У цьому разі

мовлення пов'язане з рівнем розвитку таких процесів, як мислення, увага, сприймання, пам'ять, здатність до узагальнення. Корекційна робота спрямовується на паралельне формування мовлення та мислення, зокрема через розв'язання мовленнєво-логічних завдань, класифікацію предметів, аналіз і синтез ситуацій, побудову ланцюжків подій. У спеціальній освіті це реалізується через прийоми пізнавально-мовленнєвого тренінгу, логічних ігор, аналізу малюнків тощо [68, 74].

Психолінгвістичний підхід (Н. Пахомова та ін.) дозволяє зосередити увагу на внутрішній організації мовленнєвої діяльності, зокрема механізмах побудови висловлювання, програмуванні мовлення, лексико-синтаксичному доборі, контролі результату. Цей підхід дає змогу виявити, на якому етапі відбувається порушення мовленнєвої дії — при намірі, доборі слів, побудові фрази або оформленні висловлювання. Застосовується при роботі з дітьми, мовлення яких має хаотичний, непослідовний характер, і потребує моделювання мовленнєвої ситуації з підказками, схемами, підтримкою педагога [85].

Значущим у сучасних умовах є *особистісно зорієнтований підхід*, у якому комунікативна діяльність розглядається не лише як функція, а як прояв особистості дитини, її потреби у самовираженні, контактності, бажанні бути прийнятою в соціумі. У цьому випадку акцент зміщується на розвиток мотивації до мовленнєвої взаємодії, зниження тривожності, формування емоційної відкритості, ініціативності. Такий підхід включає елементи арттерапії, музикотерапії, занять із емоційного розвитку, створення безпечного, підтримувального освітнього середовища [76].

Окремий напрям складає *інклюзивно-технологічний підхід* (В. Засенко, А. Колупаєва та ін.), у якому акцент робиться на використанні сучасних логопедичних засобів і технологій: програм альтернативної та додаткової комунікації (ААС), візуального мовлення, символічних засобів, цифрових додатків. Такий підхід особливо ефективний у роботі з дітьми, які мають тяжкі мовленнєві розлади або обмеження у вербальній комунікації.

Застосування жестових систем, піктограм, електронних мовленнєвих пристроїв дозволяє компенсувати дефіцит мовлення й поступово розвивати усну комунікацію [52].

Отже, сукупність логопедичних і психолого-педагогічних підходів до подолання комунікативних порушень у дітей дозволяє будувати індивідуалізовані програми корекції, орієнтовані як на мовленнєві, так і на пізнавальні, емоційно-вольові та соціальні особливості дитини. Застосування комплексного, багатoproфільного підходу у логопедичній практиці забезпечує умови для ефективного розвитку комунікативної компетентності, сприяє інтеграції особи у соціальне середовище, підвищує якість життя та освітніх досягнень дитини з особливими потребами.

1.4. Професійна шкільна діяльність як засіб розвитку мовлення та комунікації дітей з порушенням інтелектуального розвитку.

У сучасній спеціальній освіті поняття «професійна шкільна діяльність» розглядається як важливий компонент освітнього процесу, спрямований на підготовку учнів з інтелектуальними порушеннями до майбутнього самостійного життя, професійного самозабезпечення та соціальної адаптації. Це поняття не обмежується лише оволодінням трудовими навичками, а охоплює комплекс педагогічно організованих дій, що включають когнітивний, емоційно-вольовий, комунікативний та соціальний розвиток особистості учня.

Професійна шкільна діяльність визначається як інтегрований вид навчальної роботи, що включає ознайомлення з професіями, засвоєння елементарних трудових операцій, оволодіння навичками самообслуговування, виконання практичних завдань у шкільній майстерні чи під час навчально-виробничої практики. При цьому акцент робиться не лише на формуванні професійної компетентності, а й на створенні умов для розвитку мовлення, комунікативної поведінки та цілеспрямованої діяльності [70, с.38].

Н. Макарчук наголошує, що педагогічне обґрунтування професійної шкільної діяльності ґрунтується на наступних ключових засадах: по-перше, вона має високу соціальну значущість, адже сприяє формуванню у школярів з інтелектуальними порушеннями важливих життєвих орієнтирів, відчуття власної цінності, відповідальності та впевненості у власних силах. По-друге, ця діяльність є комплексною, адже інтегрує знання та вміння з різних навчальних предметів, забезпечуючи цілісне сприймання трудового процесу та його результату. По-третє, вона має чітко виражений корекційний потенціал: у процесі виконання трудових завдань коригуються психофізичні функції учнів, активізуються мовленнєві ресурси, розвиваються навички соціальної взаємодії, що особливо важливо для формування вербальної комунікації [72, с.213].

Крім того, професійна шкільна діяльність базується на підвищеній мотивації учнів, яка виникає завдяки наочному, прикладному характеру завдань, можливості побачити кінцевий результат своєї праці. Поступовість та диференційованість навчання дозволяє забезпечити доступність засвоєння матеріалу для кожного учня відповідно до його індивідуальних можливостей. Саме поетапне ускладнення навчально-виробничої діяльності, опора на практичний досвід, використання колективної та парної форми організації праці створюють сприятливе середовище для формування та реалізації комунікативних намірів, розвитку мовленнєвої ініціативи [7, с.247].

Отже, професійна шкільна діяльність виступає не лише як інструмент трудового навчання, а й як ефективний засіб мовленнєвого та комунікативного розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями. Вона дозволяє створити умови для поступової соціалізації, сприяє оволодінню мовними засобами взаємодії у професійно-побутовому середовищі, формує мотивацію до мовленнєвої активності та забезпечує перехід до функціонального використання вербальної комунікації в реальних життєвих ситуаціях.

Як зазначає Н. Сіліна основною метою професійної підготовки є забезпечення умов для максимальної адаптації осіб з інтелектуальними порушеннями до життя в соціумі через оволодіння доступними видами трудової діяльності. Відповідно, ключовими завданнями такого процесу є:

- формування позитивного ставлення до праці,
- розвиток мотивації до виконання соціально значущої діяльності,
- оволодіння базовими професійно-практичними навичками,
- набуття комунікативних умінь, що забезпечують взаємодію у трудовому середовищі,
- формування соціальної компетентності та елементів самостійного побутового функціонування [97, с. 325].

Зміст професійної підготовки вибудовується з урахуванням особливостей когнітивного розвитку учнів. Він охоплює як теоретичний компонент (знайомство з матеріалами, інструментами, трудовими операціями, правилами техніки безпеки), так і практичну діяльність (оволодіння елементарними трудовими діями у швейній, столярній, слюсарній чи побутово-обслуговуючій майстернях). Важливе місце посідає формування мовленнєвої та комунікативної компетентності: навчання вживанню мовленнєвих формул у професійному спілкуванні, розуміння вербальних інструкцій, ведення простих діалогів, а також опрацювання етикетних моделей поведінки у трудовому середовищі.

Форми організації професійної підготовки передбачають використання індивідуальних, групових і фронтальних занять, навчально-виробничої практики, інсценізацій, ситуаційного моделювання, а також інтегрованих уроків, які об'єднують трудові, мовленнєві й соціально-комунікативні компоненти. У процесі реалізації освітньо-трудова програм широко застосовуються методи наочності, моделювання, багаторазового повторення, а також прийоми диференціації та індивідуалізації, що дозволяють враховувати рівень інтелектуального розвитку, психоемоційний стан та мотиваційні особливості кожного учня [81, с.362].

Н. Макарчук робить наголос, що особливої уваги потребує забезпечення умов для ефективного залучення учнів до професійної діяльності. Це передбачає створення структурованого освітнього простору, координацію зусиль між педагогами, логопедами, дефектологами, психологами та іншими фахівцями супроводу, а також тісну співпрацю з батьками. Не менш важливими є поступовість у засвоєнні трудових дій, емоційна підтримка дитини та забезпечення успішності у кожному етапі діяльності, що сприяє зростанню впевненості у власних силах [70, с.38].

Трудова діяльність у системі спеціальної освіти для учнів з інтелектуальними порушеннями розглядається як важливий складник комплексного педагогічного впливу, що має не лише професійно-орієнтаційну, але і мовленнєво-розвиткову, комунікативну та соціалізуючу функції. На відміну від традиційного академічного навчання, трудова діяльність характеризується практичною спрямованістю, природною інтеграцією вербального спілкування в реальні ситуації взаємодії, що створює сприятливі умови для активізації мовленнєвих процесів в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку.

Залучення до трудового процесу вимагає від учнів постійного використання мовлення у функціональних цілях: для запиту, пояснення, погодження дій, звертання, оцінювання результатів. У таких умовах формуються не лише окремі лексико-граматичні навички, а й цілісна структура вербальної комунікації, включаючи інструктивно-комунікативний компонент (уміння слухати та діяти за мовленнєвою інструкцією), лексичний (оперування тематичною лексикою), діалогічний (взаємний обмін репліками в професійних ситуаціях), а також прагматичний (уміння адаптувати мовлення до контексту) [66, с.148].

Варто зазначити, що трудова діяльність у спеціальному освітньому середовищі набуває ознак педагогічного засобу формування мовленнєвої поведінки. Під час виконання професійних дій у майстернях, у кабінетах обслуговуючої праці або на виробничій практиці, учні вчаться сприймати

мовленнєві інструкції, формулювати відповіді, відтворювати зразки професійного мовлення. Такий процес часто супроводжується педагогічною підтримкою: моделюванням мовленнєвих дій, використанням карток-підказок, жестового супроводу, візуалізації інструкцій тощо. Це особливо важливо для учнів із низьким рівнем саморегуляції та недостатньо сформованими мовленнєвими стратегіями [7, с.247].

Крім того, спільна діяльність у трудовому середовищі сприяє формуванню соціально прийнятних моделей комунікативної поведінки. Участь у колективній праці створює необхідність для дотримання правил мовленнєвого етикету, ініціації або підтримки діалогу, зворотного зв'язку з педагогом та однолітками. Саме в цьому контексті відбувається поступове формування соціально-комунікативної компетентності, що є однією з провідних передумов успішної інтеграції дитини у суспільство.

Н. Бондар зазначає, що з огляду на специфіку когнітивного розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями, трудова діяльність виконує ще одну важливу функцію — функцію корекційної компенсації. Через залучення до практичних дій, використання наочного, доступного матеріалу, послідовність та повторюваність завдань, педагог має змогу опосередковано впливати на розвиток мовленнєвої ініціативи, активізацію пізнавальних процесів і закріплення функціонального мовлення [12, с.125].

Таким чином, потенціал трудової діяльності як засобу мовленнєвого та комунікативного розвитку полягає у створенні життєво значущого, контекстуально насиченого середовища, в якому мовлення виступає не абстрактною навичкою, а засобом розв'язання конкретних практичних завдань. У межах професійної підготовки учнів з інтелектуальними порушеннями трудова діяльність стає платформою для генералізації мовленнєвих навичок, розвитку комунікативної самостійності та соціальної адаптації, що забезпечує цілісність і ефективність освітнього впливу.

Висновки до першого розділу

Аналіз науково-теоретичних джерел та практичного досвіду спеціальної освіти дозволяє зробити низку узагальнень щодо теоретико-методичних основ формування вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями у процесі професійної шкільної діяльності.

Нами було розглянуто психолого-педагогічну характеристику зазначеної категорії учнів. Зокрема, з'ясовано, що інтелектуальні порушення мають органічну етіологію та комплексний вплив на всі сфери психофізичного розвитку. Особливості когнітивної, мовленнєвої, емоційно-вольової сфер зумовлюють низький рівень пізнавальної активності, нестійкість уваги, сповільненість мисленнєвих операцій, недостатній словниковий запас, труднощі з розумінням інструкцій та мовленнєвою ініціативою. Усе це обґрунтовує необхідність розроблення цілеспрямованих педагогічних засобів формування комунікативної компетентності.

У другому підрозділі розкрито сутність поняття «вербальна комунікація» як багатокомпонентного психолого-педагогічного феномена, що охоплює мовленнєві акти, спрямовані на встановлення і підтримку соціальних контактів, передачу інформації, організацію спільної діяльності. Узагальнення різних наукових підходів дозволило окреслити ключові компоненти вербальної комунікації: лексичний, граматичний, інструктивно-комунікативний, діалогічний, прагматичний та інші.

Також нами проаналізовано теоретико-методичні підходи до формування вербальної комунікації в осіб з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної освіти. Обґрунтовано доцільність поєднання діяльнісного, особистісно-орієнтованого, комунікативного, когнітивного та компетентнісного підходів у логопедичній та педагогічній практиці. Визначено провідні принципи (наочності, доступності, поетапності, повторюваності), методи (словесні, практичні, ігрові, ситуаційно-діалогічні, стимулювальні) та засоби (візуальні, цифрові, мовленнєві моделі, ААС-

інструменти), які забезпечують ефективне формування комунікативної компетентності.

У четвертому підрозділі нами було обґрунтовано потенціал професійної шкільної діяльності як ефективного середовища для розвитку мовлення та соціальної взаємодії учнів з інтелектуальними порушеннями. З'ясовано, що участь у трудовому процесі забезпечує природну інтеграцію мовленнєвих дій у контекст соціально значущої діяльності, стимулює розвиток мовленнєвої ініціативи, сприймання інструкцій, вміння вести діалог, використовувати професійну лексику. Спільна праця виступає важливим фактором соціалізації, закріплення етикетних форм спілкування, формування мовленнєвої поведінки та підвищення комунікативної самостійності.

Отже, результати теоретичного аналізу дають підстави стверджувати, що формування вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями потребує спеціально організованого навчально-корекційного впливу з урахуванням індивідуальних мовленнєвих, когнітивних та емоційно-вольових особливостей, а також опори на ресурс професійної шкільної діяльності як засобу мовленнєвої активізації, соціального включення та підготовки до самостійного життя.

РОЗДІЛ 2

РОЗДІЛ 2

ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.

2.1. Теоретичні підходи до діагностики рівня сформованості вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Оцінка ефективності впровадженої корекційно-розвиткової роботи з учнями старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями доцільна на основі аналізу позитивної динаміки розвитку їх вербальних комунікативних умінь, зокрема рівня сформованості мовленнєвої взаємодії в умовах професійної шкільної діяльності. Вербальна комунікація у цьому віковому періоді виступає ключовим механізмом соціального включення, навчальної та трудової взаємодії.

З метою емпіричної перевірки теоретичних положень, сформульованих на основі аналізу наукових джерел, було організовано експериментальне дослідження, спрямоване на вивчення стану сформованості вербальної комунікації та апробацію дидактичної моделі її розвитку.

Експериментальна частина дослідження передбачала:

- вивчення психолого-педагогічних характеристик учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями (психолого-педагогічні характеристики представлені в Додатку А);
- аналіз сучасних наукових підходів до формування мовлення та комунікативної поведінки в учнів з особливими освітніми потребами;
- добір надійних методик і завдань для діагностики рівня сформованості вербальних комунікативних умінь.

Емпіричне дослідження здійснювалося на базі спеціальних закладів освіти міста Миколаєва через КЗ «Інклюзивно-ресурсний центр №2»

впродовж 2024–2025 навчального року. До участі було залучено 16 учнів старшого шкільного віку (від 15 до 17 років), з яких 8 мали підтверджені інтелектуальні порушення, а інші 8 — типовий рівень інтелектуального розвитку. Діагностичні обстеження та корекційно-розвиткові заняття проводилися у період активної навчально-виробничої діяльності.

У реалізації програми дослідження брали участь педагоги професійної підготовки, учителі-дефектологи, логопеди, психологи та інші спеціалісти, які забезпечували методичний супровід.

Діагностичний етап експерименту мав на меті визначення обґрунтованих критеріїв і відповідних показників оцінювання рівня сформованості вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

У процесі розробки критеріально-показникової бази враховувалося, що критерієм виступає суттєва ознака, яка дає змогу об'єктивно, кількісно або якісно оцінити стан досліджуваного явища — у нашому випадку, рівень вербальної комунікативної компетентності. Визначені нами критерії та показники наведено у Схемі 2.1.

Схема 2.1.

Інструктивно-комунікативний критерій	Лексико-комунікативний критерій	Діалогічний критерій
□ розуміння змісту вербальних інструкцій; • самостійне використання мовленнєвих формул;	• адекватне вживання понять відповідно до контексту діяльності; • використання мовлення для координації спільної діяльності;	• здатність підтримувати простий діалог за темою; • розуміння та дотримання мовленнєвого етикету у професійних ситуаціях;

Перший критерій - інструктивно-комунікативний критерій — це якісно-кількісний критерій оцінки рівня сформованості в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями здатності розуміти, приймати та реалізовувати вербальні інструкції, а також самостійно використовувати мовлення з метою організації, регуляції та підтримки навчально-виробничої та комунікативної діяльності. Даний критерій відображає функціональну сторону мовлення, пов'язану з виконанням інструкцій, дотриманням алгоритмів дій, ініціюванням запитань і звернень у професійному контексті.

Показники до критерію:

Розуміння змісту вербальних інструкцій. Визначає здатність учня адекватно сприймати та інтерпретувати словесні вказівки, пояснення та настанови, що стосуються виконання трудових або навчальних дій. Виражається у:

- правильному виконанні дій після прослуханої інструкції;
- дотриманні послідовності кроків відповідно до вказівок;
- реагуванні на пояснення педагога без потреби у повторенні чи демонстрації.

Самостійне використання мовленнєвих формул. Характеризує вміння учня самостійно ініціювати комунікативні дії у формі запитань, звернень, повідомлень або уточнень, необхідних для виконання завдань чи взаємодії з іншими.

Проявляється у:

- використанні фраз на зразок: «Що далі робити?», «Можна почати?», «Я вже закінчив»;
- ініціативному мовленні для регуляції власної діяльності (запит про допомогу, прохання про повторення інструкції тощо);
- зверненнях до педагога або однолітків у процесі виконання спільного завдання.

Сформованість першого критерію - **інструктивно-комунікативного** - є необхідною умовою для успішного включення учня в допрофесійну шкільну діяльність, де мовлення виконує регулюючу, координуючу та інформаційну функції.

Нижче представляємо чотири рівні сформованості показника *«розуміння змісту вербальних інструкцій»*:

Високий рівень

Учень повністю і з першого разу розуміє зміст усних інструкцій, що стосуються навчально-професійної діяльності. Виконує завдання точно, без додаткових роз'яснень або демонстрацій. Може усвідомлено переказати або переформулювати інструкцію, виявляючи розуміння її логіки та послідовності.

Достатній рівень

Учень загалом правильно сприймає усні інструкції, однак іноді потребує повторення або незначного уточнення. Завдання виконує з частковим порушенням послідовності або темпу, але зберігає загальний зміст дій. Демонструє розуміння основного змісту інструкції.

Середній рівень

Учень частково розуміє вербальні інструкції, виконує лише окремі дії або потребує постійного супроводу (повторних пояснень, жестової підтримки, зразків). Може не розрізняти етапи або логічну послідовність інструкції. Спостерігаються значні труднощі у збереженні інструкції в короткочасній пам'яті.

Низький рівень

Учень не розуміє або ігнорує вербальні інструкції. Реагує неадекватно або зовсім не виконує завдання без постійної індивідуальної допомоги. Не розрізняє базові словесні команди, виявляє дезорієнтацію у структурі завдання. Поведінка імпульсивна або не пов'язана з інструкцією.

Характеристика чотирьох рівнів сформованості для показника *«самостійне використання мовленнєвих формул»* у межах інструктивно-комунікативного критерію:

Високий рівень

Учень активно та доречно використовує мовленнєві формули у професійній шкільній діяльності без зовнішнього стимулювання. Самостійно ініціює звернення, ставить запитання, повідомляє про етапи виконання завдання (напр.: «Я починаю», «Допоможіть, будь ласка», «Я закінчив»). Варіативно та граматично правильно будує фрази.

Достатній рівень

Учень вживає мовленнєві формули переважно у знайомих ситуаціях або після стимулювання (напр.: після запитання вчителя чи за прикладом однолітка). Висловлювання прості, іноді шаблонні, однак загалом доречні та зрозумілі. Може звернутися із проханням або коротким коментарем.

Середній рівень

Учень рідко використовує мовленнєві формули самостійно. Потребує підказок або вербального моделювання зі сторони дорослого. Висловлювання часто неповні, граматично спрощені або нечіткі. Спостерігається низька ініціативність у комунікативних діях, мова переважно реактивна.

Низький рівень

Учень не використовує мовленнєвих формул самостійно навіть у типових ситуаціях. Не звертається до педагога чи однолітків, не реагує на потребу комунікації. Висловлювання або відсутні, або є поодинокими, неадекватними, ситуативно недоречними. Не розуміє функціонального призначення мовлення у процесі професійної діяльності.

Другий критерій - лексико-комунікативний — це діагностичний критерій, який характеризує рівень сформованості в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями здатності до використання адекватної лексики в процесі навчально-професійної діяльності, а також до

застосування мовлення як засобу координації спільної роботи з педагогами, однолітками та іншими учасниками освітнього процесу.

Цей критерій поєднує лексичний та функціонально-комунікативний аспекти мовленнєвої активності, спрямованої на досягнення спільного результату в умовах професійного навчання.

Показники до критерію:

Адекватне вживання понять відповідно до контексту діяльності.

Оцінює вміння учня застосовувати тематичну лексику, пов'язану з конкретними трудовими процесами, об'єктами або інструментами праці.

