

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Навчально-науковий інститут педагогіки і психології
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

ЛОЗА Вікторія Вікторівна

**РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО
РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ**

Спеціальність: 016 Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія.)

Галузь знань: 01. Освіта

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеню магістра

Науковий керівник

_____ О. В. Боряк,
доктор педагогічних наук, професор
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
«____» _____ 2021 року

Виконавець

_____ В. В. Лоза
«____» _____ 2021 року

Суми 2021

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВИНИХ СКОРОЧЕНЬ	
ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	11
1.1. Особливості розвитку мовлення при затримці психічного розвитку	11
1.2. Організація інклюзивного середовища в закладах загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання	24
1.3. Специфіка корекційно-розвивальної роботи з розвитку мовлення дітей із ЗПР	32
Висновки до розділу 1	43
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ПЕРШИХ КЛАСІВ	45
2.1. Обґрунтування експериментальної методики визначення рівнів розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку перших класів	45
2.2. Характеристика рівнів розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку	55
Висновки до розділу 2	61
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ	63
3.1. Принципи розвитку мовлення школярів із затримкою психічного розвитку перших класів	63
3.2. Теоретичне обґрунтування психолого-педагогічних умов	

розвитку мовлення у молодших школярів із ЗПР в умовах інклюзивного навчання	67
3.3. Реалізація психолого-педагогічних умов, що сприяють розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання	74
3.4. Аналіз результатів експериментально-дослідної роботи ..	81
Висновки до розділу 3	88
ВИСНОВКИ	90
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	93
ДОДАТКИ	100

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЕГ – експериментальна група

ЗДО – заклади дошкільної освіти

ЗЗСО – заклади загальної середньої освіти

ЗНМ – загальний недорозвиток мовлення

ЗО – заклади освіти

ЗПР – затримка психічного розвитку

ІРЦ – інклюзивно-ресурсні центри

КГ – контрольна група

КЕ – констатувальний експеримент

ПМР – порушення мовленнєвого розвитку

ТПМ – тяжкі порушення мовлення

ФЕ – формувальний експеримент

ВСТУП

Актуальність теми. В умовах координальних соціально-економічних змін перед вітчизняною освітою поставлено завдання не просто дати підростаючому поколінню певний рівень знань, умінь і навичок щодо основних напрямків розвитку особистості, але й забезпечити здатність і готовність жити в сучасному суспільстві, досягати соціально-значущих цілей, ефективно взаємодіяти та вирішувати життєві проблеми тощо.

З огляду на те, що розвиток мовлення є важливим надбанням освітнього процесу, формування мовлення у дітей із особливими освітніми потребами (ООП) розглядають як процес особистісного становлення кожної дитини відповідно до її індивідуальних можливостей, що забезпечує успішність соціальної інтеграції школяра в самостійне життя.

В сучасних умовах особливого значення набуває пошук інноваційних шляхів формування, корекції та розвитку мовлення у дітей із порушеннями психофізичного розвитку особливе місце серед яких займають діти з затримкою психічного розвитку (ЗПР).

Феномен затримки психічного розвитку досліджували багато вчених: Л. Блінова, І. Бех, В. Бондар, Т. Вісковатова, Т. Власова, Т. Єнікеєва, Т. Ілляшенко, В. Лубовський, К. Лебединський, І. Марковська, М. Певзнер, Г. Сухарева, Т. Сак, С. Тарасюк, І. Ульяновка та ін.

Ця проблема активно вивчалася в загальному психолого-педагогічному напрямку (Т. Андрющенко, А. Богуш, Т. Карабанова, Н. Максимова, Н. Менчинська, Є. Мілютіна, Л. Носкова, В. Піскун, В. Ямницький та ін.), розроблялися методи компенсуючого навчання (Г. Кумаріна, О. Мастюкова та ін.), визначалися засоби реабілітації розумової працездатності дітей (К. Корольова, М. Раттер та ін.).

Деякі питання корекції порушень психічного розвитку дітей розглядалися в контексті проблеми психологічної готовності дітей до школи

та труднощів шкільного навчання (І. Агафонова, М. Безруких, С. Громбах, І. Дубровіна, С. Єфімова, Н. Коцур, Б. Круглов, В. Степанов, А. Фурман та ін.).

Ряд досліджень присвячені етіології ЗПР, перебігові, пошуку засобів корекції (Л. Вавіна, Т. Вісковатова, Т. Власова, Т. Єгорова, Т. Ілляшенко, К. Лебединська, Т. Сак); на проблемі вивчення пізнавальної діяльності дітей зосередили свою увагу Г. Жаренкова, В. Кудрявцева, Н. Стадненко, І. Ульяновка, В. Тарасун та ін. Дослідженнями вчених В. Лубовського, С. Шевченко, Р. Трігер та ін. доведено можливість і необхідність ранньої діагностики дітей із ЗПР та створення для них спеціальних сприятливих умов навчання, виховання та адаптації.

Діти з ЗПР складають особливу категорію дітей з порушеннями мовлення, яким властиві порушення та зниження мовленнєвої активності (Б. Гріншпун, В. Воробйова, Г. Жаренкова, Н. Жукова, В. Ковшиков, Р. Левіна та ін.). Чисельні дослідження вказують на порушення програмування мовленнєвого висловлювання, несформованість динамічного стереотипу (Т. Барменков, В. Воробйова, Г. Гуменна, Є. Соботович та ін.), недостатність здатності до моделювання (Н. Січкачук, Л. Халілов, М. Шеремет та ін.), заміщення та символізацію у мовленнєвій діяльності (Л. Єфіменкова, О. Юртайкін та ін.); труднощі при формуванні лексико-граматичної сторони мовлення (О. Боряк, Н. Жукова, О. Мастюкова, Н. Січкачук, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Трауготт, Т. Філічева, М. Шеремет та ін.). Усі дослідження особливостей організації корекційно-педагогічного процесу вказують на необхідність створення спеціальних умов для розвитку мовлення у дітей із ЗПР молодшого шкільного віку.

Останнім часом в Україні значно збільшився інтерес до спільного навчання дітей з ООП в закладах загальної як дошкільної так і середньої освіти разом з дітьми з нормо типовим розвитком. На зміну спеціальному навчанню приходять нові, більш прогресивні форми здобуття освіти – інклюзивна форма навчання.

Проведений системний аналіз наукових праць свідчить, що, незважаючи на досить вагомі напрацювання в напрямі розвитку мовлення дітей із ООП, проблема комплексного підходу до розвитку мовлення у дітей із ЗПР в умовах інклюзивного навчання розкрита недостатньо. Актуальність проблеми, її наукове та практичне значення, брак теоретичної й методичної розробленості зумовили вибір теми дослідження – **«Розвиток мовлення учнів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного класу»**.

Зв'язок роботи з науковими темами. Дослідження виконано в межах наукової теми міжвідомчої наукової лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка: «Корекційно-реабілітаційна діяльність в сучасному освітньому просторі». Реєстраційний номер 0121U000895.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити психолого-педагогічні умови розвитку мовлення молодших школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного класу.

Для реалізації поставленої мети було окреслено такі **завдання**:

- 1) з'ясувати ступінь розробки досліджуваної проблеми у загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі;
- 2) визначити критерії та показники розвитку мовлення у молодших школярів із ЗПР;
- 3) визначити та обґрунтувати психолого-педагогічні умови розвитку мовлення молодших школярів із ЗПР в умовах інклюзивного класу;
- 4) обґрунтувати та розробити зміст впровадження психолого-педагогічних умов розвитку мовлення обраної категорії школярів в умовах інклюзивного класу, експериментально перевірити їх ефективність.

Об'єкт - мовлення молодших школярів із ЗПР.

Предмет дослідження – психолого-педагогічні умови розвитку мовлення першокласників із ЗПР в умовах інклюзивного класу закладу загальної середньої освіти.