Проявляється у:

- правильному називанні дій, предметів, матеріалів під час виконання завдань;
- доречному вживанні понять, відповідно до змісту діяльності (наприклад: «фарбувати», «лопата», «закрутити», «глина»);
- уникненні узагальнених, нечітких або замінюючих слів типу «оце», «та штука»;
- здатності описати свої дії або дії інших за допомогою професійної лексики.

Використання мовлення для координації спільної діяльності.

Оцінює функціональне застосування мовлення у контексті взаємодії з іншими учасниками навчально-виробничого процесу.

Проявляється у:

- вербальному узгодженні послідовності дій із партнером або групою (наприклад: «ти тримай, я буду різати»);
- ініціативному використанні мовлення для організації взаємодії («допоможи мені», «ти зроби це, я — інше»);
- використанні простих команд, пропозицій, уточнень у процесі групової чи парної праці;

- підтримці спільної активності через запитання, звернення або обговорення процесу дій.

Сформованість лексико-комунікативного критерію є важливою передумовою ефективного включення учня в навчально-виробничу взаємодію, сприяє розвитку професійного мовлення, формуванню комунікативної ініціативності та підвищенню рівня самостійності.

Характеристика чотирьох рівнів сформованості для показника *«адекватне вживання понять відповідно до контексту діяльності»* у межах лексико-комунікативного критерію:

Високий рівень

Учень вільно, точно та доречно використовує лексику, що відповідає конкретному виду навчально-професійної діяльності. У мовленні переважають конкретизовані терміни, фахові поняття, слова, що називають процеси, інструменти, матеріали. Допускає мінімум помилок, демонструє мовленнєву обізнаність у тематиці завдання. Може описати послідовність власних дій.

Достатній рівень

Учень у цілому правильно застосовує потрібну лексику, але використовує обмежений набір слів або окремі неточні формулювання. Частина понять вживається зі смисловими спрощеннями або узагальненнями. Мовлення ситуативно достатнє для розуміння, однак іноді потребує уточнення з боку педагога. Помилки не заважають загальному спілкуванню.

Середній рівень

Учень неточно або частково використовує професійно орієнтовану лексику, замінює її жестами, узагальненими словами («ця штука», «оце»), або мовчки виконує дію без словесного супроводу. Часто вживає слова не за змістом, плутає назви об'єктів, дій, матеріалів. Має труднощі з побудовою зв'язного опису власних дій.

Низький рівень

Учень не володіє базовим лексичним мінімумом відповідно до змісту діяльності, не називає предмети, дії, матеріали або взагалі не використовує тематичну лексику. Мовлення фрагментарне, бідне або відсутнє. Замість слів — жести, вигуки, вказівки. Немає спроб описати чи коментувати власні дії навіть на запит педагога.

Характеристика чотирьох рівнів сформованості для показника *«використання мовлення для координації спільної діяльності»* у межах лексико-комунікативного критерію:

Високий рівень

Учень активно та адекватно використовує мовлення для узгодження дій з однолітками чи дорослими під час виконання спільних завдань. Вільно формулює звернення, прохання, коментарі, пропозиції («давай разом», «я тримаю, а ти будеш різати», «почнемо з цього»). Виявляє ініціативність, проявляє вміння слухати та реагувати на партнера, підтримує мовленнєву взаємодію впродовж усього завдання.

Достатній рівень

Учень у загальному здатен координувати спільну діяльність за допомогою мовлення, однак використовує обмежений набір фраз або стандартних формул. Здебільшого реагує на ініціативу партнера, іноді самостійно ініціює мовленнєву взаємодію. Висловлювання прості, короткі, але зрозумілі та функціонально доречні. Можливе незначне порушення логіки або структури фраз.

Середній рівень

Учень рідко використовує мовлення для координації дій, переважно мовчить або відповідає односкладово. Висловлювання неповні, іноді не зовсім зрозумілі. Спілкування з партнером ситуативне, ініціативність знижена. Часто потребує підказок, моделювання ситуацій з боку педагога. Координація дій переважно здійснюється через жести або спостереження за діями інших.

Низький рівень

Учень не використовує мовлення для взаємодії з іншими. Не звертається до партнера і не реагує на його звернення. Відсутні коментарі, прохання, запитання, інструкції. Виконання спільного завдання супроводжується ізольованою або неузгодженою діяльністю. Поведінка імпульсивна, мовлення або повністю відсутнє, або не має комунікативного спрямування.

Третій визначений нами критерій - діалогічний — це діагностичний критерій, який відображає рівень сформованості в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями здатності вступати в усну взаємодію з іншими людьми, підтримувати елементарну розмову відповідно до теми допрофесійної діяльності та дотримуватися мовленнєвого етикету в ситуаціях навчально-виробничого спілкування. Цей критерій охоплює як змістовий, так і соціально-нормативний аспекти мовленнєвої поведінки у діалозі.

Показники до критерію:

Здатність підтримувати простий діалог за темою. Оцінює вміння учня бути учасником діалогічного мовлення в ситуаціях професійної взаємодії (наприклад, у межах інструктажу, виконання спільного завдання, обговорення процесу діяльності).

Проявляється у:

- здатності відповісти на запитання, поставити власне запитання, ініціювати коротку розмову;
- дотриманні теми діалогу, адекватному реагуванні на репліки співрозмовника;
- використанні простих фраз, логічно пов'язаних між собою (напр.: «Я робив це вчора», «Де взяти ганчірку?»);
- участі у короткотривалому обміні репліками з педагогом або однолітками.

Розуміння та дотримання мовленнєвого етикету у професійних ситуаціях. Оцінює здатність учня використовувати загальноприйняті

формули мовленнєвої ввічливості в контексті професійного та міжособистісного спілкування.

Проявляється у:

- вживанні мовленнєвих етикетних формул: вітання, подяки, звертання, прощання;
- дотриманні соціально прийнятних норм комунікації (напр.: не перебиває, говорить шанобливо, дякує за допомогу);
- розумінні доречності етикетного висловлювання в конкретній ситуації (наприклад, звернення до вчителя виробничого навчання);
- уникненні неадекватної або грубої мовленнєвої поведінки в навчальному середовищі.

Сформованість діалогічного критерію є ключовим маркером соціальної адаптованості учня, здатності до професійної взаємодії, колективної роботи, виконання інструкцій та налагодження міжособистісних контактів у межах навчального та трудового процесу.

Характеристика чотирьох рівнів сформованості для показника *«здатність підтримувати простий діалог за темою»* у межах діалогічного критерію:

Високий рівень

Учень активно та охоче вступає в діалог, самотійно ініціює розмову, ставить запитання та дає розгорнуті відповіді. Репліки логічно пов'язані між собою, зміст діалогу відповідає темі. Учень утримує діалог у межах професійної ситуації, демонструє розуміння ролі співрозмовника. Комунікація цілісна, мовленнєво організована та доречна.

Достатній рівень

Учень бере участь у діалозі переважно у відповідь на звернення. Висловлювання загалом доречні та по темі, хоча можуть бути короткими або дещо шаблонними. Самостійно ставить запитання у знайомих ситуаціях, іноді ініціює розмову. Можливе несуттєве порушення послідовності або логіки діалогічної побудови, однак комунікація зрозуміла та функціональна.

Середній рівень

Учень рідко підтримує діалог, відповіді здебільшого односкладові або неповні. Спроба вести діалог виникає лише після прямої мовленнєвої стимуляції педагога. Ініціатива знижена, репліки часто не пов'язані за змістом або виходять за межі теми. Виявляє труднощі в розумінні ролі співрозмовника та у формулюванні змістовних відповідей.

Низький рівень

Учень не вступає у діалог навіть за прямого звернення. Не відповідає або відповідає невідповідно, демонструє нерозуміння суті діалогу. Мовлення фрагментарне або відсутнє, часто замінюється жестами чи невербальними проявами. Не підтримує тему, не розрізняє комунікативну роль співрозмовника, не демонструє зацікавленості у взаємодії.

Характеристика чотирьох рівнів сформованості для показника *«розуміння та дотримання мовленнєвого етикету у професійних ситуаціях»* у межах діалогічного критерію:

Високий рівень

Учень вільно, доречно та послідовно використовує формули мовленнєвого етикету в різних професійно-освітніх ситуаціях. Вітається, дякує, прощається, звертається з проханням відповідно до норм спілкування. Уміє адаптувати етикетні висловлювання до адресата (використовує вічливі форми звертання до дорослих, інструкторів). Уникає грубих або неадекватних висловлювань, дотримується етикетної поведінки стабільно.

Достатній рівень

Учень переважно правильно вживає етикетні формули у типових професійних ситуаціях (на початку, у процесі або в кінці взаємодії). Виявляє загальне розуміння мовленнєвої ввічливості. Іноді пропускає окремі етикетні елементи або потребує м'якого нагадування. У звертаннях не допускає грубощів, однак мова може бути дещо обмеженою за формулюваннями.

Середній рівень

Учень використовує мовленнєвий етикет несистематично, іноді — лише після підказки. Формули вживає механічно або шаблонно, не завжди доречно. Можливі порушення інтонації, вживання фамільярних форм звертання у формальних ситуаціях. Не завжди розуміє соціальну необхідність ввічливих фраз, демонструє низький рівень мовленнєвого контролю.

Низький рівень

Учень не використовує мовленнєвий етикет у професійних ситуаціях. Не вітається, не дякує, не звертається ввічливо, навіть за потреби. Виявляє труднощі в розумінні ролі ввічливих висловлювань у спілкуванні. Мовленнєва поведінка може бути імпульсивною, грубою або соціально неприйнятною. Реагує на звернення без етикетного супроводу або зовсім не реагує.

2.2. Методичне забезпечення діагностики рівня сформованості вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями

Для оцінки кожного з критеріїв та показників рівня сформованості вербальної комунікації в учнів старшого віку з інтелектуальними порушеннями використовувався наступний діагностичний інструментарій, представлений нижче.

Три діагностичні завдання для оцінки показника **«розуміння змісту вербальних інструкцій»** в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Завдання №1 «Збери пенал»

Мета: оцінити здатність учня правильно сприймати послідовну вербальну інструкцію з трьох компонентів.

Хід виконання: учню дається словесна інструкція: «Поклади в пенал олівець, гумку і ручку» (предмети розкладені серед інших зайвих).

Обладнання: пенал, набір з 6–8 канцелярських предметів, зокрема потрібні: олівець, гумка, ручка.

Примітка для діагноста: для учнів з інтелектуальними порушеннями бажано уникати абстрактних назв і надто довгих інструкцій. За потреби інструкцію повторити один раз без змін.

Шкала оцінювання (0–4 бали):

4 бали – виконує завдання повністю правильно після першого пред’явлення інструкції.

3 бали – припускається однієї незначної помилки або виконує повністю після повторення.

2 бали – виконує лише частково (1–2 предмети), з помилками.

1 бал – виконує з грубими помилками, з необхідністю підказки.

0 балів – не виконує або діє навмання.

Завдання №2 «Покажи за інструкцією»

Мета: перевірити розуміння коротких послідовних інструкцій, які вимагають дій із просторовими орієнтаціями.

Хід виконання: діагност пропонує учневі виконати три команди:

- «Поклади червоний кружок на зелений квадрат»
- «Переклади жовтий трикутник під синє коло»
- «Обміняй місцями квадрат і трикутник»

Обладнання: картки з геометричними фігурами різного кольору та форми.

Примітка для діагноста: стежити, щоб фігури були добре видимі. Якщо дитина має труднощі з кольорами чи формами — допустима допомога у вигляді запитань уточнення (без навідної підказки).

Шкала оцінювання (0–4 бали):

4 бали – точно виконує всі інструкції без додаткових уточнень.

3 бали – допускає одну помилку або потребує мінімального повторення.

2 бали – виконує 1–2 дії правильно, інші – з помилками.

1 бал – розуміє лише одну інструкцію або діє хаотично.

0 балів – не виконує жодної дії за інструкцією.

Завдання №3 «Сервіруй стіл»

Мета: дослідити розуміння інструкцій у структурованій побутовій ситуації.

Хід виконання: діагност говорить: «Сервіруй стіл для однієї особи: постав тарілку, ложку справа, виделку зліва, склянку зверху».

Обладнання: ігровий або справжній посуд: тарілка, виделка, ложка, склянка, серветка.

Примітка для діагноста: дозволено поставити завдання у знайомій для дитини обстановці (навчально-побутова зона). Важливо уникати додаткових жестів або невербальної допомоги.

Шкала оцінювання (0–4 бали):

4 бали – точно виконує послідовність усіх дій без повторень.

3 бали – допускає одну незначну помилку або потребує повтору інструкції.

2 бали – виконує лише частину дій, плутає розміщення.

1 бал – виконує завдання хаотично або потребує багато підказок.

0 балів – не виконує або відмовляється від завдання.

Три діагностичні завдання для оцінки показника **«самостійне використання мовленнєвих формул»** в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Завдання №4 «Попроси предмет»

Мета: оцінити здатність учня ініціювати мовленнєвий акт прохання.

Хід виконання: діагност демонстративно кладе перед собою декілька предметів (олівець, ножиці, зошит тощо), серед яких є ті, що учню необхідні для виконання інструкції або завдання. Після паузи без пояснення пропонує

виконати знайоме завдання (наприклад, намалювати), не даючи потрібного предмета. Спостерігається, чи попросить учень самотійно: «Дайте, будь ласка, олівець», «Можна мені ножиці?» тощо.

Обладнання: канцелярське приладдя: кольорові олівці, зошит, ножиці, лінійка (частина з них у доступі, інша — у діагноста).

Примітка для діагноста: дотримуйтесь паузи (10–15 секунд), не стимулюйте невербально. У разі відсутності мовленнєвої активності — запишіть спроби заміни комунікації жестами, мімікою, рухами.

Шкала оцінювання:

4 бали – учень самотійно та ввічливо формулює повне мовленнєве прохання.

3 бали – формулює прохання, але з незначною граматичною чи стилістичною неточністю.

2 бали – вживає неповну мовленнєву формулу («Олівець!»), або вказує лише назву.

1 бал – комунікує невербально або вимагає підказки.

0 балів – не ініціює прохання, не реагує.

Завдання №5 «Звернись із запитанням»

Мета: дослідити вміння учня самотійно поставити уточнювальне або інформаційне запитання у процесі діяльності.

Хід виконання: учню пропонується виконати інструкцію, що свідомо є частково незрозумілою або відкритою (наприклад: «Побудуй з фігур схему...» без уточнення, як саме). Діагност спостерігає, чи звертається учень із запитанням: «Як це зробити?», «Що означає “схема”?», «Які фігури брати?» тощо.

Обладнання: набір карток з геометричними фігурами, або інші навчальні матеріали.

Примітка для діагноста: не провокуйте дитину запитаннями. Дайте їй 1–2 хвилини на осмислення. Слідкуйте за тим, чи виявляє мовленнєву ініціативу, а не просто жестовий запит.

Шкала оцінювання:

4 бали – самостійно формулює повноцінне запитання.

3 бали – формулює запитання неповно або з граматичними помилками.

2 бали – вживає коротку фразу з елементами питання («Що це?»).

1 бал – демонструє нерозуміння, але не використовує мову.

0 балів – не ініціює звернення.

Завдання №6 «Поясни, що зробив»

Мета: оцінити здатність учня використовувати мовленнєві формули для звітування про виконану дію.

Хід виконання: після виконання короткого завдання (наприклад, складання малюнка, сортування предметів), діагност запитує: «Розкажи, що ти зробив» / «Поясни, як ти це зробив». Оцінюється, чи використовує учень самостійно структуровані мовленнєві формули: «Я поклав...», «Спочатку я... потім...» тощо.

Обладнання: будь-яке завдання на просту дію (аплікація, сортування, малюнок).

Примітка для діагноста: за потреби використовуйте наочність як опору для пам'яті, але без мовленнєвого підказування. Не виправляйте відповіді в процесі виконання.

Шкала оцінювання:

4 бали – дає чіткий і логічний зв'язний опис дій.

3 бали – опис неповний або з окремими порушеннями структури.

2 бали – фрагментарне пояснення, використовує окремі фрази або слова.

1 бал – відповідає одним словом або жестами.

0 балів – не відповідає або мовчить.

Нижче подано три діагностичні завдання для оцінки показника «адекватне вживання понять відповідно до контексту діяльності»

(лексико-комунікативний критерій) в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Завдання №7 «Поясни, що це таке»

Мета: оцінити здатність учня розпізнавати та вербально позначати об'єкти, інструменти та дії відповідно до професійного контексту.

Хід виконання: діагност демонструє учневі знайомі предмети з навчально-виробничого середовища (наприклад, ганчірка, швабра, віник, лопата, дошка, інструмент тощо) й просить пояснити, що це і для чого використовується:

«Що це?», «Для чого це?», «Як це використовують на уроці праці / прибиранні?»

Обладнання: набір предметних карток або реальні предмети з професійного середовища (прибиральні, технічні, столярні тощо).

Примітка для діагноста: обирайте предмети, з якими дитина вже стикалася на практичних заняттях. Уникайте незнайомих термінів. За потреби — дозвольте учневі взяти предмет до рук.

Шкала оцінювання:

4 бали – учень правильно називає поняття й адекватно пояснює його функцію.

3 бали – поняття назване правильно, функція пояснена частково або з неточністю.

2 бали – назване слово не зовсім відповідає (узагальнення, заміна), пояснення фрагментарне.

1 бал – учень намагається пояснити, але без точних понять, із лексичними труднощами.

0 балів – не називає, не пояснює або дає невірну відповідь.

Завдання №8 «Підбери потрібне слово»

Мета: перевірити здатність учня добирати адекватне поняття до заданої професійної ситуації.

Хід виконання: діагност зачитує або описує коротку ситуацію:

«Ти миєш підлогу. Що тобі потрібно?»,

«Ти розкладаєш інструменти по місцях. Куди їх класти?»,

«Ти приготував їжу. Що потрібно зробити після цього?»

Учень має відповісти, вживши ключові поняття з теми (швабра, шафа, прибрати, ганчірка тощо).

Обладнання: картки з візуалізацією ситуацій або усне опрацювання з опорою на досвід учня.

Примітка для діагноста: дотримуйтесь тем професійної підготовки, знайомих учневі: прибирання, догляд за приміщенням, кухонна діяльність тощо. Повторюйте ситуацію за потреби — не перефразовуючи.

Шкала оцінювання:

4 бали – самостійно вживає потрібне поняття точно за контекстом.

3 бали – використовує наближене або частково релевантне поняття.

2 бали – відповідає фрагментарно, з паузами або загальними словами.

1 бал – відповідає з великим зусиллям, без точних термінів.

0 балів – не відповідає або говорить не по темі.

Завдання №9 «Склади речення»

Мета: виявити вміння учня вживати лексичні одиниці в професійному контексті.

Хід виконання: учневі пропонується картка із зображенням знайомої дії або предмета (наприклад: підмітання, серветка, лопата, швабра тощо). Завдання — скласти речення за картинкою, використовуючи відповідні слова. Наприклад: «Я підмітаю підлогу віником», «Я беру швабру і мию підлогу».

Обладнання: 3–4 картки з ілюстраціями побутових або трудових дій, знайомих дитині.

Примітка для діагноста: не підказуйте лексику. Дозвольте учневі скласти просте речення зі своєї мовленнєвої ініціативи. Уникайте перервання мовлення під час виконання.

Шкала оцінювання:

4 бали – речення логічне, повне, з правильним уживанням поняття.

3 бали – речення побудоване з незначними помилками, але поняття вжите правильно.

2 бали – фраза укорочена або неграматична, поняття присутнє, але нечітко.

1 бал – учень називає лише слово або окремі елементи.

0 балів – не виконує завдання або мовчить.

Три діагностичні завдання для оцінки показника **«використання мовлення для координації спільної діяльності»** (лексико-комунікативний критерій) у старших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Завдання №10 «Попроси допомоги»

Мета: оцінити вміння ініціювати вербальну взаємодію для координації дій у простій спільній ситуації.

Хід виконання: діагност пропонує учневі виконати завдання, у якому самостійно справитися складно (наприклад, пересунути стілець, зібрати кілька предметів у коробку). При цьому біля учня знаходиться інший учень або дорослий. Завдання: попросити про допомогу.

Обладнання: стілець, коробка, кілька дрібних предметів або побутові речі (віник, лопата, інструмент тощо).

Примітка для діагноста: надайте учневі достатньо часу для реакції. Не підказуйте формулювання прохання. За потреби створіть ускладнення (розсипані предмети, важка коробка).

Шкала оцінювання:

4 бали – учень самостійно вербально ініціює звернення по допомогу (напр.: «Допоможи, будь ласка», «Можеш мені дати...?»).

3 бали – просить про допомогу, але з підказкою або неповною фразою.

2 бали – використовує окремі слова чи невербальні жести, мова нечітка.

1 бал – реагує жестом або очима, не вербалізує потребу.

0 балів – не просить про допомогу, мовчить або ігнорує ситуацію.

Завдання №11 «Надай інструкцію партнеру»

Мета: оцінити здатність учня вербально передавати прості інструкції партнеру для виконання спільного завдання.

Хід виконання: учневі пропонують розкласти картки/предмети за категоріями (наприклад: посуд, інструменти, речі для прибирання). Інша дитина (або дорослий) грає роль виконавця. Завдання: словесно пояснити партнеру, що робити: «Поклади це сюди», «Візьми цю картку», «Дай мені...» тощо.

Обладнання: набір карток із предметами різних функціональних груп або реальні об'єкти (ложка, щітка, лопата, тарілка тощо).

Примітка для діагноста: використовуйте реальні або знайомі матеріали. Мотивуйте ситуацію: «Уяви, що ти навчаєш молодшого учня...».

Шкала оцінювання:

4 бали – учень самостійно формулює чітку інструкцію, яка спрямовує партнера.