Для реалізації визначених завдань, досягнення мети дослідження були використані наступні методи: *теоретичні*: аналіз, систематизація, порівняння та узагальнення різних поглядів на досліджувану проблему в галузі загальної та спеціальної освіти: логопедії, психокорекційної педагогіки з метою визначення науково-теоретичних, методологічних засад здійснення розвитку мовлення в умовах інклюзивного навчання, стану розробленості проблеми та перспективних напрямів її розв'язання; *емпіричні*: аналіз анамнестичних даних, психолого-педагогічний (аналіз анкетування, спостереження) з метою виявлення рівнів розвитку мовлення у молодших школярів із ЗПР, опитування вчителів початкових класів, асистентів вчителів, вчителів-логопедів з метою визначення стану особистісної та професійної готовності до роботи з дітьми з ЗПР в умовах інклюзивного навчання; педагогічні експерименти констатувального та формувального характеру для визначення ефективності впровадження психолого-педагогічних умов розвитку мовлення молодших школярів із ЗПР перших класів; *методи обробки даних*: якісний аналіз та кількісна обробка результатів експерименту за допомогою методів статистики.

Елемент наукової новизни одержаних результатів дослідження полягає у тому, що *поглиблено та уточнено* психолого-педагогічні умови розвитку мовлення молодших школярів із ЗПР в умовах інклюзивного навчання.

Теоретичне значення роботи полягає в тому, що розроблені та обґрунтовані психолого-педагогічні умови розвитку мовлення стануть підґрунтям для удосконалення змісту програм та методик з розвитку мовлення в закладах загальної середньої освіти, підґрунтям для розробки теоретико-методичних засад розвитку мовлення дітей із ЗПР в умовах інклюзивного навчання.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що впровадження психолого-педагогічних умов розвитку мовлення у молодших школярів із ЗПР дозволило підвищити рівень сформованості

усного мовлення. Розроблена експериментальна методика може бути використана в організації й проведенні комплексного вивчення усного мовлення дітей із ЗПР молодшого шкільного віку. Отримані результати доцільно використовувати при розробці індивідуальних корекційних програм для роботи з дітьми із ЗПР, спецкурсів підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів у вищих педагогічних навчальних закладах за напрямом «Спеціальна освіта».

Апробація результатів дослідження здійснювалися шляхом виступів автора на науково-практичних конференціях:

- *міжнародних*: VIII Міжнародна науково-практична конференція студентів та молодих учених «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (19 травня 2021 р., м. Суми), VII Міжнародна науково-практична конференція «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (24 листопада 2021 р., м. Суми);

- Регіональний науково-практичний семінар зі спеціальної педагогіки «Новітні технології спеціальної педагогіки: проблеми, перспективи та шляхи розвитку» (18 червня 2021 р., м. Суми).

Публікації. Результати проведеного дослідження висвітлено в 2-х наукових публікаціях: матеріалів міжнародних конференцій та одній одноосібній статті.

Структура та обсяг роботи визначені логікою дослідження. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

Загальний обсяг роботи становить 110 сторінок, з них 93 сторінки основного тексту, список використаних джерел (130 найменувань), додатки – 22 сторінки. У роботі подано 8 таблиць, 5 рисунків.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

1.1. Особливості розвитку мовлення при затримці психічного розвитку

На сьогодні вироблені різні наукові підходи до розуміння сутності поняття мовлення:

- лінгвістичний, згідно з яким мовленнєва діяльність розглядається як один із трьох компонентів мови на рівні з психологічною організацією, мовною системою, мовним матеріалом, яка охоплює взаємодію і поєднання окремих актів говоріння і розуміння (Л. Щерба);

- психологічний, за яким мовленнєва діяльність трактується як щось абстрактне, що не співвідноситься безпосередньо з «класичними» видами діяльності, натомість у формі окремих мовних дій забезпечує всі інші види діяльності: трудову, ігрову, пізнавальну (Л. Виготський, О. Леонтьєв і ін.);

- психолінгвістичний, представники якого трактують мовленнєву діяльність, як таку, що складається із мовленнєвих дій, операцій, мовленнєвого акту, мовленнєвої ситуації. У дітей у процесі мовленнєвої діяльності формуються мовленнєві вміння і навички, які також забезпечують інші види пізнавальної діяльності (І. Зимняя, О. Леонтьєв) [32].

Розвиток мовленнєвої діяльності дитини являє собою процес опанування рідною мовою, уміння користуватися нею як засобом пізнання оточуючого світу, засвоєння досвіду людства, засобом пізнання самої себе і саморегуляції, як потужним засобом спілкування і взаємодії людей.

Сенсорні еталони, які засвоює дитина, фіксуються за допомогою слова, включається у мислення і є носієм уявлень, понять, а також забезпечує можливість логічних міркувань.

Формування і розвиток мовлення дитини умовно проходить у три етапи:

Перший етап носить довербальний характер і триває від 0 до 1-го року життя. У цей період дитина навчається виокремлювати звуки мовлення серед усіх інших звуків; на четвертому тижні агукає, гулить, з 5-6 місяців лепече; до кінця першого року життя активно використовує міміку та жести і вимовляє «лепітні» фрази. Дитина починає розуміти прості висловлювання дорослих, поповнює свій пасивний словниковий запас. На цьому етапі більшість дітей вимовляють перші слова.

Другий етап формування і розвитку мовлення триває від 1-го до 3-х років життя і відзначається переходом дитини до активного мовлення. Маля вимовляє перші слова та речення спочатку із двох слів, стрімко поповнює словниковий запас (до трьох років накопичує біля 1000 слів).

Третій етап мовленнєвого розвитку триває від 3-х до 7 років, під час якого дитина вчиться правильно вимовляти звуки, склади, слова, будувати речення, користуватися у мовленні прийменниками, сполучниками, прислівниками.

Кожен з вказаних етапів формування мовлення дитина проходить послідовно і повноцінно завдяки нормальному фізичному і психічному розвитку. Тому формування мовлення у дитини неможливо розглядати без врахування її загального розвитку.

Відомо, що далеко не всі діти протягом перших трьох років досягають однакового рівня мовленнєвого розвитку: одні переважно правильно вимовляють слова, інші говорять недосить виразно й чітко, спотворюють окремі звуки. Та всі ці недоліки в основному тимчасовими явищами, і в ході мовленнєвого розвитку, до 5 років життя поступово зникають.

Т. Сак зазначає, що мовлення немовлят із ЗПР формується і розвивається значно повільніше у порівнянні з їхніми однолітками і має значно ширший діапазон порушень. Вчена зауважує, що серед найбільш поширених вад мовлення при ЗПР такі: порушення звуковимови,

імпресивного (сприймання, розуміння) та експресивного (промовляння) мовлення. Імпресивному мовленню притаманні недостатність диференціації слухового сприймання мовленнєвих звуків і нерозрізнення змісту окремих слів, тонких відтінків мовлення. Експресивне мовлення цих дітей характеризується порушеннями звуковимови, недостатньою сформованістю граматичної будови мови, наявністю аграматизмів [73, с. 30].

У більшості моментів факт наявності мовленнєвих порушень у дітей із ЗПР говорить про наявність загального недорозвитку мовлення, про його затримку. Затримка мовленнєвого розвитку виявляється і в недостатньому рівні вербальних та інтелектуальних здібностей дітей.

Як свідчать результати досліджень В. Лубовського, М. Певзнер, О. Слепович, що розглядаючи психологічні особливості дітей дошкільного віку із ЗПР, можна переконатися у тому, що цій категорії дітей властивий низький рівень загальної обізнаності, специфічність мовленнєвого розвитку та ігрової діяльності, недостатність розумових дій та пізнавальної активності, а отже, і неготовність до шкільного навчання [74].

На думку вчених А. Богуш, Т. Піроженко, Ф. Сохіна, Л. Щерби, розвиток мовлення перебуває у тісному зв'язку з формуванням основних психічних функцій дитини, оскільки саме завдяки мовленню змінюються процеси мислення дитини, вміння усвідомлювати сприйняте та висловлювати його чітко і логічно вербальними засобами.