3 бали – передає інструкцію частково або потребує повторного формулювання.

2 бали – висловлювання уривчасті, не до кінця зрозумілі.

1 бал – намагається говорити, але без інформативної функції.

0 балів – не виконує, мовчить або уникає контакту.

Завдання №12 «Обговори порядок дій»

Мета: виявити здатність учня використовувати мовлення для узгодження дій у процесі співпраці.

Хід виконання: учневі пропонується змодельована ситуація: потрібно разом з партнером накрити на стіл або підготувати робоче місце. Завдання: домовитися, хто і що буде робити. Діагност пропонує: «Поговоріть, хто що зробить», «Подумайте разом і скажіть».

Обладнання: імітаційні набори: посуд, столові прилади, серветки; канцелярія, інструменти тощо.

Примітка для діагноста: дозвольте учням сісти поруч, створіть мотивуючий контекст. У разі потреби — спершу змодельуйте приклад узгодження дій.

Шкала оцінювання:

4 бали – учень чітко пропонує розподіл дій (напр.: «Ти ставиш тарілки, я – ложки»).

3 бали – висловлює ідеї, але непослідовно або з повтореннями.

2 бали – відповіді уривчасті, часто потребує стимулювання.

1 бал – говорить, але не по суті або без орієнтації на партнера.

0 балів – не бере участі у координації, не висловлюється.

Три діагностичні завдання для оцінки показника **«здатність підтримувати простий діалог за темою»** (діалогічний критерій) у старших школярів з інтелектуальними порушеннями в контексті професійної шкільної діяльності:

Завдання №13 «Запитай – відповідай» (імітація розмови з інструктором)

Мета: оцінити здатність учня підтримати тематичну розмову в межах навчально-виробничої ситуації.

Хід виконання: діагност розігрує типову ситуацію: «Уяви, що ти прийшов до інструктора на заняття з праці. Спитай, що тобі потрібно робити». Потім діагност відповідає: «Сьогодні миємо підлогу. Що робитимеш першим?», «Які інструменти потрібні?». Учень має дати відповідь, поставити уточнюючі запитання тощо.

Обладнання: муляжі інструментів або зображення (відро, швабра, ганчірка); картки з іменами/ролями (інструктор, учень).

Примітка для діагноста: уникайте надмірно складних формулювань. За потреби дайте невербальну підтримку (погляд, кивок). Слідкуйте за логічністю діалогу.

Шкала оцінювання:

4 бали – учень самостійно ставить запитання, дає змістовні відповіді, підтримує тему протягом кількох реплік.

3 бали – бере участь у діалозі, але відповіді короткі, не завжди по суті, ініціатива помірна.

2 бали – реагує лише на прямі запитання, відповіді односкладові, без продовження діалогу.

1 бал – відповідає нерозбірливо або не по темі, майже не взаємодіє.

0 балів – не підтримує діалог, мовчить або уникає контакту.

Завдання №14 «Обговори з другом» (спільне планування)

Мета: перевірити здатність учня вести діалог з однолітком у межах побутової або виробничої ситуації.

Хід виконання: двом учням пропонують тему: «Як підготувати робоче місце перед початком занять/праці?». Вони мають по черзі висловити думки, дати пропозиції. Якщо один мовчить, діагност може ініціювати: «Запитай у нього», «А що він скаже?».

Обладнання: картки з назвами робочих предметів, меблів, інструментів; стіл, дошка, шафа.

Примітка для діагноста: стежте за тим, щоб один учень не домінував. Спрямуйте розмову у випадку виходу за межі теми.

Шкала оцінювання:

4 бали – учень бере активну участь у двосторонньому діалозі, підтримує контакт, пропонує і реагує.

3 бали – діалог частково односторонній, учень відповідає або ставить одне запитання.

2 бали – слабе залучення до діалогу, репліки шаблонні, без продовження.

1 бал – відповіді нерозбірливі або формальні, участь умовна.

0 балів – не включається в діалог, не реагує.

Завдання №15 «На уроці праці» (ролевий діалог)

Мета: оцінити вміння підтримати діалогічну структуру мовлення в межах знайомої ситуації.

Хід виконання: діагност грає роль вчителя або однокласника. Вигадана ситуація: «Ти запізнився на урок праці. Поясни, чому». Учень має ініціювати пояснення, відповісти на уточнюючі запитання, завершити діалог.

Обладнання: роздаткові картки з можливими варіантами ситуацій: «запізнився», «забув інструмент», «не знав завдання».

Примітка для діагноста: дайте час на відповідь. Якщо учень мовчить — заохочуйте мімікою або простими уточненнями, але не нав'язуйте.

Шкала оцінювання:

4 бали – учень логічно вибудовує діалог, відповідає та реагує згідно з роллю.

3 бали – висловлюється стисло, але за темою, реагує на запитання.

2 бали – відповідає фрагментарно, без ініціативи.

1 бал – відповіді нечіткі або незв'язні, діалог не підтримується.

0 балів – не включається у діалог, не відповідає.

Три діагностичні завдання для оцінки показника «розуміння та дотримання мовленнєвого етикету у професійних ситуаціях» (діалогічний критерій) у старших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах професійної шкільної діяльності:

Завдання №16 «Як правильно звернутися?»

Мета: оцінити вміння учня використовувати етикетні формули звертання відповідно до ситуації.

Хід виконання: учню пропонуються ситуації на картках або усно (від 3 до 5):

- попросити в інструктора нову ганчірку,
- звернутися до вчителя за поясненням,
- подякувати за допомогу,
- вибачитися за помилку.

Після кожної ситуації ставиться запитання: «Як ти скажеш?»

Обладнання: ілюстрації або картки з описами ситуацій, за потреби — піктограми з варіантами мовленнєвих формул.

Примітка для діагноста: дозволяється повторити ситуацію або дати невербальні підказки (жест, інтонація). У разі утруднення — запропонувати вибір із 2-х варіантів.

Шкала оцінювання:

4 бали – учень використовує етикетні формули доречно та самостійно в усіх запропонованих ситуаціях.

3 бали – самостійно застосовує етикетні вирази в більшості ситуацій, допускає незначні неточності.

2 бали – потребує стимулювання або вибіркового коригування; формули використовує частково або невпевнено.

1 бал – лише повторює за діагностом або вибирає з підказки; відповіді шаблонні або недоречні.

0 балів – не розуміє ситуацій етикету, не використовує відповідних мовних формул.

Завдання №17 «Привіт – до побачення»

Мета: перевірити знання та використання формул вітання і прощання відповідно до адресата.

Хід виконання: діагност імітує прихід учня до майстерні. Учень має привітатися, звертаючись до інструктора, а потім — попрощатися після завершення умовного заняття. Пропонуються дві ситуації:

Зустріч із педагогом;

Спілкування з ровесником.

Обладнання: рольові бейджі (учень, інструктор, одноліток); за потреби — зображення людей різного віку.

Примітка для діагноста: важливо зафіксувати, чи диференціює учень форму звертання до дорослого та до ровесника.

Шкала оцінювання:

4 бали – використовує привітання/прощання відповідно до ролі співрозмовника, з правильним оформленням.

3 бали – загалом правильно, але допускає деякі стилістичні або інтонаційні похибки.

2 бали – потребує запитання або підказки; використання формул обмежене.

1 бал – реагує лише за прямої вказівки, не розуміє різниці між зверненнями.

0 балів – не використовує етикетних мовленнєвих одиниць, не орієнтується у ситуації.

Завдання №18 «Ввічливо чи ні?»

Мета: перевірити розуміння учнем правил мовленнєвої поведінки у професійно-соціальних ситуаціях.

Хід виконання: учню пропонують серію міні-сценок (візуально або усно):

- один учень штовхає іншого і мовчки проходить повз,
- інший каже «дай мені ганчірку» грубо,
- ще один каже: «чи можна мені взяти щітку?»

Після кожної сценки запитується: «Це було ввічливо?», «Що треба було сказати?»

Обладнання: картки з ілюстраціями або сценками, аудіо/відео (опційно).

Примітка для діагноста: можна дати приклади або змодельовати ситуацію з учнем. Дозволяється повторювати фрази з повільною артикуляцією.

Шкала оцінювання:

4 бали – самостійно диференціює ввічливі/неввічливі ситуації, пропонує коректні мовні заміни.

3 бали – загалом правильно оцінює ситуації, але не завжди формулює відповідні фрази.

2 бали – вказує на етикет лише з підказкою; замінює фрази шаблонно.

1 бал – не розпізнає мовленнєвих порушень етикету або не пропонує альтернатив.

0 балів – не розуміє суті ситуацій, не реагує, відповіді хаотичні або відсутні.

2.3. Аналіз діагностичних результатів дослідження рівнів сформованості вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Результати діагностики **першого критерію: інструктивно-комунікативного** у дітей старшого шкільного віку з нормотиповим розвитком можемо розглянути у Таблиці 2.1. представлений нижче.

Таблиця 2.1.

Результати констатувального експерименту за інструктивно-комунікативним критерієм у дітей з нормотиповим розвитком

	Кількість дітей, які пройшли діагностику (8)							
	розуміння змісту вербальних інструкцій				самостійне використання мовленнєвих формул			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Кількість продіагностованих	8	0	0	0	8	0	0	0
Відсоток (%)	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%

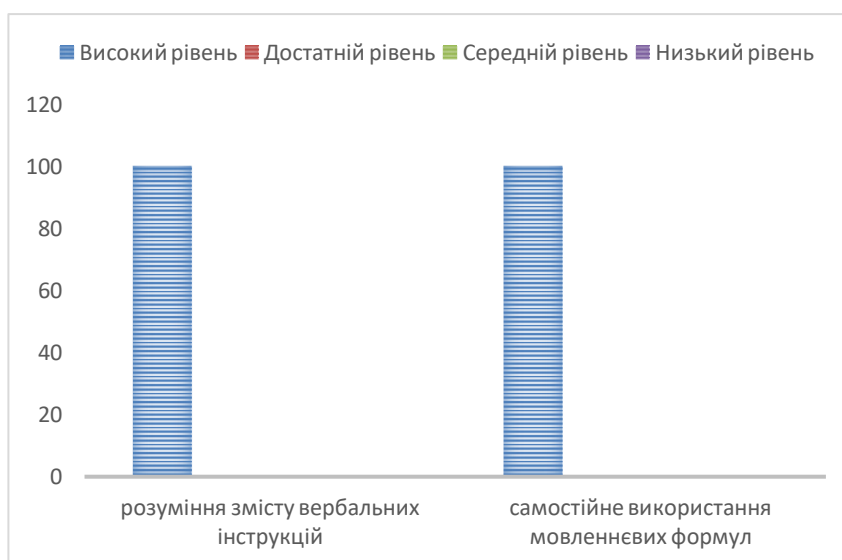


Рис. 2.1. Результати діагностики **першого критерію: інструктивно-комунікативного** у дітей старшого шкільного віку з нормотиповим розвитком

Аналіз результатів діагностики за інструктивно-комунікативним критерієм у дітей з нормотиповим розвитком представлено нижче.

Загальна кількість дітей: 8 осіб;

Оцінювані показники:

- розуміння змісту вербальних інструкцій
- самостійне використання мовленнєвих формул

Розуміння змісту вербальних інструкцій:

Високий рівень – 8 дітей (100,0%)

Достатній, середній, низький рівень – 0 дітей (0,0%)

Усі діти з типовим розвитком продемонстрували повне та точне розуміння словесних інструкцій без додаткового стимулювання чи повторення. Це свідчить про сформовану здатність до сприймання мовленнєвих завдань, що відповідає віковій нормі.

Самостійне використання мовленнєвих формул:

Високий рівень – 8 дітей (100,0%)

Достатній, середній, низький рівень – 0 дітей (0,0%)

Діти впевнено та доречно використовували мовленнєві формули в ситуаціях професійного спрямування (наприклад: прохання, уточнення,

пояснення), виявляючи мовленнєву ініціативу та комунікативну компетентність.

Результати діагностики за інструктивно-комунікативним критерієм свідчать про високий рівень сформованості як рецептивних, так і продуктивних мовленнєвих умінь у всіх дітей старшого віку з нормотиповим розвитком. Це дозволяє розглядати дану групу як еталонну для порівняльного аналізу з дітьми, які мають інтелектуальні порушення.

Результати діагностики **першого критерію: інструктивно-комунікативного** у дітей старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями можемо розглянути у Таблиці 2.2. представленій нижче.

Таблиця 2.2

Результати констатувального експерименту за інструктивно-комунікативним критерієм у дітей з інтелектуальними порушеннями

	Кількість дітей, які пройшли діагностику (8)							
	розуміння змісту вербальних інструкцій				самостійне використання мовленнєвих формул			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Кількість продіагностованих	0	0	1	7	0	0	0	8
Відсоток (%)	0,0%	0,0%	12,5%	87,5%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%

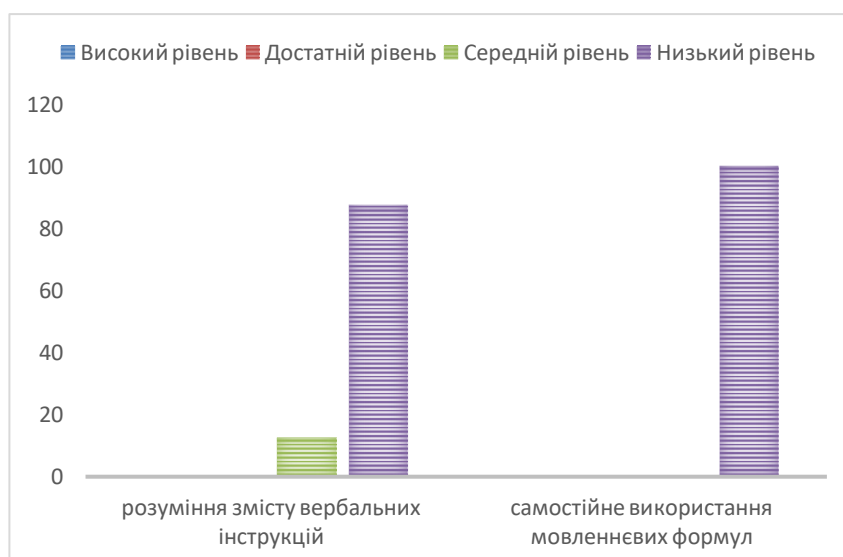


Рис. 2.2. Результати діагностики **першого критерію: інструктивно-комунікативного** у дітей старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями

Аналіз результатів діагностики за інструктивно-комунікативним критерієм у дітей старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями

Загальна кількість дітей: 8 осіб;

Оцінювані показники:

- розуміння змісту вербальних інструкцій
- самостійне використання мовленнєвих формул

Розуміння змісту вербальних інструкцій:

Високий рівень: 0 дітей (0,0%)

Достатній рівень: 0 дітей (0,0%)

Середній рівень: 1 дитина (12,5%)

Низький рівень: 7 дітей (87,5%)

Більшість учнів (87,5%) не демонстрували розуміння змісту інструкцій навіть після повторення або додаткових пояснень. Лише одна дитина частково орієнтувалася в словесних завданнях, потребуючи супровідної невербальної підтримки. Це свідчить про значні труднощі у рецептивному мовленні — сприйманні та переробці мовленнєвої інформації.

Самостійне використання мовленнєвих формул:

Високий, достатній, середній рівень: 0 дітей (0,0%)

Низький рівень: 8 дітей (100,0%)

Жоден із продіагностованих учнів не продемонстрував здатності самостійно використовувати мовленнєві формули навіть у знайомих або змодельованих ситуаціях. Комунікативна активність була зниженою або відсутньою. Учні не ініціювали мовлення, не формулювали прохань, не зверталися за допомогою — навіть за наявності потреби. Це вказує на критично низький рівень продуктивного мовленнєвого функціонування.

Діти старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями продемонстрували вкрай низький рівень сформованості інструктивно-комунікативних умінь. Вони відчують суттєві труднощі як у сприйманні, так і у продукуванні мовленнєвих звернень у професійно орієнтованому середовищі. Ці результати свідчать про необхідність цілеспрямованої логопедичної та педагогічної корекції із включенням спеціально організованої практики мовленнєвої взаємодії, адаптованої до інтелектуальних можливостей учнів.

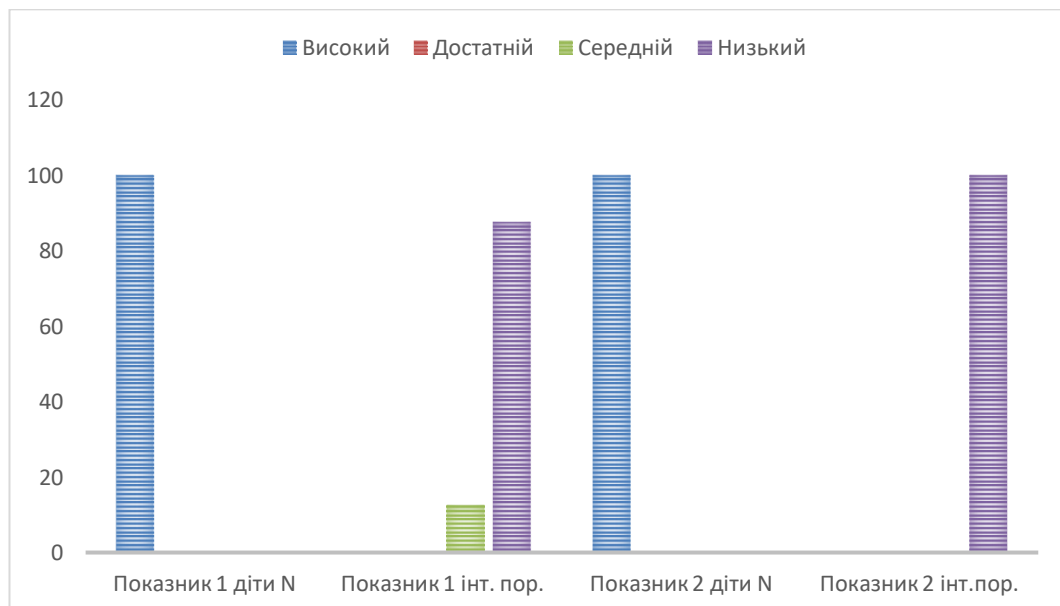


Рис. 2.3. Зведені результати діагностики першого критерію – інструктивно-комунікативного на констатувальному етапі дослідження

Результати діагностики **другого критерію: лексико-комунікативного** у дітей старшого шкільного віку з нормотиповим розвитком можемо розглянути у Таблиці 2.3. представлений нижче.

Таблиця 2.3

Результати констатувального експерименту за лексико-комунікативним критерієм у дітей з нормотиповим розвитком

	Кількість дітей, які пройшли діагностику (8)							
	адекватне вживання понять відповідно до контексту діяльності				використання мовлення для координації спільної діяльності			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Кількість продіагностованих	7	1	0	0	7	1	0	0
Відсоток (%)	87,5%	12,5%	0,0%	0,0%	87,5%	12,5%	0,0%	0,0%

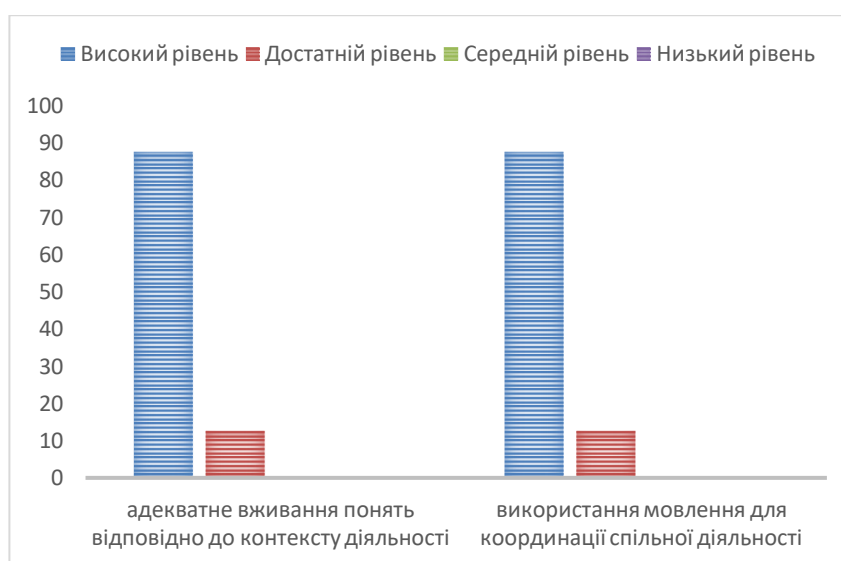


Рис. 2.4. Результати діагностики другого критерію: лексико-комунікативного у дітей старшого шкільного віку з нормотиповим розвитком

Аналіз результатів діагностики за лексико-комунікативним критерієм у дітей старшого шкільного віку з нормотиповим розвитком.

Загальна кількість дітей: 8 осіб;

Оцінювані показники:

- адекватне вживання понять відповідно до контексту діяльності
- використання мовлення для координації спільної діяльності

Адекватне вживання понять відповідно до контексту діяльності:

Високий рівень: 7 дітей (87,5%)

Достатній рівень: 1 дитина (12,5%)

Середній і низький рівень: 0 дітей (0,0%)

Більшість учнів (87,5%) повноцінно і впевнено використовували професійно орієнтовану лексику відповідно до запропонованих ситуацій. Вони точно називали дії, інструменти, процеси, пов'язані з навчально-виробничою діяльністю, що свідчить про високий рівень лексичної компетентності та розуміння контексту. Одна дитина, яка досягла достатнього рівня, потребувала часткового стимулювання або демонстрації з боку дорослого.

Використання мовлення для координації спільної діяльності:

Високий рівень: 7 дітей (87,5%)

Достатній рівень: 1 дитина (12,5%)

Середній і низький рівень: 0 дітей (0,0%)

Учні активно використовували мовлення для налагодження співпраці: давали інструкції партнерам, уточнювали дії, домовлялися про послідовність виконання завдань. Це вказує на сформовану здатність застосовувати комунікацію як інструмент організації спільної праці. Дитина з достатнім рівнем допускала незначні утруднення у виборі мовленнєвих засобів, однак не втрачала комунікативної цілісності.

Діти з нормотиповим розвитком продемонстрували високий рівень сформованості лексико-комунікативних умінь, що включають точне вживання тематичної лексики у професійних ситуаціях і здатність ефективно координувати діяльність у мовленнєвому форматі. Це свідчить про сформовану комунікативну готовність до професійного навчання та високий ступінь мовленнєвої соціалізації в умовах навчально-виробничого процесу.

Результати діагностики **другого критерію: лексико-комунікативного** у дітей старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями можемо розглянути у Таблиці 2.4. представленій нижче.

Таблиця 2.4

Результати констатувального експерименту за лексико-комунікативним критерієм у дітей з інтелектуальними порушеннями

	Кількість дітей, які пройшли діагностику (8)							
	адекватне вживання понять відповідно до контексту діяльності				використання мовлення для координації спільної діяльності			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Кількість продіагностованих	0	0	0	8	0	0	0	8
Відсоток (%)	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%



Рис. 2.5. Результати діагностики другого критерію: лексико-комунікативного у дітей старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями

Аналіз результатів діагностики за лексико-комунікативним критерієм у дітей старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Загальна кількість учасників: 8 осіб;

Оцінювані показники:

- адекватне вживання понять відповідно до контексту діяльності

- використання мовлення для координації спільної діяльності

Адекватне вживання понять відповідно до контексту діяльності:

Високий рівень: 0 дітей (0,0%)

Достатній рівень: 0 дітей (0,0%)

Середній рівень: 0 дітей (0,0%)

Низький рівень: 8 дітей (100,0%)

Усі діти не змогли вжити тематичну лексику відповідно до запропонованої ситуації професійної діяльності. Вони не називали дії, об'єкти або предмети праці навіть за зразком чи з допомогою. Це свідчить про відсутність сформованої лексичної бази, а також про недостатнє розуміння контексту навчально-виробничої діяльності. Такий результат вказує на потребу у цілеспрямованому лексичному навчанні з акцентом на практичне закріплення понять.

Використання мовлення для координації спільної діяльності:

Високий, достатній, середній рівень: 0 дітей (0,0%)

Низький рівень: 8 дітей (100,0%)

Жодна дитина не проявила спроб використати мовлення з метою організації або узгодження дій з партнером. Учні не ініціювали звернень до інших, не давали вказівок, не просили допомоги чи підтвердження виконаного етапу завдання. Це вказує на глибокі порушення у формуванні функціональної комунікації в умовах групової або парної роботи.

Діти старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями демонструють тотальну незрілість лексико-комунікативних умінь, що проявляється в неспроможності адекватно використовувати мовлення в контексті професійної діяльності. Відсутність сформованого словника і неспроможність до координації спільних дій за допомогою мовлення вказують на необхідність глибокої логопедичної корекції, поетапного формування понять, активного впровадження рольових ситуацій, мовленнєвих сценаріїв, зорової підтримки та моделювання комунікативних ситуацій.

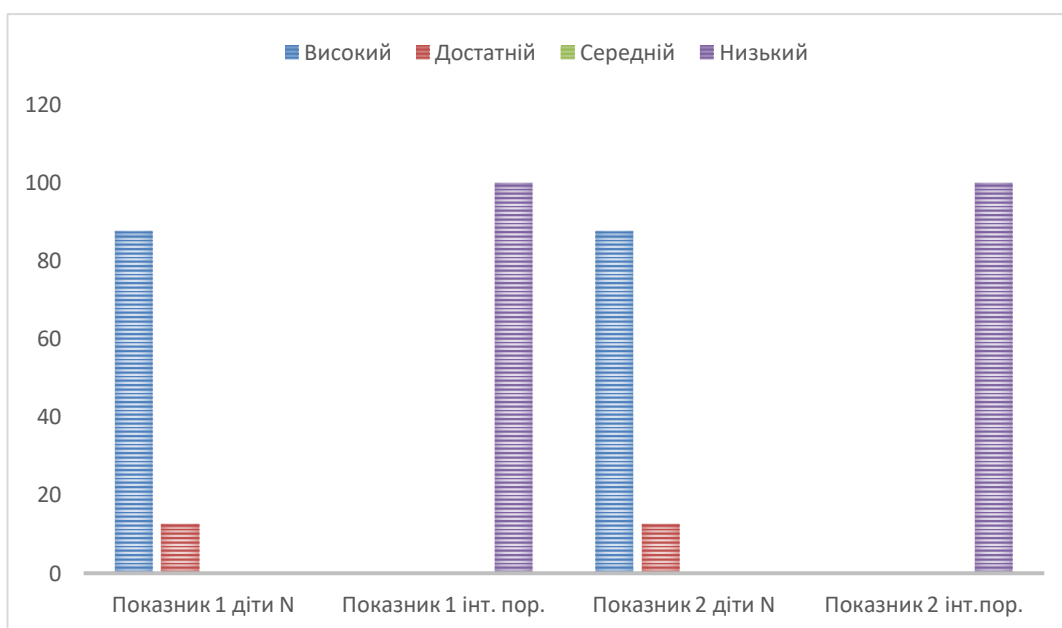


Рис. 2.6. Зведені результати діагностики другого критерію – лексико-комунікативного на констатувальному етапі дослідження

Результати діагностики **третього критерію: діалогічного** у дітей старшого шкільного віку з нормотиповим розвитком можемо розглянути у Таблиці 2.5. представлений нижче.

Таблиця 2.5

Результати констатувального експерименту за діалогічним критерієм у дітей з нормотиповим розвитком

	Кількість дітей, які пройшли діагностику (8)							
	здатність підтримувати простий діалог за темою				розуміння та дотримання мовленнєвого етикету у професійних ситуаціях			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Кількість продіагностованих	7	1	0	0	7	1	0	0
Відсоток (%)	87,5%	12,5%	0,0%	0,0%	87,5%	12,5%	0,0%	0,0%

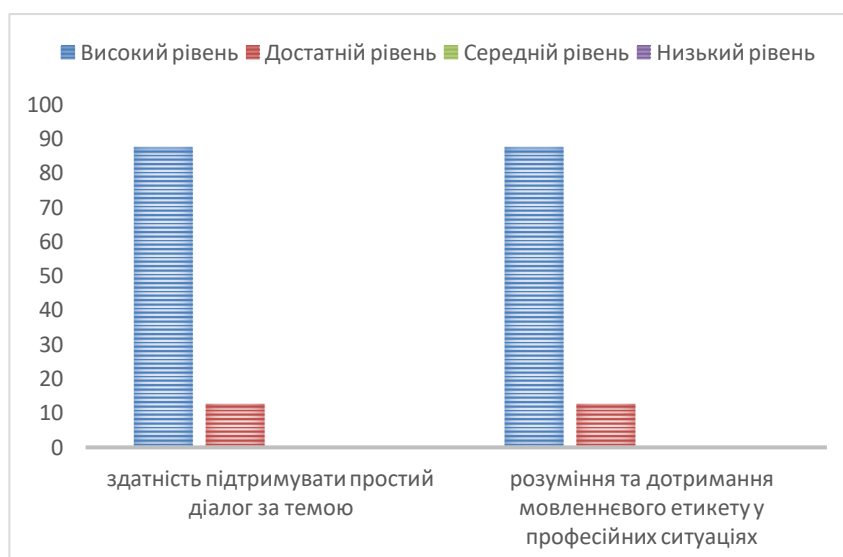


Рис. 2.7. Результати діагностики **третього критерію: діалогічного** у дітей старшого шкільного віку з нормотиповим розвитком

Аналіз результатів діагностики за діалогічним критерієм у дітей старшого шкільного віку з нормотиповим розвитком.

Загальна кількість учасників діагностики: 8 учнів;

Оцінювані показники:

- здатність підтримувати простий діалог за темою
- розуміння та дотримання мовленнєвого етикету у професійних ситуаціях

ситуаціях

Здатність підтримувати простий діалог за темою:

Високий рівень: 7 дітей (87,5%)

Достатній рівень: 1 дитина (12,5%)

Середній та низький рівні: 0 дітей (0,0%)

Більшість учнів продемонстрували вміння ініціювати, підтримувати та завершувати діалог відповідно до теми. Вони вміло реагували на репліки співрозмовника, ставили уточнювальні запитання, користувалися прийнятними мовленнєвими засобами. Один учень потребував підказки або стимулювання з боку дорослого, однак демонстрував розуміння діалогічної структури й комунікативної мети, що відповідає достатньому рівню сформованості.

Розуміння та дотримання мовленнєвого етикету у професійних ситуаціях:

Високий рівень: 7 дітей (87,5%)

Достатній рівень: 1 дитина (12,5%)

Середній та низький рівні: 0 дітей (0,0%)

Учні виявили сформоване уявлення про правила мовленнєвої поведінки у професійних ситуаціях: зверталися ввічливо, вживали етикетні формули, віталися, дякували, прощалися відповідно до ситуації. Один учень демонстрував окремі мовленнєві помилки або потребував моделювання ситуації з боку дорослого, що вказує на достатній рівень.

Учні з нормотиповим розвитком виявили високий рівень сформованості діалогічної комунікації, який проявляється як у змістовому, так і в етикетному аспектах. Вони впевнено взаємодіють у межах заданої тематики, дотримуються етикетних норм та виявляють мовленнєву ініціативу. Це свідчить про високий ступінь мовленнєвої компетентності, соціальної зрілості та готовності до взаємодії у професійному середовищі.

Результати діагностики **третього критерію: діалогічного** у дітей старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями можемо розглянути у Таблиці 2.6. представлений нижче.

Таблиця 2.6

Результати констатувального експерименту за діалогічним критерієм у дітей з інтелектуальними порушеннями

	Кількість дітей, які пройшли діагностику (8)							
	здатність підтримувати простий діалог за темою				розуміння та дотримання мовленнєвого етикету у професійних ситуаціях			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Кількість продіагностованих	0	0	1	7	0	0	0	8
Відсоток (%)	0,0%	0,0%	12,5%	87,5%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%

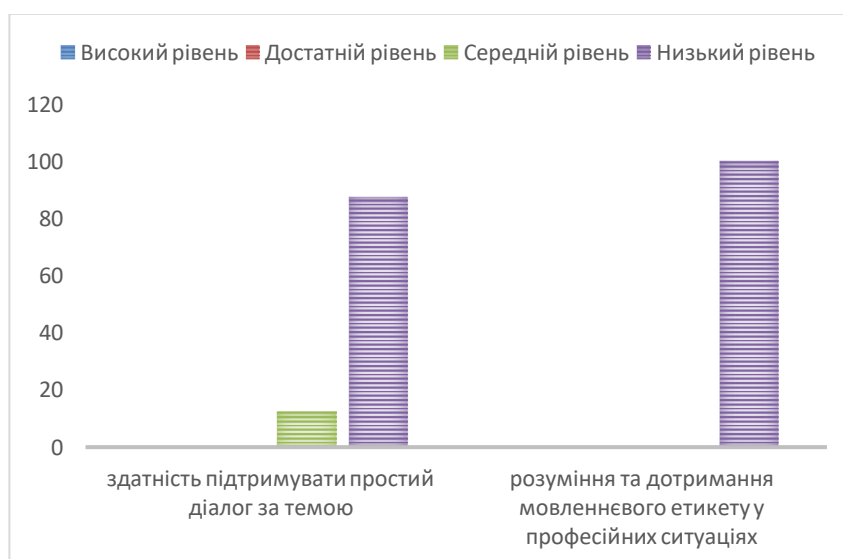


Рис. 2.8. Результати діагностики **третього критерію: діалогічного** у дітей старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями

Аналіз результатів діагностики за діалогічним критерієм у дітей старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями

Загальна кількість учасників діагностики: 8 учнів;

Оцінювані показники:

- здатність підтримувати простий діалог за темою

- розуміння та дотримання мовленнєвого етикету у професійних ситуаціях

Здатність підтримувати простий діалог за темою:

Високий рівень: 0 дітей (0,0%)

Достатній рівень: 0 дітей (0,0%)

Середній рівень: 1 дитина (12,5%)

Низький рівень: 7 дітей (87,5%)

Більшість учнів не змогли підтримати елементарний тематичний діалог. Вони виявляли труднощі у побудові зв'язного висловлювання, не ініціювали комунікацію, не відповідали адекватно на запитання або відповідали лише окремими словами. Лише один учень частково орієнтувався у тематиці, відповідав короткими репліками та потребував стимулювання, що відповідає середньому рівню сформованості.

Розуміння та дотримання мовленнєвого етикету у професійних ситуаціях:

Високий рівень: 0 дітей (0,0%)

Достатній рівень: 0 дітей (0,0%)

Середній рівень: 0 дітей (0,0%)

Низький рівень: 8 дітей (100,0%)

Усі діти з інтелектуальними порушеннями не продемонстрували сформованих уявлень про правила мовленнєвої поведінки в умовах професійного середовища. Вони не користувалися етикетними формулами (вітання, прохання, подяка, прощання), не розуміли соціального контексту комунікації, що свідчить про повну відсутність або значну недостатність відповідних навичок.

Отримані результати свідчать про критично низький рівень сформованості діалогічної комунікації у старшокласників з інтелектуальними порушеннями. Труднощі спостерігаються як у підтримці тематичної бесіди, так і в дотриманні елементарного мовленнєвого етикету. Це вказує на потребу в цілеспрямованій логопедичній роботі, що включає розвиток

діалогічних умінь, формування навичок мовленнєвої взаємодії та соціального мовленнєвого досвіду в умовах професійної шкільної діяльності.

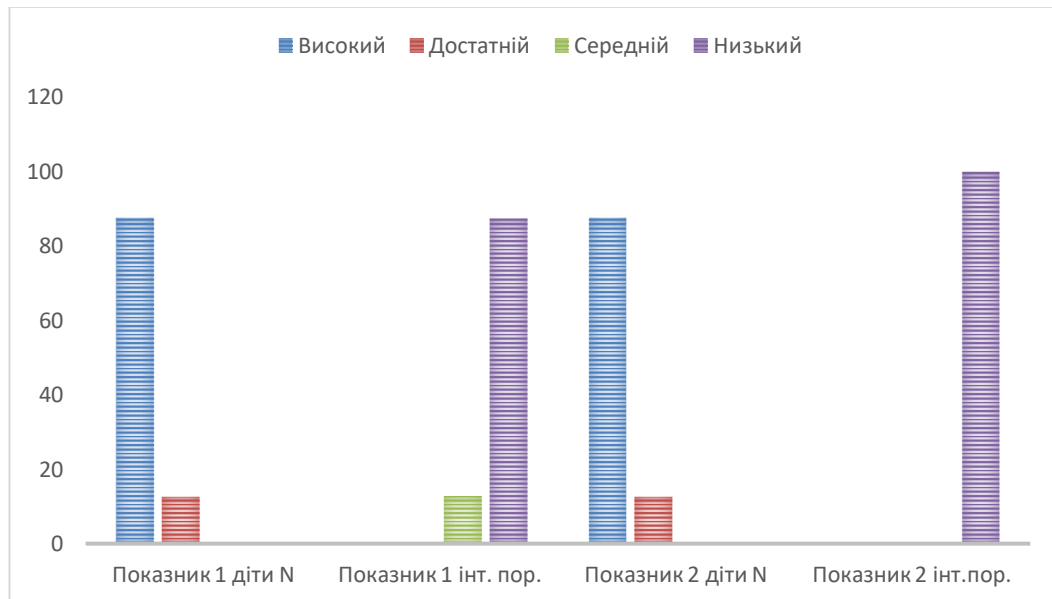


Рис. 2.9. Зведені результати діагностики першого критерію – діалогічного на констатувальному етапі дослідження

Висновки до другого розділу

У другому розділі було здійснено комплексне діагностичне дослідження рівня сформованості вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, що дало змогу всебічно оцінити стан їх мовленнєво-комунікативних навичок у контексті професійної шкільної діяльності. З цією метою було визначено три взаємопов'язані критерії: інструктивно-комунікативний, лексико-комунікативний та діалогічний, кожен з яких охоплює ключові показники, що відображають функціональні аспекти вербальної комунікації у виробничо-освітньому середовищі.

Перший критерій — *інструктивно-комунікативний* — дав змогу оцінити здатність учнів сприймати вербальні інструкції та самостійно їх мовленнєво відтворювати. Результати дослідження продемонстрували суттєві розбіжності між дітьми з нормотиповим розвитком і дітьми з інтелектуальними порушеннями: якщо у першій групі переважна більшість

учнів показали високий рівень сформованості за обома показниками, то в групі з інтелектуальними порушеннями зафіксовано переважно низький рівень, що свідчить про недостатній рівень мовленнєвої рецепції та експресії в умовах інструктивної взаємодії.

Другий критерій — *лексико-комунікативний* — відображає сформованість професійно орієнтованої лексики та здатність використовувати мовлення для координації спільної діяльності. У дітей з нормотиповим розвитком переважає високий рівень сформованості, що проявляється в умінні доречно вживати фахові поняття, орієнтуючись на контекст трудової діяльності. Водночас у дітей з інтелектуальними порушеннями виявлено стійкі труднощі в засвоєнні тематичного словника та використанні мовлення як інструмента узгодження дій, що вказує на фрагментарність мовленнєвої компетентності.

Третій критерій — *діалогічний* — дав змогу простежити вміння учнів підтримувати елементарний професійно орієнтований діалог та дотримуватися мовленнєвого етикету. Аналіз результатів свідчить, що в учнів з нормотиповим розвитком сформовані базові діалогічні навички, зокрема — ініціація, підтримка та завершення діалогу, використання етикетних формул. У групі з інтелектуальними порушеннями переважають низькі показники, що свідчить про обмежену соціальну комунікативність та незасвоєність норм мовленнєвої поведінки у професійному середовищі.

Загальні результати діагностики засвідчують наявність системних порушень у структурі вербальної комунікації в учнів з інтелектуальними порушеннями. Це виражається у низькому рівні мовленнєвого розуміння, недостатньому словниковому запасі, труднощах у спільній мовленнєвій діяльності та неспроможності до ефективної діалогічної взаємодії. Отримані емпіричні дані підтверджують актуальність впровадження цілеспрямованої корекційно-логопедичної програми, орієнтованої на формування вербальної комунікації в контексті допрофесійної шкільної діяльності.

Таким чином, розроблені критерії та показники виявилися валідним інструментом для якісної діагностики, а результати, отримані в процесі обстеження, стануть теоретичним і практичним підґрунтям для побудови ефективної логопедичної моделі розвитку вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

РОЗДІЛ 3

ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ПРОЦЕСІ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ШКІЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.

3.1. Розробка та наукове обґрунтування дидактичної моделі формування вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в процесі допрофесійної шкільної діяльності.

Метою другого, формувального етапу експериментального дослідження було науково-методичне обґрунтування, практична реалізація та емпірична перевірка ефективності дидактичної моделі формування вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в процесі допрофесійної шкільної діяльності.

Формувальний експеримент проводився з урахуванням виявлених на констатувальному етапі труднощів у сфері інструктивно-комунікативної, лексико-комунікативної та діалогічної складових вербальної взаємодії. Особливу увагу приділено створенню сприятливого навчально-корекційного середовища, використанню індивідуалізованих мовленнєвих стратегій, а також впровадженню спеціально розробленого методичного забезпечення з опорою на професійну тематику, доступну для учнів із порушенням інтелектуального розвитку.

До участі у формувальному етапі було залучено 8 учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями (віком від 15 до 17 років). З них сформовано експериментальну групу (4 учні) та контрольну групу (4 учні) з урахуванням приблизно однакового розподілу за віком, статтю, нозологіями та початковим рівнем сформованості вербальної комунікації за результатами констатувального етапу дослідження.

На початку експерименту учні обох груп демонстрували переважно низький рівень за всіма критеріями, що засвідчило обмеженість мовленнєвого репертуару, недостатній розвиток навичок розуміння інструкцій, лексичної актуалізації професійно орієнтованих понять та підтримки діалогу в умовах професійно спрямованої взаємодії. Це дозволило забезпечити об'єктивність порівняння ефективності впроваджуваної моделі, а також підтвердити валідність розробленої критеріально-показникової бази.

Таблиця 3.1

Розподіл дітей на контрольну та експериментальну групи

№	ПІБ учня	Вік (років)	Нозологія	Група
1	Мороз Артем Сергійович	15	F.70, легка розумова відсталість	Контрольна
2	Бондар Єгор Олександрович	16	F.70, легка розумова відсталість	Контрольна
3	Литвин Максим Ігорович	17	F.71, помірна розумова відсталість	Контрольна
4	Гриценко Аліна Віталіївна	16	F.70, легка розумова відсталість	Контрольна
5	Дмитренко Павло Анатолійович	15	F.71, помірна розумова відсталість	Експериментальна
6	Коваль Денис Олегович	16	F.70, легка розумова відсталість	Експериментальна
7	Семенов Владислав Дмитрович	17	F.70, легка розумова відсталість	Експериментальна
8	Шевченко Тимофій Русланович	16	F.70, легка розумова відсталість	Експериментальна

Формувальний експеримент здійснювався протягом навчального семестру та передбачав реалізацію трьох взаємопов'язаних етапів логопедичної роботи, визначених у структурі запропонованої моделі:

- орієнтаційно-підготовчого етапу,
- етапу розвитку мовленнєвих компонентів комунікації,
- етапу генералізації комунікативних навичок у професійному середовищі.