Досліджень, присвячених безпосередньо вивченню мовленнєвої діяльності у дітей із затримкою психічного розвитку, надзвичайно мало. В основному мовленнєвий розвиток наводяться в роботах, які розкривають розумову діяльність дошкільнят і школярів з ЗПР. Мовленнєва діяльність цієї категорії дітей, на думку авторів, багато в чому обумовлена своєрідністю їх розумової діяльності (Н. Борякова, В. Лубовський, Е. Слепович, Е. Соботович, Р. Тайгер, С. Шевченко, Л. Яссман). Несформованість мовленнєвої системи і оперування елементами мовлення на практичному рівні обмежує у дітей з ЗПР можливість переходу до засвоєння мовлення на

більш високому рівні і до усвідомлення складних мовних закономірностей (Т. Власова, К. Лебединська, В. Лубовський, М. Певзнер, В. Ульєнкова та ін.).

Однією з характерних особливостей затримки психічного розвитку є нерівномірність – гетерогенність і гетерохронність – формування різних сторін психічної діяльності (Т. Власова, Т. Єгорова, В. Лубовський, М. Певзнер та ін.).

Розвиток мовлення багато в чому визначає також успішність розвитку пізнавальних процесів і емоційної сфери дитини. Вчені А. Лінгарт і Т. Махукова, відзначають низку ключових характеристик розвитку мовлення дітей із ЗПР, серед яких виокремлюють відставання в опануванні мовленням, збідненість лексичного запасу та недостатню сформованість граматичної будови, низький рівень орієнтування у звуковій структурі мовлення та будові слова тощо. Мовленнєві порушення, які характерні дітям із ЗПР, зазвичай виявляються одночасно з недостатньою сформованістю когнітивної діяльності та спричинені незрілістю емоційно-вольової сфери [62, с. 157].

У мовленнєвій сфері це виявляється в різному співвідношенні порушень структурних елементів імпресивної і експресивної сторін мовлення у дітей цієї категорії.

Розглянемо особливості імпресивного мовлення у дітей із ЗПР. У дітей дошкільного віку з ЗПР ряд дослідників виявляють несформованість слухового сприймання і диференціації звуків мови, низький рівень розвитку фонематичного аналізу і синтезу. За даними Е. Мальцевої, недостатність розумової діяльності, низька пізнавальна активність, властиві дітям цієї категорії, ускладнюють придбання ними елементарних відомостей про звукову дійсність мовлення.

Тепер розглянемо специфіку експресивного мовлення. У дітей з ЗПР у великому відсотку випадків виявляються мовленнєво-рухливі порушення. М. Рождественська відзначає недиференційованість рухів артикуляційного апарату як за місцем утворення рухів, так і за положенням органів артикуляції. Подібні порушення виявляють і дослідники суміжних

спеціальностей (Л. Бадалян, Б. Грінщун, І. Марковська, М. Певзнер та ін.). На їхню думку, порушення кінетичної і кінестетичної організації рухового акту в артикуляторній моториці і несформованість мовленнєво-рухливого і мовленнєво-слухового аналізаторів обумовлюють особливості фонетико-фонематичної системи мовлення дітей з ЗПР. Порушення звуковимови у дітей дошкільного віку із ЗПР буває значно частіше, ніж у їхніх однолітків з нормальним розвитком. Серед причин таких явищ Н. Буковцова називає низку аномалій будови артикуляційного апарату: неправильний прикус, укорочена під'язична зв'язка, високе вузьке чи тверде піднебіння, дефекти будови зубного ряду, недорозвиток мовленнєвої моторики. Рухи язика характеризуються неточністю, зайвим напруженням, складністю переходу із одного положення до іншого. У деяких дітей вони хаотичні, уповільнені. Тому їхнє мовлення часто напружене, спонтанне, незрозуміле [9, с. 48].

О. Виноградова вважає, що «специфічна асиміляція» є однією з своєрідних ознак порушення мовлення при ЗПР церебрально-органічного генезу. Дитина нездатна правильно вимовити слова, які складаються зі звуків, близьких за артикуляцією чи за звучанням. Причина такого явища полягає у недорозвитку слухового сприймання й розладах артикуляції [11, с. 53].

Порушення фонематичного розвитку у дітей дошкільного віку із ЗПР, за словами Н. Буковцової виявляються як у труднощах диференціації звуків, так і в не сформованості фонематичного аналізу й синтезу. Порушення аналізу й синтезу у таких дітей дуже стійкі і зберігаються навіть протягом усього дошкільного віку, а в майбутньому негативно впливають на опанування читанням і письмом. Особливу складність являє для дітей визначення кількості, послідовності звуків у слові [9, с. 48].

Т. Ілляшенко відмічає той факт, що майже у половини дітей із ЗПР є вади у вимові звуків кількох фонетичних груп, тобто поліморфне порушення звуковимови. Автор додає, що у більшості випадків порушення звуковимови носять характер моторної, сенсорної та змішаної видів дислалії, а також

стертої дизартрії. У дітей з типовим розвитком найчастіше спостерігаються порушення у вимові звука р та шиплячих звуків [35, с. 177].

Усвідомлення звукового ладу мови в них настає пізніше, ніж в нормі. Окремі автори вказують також на дифузність фонематичних уявлень і слабе орієнтування в звуковому і складовому складі слів у дітей цієї категорії (Т. Волковська, Г. Голубева, Р. Луцкіна, Р. Тригер, Н. Ципіна та ін.).

На думку дослідників, розуміння дітьми з ЗПР слів і «простих речень, що не включають складні форми управління» [5, с. 323], своєрідно. Діти буквально розуміють слова, що їх вживають в мовленні в переносному значенні, виділяють в значенні слова окремі ознаки, пов'язані з конкретною ситуацією. Незнайомі слова вони сприймають найчастіше за аналогією з раніше відомими, опираючись на звукову подібність. Ці особливості призводять до дефіцитарності розуміння ними мовлення в цілому (Н. Ципіна).

Спірним питанням є наявність і якісний склад порушень фонетичної сторони мовлення у дітей з ЗПР. Одні дослідники вказують, що майже у 60% дітей старшого дошкільного віку з ЗПР вимова звуків не порушена (Н. Никашина, Р. Тригер, С. Шевченко та ін.). У решти 40% дітей дошкільного віку з ЗПР найчастіше поєднуються дефекти змішання звуків і заміни, або змішування і спотворення звуків. При цьому змішання звуків, як правило, мають місце в мовленнєвому потоці, в реченнях, даних дітям для повторення. При вимові окремих складів, слів цього не спостерігається. Інші автори вказують, що порушення звуковимови у дітей дошкільного віку з ЗПР носить більш поширений характер (понад 60%), і зазначають переважання поліморфних порушень звуковимови над мономорфними (Г. Голубева).

Формування лексики у дитини тісно пов'язане із розвитком та уточненням й усвідомленням її уявлення про оточуючий світ і визначається рівнем її пізнавальної діяльності.

Н. Киперь вказує, що у дітей із ЗПР помітно виражений недорозвиток лексичної сторони мовлення. Характерними рисами їхнього словникового запасу є його збіднення і неточність [39].

На думку дослідників, (Р. Тайгер, С. Шевченко, та ін.), У дітей дошкільного віку з ЗПР виявляється своєрідність пасивного і активного словникового запасу, пов'язана з їх інтелектуальною і емоційною незрілістю і зниженою пізнавальною активністю. Це визначає обмеженість, неточність, помилковість знань і уявлень дітей про довколишній світ, причинно-наслідкові зв'язки, про просторові і кількісні відношення, про особистісні якості людей, їх емоційні стани. Разом з тим є роботи, які вказують, що кількісний та якісний склад лексики дітей з ЗПР одного і того ж віку багато в чому визначається соціально-культурним рівнем сім'ї. Е. Слепович зазначає, що мовлення у дітей з ЗПР в основному носить ситуативний характер, при цьому для них вкрай ускладнене перекодування безпосередніх вражень в словесну форму [74, с. 80].

Особливості словникового запасу дітей відображають обмеженість їхніх уявлень про навколишній світ, труднощі усвідомлення явищ, властивостей і закономірностей навколишньої дійсності. Так, наприклад, діти мають неточне уявлення про те, чим займаються їхні батьки, нечітко знають прізвища, ім'я, та по-батькові своє та батьків; не диференціюють поняття ім'я та по батькові, не вміють від повного імені утворити коротке. Не можуть перелічити та визначити пори року, назвати їхні характерні ознаки [74, с. 80].