Кожен етап включав серію цілеспрямованих занять із використанням інструкційних, ситуативно-рольових, репродуктивних та продуктивних

методів навчання, адаптованих до пізнавальних можливостей та інтересів учнів з інтелектуальними порушеннями. Особливу роль відігравала комунікативна взаємодія в професійно-побутовому контексті (майстерні, навчально-виробничі кабінети), що стимулювала мовленнєву ініціативу та сприяла практичному застосуванню сформованих навичок.

Таким чином, формувальний етап експерименту був спрямований на поетапне розгортання корекційно-розвиткової логопедичної роботи та забезпечив необхідну емпіричну базу для подальшого порівняльного аналізу ефективності запропонованої дидактичної моделі. Дидактичну модель представлено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Етапи дидактичної моделі формування вербальної комунікації

Етап	Мета	Завдання (стисло)	Педагогічні умови	Зміст роботи	Засоби та форми
Орієнтаційно-підготовчий	Адаптація до мовленнєвої взаємодії та основ комунікації	Створити мотивацію, сформулювати базові мовленнєві установки	Психоемоційна підтримка, наочність, чіткі інструкції	Ознайомлення з формулами спілкування, мовленнєві ігри, вправи на слухове сприймання	Індивідуальні та групові вправи, логопедичні ігри, картки-інструкції, моделювання ситуацій
Етап розвитку мовленнєвих компонентів комунікації	Сформувати ключові компоненти вербального мовлення	Розвивати інструктивне, лексичне та діалогічне мовлення	Тематична насиченість, вправлення у мовленнєвих ситуаціях, підтримка педагога	Відпрацювання інструкцій, професійно орієнтованих лексем, побудова простих діалогів	Комунікативні вправи, сюжетні ігри, парна робота, вправи з картками, словесне моделювання
Етап генералізації комунікативних навичок у професійному середовищі	Перенести навички у виробничо-комунікативне середовище	Автоматизація мовленнєвих дій, ініціативність, дотримання етикету	Ситуації реального спілкування, мінімізація підказки, самостійність	Інструкції в дії, професійні діалоги, мовленнєві коментарі, етикетне мовлення у реальному	Участь у трудовій діяльності, діалоги з викладачами, робота в парах, відеоаналіз, комунікатив

				середовищі	ні вправи на виробництві
--	--	--	--	------------	--------------------------

Перший етап: орієнтаційно-підготовчий етап

Мета етапу: створення мотиваційно-сприятливого середовища для мовленнєвої активності учнів з інтелектуальними порушеннями, формування готовності до вербальної взаємодії у навчально-виробничому процесі та розвиток базових мовленнєвих реакцій на інструкції, запитання і звернення.

Завдання етапу:

- сформувати позитивну установку на спілкування у навчальному та професійному контекстах.
- розвивати слухову увагу, мовленнєве наслідування, фонематичний слух.
- активізувати розуміння простих і конкретних вербальних інструкцій.
- закласти основу для вживання базових мовленнєвих формул взаємодії («так», «ні», «добре», «я зрозумів» тощо).
- сприяти зниженню тривожності в комунікативних ситуаціях, пов'язаних із професійною діяльністю.

Педагогічні умови:

- поступове занурення у мовленнєве середовище з акцентом на підтримку та схвалення;
- індивідуалізація темпу роботи та кількості мовленнєвих завдань;
- використання невербальної підтримки (жести, візуальні підказки, моделі);
- залучення учнів до практичних ситуацій із чітким мовленнєвим супроводом;
- систематичне повторення мовленнєвих формул в ігрових та ситуативних вправах.

Зміст етапу:

- розпізнавання та розуміння простих звертань, команд, інструкцій (типу: «взьми», «покажи», «дай», «увімкни»);
- мовленнєві ігри на розвиток слухової уваги та пам'яті;
- вивчення та закріплення мовленнєвих формул етикету та реагування;
- вправи на ідентифікацію слів, пов'язаних із професійним середовищем (назви предметів, дій, інструментів);
- діалогічні моделі «вчитель – учень» із повторенням ключових фраз.

Засоби реалізації:

- демонстраційні матеріали (предметні зображення, картки-піктограми, макети);
- мовленнєві та сенсомоторні ігри;
- аудіозаписи інструкцій, мовленнєвих моделей;
- короткі відеофрагменти з професійної діяльності з простим коментарем;
- індивідуальні картки з мовленнєвими формулами.

Форми роботи:

- індивідуальні та малі підгрупи (по 2–3 учні);
- інтерактивні вправи з елементами рольової гри;
- заняття у формі «комунікативного тренінгу»;
- фронтальна робота з використанням невербальної підтримки;
- вправи на «реакцію на інструкцію» в умовах майстерні або кабінету професійного навчання.

Ось розгорнутий варіант трьох занять для орієнтаційно-підготовчого етапу, адаптованих до умов спільної та трудової діяльності учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Заняття інтегрують логопедичні цілі з елементами професійної підготовки (побутове

обслуговування, прибирання, сервірування), відповідають контексту професійно-освітнього середовища.

Заняття №1 Тема: «Привітайся правильно!»

Мета: формувати навички використання мовленнєвих формул вітання у ситуаціях професійного та побутового спілкування.

Завдання:

- автоматизувати вживання вербальних формул привітання в контексті трудового процесу;
- розвивати комунікативну ініціативу;
- формувати позитивну установку на взаємодію.

Форма організації: індивідуально-групова, в умовах навчального кабінету, майстерні.

Хід заняття:

Мотиваційний етап: логопед створює ситуацію входу до навчальної майстерні. Діти імітують прихід до кабінету, вітаються з вчителем та однокласниками.

Основна частина:

- Рольова вправа «Я прийшов на роботу»: учні за завданням вітаються з майстром, товаришем, клієнтом.
- Картки-зразки: «Добрий день, пані вчителько», «Привіт, друже», «Вітаю, ми починаємо працювати» — з ілюстраціями та підказками.
- Гра «Передай привіт»: діти передають один одному предмет (рушник, серветку), супроводжуючи це фразою привітання.

Заклучна частина:

- Рефлексія: «Кому ти сьогодні сказав привіт? У яких ситуаціях слід вітатися?»
- Вправа «Привіт на завтра»: кожен називає, як привітається наступного дня з майстром.

Засоби: картки з фразами, дзеркальце, предмети для передачі (тканини, рушнички).

Примітка: при труднощах допускається використання візуальних підказок, жестів підтримки.

Заняття №2 Тема: «Слухай та роби: готуємо робоче місце»

Мета: розвивати вміння сприймати та розуміти вербальні інструкції під час виконання побутових або виробничих завдань.

Завдання:

- формувати слухову увагу і зосередженість;
- навчити діяти за інструкцією в побутовій діяльності;
- активізувати дієве мовлення.

Форма організації: фронтальна та парна робота, в умовах навчальної майстерні або кухонного блоку.

Хід заняття:

Мотиваційний етап: обговорення ситуації: «Що треба зробити, щоб почати працювати?» (наприклад, сервірувати стіл, підготувати поверхню для прибирання).

Основна частина:

- Інструктивна гра «Зроби, як я скажу»:
- «Поклади серветку зліва»;
- «Постав чашку навпроти»;
- «Візьми ганчірку — протри стіл».
- Парна вправа «Я кажу — ти робиш»: один учень диктує інструкцію іншому.
- Гра «Професійне завдання»: логопед озвучує алгоритм сервірування, діти виконують послідовно.

Заключна частина:

- Гра «Що сказав майстер?» — вправа на запам'ятовування 2–3 дій за інструкцією.
- Обговорення: «Що було легко, а що складно?».

Засоби: набір посуду, серветки, засоби для прибирання, фотоінструкції.

Примітка: інструкції подаються короткими фразами, з паузами, з можливістю дублювання жестами.

Заняття №3 Тема: «Розкажи про себе на уроці праці»

Мета: формувати навички представлення себе у професійно-навчальному контексті (на уроці трудового навчання, під час інструктажу, взаємодії в парі).

Завдання:

- активізувати вживання самопрезентаційних фраз;
- формувати коротке монологічне висловлювання;
- розвивати навички соціального контакту.
- Форма організації: індивідуальна робота з елементами моделювання ситуацій.

Хід заняття:

Мотиваційний етап: логопед пояснює, що кожен учень має вміти сказати про себе кілька слів перед початком спільної роботи (наприклад: у групі, на виробничій практиці).

Основна частина:

- Вправа «Представ себе» (з опорою на картки): «Мене звати...», «Я навчаюсь...», «Я люблю...», «Я вмію...».
- Інтерв'ю в парі: один учень запитує, інший відповідає.
- Гра «Знайомство з майстром»: ситуація, коли треба назвати себе, пояснити, що робитимеш сьогодні на уроці, які інструменти знаєш.

Заклучна частина:

- вправи на самоповагу: «Я можу працювати, бо...»;
- логопед підтримує ініціативу, хвалить за спробу говорити впевнено.

Засоби: картки з шаблонами фраз, дзеркальце, фішки мотивації.

Примітка: для дітей з вираженою інертністю можливе моделювання відповіді за допомогою мовленнєвого шаблону або ААС-засобів.

Цей етап слугує підґрунтям для переходу до другого — **етапу розвитку мовленнєвих компонентів комунікації**, де формуються та вдосконалюються власне вербальні навички в умовах навчально-виробничої взаємодії.

Другий етап - етап розвитку мовленнєвих компонентів комунікації

Мета етапу: формування мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для здійснення інструктивної, лексико-смислової та діалогічної взаємодії у процесі навчальної та допрофесійної діяльності.

Завдання етапу:

- розвивати вміння сприймати та виконувати складніші вербальні інструкції, зокрема багатокомпонентні.
- формувати активний словник професійно орієнтованої лексики.
- навчати адекватного використання мовних засобів у типових ситуаціях спільної діяльності.
- закладати основи побудови елементарного діалогу (запитання – відповідь, прохання – реакція).
- стимулювати вживання мовленнєвих формул етикетного спілкування та професійної взаємодії.

Педагогічні умови:

- логопедичне моделювання мовленнєвих зразків у структурі реальних або змодельованих професійних ситуацій;
- поєднання вербальних і невербальних стимулів у роботі;
- застосування елементів навчання «через дію» (виконання інструкцій, робота руками під мовленнєвим супроводом);
- тематичне структурування мовленнєвих занять (за видами діяльності: прибиральник, слюсар, кухар тощо);
- підтримка емоційно сприятливого середовища з достатнім часом на мовленнєву реакцію.

Зміст етапу:

- мовленнєве закріплення назв дій, інструментів, матеріалів, пов'язаних із професійною діяльністю;
- формування фразової структури висловлювань: простих речень, фраз-інструкцій, фраз-відповідей;
- використання мовлення для узгодження дій у парах або малих групах (напр.: «Ти тримай, а я закручу»);
- вправи на мовленнєву ініціативу: запитати про дію, звернутись по допомогу, повідомити про завершення завдання;
- вправи на формулювання запитань, пояснень, реакцій на мовленнєві стимули.

Засоби реалізації:

- предметно-реальні засоби професійної діяльності (інструменти, матеріали);
- картки з ключовими словами та фразами;
- мовленнєві тренінги з логопедом або педагогом-дефектологом;
- інструктивно-мовленнєві завдання з поетапною структурою;
- тематичні лексичні ігри (словесні лото, добери слово, фразові конструкції).

Форми роботи:

- логопедичні міні-заняття у виробничих кабінетах/майстернях;
- робота в парах і малих групах із розподілом мовленнєвих ролей;
- індивідуальні заняття на закріплення мовленнєвого матеріалу;
- участь у навчальних ситуаціях з інструктивною мовленнєвою складовою;
- професійно-рольові ігри з використанням предметного середовища.

Заняття №1 «Привітайся правильно!»

Мета: формувати навички використання мовленнєвих формул вітання у ситуаціях професійного та побутового спілкування.

Завдання:

- автоматизувати вживання вербальних формул привітання в контексті трудового процесу;
- розвивати комунікативну ініціативу;
- формувати позитивну установку на взаємодію.

Форма організації: індивідуально-групова, в умовах навчального кабінету, майстерні.

Хід заняття:

Мотиваційний етап: логопед створює ситуацію входу до навчальної майстерні. Діти імітують прихід до кабінету, вітаються з вчителем та однокласниками.

Основна частина:

- рольова вправа «Я прийшов на роботу»: учні за завданням вітаються з майстром, товаришем, клієнтом.
- картки-зразки: «Добрий день, пані вчителько», «Привіт, друже», «Вітаю, ми починаємо працювати» — з ілюстраціями та підказками.
- гра «Передай привіт»: діти передають один одному предмет (рушник, серветку), супроводжуючи це фразою привітання.

Заклучна частина:

- рефлексія: «Кому ти сьогодні сказав привіт? У яких ситуаціях слід вітатися?»
- вправа «Привіт на завтра»: кожен називає, як привітається наступного дня з майстром.
- засоби: картки з фразами, дзеркальце, предмети для передачі (тканини, рушнички).

Примітка: при труднощах допускається використання візуальних підказок, жестів підтримки (ААС-картки).

Заняття №2 «Запитай і попроси ввічливо»

Мета: формувати вміння коректно звертатися з питанням чи проханням у професійній ситуації.

Завдання:

- автоматизувати вживання ввічливих фраз;
- розвивати навички діалогічного мовлення;
- стимулювати мовленнєву ініціативу.

Форма організації: парна та групова робота у майстерні або кабінеті обслуговуючої праці.

Хід заняття:

Мотиваційний етап: діти отримують ситуацію: «Початок робочого дня — треба взяти інструменти».

Основна частина:

- Інсценізація «Я прошу допомоги»: один учень звертається до іншого з проханням («Будь ласка, подай мені...», «Можна я візьму...?», «Чи не допоможеш мені...?»).
- Картки-зразки з ввічливими фразами для відпрацювання в парах.
- Гра «Прохання і відповіді»: учні витягують картки з проханнями і реагують на них відповідними відповідями: «Так, звісно», «Добре, тримай», «На жаль, у мене немає».

Заклучна частина:

- Обговорення: «У яких ситуаціях варто просити? Як це зробити чемно?»
- Мовленнєвий місток: учень називає фразу, яку застосує завтра, звертаючись до вчителя/однокласника.

Засоби: картки з фразами, сюжетні ілюстрації, реквізит (інструменти, зошити, тканини).

Примітка: у разі мовленнєвих труднощів використовуються піктограми, шаблони фраз, жести підтвердження/заперечення.

Заняття №3 «Ми працюємо разом — поясни, що робиш»

Мета: навчити учнів описувати свої дії під час трудового процесу; розвивати зв'язне мовлення у професійно-практичному контексті.

Завдання:

- формувати навички мовленнєвого супроводу дій;
- розвивати логіко-граматичну структуру висловлювань;
- розширити активний словник професійної тематики.

Форма організації: малі групи, спільна діяльність під час прибирання або упорядкування простору.

Хід заняття:

Мотиваційний етап: логопед пояснює, що всі працюють разом, але важливо вміти розповісти, що саме робиш.

Основна частина:

- Вправа «Говори і дій»: кожен учень виконує просту дію (втирає парту, підмітає), супроводжуючи її мовленням: «Я втираю стіл», «Я несучу відро», «Я підмітаю».
- Робота в парі: один учень ставить запитання: «Що ти зараз робиш?», інший відповідає.
- Колективна гра «Знайди і скажи»: дитина шукає потрібний предмет і голосно проговорює: «Ось серветка — я її беру».

Заклучна частина:

- Оцінювання активності: хто сьогодні добре говорив і пояснював?
- Вправа «Мій завтрашній план»: кожен озвучує фразу, яку скаже наступного разу під час роботи.

Засоби: набір інвентарю, картки-зразки фраз, дзеркало, піктограми для невербальної підтримки.

Примітка: діти з порушенням мовлення можуть демонструвати дії з використанням жестів або ААС-карток; бажано підкріплювати усне мовлення зоровим зразком.

Цей етап є основоположним для подальшої генералізації сформованих мовленнєвих навичок у реальному професійному середовищі, що реалізується на третьому етапі дидактичної моделі.

Третій етап - етап генералізації комунікативних навичок у професійному середовищі.

Мета етапу: забезпечити перенесення сформованих мовленнєвих навичок у реальні професійно-практичні ситуації, підвищити автономність учнів у мовленнєвому самовираженні, зміцнити комунікативну компетентність у процесі навчально-виробничої діяльності.

Завдання етапу:

- закріпити навички використання вербальних інструкцій у самостійній діяльності.
- сприяти автоматизації вживання професійно орієнтованої лексики у мовленнєвих діях.
- розвивати здатність до діалогічної взаємодії у контексті виробничої співпраці.
- формувати сталі моделі мовленнєвої поведінки в типових і змінених професійних ситуаціях.
- стимулювати прояви ініціативи, самостійності, взаємодії у мовленнєвому середовищі.

Педагогічні умови:

- залучення учнів до діяльності у природному комунікативному контексті (майстерня, кабінет обслуговуючої праці, кухня, сад, тощо);
- максимальне наближення мовленнєвих завдань до реальних трудових ситуацій;
- мінімізація мовленнєвої підказки дорослого на користь взаємодії з іншими учасниками діяльності;
- поступове підвищення складності комунікативних ситуацій (вибір альтернативи, вирішення проблеми, пояснення процесу тощо);

- систематичне застосування засобів зворотного зв'язку для корекції та зміцнення мовленнєвих дій.

Зміст етапу:

- виконання мовленнєвих інструкцій у контексті трудових завдань (приготування, збирання, ремонт);
- коментування власних дій та дій партнера у процесі спільної роботи;
- використання мовлення для вирішення проблемних ситуацій: «що робити, якщо не працює...», «попросити інструмент», «висловити думку про результат»;
- ведення діалогу з опорою на професійну лексику;
- етикетне мовлення в умовах взаємодії з викладачами, майстрами, однокласниками.

Засоби реалізації:

- реальні виробничі завдання та інструменти (ремонт, прибирання, приготування їжі, ручна праця);
- мовленнєві інструкції на плакатах, картках, в аудіоформаті;
- розігрування ситуацій з комунікативною проблемою (не зрозумів інструкцію, загубив предмет, попросити допомогу);
- щоденники мовленнєвих спостережень (записи, що саме сказано, де і коли);
- відеоспостереження та самоаналіз мовленнєвої поведінки.

Форми роботи:

- участь у колективних виробничих процесах із розподілом мовленнєвих ролей;
- логопедичні супровідні консультації безпосередньо в робочому середовищі;
- мовленнєві «репетиції» перед реальними діями (ресторанне обслуговування, ремонтна справа);

- парна взаємодія з чергуванням ролей (інструктор – виконавець);
- участь у проєктній діяльності (виготовлення предмету, оформлення інструкції, презентація результатів).

Заняття №1 «Обговорюємо завдання з майстром»

Мета: формувати навички ініціації та підтримання професійного діалогу з дорослим у трудовій ситуації.

Завдання:

- навчити звертатися до майстра із запитанням щодо роботи;
- формувати структуру діалогу «запитання – відповідь»;
- розвивати орієнтацію в професійно-трудовому контексті.

Форма організації: групова робота в умовах майстерні або шкільного кабінету трудового навчання.

Хід заняття:

Мотиваційний етап: логопед повідомляє, що сьогодні учні самі дізнаються про завдання у майстра.

Основна частина:

- Рольова гра «Підійди до майстра»: учні по черзі звертаються до дорослого (логопед або педагог): «Що мені сьогодні робити?», «Яке моє завдання?»
- Мовленнєві шаблони: на картках — приклади звернень і уточнень: «Поясніть, будь ласка...», «Я правильно зрозумів...?»
- Професійний діалог у парі: один учень — «майстер», другий — «учень». Потім змінюються ролями.

Заклучна частина:

- Рефлексивна вправа: «Що сьогодні запитував у майстра? Що почув у відповідь?»
- Домашнє завдання: придумати фразу-звернення, яку можна використати наступного дня.

Засоби: бейджі «майстер/учень», картки із зразками фраз, предмети професійної діяльності.

Примітка: дітям з мовленнєвими труднощами дозволяється використовувати ААС-картки або піктограми для звернення.

Заняття №2 «Допоможи товаришу — поясни словами»

Мета: розвивати мовленнєві навички координації спільних дій у трудовому процесі.

Завдання:

- навчити формулювати короткі інструкції;
- формувати навички мовленнєвого супроводу допомоги;
- стимулювати взаємодію між учнями.

Форма організації: парна робота в умовах спільного трудового завдання (прибирання, розкладання речей, пакування тощо).

Хід заняття:

Мотиваційний етап: логопед розповідає, що сьогодні потрібно не лише зробити справу, а й допомогти товаришу словами.

Основна частина:

- Вправа «Я покажу і скажу»: учень виконує дію і пояснює іншому, що треба зробити: «Поклади рушник на полицю», «Підмітай від дверей».
- Гра «Помічник»: один учень пояснює іншому, як скласти речі у коробку або розкласти інструменти.
- Фіксація мовленнєвих формул: «Візьми це, будь ласка», «Склади ось так», «Тут має бути чисто».

Заклучна частина:

Вправа «Що я сказав сьогодні?» — кожен називає інструкцію, яку дав іншому.

Підсумкова оцінка: діти відмічають, хто добре пояснював, а хто уважно слухав.

Засоби: набір для прибирання або побутової діяльності, картки з інструкціями, таблиця для самопостереження.

Примітка: дітям із нижчим рівнем розвитку мовлення дозволяється використовувати шаблони з візуальними підказками.

Заняття №3 «Професійний діалог з клієнтом»

Мета: закріпити навички дотримання мовленнєвого етикету в умовах трудової ситуації, що моделює обслуговування клієнта.

Завдання:

- формувати вміння вітатися, уточнювати замовлення, прощатися;
- закріпити ввічливі мовленнєві формули в ситуаціях обслуговування;
- розвивати гнучкість діалогічної поведінки.

Форма організації: парна рольова гра в умовах умовної «швейної майстерні» або «учнівської кав'ярні».

Хід заняття:

Мотиваційний етап: логопед пояснює, що сьогодні учні працюють з «клієнтами» — потрібно чемно спілкуватися.

Основна частина:

- Сценка «Замовлення та обслуговування»: один учень — працівник, другий — клієнт. Обмін фразами: «Добрий день, чим можу допомогти?», «Будь ласка, пошійте фартух», «Дякую, до побачення».
- Картки-реквізит: замовлення, ціни, зображення товарів або послуг.
- Тренінг діалогів у парах із підтримкою педагога.

Заклучна частина:

- Гра «Обери найввічливішого продавця» — голосування за найкраще дотримання етикету.
- Вправа «Що я скажу завтра клієнту?» — кожен озвучує власну формулу.

Засоби: картки з мовленнєвими формулами, реквізит для створення професійного середовища, дзеркало, бейджі.

Примітка: при труднощах допускається використання піктоформул (наприклад, «Привіт» + малюнок, «Допомогти?» + жест).

Цей завершальний етап дидактичної моделі є ключовим у забезпеченні ефективного перенесення вербальних комунікативних умінь і навичок до реального життя та майбутньої професійної діяльності.

Отже, розроблена нами дидактична модель формування вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в процесі допрофесійної шкільної діяльності є науково обґрунтованою системою поетапного педагогічного впливу, спрямованого на формування у цієї категорії учнів комунікативної компетентності, адаптованої до умов навчально-виробничого середовища. Її побудова ґрунтується на принципах поетапності, доступності, практичної спрямованості, урахування особливостей пізнавальної та мовленнєвої діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями, а також на засадах соціалізації та інтеграції в суспільство через мовленнєву активність.

Модель охоплює три логічно взаємопов'язані етапи: орієнтаційно-підготовчий, етап розвитку мовленнєвих компонентів комунікації та етап генералізації комунікативних навичок у професійному середовищі. Перший етап передбачає створення сприятливого емоційного клімату, зниження комунікативної тривожності, формування мотивації до взаємодії та початкове оволодіння мовленнєвими формулами вітання, прощання, звертання. Другий етап спрямований на розвиток мовленнєвих компонентів комунікації, зокрема — інструктивного розуміння, використання мовленнєвих формул у процесі виконання трудових завдань, активізації лексико-граматичних засобів мовлення у професійному контексті. Завершальний етап моделі — генералізація навичок — орієнтований на закріплення набутих комунікативних умінь у реальних виробничих і соціальних ситуаціях, інтеграцію мовлення в трудову діяльність, розвиток автономності та мовленнєвої ініціативи учнів.

Суттєвою перевагою запропонованої моделі є поєднання вербальних, невербальних і альтернативних засобів комунікації (зокрема, елементів ААС), індивідуалізація педагогічного впливу відповідно до нозологічних

особливостей учнів, варіативність форм організації (індивідуальні, парні, малі групи), а також впровадження практико-орієнтованих методів навчання (рольові ігри, трудові вправи, ситуаційне моделювання).

Зміст кожного етапу моделі адаптований до мовленнєвих можливостей підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня прояву та спрямований на досягнення соціально-комунікативної мети — здатності вступати в контакт, підтримувати діалог, виконувати інструкції та користуватися мовленням як засобом регуляції трудової взаємодії. Запропоновані заняття, побудовані у форматі спільної та трудової діяльності, сприяють формуванню практичної мовленнєвої компетенції, актуалізації професійно орієнтованого лексикону, розвитку діалогічного мовлення та дотримання етикетних норм у навчально-виробничому контексті.

Таким чином, розроблена нами дидактична модель є ефективним засобом логопедичного супроводу учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, що дозволяє системно формувати вербальну комунікацію як базову складову соціальної та професійної адаптації.

3.2. Оцінка результативності впровадження дидактичної моделі формування вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в процесі допрофесійної шкільної діяльності.

На контрольному етапі нашого експериментального дослідження, присвяченого формуванню вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в умовах допрофесійної шкільної діяльності, було здійснено всебічну систематизацію, аналіз і узагальнення результатів, отриманих на констатувальному та формувальному етапах. Основну увагу зосереджено на виявленні якісних та кількісних змін у рівнях сформованості вербальної комунікації відповідно до визначених

критеріїв: інструктивно-комунікативного, лексико-комунікативного та діалогічного.

З метою перевірки ефективності реалізованої дидактичної моделі було проведено повторне діагностичне обстеження учасників як експериментальної, так і контрольної груп. Для забезпечення об'єктивності та порівнюваності результатів були використані ідентичні методики та діагностичні завдання, що застосовувалися на початковому (констатувальному) етапі дослідження. Це дозволило забезпечити достовірність отриманих даних, виключивши вплив змінних, не пов'язаних із цілеспрямованим педагогічним впливом.

Таблиця 3.3

Діагностичні дані за першим критерієм – *інструктивно-комунікативним* - на контрольному етапі експериментального дослідження

Етап		розуміння змісту вербальних інструкцій				самостійне використання мовленнєвих формул			
		В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
поч. ФЕ	К-ть	0	0	1	3	0	0	0	4
ЕГ	%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
поч. ФЕ	К-ть	0	0	0	4	0	0	0	4
КГ	%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
кін. ФЕ	К-ть	0	1	3	0	0	0	4	0
ЕГ	%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%
кін. ФЕ	К-ть	0	0	0	4	0	0	0	4
КГ	%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%

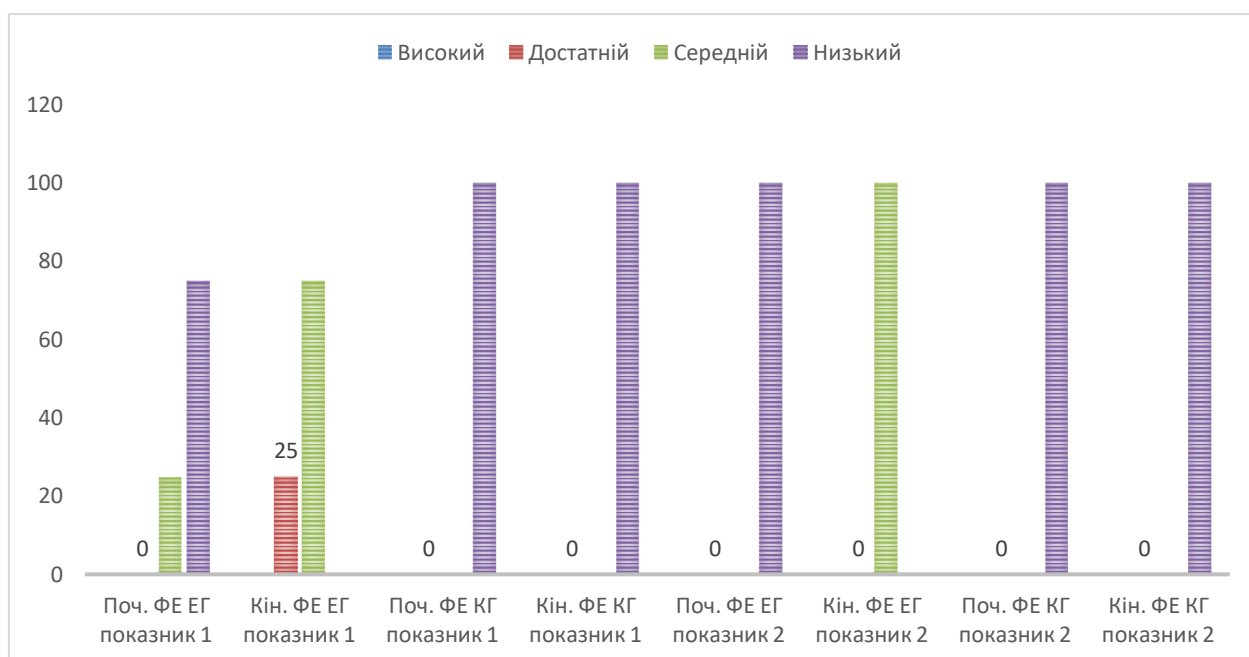


Рис. 3.1. Показники рівнів сформованості **першого критерію** на контрольному етапі експериментального дослідження

На початку формувального етапу у більшості учнів обох груп було зафіксовано низький рівень сформованості інструктивно-комунікативних навичок. Зокрема, в експериментальній групі 75,0% учнів не розуміли змісту вербальних інструкцій, а ще 25,0% демонстрували лише середній рівень; при цьому жоден учень не показав достатнього чи високого рівня. За показником «самостійне використання мовленнєвих формул» ситуація була ще гіршою: всі учні (100,0%) експериментальної групи перебували на низькому рівні. Аналогічні результати спостерігалися і в контрольній групі, де всі учасники мали низький рівень сформованості обох показників.

Після завершення формувального етапу в результаті впровадження цілеспрямованої логопедичної роботи, що включала вправи на мовленнєву ініціативу, моделювання комунікативних ситуацій та роботу з ААС-засобами, в експериментальній групі було зафіксовано чітку позитивну динаміку. Так, 25,0% учнів підвищили рівень розуміння вербальних інструкцій до достатнього, а ще 75,0% — до середнього. Жоден з учасників експериментальної групи не залишився на низькому рівні. Показник самостійного використання мовленнєвих формул також продемонстрував позитивні зрушення: усі учні (100,0%) досягли середнього рівня, що свідчить

про формування в них базових навичок мовленнєвої активності в умовах трудової взаємодії.

Водночас у контрольній групі не зафіксовано жодних змін: усі учасники залишилися на тому ж, низькому рівні, що підтверджує неефективність пасивного перебування в навчальному процесі без спеціально організованого логопедичного супроводу.

Отримані результати засвідчують ефективність запропонованої дидактичної моделі формування вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Застосування поетапного логопедичного впливу дозволило активізувати мовленнєве розуміння інструкцій та сформувати елементи самостійної комунікативної поведінки в освітньо-виробничому середовищі. Така позитивна динаміка свідчить про доцільність подальшого впровадження моделі в практику спеціальної освіти.

Таблиця 3.4

Діагностичні дані за другим критерієм – лексико-комунікативним - на контрольному етапі експериментального дослідження

Етап		адекватне вживання понять відповідно до контексту діяльності				використання мовлення для координації спільної діяльності			
		В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
поч. ФЕ	К-ть	0	0	0	4	0	0	0	4
ЕГ	%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
поч. ФЕ	К-ть	0	0	0	4	0	0	0	4
КГ	%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
кін. ФЕ	К-ть	0	0	4	0	0	0	4	0
ЕГ	%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%
кін. ФЕ	К-ть	0	0	0	4	0	0	0	4
КГ	%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%

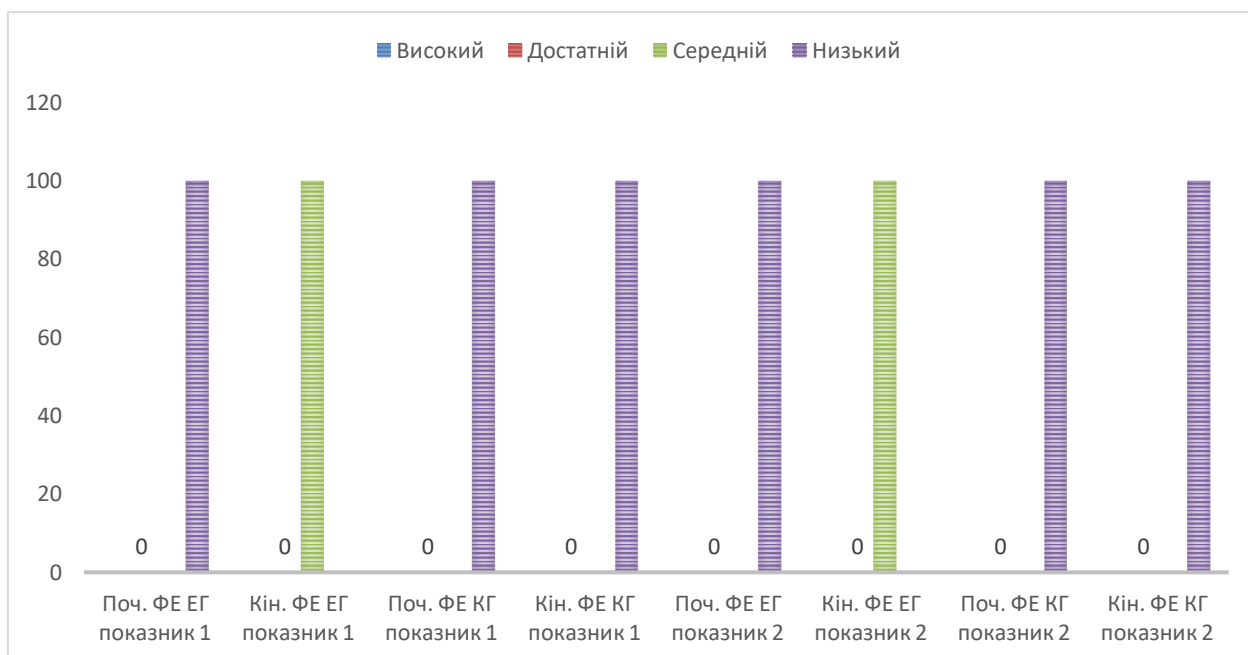


Рис. 3.2. Показники рівнів сформованості **другого критерію** на контрольному етапі експериментального дослідження

На початку формувального експерименту результати в обох групах були однаковими: усі діти (100,0%) продемонстрували низький рівень сформованості за кожним з двох показників. Це засвідчило відсутність у підлітків з інтелектуальними порушеннями навичок коректного лексичного оформлення висловлювань відповідно до професійного контексту, а також мовленнєвих засобів для погодження дій у спільній діяльності. Така ситуація свідчила про необхідність цілеспрямованого логопедичного втручання.

Після реалізації формувального етапу, що передбачав поетапне впровадження розробленої дидактичної моделі, в експериментальній групі було зафіксовано позитивну динаміку. Усі діти (100,0%) досягли середнього рівня сформованості за обома показниками, що свідчить про розвиток у них здатності до адекватного лексичного відображення предметно-професійної ситуації та використання мовлення як інструмента для координації дій з іншими учасниками навчально-виробничого процесу. Незважаючи на те, що високі та достатні рівні не були зафіксовані, досягнення середнього рівня є значним результатом з огляду на вихідну мовленнєву недостатність.

Водночас у контрольній групі жодних змін не відбулося: всі діти залишилися на низькому рівні сформованості. Це підтвердило, що типове

освітнє середовище без спеціальної логопедичної підтримки не забезпечує мовленнєвий розвиток цієї категорії учнів.

Таким чином, результати контрольного етапу засвідчують ефективність розробленої дидактичної моделі формування вербальної комунікації, зокрема в аспекті розвитку лексико-комунікативних умінь, і доводять доцільність її впровадження в систему спеціальної освіти з метою мовленнєвої та соціальної адаптації учнів з інтелектуальними порушеннями.

Таблиця 3.5

**Діагностичні дані за третім критерієм – діалогічним- на
контрольному етапі експериментального дослідження**

Етап		здатність підтримувати простий діалог за темою				розуміння та дотримання мовленнєвого етикету у професійних ситуаціях			
		В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
поч. ФЕ	К-ть	0	0	1	3	0	0	0	4
ЕГ	%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
поч. ФЕ	К-ть	0	0	0	4	0	0	0	4
КГ	%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
кін. ФЕ	К-ть	0	1	3	0	0	0	4	0
ЕГ	%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%
кін. ФЕ	К-ть	0	0	0	4	0	0	0	4
КГ	%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%

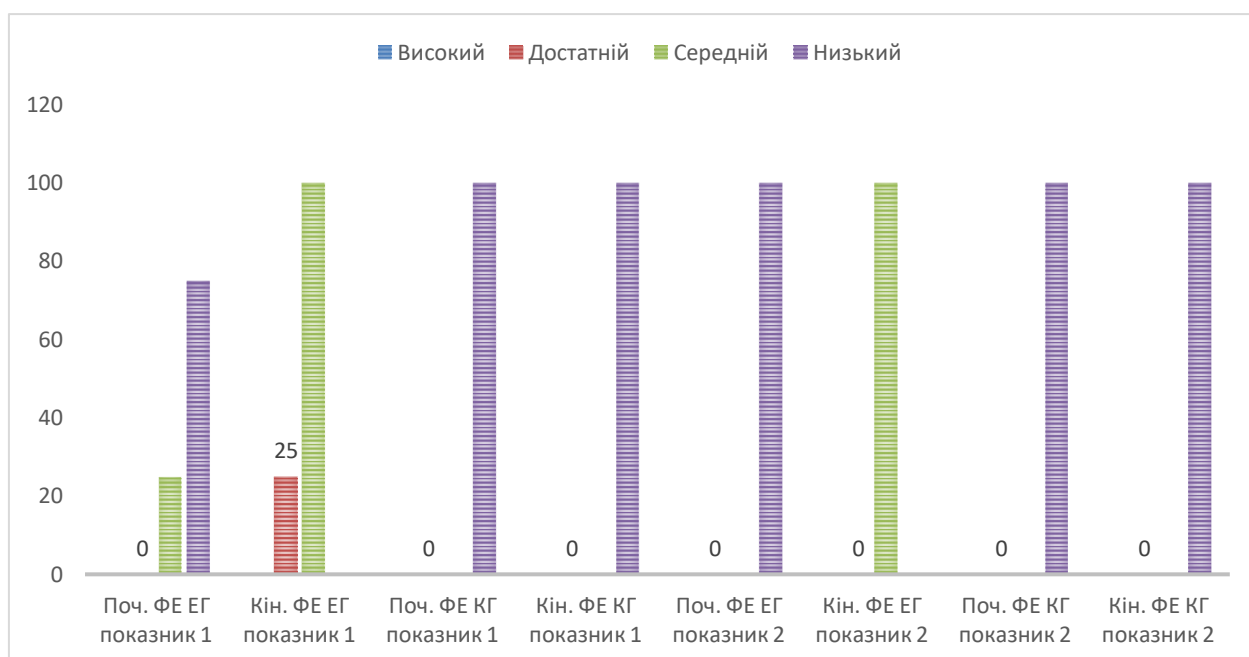


Рис. 3.3. Показники рівнів сформованості **третього критерію** на контрольному етапі експериментального дослідження

На початку формувального експерименту учасники обох груп переважно демонстрували низький рівень сформованості за обома показниками. У контрольній групі всі 100,0% учнів мали низький рівень як показника здатності до діалогу, так і дотримання мовленнєвого етикету. У експериментальній групі лише один учень (25,0%) виявив середній рівень здатності до ведення діалогу, тоді як за показником мовленнєвого етикету всі учасники також знаходилися на низькому рівні.

Після реалізації цілеспрямованого педагогічного втручання, що базувалося на авторській дидактичній моделі формування вербальної комунікації, у дітей експериментальної групи зафіксовано суттєву позитивну динаміку. Зокрема, 75,0% учнів досягли середнього рівня сформованості здатності підтримувати діалог, а 25,0% — достатнього рівня. Що стосується показника дотримання мовленнєвого етикету, всі діти експериментальної групи (100,0%) демонстрували середній рівень сформованості цієї навички. У контрольній групі протягом усього періоду дослідження змін не спостерігалось: всі учасники зберегли низький рівень за обома показниками.

Таким чином, результати контрольного етапу експерименту підтверджують ефективність запропонованої моделі логопедичної роботи,

спрямованої на розвиток діалогічної складової вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в умовах допрофесійної шкільної діяльності. Здобуті позитивні зрушення свідчать про потенціал моделі як ефективного засобу формування навичок спілкування, що мають прикладне значення в умовах професійної шкільної діяльності.

Загальні підсумки контрольних результатів експериментального дослідження свідчать про ефективність запропонованої дидактичної моделі формування вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в умовах допрофесійної шкільної діяльності.

На початку формувального експерименту як експериментальна, так і контрольна групи демонстрували однаково низький рівень сформованості всіх трьох діагностичних критеріїв: інструктивно-комунікативного, лексико-комунікативного та діалогічного. У всіх дітей були виражені труднощі у розумінні вербальних інструкцій, самостійному використанні мовленнєвих формул, вживанні професійно орієнтованих понять у контексті діяльності, використанні мовлення для координації спільної праці, веденні простого діалогу та дотриманні мовленнєвого етикету.

Однак результати контрольного етапу засвідчили суттєві позитивні зрушення в експериментальній групі. Зокрема:

- за інструктивно-комунікативним критерієм усі діти покращили розуміння вербальних інструкцій (75% — достатній, 25% — середній рівень) та виявили покращення у самостійному використанні мовленнєвих формул (100% — середній рівень);
- за лексико-комунікативним критерієм всі учасники експериментальної групи досягли середнього рівня як в адекватному використанні понять, так і у мовленнєвому супроводі спільної діяльності;
- за діалогічним критерієм зафіксовано високі темпи покращення: 75% дітей продемонстрували середній, 25% — достатній рівень здатності вести діалог, а всі учасники засвоїли базові форми мовленнєвого етикету.