Г. Соколова вважає, що у словнику дітей із ЗПР переважають іменники і дієслова. У мовленні вони використовують переважно прикметники, які означають безпосередньо сприйняті якості предметів. Доволі часто діти переживають труднощі у визначенні кольору, форми, величини предмета. Їх лексичний запас бідний на позначення досить відомих дітям предметів, дій, властивостей. Вони виявляють неточність у вживанні слів, допускають їх

заміни за семантичними ознаками (замість *рама – вікно, конверт – лист, плаття – одяг, вишиває – шиє*) [78, с. 62].

Не можна не погодитися із Т. Піроженко, що найбільш суттєвими ознаками лексичного розвитку дитини є рівень опанування нею узагальненими поняттями. Процес опанування словами узагальненого характеру знаходиться у тісному зв'язку із розвитком здатності дитини до аналізу й синтезу, умінням узагальнювати на основі суттєвих ознак предметів [67, с. 53].

Найсуттєвіші відмінності між дітьми із нормальним розвитком і з ЗПР виявлені Т. Сак, показали, що при додаванні слів з конкретним значенням до родових понять: продукти харчування, квіти, птахи дерева, риби тощо [73, с. 70].

Т. Махукова і А. Лінгарт зауважують, що у активному словнику дітей із ЗПР переважають слова конкретного значення, а вживання слів узагальнюючого характеру викликають великі труднощі. Виявлені труднощі в активізації словника, які пов'язані з тим, що у свідомості дитини нечітко закріплений зв'язок між образом предмета і його назвою, тому замість назви предмета дитина дає його опис. Виявляється і протилежне явище, при якому діти вживають слово, але не співвідносять його зі значенням [62, с. 157].

Діти дошкільного віку із ЗПР не можуть назвати пізнавальні ознаки предмета. Більшість з них замість значущих, суттєвих ознак предмета сприймають несуттєві дрібниці, різні не пізнавальні відомості, або ж виділяють ознаки предметів, але не диференціюють суттєві, впізнавальні для цього об'єкта та несуттєві ознаки. Т. Махуковою і А. Лінгарт виявлено і невміння дітей виділяти частини предметів, їхній колір, величину, форму, просторові відношення. У мовленні вони не вживають слова, які позначають просторові відношення, назви відтінків [62, с. 157].

На думку О. Виноградової, своєрідність лексики дітей із ЗПР виявляється також у недостатній сформованості синонімічних та антонімічних засобів мови. При цьому їм важче підібрати синонім до слова,

ніж антонім. Замість синонімів використовують антоніми, або слова протилежного значення із часткою не- (*кричати – не кричати*); вживають інші частини мови (*горе – сумний*) [11, с. 53].

Отже, у дошкільників із ЗПР науковцями відзначається надто повільний розвиток лексичної сторони мови, обмеженість словникового запасу, своєрідність лексики, не сформованість узагальнюючих понять та родо-видових співвідношень, недорозвиток синонімічних і антонімічних засобів мови.

Відомо, що поповнення словника дитини йде не тільки за рахунок «механізму наслідування» [6, с. 20] словами, вживаним оточуючими, а й шляхом словотворення на основі здатності дітей до практичних дограматичних узагальнень. При нормативному розвитку дитяча словотворчість охоплює період від двох до п'яти років. До п'яти-шести років це явище згасає. У дітей з ЗПР найбільш бурхлива словотворчість настає до кінця дошкільного віку і зберігається на першому і другому роках шкільного навчання (Г. Рахмакова, Е. Слепович, Р. Тригер, Т. Фотекова С. Шевченко). Дослідники припускають, що затримка термінів появи дитячої словотворчості визначається специфікою функціонування центральної нервової системи дітей з ЗПР.

У дисертаційному дослідженні Г. Соколової встановлено, що у дітей із ЗПР спостерігається варіативна дефіцитарність лексико-семантичної сторони мовлення: від вираженого недорозвитку, до неістотних особливостей в оволодінні ключовим компонентом мовленнєвої здібності [78, с. 63]. Аналіз мовленнєвої продукції дітей із затримкою психічного розвитку, проведений Г. Соколовою, дозволив виявити у них недостатню міру структурної організації лексико-семантичної системи мовлення [78, с. 63].

До стійких порушень лексико-семантичного характеру Г. Соколовою віднесено: обмеженість словникового обсягу, труднощі вибору і використання семантичних одиниць, загальну незрілість парадигматичного і синтагматичного апаратів мови. Ці порушення виникають внаслідок

несформованості пізнавальних процесів, недорозвитку зорового сприймання, недосконалості психічних операцій, які є основою процесів узагальнення, аналізу, синтезу, класифікації. Незрілість системи словотворчих моделей у дітей пов'язана з недостатньою диференційованістю значень афіксів, їх неправильним вибором, порушенням процесу комбінування морфем [78, с. 64].

Граматична сторона мовлення у дітей з ЗПР, на думку авторів, також недостатньо сформована. Відзначаються труднощі в оволодінні емпіричними граматичними узагальненнями. Ряд граматичних категорій старші дошкільники з ЗПР практично не використовують в активному мовленні і недостатньо розуміють їх в мовленні оточуючих (форми родового відмінка множини і орудного відмінка однини, логіко-граматичні конструкції і ін.). у них ще не сформоване розгорнуте мовленнєве висловлювання і, зокрема, внутрішнє програмування і граматичне структурування. У мовленні спостерігається значна кількість аграматизмів, що проявляються як в звуженні набору і спотворенні вживаних граматичних конструкцій, так і в порушеннях граматичних форм слова і морфологічних норм української мови (Н. Борякова, Г. Рахмакова, Е. Соботович, С. Зоріна, Е. Дмитрієва).

У наукових працях Т. Гаврилко і О. Слепович наголошується на тому, що дітям із ЗПР притаманні порушення граматичного ладу мовлення, серед яких виокремлюються пропуски або надмірна кількість членів речення, помилки в управлінні та узгодженні, у вживанні службових слів, у визначенні часу дієслів, структурна неоформленість висловлювання [6].

О. Мальцева, О. Слепович, Є. Соботович виявили, що у дітей із ЗПР наявні порушення поверхневої структури речення, порушення його граматичного оформлення, які виявляються на рівні словосполучення у змінах узгодження та управління, а також на рівні речення. На відміну від своїх однолітків, які розвиваються згідно з нормою, діти із ЗПР роблять набагато більше помилок при відтворенні мовленнєвого висловлювання, послуговуються обмеженим набором синтаксичних конструкцій. Часто

зустрічаються і порушення порядку слів у реченні, такі як постановка в кінець речення присудка, означення, яке не характерне для української мови.

А. Арушанова вважає, що у процесі опанування граматичною будовою мови відбувається виділення морфем і співвіднесення їх із лексичним і граматичним значенням. На цій zasadі виникають граматичні і лексичні узагальнення. Вчена додає, що формування мовних узагальнень відбувається на основі уміння аналізувати звукову і морфологічну структуру слів, виокремлювати спільне і своєрідне у різних формах одного і того ж слова, в різних словах з одним і тим же граматичним значенням, уміння синтезувати різні морфемі в структурі слова на основі закономірностей мови [1, с. 84].

А. Богуш додає, що лише за умови оволодіння певними мовними закономірностями дитина правильно формулює власні висловлювання. Незасвоєння закономірностей мови є причиною порушень морфологічної структури слова і синтаксичної структури речення [6, с. 73].

Н. Борякова і М. Касіцина додають, що у дітей із ЗПР дошкільного віку виявлений значний недорозвиток словозмін, словотворення та синтаксичної структури речення. Помічаються порушення словозміни як іменників і прикметників, так і дієслів. Діти старшого дошкільного віку з нормальним розвитком засвоюють як безприйменникові, так і в основному прийменниково-відмінкові конструкції. У старших дошкільників із ЗПР спостерігаються помилки навіть при вживанні безприйменникових форм іменників: змішування закінчень (*бачить котик, хлопчик*), (*їдять ложком, поливають лійком*). Ще більше утруднень виявлено при засвоєнні прийменникових конструкцій іменників. Ці діти часто пропускають у мові прийменники *в, із, з-під, біля, перед, за*; змішують прийменники *із і в, на і в*; замінюють прийменник перед іменником *на, під – в. за – на і ін.* [8, с. 40].