Натомість у контрольній групі жодних змін не зафіксовано: всі учні зберегли низький рівень сформованості за всіма показниками, що підтверджує недостатність традиційного підходу без спеціального логопедичного супроводу.

Таким чином, результати контрольного етапу експерименту підтверджують результативність розробленої нами дидактичної моделі як ефективного засобу логопедичного впливу. Її впровадження забезпечує розвиток мовленнєвої ініціативи, підвищення рівня професійно орієнтованої комунікації та сприяє соціалізації учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-виробничої діяльності.

Висновки до третього розділу

У межах третього розділу було розкрито шляхи реалізації логопедичної підтримки учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в аспекті формування вербальної комунікації в умовах допрофесійної шкільної діяльності. Теоретико-методична розробка та практична апробація запропонованої дидактичної моделі дозволили науково обґрунтувати її ефективність та засвідчити позитивну динаміку у мовленнєвому розвитку учнів експериментальної групи.

Розроблена нами дидактична модель передбачала поетапне формування комунікативної компетентності з урахуванням вікових, когнітивних та психолого-мовленнєвих особливостей школярів з інтелектуальними порушеннями. У структурі моделі визначено три послідовні етапи, кожен із яких має чітко окреслену мету, систему завдань, змістові блоки та добір форм, методів і засобів логопедичної роботи:

Орієнтаційно-підготовчий етап був спрямований на створення умов для безпечної комунікативної взаємодії, формування позитивної мотивації до участі у мовленнєвих ситуаціях, зниження тривожності та встановлення довірливих контактів з педагогами й однолітками. Основна увага зосереджувалася на включенні дітей у спільну діяльність, розвитку комунікативної ініціативи та опануванні базових формул мовленнєвого

етикету. У логопедичній роботі активно застосовувалися рольові ігри, предметно-діяльні вправи, візуальні підказки, елементи альтернативної комунікації (зокрема, піктограми, жести, підказки на картках).

Етап розвитку мовленнєвих компонентів комунікації орієнтувався на системну роботу над мовленнєвим оформленням професійно значущих ситуацій. Зміст роботи охоплював закріплення лексичних одиниць професійного спрямування, формування навичок використання мовлення для координації спільної діяльності, розвиток граматично правильних мовленнєвих структур. Застосовувалися вправи на побудову висловлювань, діалоги, інструктивні ситуації, моделювання професійної взаємодії. Акцент робився на розвиток навичок вираження власних намірів, оцінок і запитів у рамках трудових завдань.

Етап генералізації комунікативних навичок у професійному середовищі був присвячений перенесенню набутих умінь у реальні ситуації навчально-виробничого процесу. Основне завдання — формування стійкого використання мовлення як засобу продуктивної взаємодії в умовах навчальної майстерні, під час виконання професійних доручень, у спілкуванні з викладачами, майстрами, однолітками. У цей період переважали спільні практичні дії, інтегровані заняття, ситуативно-рольові вправи, які дозволяли забезпечити мовленнєву активність, самостійність і ініціативність учнів у комунікативних діях.

Важливою умовою ефективної реалізації моделі стала співпраця логопеда з педагогами професійного циклу, а також цілеспрямоване використання адаптованих засобів альтернативної та додаткової комунікації (ААС). Індивідуалізація підходів, урахування особистісного рівня мовленнєвої готовності та постійне стимулювання мовленнєвих ініціатив дозволили створити оптимальні умови для розвитку вербальної комунікації.

Аналіз результатів контрольного етапу експерименту показав суттєву позитивну динаміку у дітей експериментальної групи за всіма трьома критеріями: інструктивно-комунікативним, лексико-комунікативним та

діалогічним. Спостерігалось покращення розуміння вербальних інструкцій, поява самотійного використання мовленнєвих формул, розширення активного словника, здатність координувати спільну діяльність через мовлення, формування навичок ведення діалогу та дотримання мовленнєвого етикету в професійних ситуаціях. У контрольній групі таких зрушень не зафіксовано.

Отже, результати дослідження засвідчили ефективність запропонованої дидактичної моделі як засобу формування вербальної комунікації у старшокласників з інтелектуальними порушеннями. Її впровадження сприяє розвитку мовленнєвої компетентності, підвищує рівень професійної соціалізації та створює підґрунтя для подальшої успішної адаптації учнів у суспільному житті.

ВИСНОВКИ

Узагальнення теоретичних положень, емпіричних даних та результатів педагогічної апробації засвідчило ефективність реалізації запропонованої моделі формування вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в умовах допрофесійної шкільної діяльності. На основі проведеного дослідження можна зробити низку детальних висновків, які відображають ключові аспекти наукової новизни, практичної значущості та реальної дієвості логопедичної роботи у спеціальному освітньому просторі.

Нами було проаналізовано психолого-педагогічні особливості учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, що дало змогу глибше зрозуміти механізми ускладненого мовленнєвого розвитку дітей даної нозологічної групи. Встановлено, що інтелектуальні порушення мають органічну природу, системно впливають на всі психічні функції, гальмують темп пізнавальної діяльності, обмежують словниковий запас, порушують граматичну структуру мовлення та значно ускладнюють реалізацію комунікативного наміру. Особливо актуальним для логопедичної роботи є факт стійкого дефіциту мовленнєвої ініціативи, недостатності розуміння інструкцій та незасвоєності норм мовленнєвої поведінки, що суттєво перешкоджає включенню таких учнів у продуктивну комунікацію.

У межах теоретичного розділу було з'ясовано сутність вербальної комунікації як складного багаторівневого психолого-педагогічного феномена, що охоплює лексичний, граматичний, діалогічний, інструктивно-комунікативний та прагматичний компоненти. Комунікація визначається як цілеспрямований мовленнєвий процес, що реалізується у взаємодії учасників освітньої або трудової діяльності. Різні теоретичні підходи — когнітивний, діяльнісний, особистісно орієнтований та комунікативний — дозволили виявити різноманіття факторів, що забезпечують ефективне формування мовленнєвої поведінки.

Результати діагностичного етапу показали низький рівень сформованості вербальної комунікації в учнів з інтелектуальними порушеннями, що проявляється у неспроможності повноцінно розуміти усні інструкції, обмеженій мовленнєвій активності, труднощах у вживанні професійної лексики та веденні навіть найпростішого діалогу. Усі три виділені нами критерії — інструктивно-комунікативний, лексико-комунікативний і діалогічний — показали значну різницю в результатах між групами нормотипових підлітків та підлітків з інтелектуальними порушеннями, що засвідчило наявність істотних мовленнєвих бар'єрів у старшокласників з інтелектуальними порушеннями.

Розроблена нами дидактична модель формування вербальної комунікації була апробована в умовах професійної шкільної діяльності. Вона включає три логічно взаємопов'язані етапи: орієнтаційно-підготовчий, етап розвитку мовленнєвих компонентів та етап генералізації комунікативних навичок. Модель ґрунтується на поєднанні індивідуального підходу, системного розвитку мовленнєвої активності та інтеграції вербальної взаємодії у реальні професійні ситуації. Завдяки залученню до трудових дій, сюжетно-рольових вправ, моделювання діалогів та використання адаптованих ААС-засобів, було створено умови для стабільного мовленнєвого прогресу.

Порівняльний аналіз результатів, отриманих на початку та в кінці формувального експерименту, засвідчив чітку позитивну динаміку у розвитку вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, які брали участь у реалізації розробленої дидактичної моделі.

На початковому етапі дослідження як експериментальна, так і контрольна групи мали переважно низький рівень сформованості всіх компонентів вербальної комунікації. Усі учасники (100%) демонстрували труднощі у розумінні вербальних інструкцій, не виявляли мовленнєвої

ініціативи, не використовували адекватно професійно орієнтовані лексеми та не володіли елементарними навичками діалогічного спілкування.

Після завершення формувального етапу в експериментальній групі відбулися суттєві позитивні зміни за всіма трьома критеріями:

- за інструктивно-комунікативним критерієм кількість учнів, які досягли достатнього рівня розуміння вербальних інструкцій, зросла з 0% до 25%, а середнього рівня — з 25% до 75%. Показник самостійного використання мовленнєвих формул підвищився з 0% до 100% на середньому рівні, що свідчить про формування базових навичок мовленнєвого ініціювання та розуміння змісту інструкцій.

- за лексико-комунікативним критерієм відбулося повне усунення низьких показників: якщо на початку всі діти (100%) мали низький рівень адекватного вживання понять і координаційного мовлення, то наприкінці формувального етапу 100% учнів досягли середнього рівня за обома показниками. Це свідчить про здатність школярів адекватно добирати слова відповідно до професійного контексту та узгоджувати дії у процесі колективної праці.

- за діалогічним критерієм спостерігалось найбільш виражене зростання: якщо на початку 75% учнів перебували на низькому рівні, а 25% — на середньому, то наприкінці 25% досягли достатнього рівня, а решта 75% — середнього. За показником дотримання мовленнєвого етикету всі учасники (100%) перейшли з низького на середній рівень. Це свідчить про суттєве покращення умінь підтримувати діалог, реагувати на комунікативні стимули та використовувати етикетні формули у професійному спілкуванні.

У контрольній групі протягом усього дослідження показники залишилися незмінними: 100% учнів зберегли низький рівень сформованості за всіма критеріями. Це доводить, що традиційна освітня практика без спеціально організованого логопедичного впливу не забезпечує розвитку вербальної комунікації в учнів з інтелектуальними порушеннями.

Отже, результати контрольного етапу експерименту переконливо свідчать про ефективність запропонованої дидактичної моделі, що забезпечує розвиток основних компонентів вербальної комунікації — інструктивно-комунікативного, лексико-комунікативного та діалогічного. Реалізація моделі сприяла переходу учнів експериментальної групи з низького рівня на середній та достатній, що у відсотковому співвідношенні становить загальне підвищення рівня сформованості комунікативних умінь у межах 75–100% за всіма критеріями.

Таким чином, упровадження авторської дидактичної моделі в освітньо-виробниче середовище спеціальної школи створює умови для активізації мовленнєвої діяльності, підвищення комунікативної компетентності та формування основ професійно спрямованої мовленнєвої поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Альонкіна Н. П. Розвиток в учнів з інтелектуальною недостатністю загально-трудоих умінь на уроках швейної справи/ Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. психологія. – 2012. – Вип. 22. – С. 3–5.
2. Бабич Н. М. Допоміжна комунікація як один із засобів формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору та інтелекту/ Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. пр. / МОН України, НПУ ім. М. П. Драгоманова ; Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський, 2014. – Вип. 4. – С. 6–14.
3. Бандура Н. І. Корекційно-розвивальна програма спілкування для дітей з інтелектуальною недостатністю / Дитина з особливими потребами. – 2016. – № 2. – С. 27–31 ; № 3. – С. 27–31.
4. Бандура Н. І. Програма конструктивного розв'язання конфліктів. Для учнів старших класів з інтелектуальною недостатністю / Дитина з особливими потребами. – 2015. – № 10. – С. 26–31 ; № 11. – С. 28–31.
5. Бистров А. Є. Індивідуально-психологічні особливості розумово відсталого підлітка як віктимізуючі фактори його поведінки / Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 20 (2). – С. 16–25.
6. Бистров А. Є. Індивідуально-психологічні фактори віктимізації поведінки розумово відсталих підлітків / Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. психологія. – 2014. – Вип. 26. – С. 286–290.
7. Бистрова Ю. О. Практичні рекомендації щодо розвитку та корекції схильностей розумово відсталих молодших школярів у процесі навчально-практичної діяльності / Вісн. Одес. нац. ун-ту. Психологія. – 2012. – Т. 17, вип. 8. – С. 247–255.

8. Бондар В. І. Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник. Луганськ: Альма-Матер, 2006, 464 с.
9. Бондар В. І., Золотоверх В. В. Освітня інтеграція дітей з особливостями інтелектуального розвитку: пошуки і перспективи. Педагогіка здоров'я: зб. наук. пр. IX Всеукр. наук.-практ. конф. Чернігів. 2019. С. 259-263.
10. Бондар В. І., Синьов В. М. Дефектологічний словник: навчальний посібник. Київ: Леся, 2011 528 с.
11. Бондар В. І., Тищенко В.М., Синьов В.В. Тенденції розвитку освіти дітей з психофізичними вадами в Європі та Україні. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. Вип. 19(1). 2012. С. 7-26.
12. Бондар Н. В. Проблема взаємодії зв'язного мовлення та трудової діяльності розумово відсталих учнів / Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. – 2013. – Вип. 23 (1). – С. 125–132.
13. Бондар Н. В. Проблема розвитку зв'язного мовлення розумово відсталих учнів у спеціальній літературі / Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. психологія. – 2013. – Вип. 23. – С. 22–24.
14. Бондар Н. В. Психологічні особливості розвитку мовлення в учнів з інтелектуальною недостатністю / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : наук.-метод. зб. / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупасової ; Ін-т спец. педагогіки НАПН України. – К., 2012. – Вип. 3, ч. 2. – С. 31–38.
15. Боряк О. В. До питання логопедичної роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку / Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. психологія. – 2014. – Вип. 27. – С. 31–37.

16. Боряк О. В. Етапи становлення логопедичної допомоги дітям з розумовою відсталістю] / Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. психологія. – 2014. – Вип. 28. – С. 27–31.
17. Боряк О. В. Психолого-педагогічні умови формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку / Зб. наук. пр. [Херсон. держ. ун-ту]. Педагогічні науки. – 2016. – Вип. 69 (1). – С. 121–126.
18. Боряк О. В. Розумово відсталі діти як медико-психолого-педагогічна проблема / Пед. науки: теорія, історія, інновац. технології. – 2015. – № 6. – С. 74–85.
19. Боряк О. В. Специфіка логопедичної корекції при вадах інтелектуального розвитку / Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. психологія. – 2014. – Вип. 26. – С. 29–33.
20. Боряк О. В. Структура дефекту при системному недорозвиненні мовлення, обумовленого розумовою відсталістю / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : зб. наук. пр. / НАПН України, Ін-т спец. педагогіки ; ГО «Асоц. фахівців спец. та інклюз. освіти». – К., 2015. – Вип. 10. – С. 25–32.
21. Боряк О. В. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.03/ Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 44 с.
22. Боряк О. В. Характеристика структури мовленнєвого дефекту у дітей з вадами інтелектуального розвитку / Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. психологія. – 2013. – Вип. 24. – С. 34–38.
23. Бочелюк В. Й. Особливості розвитку людини з порушеннями інтелекту і психічними захворюваннями / Психологія людини з обмеженими можливостями : навч. посіб. для ВНЗ / В. Й. Бочелюк, А. В. Турубарова. – К. : Центр учб. літ., 2016. – С. 80–88.

24. Васильченко О. А. Особливості соціальної роботи з розумово відсталими дітьми: аналіз сучасних підходів / Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління : зб. наук. пр. ДонДУУ. Серія «Спеціальні та галузеві соціології». – Донецьк, 2013. – Т. XIV, вип. 276. – С. 207-216.
25. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 (ред. В. Т. Бусел). Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII, 1728 с.
26. Веракса М. Сучасні проблеми ознайомлення дітей дошкільного віку з простором та часом. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. №2 (46). С. 219 – 227.
27. Вержиковська О. М. Особливості використання методів формування свідомості та переконання у роботі з розумово відсталими учнями / Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. – 2013. – Вип. 23 (1). – С. 132–140.
28. Висоцька А. М. Медіаосвіта як аспект корекційного виховання школярів з розумовою відсталістю / Наук. зап. Тернопіл. нац. пед. ун-ту ім. Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2013. – № 3. – С. 69–73.
29. Висоцька А. М. Організація корекційно-виховних занять із розумово відсталими школярами / Дефектологія. – 2012. – № 1. – С. 14–17.
30. Висоцька А.М., Гладченко І.В., Супрун М.О. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі: нав.-метод. посіб. Ін-т спец. педагогіки НАПН України. Київ, 2014. 112 с.
31. Вовк О. І. З історії розвитку світової психіатрії: хронологічна таблиця. Міжнародний науково-практичний журнал «Психіатрія, неврологія та медична психологія». 2016. Т. 3, № 2(6). С. 138–145.
32. Возна Л. Нові підходи до корекційної роботи з дітьми з помірною розумовою відсталістю / Дефектолог. – 2012. – № 10. – С. 19–24.
33. Войтюк І. В. Проблема корекції мислення розумово відсталих дітей у психологічно-педагогічній літературі / Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. психологія. – 2012. – Вип. 21. – С. 347–351.

34. Гавриленко Г. Розвиток емоційно-вольової сфери у дітей з легкою розумовою відсталістю: психокорекційний комплекс / Психолог. – 2013. – № 9. – С. 50–56.

35. Гаврилов О. В. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня. Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. 2019. Вип. 14. С. 36-49.

36. Гаврилов О. В. Особливості розвитку психічних процесів (сприймання, відчуття, мислення, мовлення) дітей з помірною розумовою відсталістю / Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 19 (2). – С. 35–46.

37. Гаврилов О. В., Акменс Л. М. Сучасні аспекти організації роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. Спеціальна освіта: проблеми та перспективи : матеріали XIV-ї Міжнар. наук.-практ. конф. Кам'янець-Подільський, 2021. С. 43-46.

38. Гайдукевич М. А. Символічна форма комунікації у дітей з порушенням інтелекту / Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 20 (2). – С. 34–41.

39. Галецька Ю. В. Напрямки роботи з розвитку мовлення дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю / Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. – 2013. – Вип. 22 (1). – С. 156–163.

40. Галецька Ю. В. Система піктограм як засіб формування соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю / Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 19 (2). – С. 47–54.

41. Геращенко С. І. Лінгводидактичні аспекти розвитку монологічного мовлення у розумово відсталих учнів / Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. психологія. – 2013. – Вип. 24. – С. 51–55.

42. Геращенко С. І. Особливості розвитку монологічного мовлення розумово відсталих учнів 5–6 класів / Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 20 (2). – С. 49–54.
43. Геращенко С. І. Розвиток діалогічного мовлення у розумово відсталих учнів на логопедичних заняттях / Логопедія. – 2013. – № 3. – С. 24–27.
44. Геращенко С. І. Розвиток комунікативних умінь у розумово відсталих учнів 5–6 класів / Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. – 2013. – Вип. 23 (1). – С. 161–168.
45. Геращенко С. І. Розвиток монологічного мовлення розумово відсталих учнів у процесі вивчення граматичної теми «прикметник» / Логопедія. – 2012. – № 2. – С. 17–20.
46. Гончарук Н. М. Особливості міжособистісних взаєностосунків та спілкування розумово відсталих школярів в умовах шкільної групи/ Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 20 (2). – С. 54–67.
47. Горбенко С. Л. До проблеми дослідження компонентів рольової поведінки розумово відсталих підлітків / Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. психологія. – 2013. – Вип. 23. – С. 317–319.
48. Дем'яненко Б. Т. Вивчення механізмів психологічного захисту та копінг-стратегій у підлітків з розумовою відсталістю / Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. психологія. – 2014. – Вип. 28. – С. 269–272.
49. Докучина Т. О. Ставлення до навчання розумово відсталих учнів як запорука їхньої успішності/ Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. психологія. – 2014. – Вип. 26. – С. 95–99.

50. Дутковська Р. В. Психологічні особливості дітей з порушеннями інтелекту, які підлягають індивідуальному навчанню / Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. психологія. – 2014. – Вип. 28. – С. 76–80.

51. Жук Т. Реабілітація дітей з помірною розумовою відсталістю / Психолог. – 2012. – № 9. – С. 47–50.

52. Засенко В. В., Колупаєва А. Л. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. Особлива дитина: навчання і виховання, 2014. №3. С. 20-29.

53. Каленська Л. П. Особливості розвитку мовлення розумово відсталих школярів / Таврійськ. вісн. освіти. – 2014. – № 4. – С. 144–154.

54. Каменщук Т. Д. Навчання дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуальної недостатності в контексті міжнародного досвіду / Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. – 2013. – Вип. 22 (1). – С. 181–189.

55. Коваленко В. Є. Методичні рекомендації до психолого-педагогічного обстеження розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах позашкільної освіти. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2022. 100 с.

56. Коган О. В. Психолого-педагогічне забезпечення формування здорового способу життя у старшокласників із вадами інтелекту / Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський, 2014. – Вип. 26. – С. 255–263.

57. Колишкін О. В. Психолого-педагогічна характеристика дітей з порушенням інтелектуального розвитку / Вступ до спеціальності «Корекційна освіта»: навч. посіб. для ВНЗ / О. В. Колишкін. – Суми : Унів. кн., 2016. – С. 110–138.

58. Компанець Н. М. Первинна психолого-педагогічна оцінка особливостей розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Київ: Издатель Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2018.

59. Константинів О. В. Педагогічні умови становлення трудового навчання розумово відсталих учнів в Україні / Актуальні питання корекційної освіти : зб. наук. пр. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, НПУ ім. М. П. Драгоманова; Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський, 2012. – Вип. 3. – С. 110–119.

60. Косарева О. І. Розвиток пізнавальних процесів дітей з розумовою відсталістю / Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. пр. / Рівнен. держ. гуманітар. ун-т. – Рівне, 2014. – Вип. 10. – С. 36–38.

61. Косенко Ю. М. Систематизація і узагальнення знань у розумово відсталих учнів на уроках історії в ігровий спосіб / Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. – 2013. – Вип. 23 (1). – С. 227–234.

62. Кравець Н. П. Розвиток мовлення розумово відсталих учнів на уроках читання / Логопедія. – 2012. – № 2. – С. 35–40.

63. Кравець Н. П. Формування основ духовності у розумово відсталих підлітків на уроках літературного читання / Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. / НАПН України, Ін-т проблем виховання. – К., 2013. – Вип. 17, кн. 1. – С. 363–371.

64. Кримчак Л. Ю. Психологічна готовність соціальних педагогів до роботи з розумово відсталими підлітками / Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. – Ялта, 2012. – Вип. 37, ч. 2. – С. 178–183.

65. Лапшина Л. М. Дані нейрофізіологічного обстеження дітей з порушенням інтелекту в структурі надання їм комплексної медико-психолого-педагогічної допомоги / Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту

ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 20 (2). – С. 124–132.

66. Левицький В. Е. До питання організації професійно-орієнтаційної роботи з учнями старших класів з порушеним інтелектом / Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 21 (2). – С. 148–154.

67. Левицький В. Е. Особливості реалізації превентивної роботи та корекції девіантної поведінки у підлітків з порушеннями інтелекту / Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. – 2013. – Вип. 22 (1). – С. 206–213.

68. Лисенкова І. П. Індивідуальний підхід у роботі з дітьми молодшого шкільного віку з когнітивними порушеннями. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: збірник наукових праць. Острог: Вид-во На УОА, 2018. №6. С. 21–25.

69. Макарчук Л. О. Особливості функціонування поведінкової сфери підлітків з порушенням інтелектуального розвитку / Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12: Психол. науки. – 2012. – Вип. 37. – С. 209–213.

70. Макарчук Н. Методичні основи професійно-трудової реабілітації дітей із порушеннями розумового розвитку / Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. – № 1. – С. 38–46.

71. Макарчук Н. О. Специфіка особистісних засобів саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку / Наук. вісн. Львів. держ. ун-ту внутр. справ. Серія психологічна. – 2014. – Вип. 2. – С. 221–231.

72. Макарчук Н. О. Специфіка психологічного супроводу підлітків з порушенням інтелектуального розвитку / Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12, Психологічні науки. – 2012. – Вип. 37. – С. 213–217.

73. Мамічева О.В. Діагностика та корекція порушень психофізичного розвитку дітей: навчально-методичний посібник зі спеціальної психології. Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2017. 256 с.

74. Матвєєва М. П., Гаврилов О. В., Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський. 2010. 264 с.
75. Мельниченко В. Є. Специфіка соціально-регулятивних особливостей агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : наук.-метод. зб. / НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. – К., 2015. – Вип. 9. – С. 73–79.
76. Миронова С. П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності: підручник. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський. 2014. 260 с.
77. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Рівне, 2016. 141 с.
78. Ніколенко Л. М. Формування самостійності учнів з вадами інтелекту засобами трудового виховання / Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. пр. / МОН України, НПУ ім. М. П. Драгоманова; Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський, 2014. – Вип. 4. – С. 251–259.
79. Нормативно-правова база Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України/ Режим доступу: <http://mon.gov.ua>. (дата звернення 17.07.2025)
80. Огороднійчук З. В. Експериментальне вивчення особистісної тривожності у підлітків з легкою розумовою відсталістю / Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. психологія. – 2013. – Вип. 23. – С. 368–370.
81. Огороднійчук З. В. Особливості професійної спрямованості старшокласників з легкою розумовою відсталістю / Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. психологія. – 2014. – Вип. 26. – С. 362–365.
82. Оржаховська Л. С. Специфіка роботи з розумово відсталими учнями / Поч. навчання та виховання. – 2012. – № 16/17/18. – С. 56–59.

83. Орлов О. В. Специфіка невротичних проявів у поведінці підлітків з легкою розумовою відсталістю / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : наук.-метод. зб. / НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. – К., 2015. – Вип. 8. – С. 102–108.
84. Палій А. А. Диференціальна психологія. Київ, 2020. 954 с.
85. Пахомова Н. Г. Нейропсихолінгвістика: навч. посіб. для студентів спец. «Корекційна освіта». Полтав. нац. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка. Вид. 2-ге, випр. Полтава: АСМІ, 2016. 267 с.
86. Письменна Н. Варіативний модуль «Бісероплетіння»: авторська програма з трудового навчання для розумово відсталих дітей. 4–10-ті класи / Дефектолог. – 2015. – № 8. – С. 1–20.
87. Пінюгіна К. О. До проблеми дослідження формування соціального інтелекту молодших підлітків з легкою розумовою відсталістю / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : наук.-метод. зб. / НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. – К., 2015. – Вип. 9. – С. 79–84.
88. Про затвердження Типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних групах закладів дошкільної освіти: Наказ МОН України від 01.04.2019 р. № 423: станом на 6 верес. 2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0403-19#Text> (дата звернення: 21.07.2025).
89. Прокопенко О. А. Психологічна корекція емоційно-вольової саморегуляції підлітків з розумовою відсталістю засобами музичної терапії / Вісн. Чернігів. нац. пед. ун-ту. Серія: Психол. науки. – 2014. – Вип. 121 (2). – С. 120–123.
90. Проскурняк О. І. Комунікативно-мовленнєвий розвиток розумово відсталих дітей та підлітків: психологічний аспект / Вісн. Одес. нац. ун-ту. Психологія. – 2012. – Т. 17, вип. 8. – С. 141–148.
91. Проскурняк О. І. Конструкт методик діагностики комунікативної діяльності підлітків з легким ступенем розумової відсталості Вісн. Харків.

нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Серія: Психологія. – 2012. – № 1032, вип. 50. – С. 103–106.

92. Проскурняк О. І. Чинники розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків] / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : наук.-метод. зб. / НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. – К., 2015. – Вип. 9. – С. 85–92.

93. Рибак О. Арт-терапія в роботі з розумово відсталими дітьми: діти з інтелектуальними недоліками та ЗПР / Дефектолог. – 2015. – № 4. – С. 7–9.

94. Різниченко О. П. Інтегрований урок з математики та трудового навчання (для дітей, що потребують корекції розумового розвитку) / Дитина з особливими потребами. – 2015. – № 9. – С. 26–31.

95. Розумова відсталість у історико-культурному аспекті // Культуротвірна функція психологічної науки : монографія / за ред. Г. О. Балла ; НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка ; [Г. О. Балл та ін.]. – К. ; Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – С. 54–57.

96. Рясенко С. І. Словник психологічних термінів. Київ: Держсоцслужба, 2006. 260 с.

97. Сіліна Н. А. Професійно-трудове навчання, як складова особистісно-естетичного розвитку розумово відсталих дітей / Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. – 2013. – Вип. 23 (1). – С. 325–332.

98. Співак Я. О. Психологічні вимоги до організації процесу формування у розумово відсталих підлітків екологічної культури / Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 21 (1). – С. 157–165.

99. Співак Я. О. Теоретико-методичні засади формування в розумово відсталих підлітків екологічної культури при вивченні природознавства / Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. психологія. – 2013. – Вип. 23. – С. 233–236.

100. Татьянчикова І. В. Вивчення особливостей соціалізації учнів з обмеженими інтелектуальними можливостями на стадії індивідуалізації / Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. психологія. – 2012. – Вип. 21. – С. 264–269.

101. Трикоз С. В. Формування природничих понять в учнів з порушеннями розумового розвитку / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : наук.-метод. зб. / НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. – К., 2015. – Вип. 8. – С. 150–159.

102. Український дефектологічний словник/ за ред. Л. В. Вавіна, А. М. Висоцька, В. В. Засенко та ін. Київ: Милосердя України. 2001. 211 с.

103. Федоренко М. В., Кахно Н. Ю. Шляхи оптимізації диференційної діагностики порушень психічного розвитку у дітей в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій. Логопедія. 2015. №7. С. 90-95.

104. Хворова Г. М. Комплексна психолого-педагогічна технологія корекції розвитку активності дитини з аутизмом : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ, 2010. 22 с.

105. Хохліна О. П. Проблема корекційної спрямованості трудового навчання дітей з інтелектуальними вадами / Актуальні питання корекційної освіти : зб. наук. пр. / МОН України, НПУ ім. М. П. Драгоманова ; Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський, 2014. – Вип. 4. – С. 412–422.

106. Хруль О. С. Організація і зміст роботи з формування допоміжної поведінки у старшокласників з інтелектуальною недостатністю / Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 20 (2). – С. 205–213.

107. Шевченко Ю. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасному освітньому просторі. Особлива дитина: навчання і виховання, Київ. 2020. Т.3. №. 96. С. 36-46.

ДОДАТКИ

Додаток А

Психолого-педагогічні характеристики школярів старшого віку з інтелектуальними порушеннями

Психолого-педагогічна характеристика №1

ПІБ учня: Мороз Артем Сергійович

Вік: 16 років

Нозологія: Легкий ступінь інтелектуального порушення

Артем проявляє загальні ознаки інтелектуальної недостатності: знижену навчальну мотивацію, повільний темп засвоєння знань, труднощі у сприйманні інструкцій. Розуміння вербальних інструкцій часткове, потребує повторення. Мовленнєві формули у професійній діяльності не використовує. Словниковий запас обмежений, не вживає поняття відповідно до контексту. Діалог підтримує частково, лише за ініціативою дорослого. Не орієнтується у мовленнєвому етикеті. Потребує спеціально організованої педагогічної підтримки.

Психолого-педагогічна характеристика №2

ПІБ учня: Бондар Єгор Олександрович

Вік: 15 років

Нозологія: інтелектуальні порушення легкого ступеня прояву

Єгор демонструє нестійку увагу, знижену працездатність, емоційну нестабільність. Розуміє прості інструкції, але не може виконати їх самостійно без покрокової допомоги. Не володіє мовленнєвими зворотами професійного спрямування. Комунікація ситуативна, часто одноманітна. Діалог підтримує формально, не дотримується мовленнєвого етикету. Потребує індивідуального логопедичного супроводу.

Психолого-педагогічна характеристика

ПІБ учня: Литвин Максим Ігорович

Вік: 17 років

Нозологія: Синдром Дауна

Максим виявляє стійкі особливості когнітивної недостатності: обмежений словниковий запас, труднощі у сприйманні складних мовленнєвих конструкцій. Не розрізняє поняття, що позначають трудову діяльність. Координація спільної діяльності у мовленні відсутня. Не ініціює діалогу. Елементи мовленнєвого етикету фрагментарні. Навчається за індивідуальною програмою розвитку.

Психолого-педагогічна характеристика

ПІБ учня: Дмитренко Павло Анатолійович

Вік: 16 років

Нозологія: Порушення інтелекту легкого ступеня прояву із емоційно-вольовими порушеннями

Павло демонструє імпульсивність, ригідність мислення. Інструкції виконує за зразком. Не використовує мовленнєвих кліше самостійно. Відзначається бідністю мовлення, недостатнім розвитком професійно орієнтованої лексики. Складно долучається до діалогу, потребує допомоги. Поведінка у професійних ситуаціях не регулюється нормами етикету.

Психолого-педагогічна характеристика

ПІБ учениці: Гриценко Аліна Віталіївна

Вік: 17 років

Нозологія: Порушення інтелекту помірного ступеня прояву

Аліна орієнтується в знайомих ситуаціях, виконує дії за інструкцією лише при візуальній підтримці. Вербальні формули вживає за зразком. Не використовує мовлення для координації спільної діяльності. Діалогічне мовлення фрагментарне. Етикетні мовленнєві структури не засвоєні. Потребує постійного супроводу та спеціального навчального середовища.

Психолого-педагогічна характеристика

ПІБ учня: Семенов Владислав Дмитрович

Вік: 15 років

Нозологія: Порушення інтелекту легкого ступеня прояву із порушеннями мовлення

Владислав має труднощі в розумінні складних вербальних конструкцій. Інструкції сприймає лише частково. Мовлення уповільнене, формульне. Використання професійної лексики недиференційоване. Підтримує короткий діалог за допомогою педагога. Виявляє неадекватне використання мовленнєвого етикету.

Психолого-педагогічна характеристика

ПІБ учня: Козаченко Артем Валерійович

Вік: 17 років

Нозологія: Порушення інтелекту легкого ступеня прояву, порушення поведінки

Артем має достатній обсяг життєвого досвіду, однак демонструє слабе володіння мовленням. Вербальні інструкції сприймає частково. Мовленнєвих формул не використовує. Зміст понять не відповідає контексту. Комунікативна поведінка ситуативна. Часто порушує мовленнєвий етикет, перебиває співрозмовника.

Психолого-педагогічна характеристика

ПІБ учениці: Мартиненко Софія Олександрівна

Вік: 16 років

Нозологія: Затримка психічного розвитку зі стійкими когнітивними порушеннями

Софія потребує постійного керівництва та індивідуальної підтримки. Інструкції засвоює лише після декількох повторень. Понятійна база обмежена. Використання мовлення як засобу регуляції діяльності не сформоване. Діалог підтримує у вигляді коротких фраз. Мовленнєвий етикет не використовується.

Додаток Б

**Рівні сформованості за інструктивно-комунікативним критерієм у дітей
з інтелектуальними порушеннями на констатувальному етапі
дослідження**

№	ПІБ учня	Розуміння змісту вербальних інструкцій	Самостійне використання мовленнєвих формул
1	Мороз Артем Сергійович	Низький (Н)	Низький (Н)
2	Бондар Єгор Олександрович	Низький (Н)	Низький (Н)
3	Литвин Максим Ігорович	Низький (Н)	Низький (Н)
4	Дмитренко Павло Анатолійович	Низький (Н)	Низький (Н)
5	Коваль Денис Олегович	Низький (Н)	Низький (Н)
6	Семенов Владислав Дмитрович	Середній (С)	Низький (Н)
7	Гриценко Аліна Віталіївна	Низький (Н)	Низький (Н)
8	Шевченко Тимофій Русланович	Низький (Н)	Низький (Н)

**Рівні сформованості за лексико-комунікативним критерієм у дітей з
інтелектуальними порушеннями на констатувальному етапі
дослідження**

№	ПІБ учня	Адекватне вживання понять відповідно до контексту діяльності	Використання мовлення для координації спільної діяльності
1	Мороз Артем Сергійович	Низький (Н)	Низький (Н)
2	Бондар Єгор Олександрович	Низький (Н)	Низький (Н)
3	Литвин Максим Ігорович	Низький (Н)	Низький (Н)
4	Дмитренко Павло Анатолійович	Низький (Н)	Низький (Н)
5	Коваль Денис Олегович	Низький (Н)	Низький (Н)
6	Семенов Владислав Дмитрович	Низький (Н)	Низький (Н)
7	Гриценко Аліна Віталіївна	Низький (Н)	Низький (Н)
8	Шевченко Тимофій Русланович	Низький (Н)	Низький (Н)

**Рівні сформованості за діалогічним критерієм у дітей з
інтелектуальними порушеннями на констатувальному етапі
дослідження**

№	ПІБ учня	Здатність підтримувати простий діалог за темою	Розуміння та дотримання мовленнєвого етикету у професійних ситуаціях
1	Мороз Артем Сергійович	Низький (Н)	Низький (Н)
2	Бондар Єгор Олександрович	Низький (Н)	Низький (Н)
3	Литвин Максим Ігорович	Низький (Н)	Низький (Н)
4	Дмитренко Павло Анатолійович	Низький (Н)	Низький (Н)
5	Коваль Денис Олегович	Низький (Н)	Низький (Н)
6	Семенов Владислав Дмитрович	Середній (С)	Низький (Н)
7	Гриценко Аліна Віталіївна	Низький (Н)	Низький (Н)
8	Шевченко Тимофій Русланович	Низький (Н))	Низький (Н)

Додаток В

Рівні сформованості за інструктивно-комунікативним критерієм у дітей з інтелектуальними порушеннями на контрольному етапі дослідження

№	ПІБ учня	Розуміння змісту вербальних інструкцій	Самостійне використання мовленнєвих формул
1	Мороз Артем Сергійович	Низький (Н)	Низький (Н)
2	Бондар Єгор Олександрович	Низький (Н)	Низький (Н)
3	Литвин Максим Ігорович	Низький (Н)	Низький (Н)
4	Дмитренко Павло Анатолійович	Середній (С)	Середній (С)
5	Коваль Денис Олегович	Середній (С)	Середній (С)
6	Семенов Владислав Дмитрович	Достатній (Д)	Середній (С)
7	Гриценко Аліна Віталіївна	Низький (Н)	Низький (Н)
8	Шевченко Тимофій Русланович	Середній (С)	Середній (С)

Рівні сформованості за лексико-комунікативним критерієм у дітей з інтелектуальними порушеннями на контрольному етапі дослідження

№	ПІБ учня	Адекватне вживання понять відповідно до контексту діяльності	Використання мовлення для координації спільної діяльності
1	Мороз Артем Сергійович	Низький (Н)	Низький (Н)
2	Бондар Єгор Олександрович	Низький (Н)	Низький (Н)
3	Литвин Максим Ігорович	Низький (Н)	Низький (Н)
4	Дмитренко Павло Анатолійович	Середній (С)	Середній (С)
5	Коваль Денис Олегович	Середній (С)	Середній (С)
6	Семенов Владислав Дмитрович	Середній (С)	Середній (С)
7	Гриценко Аліна Віталіївна	Низький (Н)	Низький (Н)
8	Шевченко Тимофій Русланович	Середній (С)	Середній (С)

**Рівні сформованості за діалогічним критерієм у дітей з
інтелектуальними порушеннями на контрольному етапі дослідження**

№	ПІБ учня	Здатність підтримувати простий діалог за темою	Розуміння та дотримання мовленнєвого етикету у професійних ситуаціях
1	Мороз Артем Сергійович	Низький (Н)	Низький (Н)
2	Бондар Єгор Олександрович	Низький (Н)	Низький (Н)
3	Литвин Максим Ігорович	Низький (Н)	Низький (Н)
4	Дмитренко Павло Анатолійович	Середній (С)	Середній (С)
5	Коваль Денис Олегович	Середній (С)	Середній (С)
6	Семенов Владислав Дмитрович	Достатній (Д)	Середній (С)
7	Гриценко Аліна Віталіївна	Низький (Н)	Низький (Н)
8	Шевченко Тимофій Русланович	Середній (С)	Середній (С)

Додаток Г

Орієнтуючись на специфіку запропонованої дидактичної моделі формування вербальної комунікації в учнів старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в процесі допрофесійної шкільної діяльності, сформульовано низку **практичних рекомендацій для педагогів, які будуть реалізовувати модель у навчально-виробничому середовищі:**

1. Створення комунікативного освітнього середовища

- організуйте безпечне, структуроване і передбачуване середовище для мовленнєвої взаємодії;
- подбайте про доступність мовленнєвих зразків (таблиці, картки, ААС-засоби);
- забезпечте знижене мовне та сенсорне навантаження на початкових етапах.

2. Врахування індивідуальних особливостей учнів

- перед початком роботи проведіть оцінку рівня сформованості комунікативних навичок;
- добирайте зміст, темп та інтенсивність навчального матеріалу відповідно до мовленнєвих можливостей дитини;
- орієнтуйтеся на сильні сторони учня (зорову, моторну або слухову модальність).

3. Поступове формування мовленнєвих компонентів

- на орієнтаційно-підготовчому етапі акцентуйте увагу на емоційній залученості, формуванні мотивації до спілкування, опануванні базових мовленнєвих формул (вітання, прощання, подяка);
- на етапі розвитку мовленнєвих компонентів працюйте над уточненням, збагаченням і автоматизацією вживання лексико-граматичних конструкцій у професійних ситуаціях;

- на етапі генералізації використовуйте мовленнєві завдання в реальних умовах трудової діяльності, забезпечуйте повторюваність і перенос навичок.

4. Використання візуальної, невербальної та альтернативної підтримки

- активно залучайте ААС-засоби (пікто/логокартки, комунікативні таблиці, жести);
- підтримуйте мовленнєву поведінку учнів через моделювання, повторення, супровід мімікою та інтонацією;
- не ігноруйте елементи поведінкової або невербальної комунікації — вони можуть бути основою для вербалізації.

5. Розвиток комунікативної ініціативи

- стимулюйте дітей до самостійного мовленнєвого звернення, запитань, відповідей;
- заохочуйте навіть найменші спроби словесного самовираження;
- надавайте позитивний зворотний зв'язок (словесний і невербальний).

6. Залучення до спільної та парної діяльності

- організовуйте вправи на комунікацію в парах і малих групах, які передбачають мовленнєве узгодження дій;
- формуйте ситуації з реальними мовленнєвими потребами (наприклад, прохання допомоги, уточнення інструкцій, пояснення дій).

7. Інтеграція мовленнєвих завдань у професійну підготовку

- включайте мовленнєві інструкції, повідомлення, діалоги у виробничі завдання;
- моделюйте типові ситуації професійного спілкування: звернення до майстра, пояснення завдання, повідомлення про результат.

8. Моніторинг та оцінювання динаміки

- проводьте регулярну оцінку сформованості вербальної комунікації за критеріями моделі;

- фіксуйте навіть незначну позитивну динаміку — це важливий показник ефективності роботи;
- залучайте логопеда до періодичного оновлення програмних цілей і змісту занять.

9. Командна взаємодія

- співпрацюйте з логопедом, психологом, соціальним педагогом для узгодження дій;
- інформуйте батьків про мовленнєві досягнення та труднощі дитини, залучайте до мовленнєвих вправ удома.

Ці рекомендації дозволять педагогам успішно реалізувати дидактичну модель у професійному освітньому просторі, сприяти розвитку мовленнєвої компетентності, комунікативної впевненості та соціальної інтеграції учнів з інтелектуальними порушеннями.