Р. Лалаєва, В. Морозова, Л. Полякова найхарактернішими помилками при вживанні прийменникових конструкцій у дошкільників із ЗПР називають: пропуски прийменників, заміна необхідного прийменника іншим. Діти замінюють прийменник голосними звуками: *в коробці – і коробці*,

замінюють одну конструкцію іншою, правильно оформленою, але з іншим значенням [50, с. 76].

На думку М. Шеремет, з багатьма помилками діти вживають іменники у множині. Вони замінюють закінчення у словах: відри, двері, дереві; вживають замість множини однину, або слова у зменшувально-пестливій формі: будиночки, яблучка. У більшості випадків діти змішують форми чоловічого, жіночого і середнього роду при вживанні іменників: руков, вікнов, ляльков [55, с. 189].

Також за словами Н. Борякової і М. Касіциної старші дошкільники із ЗПР за рівнем засвоєння форм словозмін суттєво відстають навіть від молодших дітей з нормальним розвитком. Зокрема, при словозміні дієслів діти із ЗПР недостатньо точно їх вживають, а також порушують диференціацію дієслів однини й множини. Велика кількість помилок фіксується при диференціації дієслів минулого часу, жіночого і середнього роду, що виникає через несформованість узагальненого значення категорії роду іменників [8, с. 42].

Л. Савчук акцентує увагу на тому, що на порушення мовлення у дітей із ЗПР впливають багато чинників: недостатній аналіз ситуації, труднощі виділення з образу ситуації суттєвих і другорядних компонентів, порушення смислового програмування змісту зв'язного тексту, недорозвиток здатності утримувати програму, невміння розгортати смислову програму у вигляді серії речень, пов'язаних між собою. На тлі порушення пізнавальної діяльності, недорозвиток зв'язного мовлення обумовлюється недостатньою сформованістю діалогічного мовлення, яке передує монологічному мовленню і є базисом його появи [72, с. 10].

І. Марченко виявила, що у дітей дошкільного віку з ЗПР пізніше відбувається формування монологічного мовлення, аніж у їх однолітків, які розвиваються нормально. Це зумовлюється передусім недорозвитком формуючої функції мовлення, незрілістю операцій програмування та

граматичного структурування, несформованістю пізнавальної сфери [61, с. 199].

Т. Гаврилко і О. Слепович, досліджуючи словник і граматичний компонент мовлення старших дошкільників із ЗПР, виявили низку особливостей їх монологічного мовлення вказаної категорії дітей. Так, висловлювання дітей із ЗПР відрізняються спрощеними граматичними конструкціями, їм важко зв'язно висловити свою думку. У багатьох дітей з ЗПР при побудові речень за опорними словами виявляються недоліки у граматичному оформленні мовлення. Серед причин порушення формування мовлення у дітей із ЗПР вказується слабкість і швидка виснажливність їх мовленнєвої діяльності, а також особливості розвитку їх мотиваційної сфери [75].

Результати вивчення монологічного мовлення дітей із ЗПР старшого дошкільного віку показали, що воно має ситуативний характер і перехід до контекстного мовлення тільки розпочинається. Перехід від ситуативного до монологічного висловлювання означає не лише новий етап у розвитку мовленнєвої діяльності дитини, але й досягнення нею певного рівня пізнавальних процесів. Результати досліджень, проведених Е. Слепович [74] і Н. Боряковою [8] свідчать, що найхарактернішими видами аграматизмів у висловлюваннях дітей при порушеннях граматичного компоненту мовлення у дітей із ЗПР є: пропуски або надлишкова кількість членів речення; помилки в управлінні та узгодженні; помилки у вживанні службових слів; помилки у визначенні часу дієслів; структурна неоформленість висловлювання.

Рівень зв'язного мовлення дітей із ЗПР залежить від характеру завдання, яке ставиться перед ними. Так, В. Глухов стверджує, що перекази казок, оповідань є найбільш доступною формою мовленнєвої діяльності для дітей із ЗПР. Проте лише нечисленна категорія дітей з допомогою дорослих може досягти рівня дітей із нормальним розвитком. Більшість дітей із ЗПР переживають великі труднощі в переказах. Вони зменшують об'єм тексту,

порушують логічні зв'язки між частинами, роблять численні повтори, паузи [19, с. 92].

Т. Сак зазначає, що активізувати мовленнєву діяльність дітей із ЗПР можливо при наявності серії сюжетних малюнків. Але такі діти швидко стомлюються, відволікаються, що впливає на якість зв'язних висловлювань. Більшість дітей не прослідковує зв'язку між окремими малюнками, не з'ясовує причини і наслідків вчинків персонажів, не розуміє мотивів їхньої діяльності. Також дитина із ЗПР не співвідносить послідовність частин з попереднім змістом. Деякі діти лише називають поодинокі зображені на малюнках об'єкти [73, с. 33].

Оповідання за одним сюжетним малюнком у дітей із ЗПР відрзняються за якістю. Так, діти з ЗПР не правильно виділяють компоненти зображеної ситуації, не здатні встановити просторові, часові та причинно-наслідкові залежності, їм важко створити повну модель ситуації, правильно й послідовно характеризувати її [73, с. 33].

В. Глухов виявив, що оповідання за малюнком у дітей із ЗПР невеликі за обсягом, в них неповно описана зображена ситуація. У своїй більшості діти з ЗПР нездатні зробити зв'язний опис малюнка навіть при величезній допомозі дорослого, натомість ситуативно переказують зміст. Для дітей із ЗПР малюнок служить лише стимулом для опису другорядних ситуацій. В їхніх оповіданнях В. Глухов виявив багато повторів, описів, або вони дуже короткі [19, с. 92].

Опираючись на вищевикладене, ми можемо зробити висновок, що, незважаючи на велику кількість даних, дослідники різних спеціальностей розглядають не мовленнєву діяльність дітей дошкільного віку з ЗПР в цілому, а окремі структурні елементи імпресивного і експресивного мовлення. Виявлені особливості мовлення дітей дошкільного віку із ЗПР дозволяють говорити про динамічні порушення мовленнєвої діяльності, які полягають, насамперед, у несформованості внутрішнього програмування і граматичного структурування висловлювання.

Отже, виявлено, що серед найбільш поширених мовленнєвих порушеннях при ЗПП знаходяться: порушення звуковимови, імпресивного (сприймання, розуміння) та експресивного (вимовляння) мовлення. Імпресивному мовленню властиві недостатність диференціації слухового сприймання мовленнєвих звуків і нерозрізнення змісту окремих слів, тонких відтінків мовлення. Експресивне мовлення цієї категорії дітей відрізняється порушеннями звуковимови, недостатньою сформованістю граматичної будови мови, наявністю аграматизмів, обмеженістю лексики.

1.2. Організація інклюзивного середовища в закладах загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання

Кожна людина незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального напруження має право на отримання освіти, якість якої не різниться від якості освіти здорових людей.

Відповідно до Конвенції ООН про права інвалідів та інших міжнародних документів, необхідними умовами для отримання якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) є вміння педагога здійснювати індивідуалізацію та диференціацію навчального процесу, оцінювати розвиток дитини на основі об'єктивних спостережень за її розвитком, розробляти індивідуальні навчальні програми, тісно співпрацювати з батьками дитини та іншими фахівцями. Звичайно, що для виконання цих та інших завдань педагогу потрібна допомога – з боку адміністрації навчального закладу, з боку інших фахівців, з боку батьків. Але найбільш важливою для педагога є надання допомоги під час самого навчального процесу. Саме надання такої допомоги і є основною метою діяльності асистента педагога (асистент вчителя, асистент вихователя) [2].

Включення дітей з особливими освітніми потребами у спільноту однолітків вимагає подолання бар'єрів, що заважають їх соціальному функціонуванню та гальмують процес поступового входження в соціальне

середовище. Серед бар'єрів на шляху до навчання й повноцінної участі кожної дитини в житті навчального закладу є низька обізнаність учителів шкіл у методичних, організаційних, психолого-педагогічних аспектах супроводу інклюзивної освіти. Частина вчителів не до кінця усвідомлюють суть явища «інклюзивна освіта», слабо орієнтуються в перевагах інклюзивної освіти для всіх учасників освітнього процесу, мають лише загальне уявлення про міжнародне та національне законодавство у сфері інклюзивної освіти; відчувають значні труднощі в питаннях організації навчального процесу в інклюзивному класі; не здатні об'єднувати зусилля на шляху до досягнення успіхів у роботі з дітьми; мають неточні уявлення про особливості розвитку та специфіку навчання дітей з особливими освітніми потребами [1].

Однією із форм навчання дітей з особливими освітніми потребами є нова, але визнана в багатьох країнах світу інклюзивна форма освіти, яка забезпечує безумовне право кожної дитини навчатися в загальноосвітньому закладі за місцем проживання із забезпеченням усіх необхідних для цього умов. В Україні модель інклюзивної освіти почала набувати значення переважно за ініціативи громадських організацій.

Розрізняють кілька підходів до надання освіти дітям з порушеннями психофізичного розвитку (ООП). Основні з них – інтеграція, інклюзія. Вони використовуються як близькі за значенням, але не тотожні.

Інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, яка передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу. З метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти інклюзивні освітні заклади повинні адаптувати навчальні програми та плани, методи та форми навчання, використання існуючих ресурсів, партнерство з громадою до індивідуальних потреб дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта – це процес, у якому школа намагається відповідати на потреби всіх учнів, вносячи необхідні зміни до навчальної програми та ресурсів, щоби забезпечити рівність можливостей.

Інтеграція – це введення дітей у постійне освітнє середовище. Розрізняють кілька типів інтеграції.

Соціальна інтеграція. Діти з особливими освітніми потребами можуть брати участь разом з іншими дітьми в позакласній діяльності, такій як харчування, ігри, екскурсії тощо, як у дошкільних навчальних закладах, так і в загальноосвітніх навчальних закладах, однак, вони не навчаються разом.

Функціональна інтеграція. Як діти з особливими освітніми потребами, так і їхні однолітки навчаються в одному класі. Існує два типи такої інтеграції: *часткова* інтеграція та *повна* інтеграція.

При частковій інтеграції діти з особливими освітніми потребами навчаються в окремому спеціальному класі або класів та відвідують тільки окремі загальноосвітні заходи – тоді як при повній інтеграції такі діти проводять увесь час у загальноосвітніх класах. Саме останній тип інтеграції можна розглядати як справжню освітню інтеграцію.

Зворотна інтеграція. Про такий тип можна говорити тоді, коли здорові діти відвідують спеціальні заклади освіти (школу, дошкільний заклад).

Інтегроване навчання не передбачає зміни в системі освіти, дитина або адаптується до її вимог, або стає неприйнятною.

Інтеграція є проміжним етапом розвитку інклюзивної системи освіти.

Досить часто інтеграцію ототожнюють з інклюзією, яка має дещо розширений контекст:

Інтеграція – це залучення дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітніх закладів (шкіл, садків), а **інклюзія** передбачає пристосування закладів освіти та їх загальної освітньої філософії та політики до потреб усіх дітей – як обдарованих, так і тих, котрі мають особливі освітні потреби [28, с. 14].

Інклюзивне навчання може здійснюватися за однією з форм:

- **повна інтеграція**, за якою дітей із психологічною готовністю до спільного навчання зі здоровими однолітками та рівнем психофізичного

розвитку, що відповідає віковій нормі по 1-3 особи включають до звичайних класів (класів) загальноосвітнього (дошкільного) навчального закладу; при цьому вони мають одержувати корекційну допомогу за місцем навчання та проживання;

- **комбінована інтеграція**, за якої дітей із близьким до норми рівнем психофізичного розвитку по 1-3 особи включають до звичайних класів загальноосвітнього (дошкільного) навчального закладу; у процесі навчання вони постійно одержують допомогу вчителя-дефектолога (асистента вчителя);

- **часткова інтеграція**, за якої дітей з особливостями психофізичного розвитку, які неспроможні разом зі здоровими однолітками оволодіти освітнім стандартом, уключають до загальноосвітніх класів по 1-3 особи лише на частину дня;

- **тимчасова інтеграція**, за якої дітей з особливостями психофізичного розвитку об'єднують зі здоровими однолітками 2-4 рази на місяць для проведення спільних виховних заходів.

Забезпечення обов'язкової неповної середньої освіти дітей шкільного віку відповідно до Закону України «Про освіту» (№ 2628-14); Відомості Верховної Ради України, 2001 р., № 49, ст. 259) та Закон України від 06.07.2010 р. № 2442-VI «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу у відповідності з програмовими вимогами до навчання дошкільників з вадами психофізичного розвитку» обумовлює:

1. Розвиток потенційних можливостей дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в спільній діяльності із здоровими однолітками.

2. Організацію психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в закладах загальної середньої освіти.

3. Реалізацію корекційно-розвивального навчання, направленою на виправлення або послаблення наявних у дітей фізичних та (або) психічних порушень, які заважають їх успішному навчанню і розвитку.

4. Створення адаптивно-освітнього простору, який задовольнить освітні потреби дитини з ООП.

5. Формування життєво важливого досвіду і цілеспрямованого розвитку когнітивних, мовленнєвих, моторних, соціальних функцій у дітей, які дозволять знизити залежність дитини від сторонньої допомоги та підвищити соціальну адаптацію.

6. Формування у суспільстві позитивного ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку, створення психологічно комфортного середовища в освітній установі.

7. Попередження виникнення та подолання (за наявності) вторинних, третинних порушень фізичного та (або) психічного розвитку у дітей з ООП.

8. Надання консультативної допомоги сім'ям, які виховують дітей з ООП, залучення законних представників до процесу навчання та виховання дитини, формування у них адекватного відношення до особливостей її розвитку, напрацювання оптимальних варіантів сімейного виховання.

Організація освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання і виховання обумовлює створення в ЗЗСО наступних *спеціальних умов*:

- Створення корекційно-розвивального, предметно-просторового та соціального середовища з метою стимулювання емоційного, сенсорного, моторного і когнітивного розвитку дітей з ООП у відповідності до їх потреб.

- Створення оптимального навчального середовища, відповідно до можливостей дітей з особливостями психофізичного розвитку, що досягається забезпеченням шкільних навчальних закладів відповідними навчально-розвивальними виданнями, іграшками, іграми, комп'ютерною технікою, аудіо-відео апаратурою, індивідуальними засобами навчання, необхідними дидактичними засобами.

- Організація соціальної взаємодії між здоровими дітьми та дітьми з особливостями психофізичного розвитку, направленої на гармонізацію дитячих взаємовідносин.

- Надання корекційно-педагогічної допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку, направленої на виправлення або подолання фізичних та (або) психічних порушень.

- Створення безбар'єрного середовища для навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

У більшості країн, де розвинута і впроваджується інклюзивна освіта, асистентів вчителя відносять до *парапрофесіоналів*, тобто осіб, які отримали підготовку у спеціалізованій галузі, щоб працювати під керівництвом того, хто має повну професійну підготовку.

У контексті інклюзивного навчального закладу – це особи, які отримали підготовку у галузі педагогіки/інклюзивної освіти та працюють під керівництвом вчителя і підпорядковуються керівнику навчального закладу.

До пара-професіоналів також відносять кваліфікованих фахівців, які також можуть працювати в інклюзивному класі та надавати учням різні спеціалізовані послуги: діагностичне тестування, логопедичні послуги, фізіотерапію тощо.

Фахівці у своїх галузях (психологи, логопеди, фізіотерапевти, реабілітологи тощо) застосовують свої знання та вміння, щоб надати вчителю фахові звіти та пропозиції щодо навчання окремих учнів. Вчителі використовують цю інформацію під час складання та впровадження навчальних програм, за які саме вони несуть остаточну відповідальність [3].

Учасниками освітнього процесу є педагогічні працівники (вчителі-дефектологи, вчителі, практичні психологи, музичні керівники, інструктори з фізкультури, реабілітологи), помічники вихователя та інші працівники ЗЗСО, діти та їх законні представники.

В основі співпраці учасників навчального процесу покладено принципи демократизації і гуманізації навчання та виховання. Педагогічні працівники ЗЗСО повинні мати відповідну професійно-педагогічну підготовку. Діяльність помічників вчителів та інших співробітників закладу має бути

спрямовано на надання допомоги в організації корекційно-розвивального та навчально-виховного процесів.

В рамках виконання функціональних обов'язків асистентів-вчителів класів, де є діти з особливими освітніми потребами:

- 1) організовує навчально-виховний процес з урахуванням особливостей розвитку дітей з порушенням психофізичного розвитку;
- 2) погоджує навчальну діяльність по відношенню до дітей з особливостями психофізичного розвитку з практичним психологом, дефектологом;
- 3) дотримується професійної етики, не розповсюджує відомості, отримані під час діагностичної, консультативної роботи;
- 4) створює атмосферу емоційного комфорту в класі з метою збереження фізичного, психічного здоров'я дітей тощо.

Впровадження інклюзивної форми навчання в ЗЗСО – це крок назустріч дитині, це нові підходи до навчання дітей з ООП. Слід наголосити, що не дитина повинна підлаштовуватися під загальну систему навчання і виховання, а саму систему повинно бути спрямовано з урахуванням потреб кожної окремої дитини. Саме при такому підході в навчально-виховному процесі переваги отримують всі, а не тільки окремі класи.

В рамках виконання функціональних обов'язків вчитель-дефектолог (логопед), а відповідно і асистент вчителя:

- сприяє створенню в навчальному закладі корекційно-розвиткового середовища для дітей з особливостями психофізичного розвитку, шляхом організації якісної взаємодії в роботі педагогічних працівників (вчителя, практичного психолога, музичного керівника тощо), інших співробітників закладу та законних представників дітей з метою максимально можливої соціалізації дітей з особливостями психофізичного розвитку;
- організовує та змістовно наповнює процес навчально-виховної роботи та корекції індивідуальних порушень розвитку дітей з ООП;

- проводить заняття з учнями класів інклюзивного (інклюзивного) навчання, у яких наявні особливості психофізичного розвитку за спеціальною корекційно-розвивальною програмою;
- створює атмосферу емоційного комфорту з метою збереження психічного та фізичного здоров'я дітей;
- консультує педагогічних працівників з питань індивідуалізації процесу навчання та виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку тощо.

Чільне місце в інклюзивній формі навчання посідає корекційно-розвивальна робота з дітьми, які мають певні особливості, порушення психофізичного розвитку. Своєчасне логопедичне втручання – один з превентивних заходів запобігання труднощам у навчанні й водночас ефективної стимуляції психічного розвитку дитини в цілому. Неоціненне значення має корекція мовленнєвих порушень (усного і писемного мовлення) і для становлення особистості.

Не менш важливий аспект у запровадженні інклюзивної освіти – робота з родинами, що мають як здорових дітей, так і дітей з особливими освітніми потребами. Частина батьків досить болісно реагує на спільне навчання дітей, побоюючись, що їхні діти будуть скривджені. Доводиться розв'язувати соціальні проблеми і з родинами, надавати їм повноцінну інформацію про переваги інклюзивної моделі навчання, залучати до плідної співпраці. Встановлення з батьками довірливих стосунків зміцнює віру родини в переваги інклюзивної моделі навчання.

Аналіз результатів роботи, динаміки розвитку кожної дитини, опитування батьків, педагогів показує, що перші кроки на шляху реалізації інклюзивної моделі навчання зумовили значні зрушення в позитивному сприйнятті нової системи – включення дітей з особливими освітніми потребами в ЗЗСО. Отже, інклюзивне навчання як альтернативна форма здобуття освіти, соціального досвіду, життєвої компетенції дітьми з особливими потребами, може існувати як варіативна форма навчання.

Але маємо погодитися й з тим, що сьогодні наше суспільство ще не готове до масового впровадження цієї форми навчання з різних причин: зокрема, через недостатнє кадрове забезпечення та неготовність більшості педагогів до роботи з дітьми, що мають психофізичні порушення, недостатнє фінансування та матеріально-технічне забезпечення, відсутність унормованої доступності і безбар'єрності загальноосвітніх закладів для дітей з особливими освітніми потребами тощо. Тож на сучасному етапі варто активніше працювати над підготовкою кадрів до цієї форми роботи.

1.3. Специфіка корекційно-розвивальної роботи з розвитку мовлення дітей із ЗПР

Основне завдання корекційного логопедичного впливу на дітей із затримкою психічного розвитку полягає у тому, щоб розвинути у дітей мовленнєву діяльність: зв'язно і послідовно, граматично і фонетично правильно викладати свої думки, розповідати про події з навколишнього та свого життя. В. Астапов і Ю. Мікадзе зазначають, що це має важливе значення для подальшого життя, навчання в школі, спілкування з дорослими і однолітками, а також формування особистісних якостей [3, с. 122].

На думку Н. Борякової, Н. Буковцової, О. Виноградової, В. Галущенко, В. Глухова, А. Гонєєвв, С. Добриніної, Л. Жуйкової, Т. Ілляшенко, М. Касіциної, Н. Киперь, Н. Ліфінцевої, Т. Сак, Е. Слепович, Т. Шеремет, Н. Ялпаєвої, робота з розвитку мовленнєвої діяльності у дітей із ЗПР ведеться за наступними напрямками: збагачення словникового запасу, навчання складанню переказу, розповіді, розучування віршів, відгадування загадок. Дітей треба вчити розповідати про себе, про цікаві епізоди з власного досвіду. З цією метою необхідно розробити для кожної дитини індивідуальну стратегію корекційно-педагогічного впливу, при цьому

розроблений диференційований підхід повинен враховувати індивідуальні психологічні особливості дітей з затримкою психічного розвитку.

Г. Соколова пропонує враховувати той факт, що у структурі порушення при затримці психічного розвитку відмічається немовленнєва симптоматика, а тому корекційна психолого-педагогічна робота повинна носити комплексний характер, що припускає дію на розвиток пізнавальної діяльності, психічних процесів дошкільників [78, с. 65].

Це висуває необхідність у процесі розвитку мовленнєвої діяльності дітей з ЗПР в умовах інклюзивного навчання застосовувати особливі корекційно-педагогічні впливи, які поєднуються з лікувально-оздоровчими заходами. При цьому, на думку І. Омельченко потрібно здійснювати індивідуальний підхід з урахуванням характерних для кожної дитини проблем. Мовленнєвий матеріал повинен подаватись невеликими дозами; його ускладнення слід здійснювати поступово [83, с. 126].

Робота над розвитком мовленнєвої діяльності носить комплексний характер, у якому всі напрямки роботи переплітаються: робота над усними висловлюваннями, переплітається з напрямками в роботі над лексикою, над синтаксисом, які готують правильне смислове сприймання мовлення і стають основою для самостійних мовленнєвих дій. На думку Г. Соколової, у розвитку мовленнєвої діяльності педагоги мають звернути особливу увагу на її змістовну сторону [78, с. 65].

У лігводидактиці і корекційній освіті існують дієві шляхи формування граматичної будови мовлення у дітей з ЗПР, які реалізуються через створення сприятливого мовленнєвого середовища. Цей шлях передбачає підвищення мовленнєвої культури дітей, спеціальне навчання дітей важким граматичним формам, формування граматичних навичок в повсякденному мовленнєвому спілкуванні, виправлення граматичних помилок.

Таким чином, основним шляхом формування граматичної будови мовлення при ЗПР є спеціальне навчання важким граматичним формам на заняттях з розвитку і корекції мовлення.

На думку С. Добриніної, у роботі із дітьми, які мають ЗПР, для заняття з розвитку мовлення, доцільно брати лише одне граматичне завдання, наприклад, вживання декількох іменників. Педагогу необхідно при цьому сконцентрувати увагу на цій граматичній формі. Також поряд з важкою формою треба брати найлегші, щоб дитина мала б можливість робити елементарні, дуже прості зіставлення. Для міцного засвоєння матеріалу на одне й те ж саме завдання треба підбирати різні ігри та вправи. Вчена додає, що заняття повинні мати динамічний темп, бути цікавими для дитини, а також передбачати високу мовленнєву активність [26, с. 14].

Н. Киперь обґрунтовано завдання словникової роботи:

- збагачення словника новими словами, засвоєння дітьми раніше невідомих слів, а також нових значень ряду слів, вже наявних в їхньому лексиконі.

- закріплення і уточнення словника, тобто робота над засвоєнням змісту слів, правильним їх вживанням, розширенням запасів синонімів, антонімів, робота над багатозначними словами.

- активізація словника, тобто формування у дитини умінь вільно користуватися лексикою для висловлення своїх думок.

- усунення нелітературних форм слів [39, с. 81].

Г. Колесниковою здійснено класифікацію методи словникової роботи з дітьми, які мають ЗПР [43, с. 167].

І. Методи нагромадження змісту дітьми лексики.

1. Методи безпосереднього ознайомлення з оточуючим світом: розгляд картин, спостереження за тваринами, рослинами, за діяльністю людини, огляди приміщення закладу дошкільної освіти, цільові прогулянки, екскурсії до об'єктів соціального середовища, у природу.

2. Методи опосередкованого ознайомлення з навколишнім світом: показ картин з незнайомим словом; читання і розглядання літературних творів.

II. Методи, спрямовані на закріплення і активізацію словника, розвиток його смислової сторони: розглядання іграшок, картин, дидактичні ігри. лексичні вправи, робота з загадками [43, с. 167].

Р. Лалаєва, В. Морозова і Л. Полякова вважають, що мовленнєвий зразок, акцентування уваги до слова з найменування, промовляння слова дітьми хором і індивідуально, включення слова в речення дієвими прийомами словникової роботи з дітьми із ЗПР [50, с. 77].

Е. Слепович і А. Поляков виокремлюють низку завдань з виховання звукової культури мовлення у дітей дошкільного віку і ЗПР:

1) *передумовні*: розвиток мовленнєвого слуху, розвиток мовленнєвого дихання і моторки апарату артикуляції;

2) *основні*: формування правил звуковимови, дикції, виразного мовлення, виховання потреби у правильному мовленні, виховання культури мовленнєвого спілкування (загальний тон мови, навички поведінки під час спілкування) [74, с. 235].

У вирішенні багатьох завдань виховання звукової культури мовлення дітей із ЗПР, на думку Н. Буковцової, провідною є фронтальна робота з дітьми на заняттях. Значну частину часу на таких заняттях вона пропонує приділяти роботі над вимовою одного звуку (на первинних етапах) або двох звуків (на більш пізніх етапах). Решту часу доцільно приділяти вирішенню інших завдань з виховання звукової культури мовлення у дітей з ЗПР [9, с. 48].

З дітьми з ЗПР, на думку Н. Буковцової, заняття слід проводити не рідше 2 разів в місяць. У роботу зі звукової культури мовлення слід включати у заняття різноманітні ігри і вправи [9, с. 48].

Е. Слепович і А. Поляков радять дотримуватися орієнтовної структури заняття. Під час первинного етапу відбувається постановка навчальної мети, дітям повідомляється, над яким звуком діти будуть працювати. Вчені пропонують наступні прийоми роботи: порівняння артикуляції 2 звуків, їх

ізолювана вимова в ході ігор та вправ; ігри та вправи на розрізнення цих звуків на слух [74, с. 336].

Далі проводяться дидактичні ігри та вправи на диференціацію звуків в словах. Цих вправ, ігор має бути не менш 2-3, а також одну з них доцільно проводити з застосуванням наочного матеріалу. У цій частині заняття дітям можна запропонувати самим придумати слова з цим звуком. Також можна використовувати загадки [74, с. 336].

Наступний етап заняття передбачає роботу з текстом. У ході цього етапу діти вправляються у вимові звуків. Дітям пропонуються розповіді за сюжетними картинками.

Заклучна частина заняття передбачає заучування чистомовок, потішок з двома звуками. Діти вправляються в умінні змінювати силу голосу, темп.

Однією з найважливіших умов корекції мовленнєвої діяльності дітей із затримкою психічного розвитку, на думку Р. Триггер, є організація їх мовленнєвої практики, в якій провідна роль відводиться самостійній активній мовленнєвій діяльності самої дитини [86, с. 22].

Уміння брати участь в такій формі мовленнєвого спілкування, як діалог, є одним з найважливіших виявів комунікативних здібностей. Діалогічне мовлення – це найбільш природна форма спілкування. А. Малова вважають, що стимулом для діалогу служить бажання щось дізнатися про предмети і явища оточуючого світу, то мовленнєва діяльність буде успішною, якщо дітей попередньо познайомити з таким видом діяльності [83, с. 127].

Для цієї категорії дітей характерна низька мовленнєва активність, то для виникнення діалогу їм необхідний активний співрозмовник. Тому, на думку Т. Фуряєвої, слід створювати такі ситуації, які спонукали б дитину з ЗПР до бесіди, висловлення. Особливо увага має звертатися на формування вміння відповідати на питання, запитувати, висловлюватися в присутності інших, слухати оточуючих. Корисно використовувати бесіди, інсценування казок, завдання з продовження розпочатої розмови [90, с. 113].

Науковці вважають, що робота з розвитку діалогічного мовлення у дітей з ЗПР має бути спрямована на оволодіння дітьми вміннями необхідними для спілкування. На основі досліджень вчених Т. Сак, І. Омельченко виділили кілька груп таких умінь:

- ✓ власне мовленнєві вміння;
- ✓ навички мовленнєвого етикету;
- ✓ вміння спілкуватися в парі;
- ✓ вміння спілкуватися для планування спільних дій;
- ✓ немовленнєві вміння [83, с. 126].

У зв'язку з цим автори називають наступні завдання формування навичок діалогічного мовлення у дітей із ЗПР:

- формування навичок у умінь слухати і розуміти звернене мовлення, вступати в спілкування, підтримувати його, з огляду на ситуацію спілкування;
- формування навичок і умінь мовленнєвого етикету [83, с. 127].

І. Марченко сформулювала методи навчання діалогічного мовлення у дітей із ЗПР [61, с. 200].

1. Розмова вихователя з дітьми. Розмови з дітьми можуть бути індивідуальними, колективними, спеціально організованими, як педагогічний прийом. Такі розмови плануються в календарному плані, при цьому вказується тема розмови, мета, питання.

Зміст розмов визначається індивідуальною програмою роботи з дитиною. Розмови можуть бути про саму дитину, її справи, проблеми, про сім'ю, про предмети і іграшки, про життя в ЗЗСО, про книжки, про навколишнє життя.

2. Бесіда. Існує 3 типи бесід: вступна, супроводжувальна,, узагальнююча.

Мета вступної бесіди полягає у тому, щоб створити інтерес майбутньої діяльності. Вона, як правило представляє отримання нових знань.

Супроводжувальна бесіда спрямована на придбання нового досвіду. Вона супроводжує проведення спостереження, екскурсію, розгляд малюнків, іграшок тощо.

Узагальнююча бесіда проводиться з метою систематизувати, уточнити і розширювати досвід дітей з ЗПР, отриманий в процесі їх діяльності, спостережень, екскурсій.

У кожній бесіді А. Богуш виділяє наступні структурні частини:

1) Початок бесіди. Мета – привернути увагу, викликати інтерес до бесіди, бажання взяти участь в розмові. На початку бесіди важливо сформулювати тему, обґрунтувати важливість теми. Доцільно, на думку А. Богуш, використати наступні прийоми, як загадування загадок, показ картинок, ілюстрацій, запитання, використання натурального предмета.

2) Основна частина. У ній розкривається її конкретний зміст. Вирішуються питання розумового, морального, мовленнєвого і естетичного виховання дітей з ЗПР. Щоб спланувати бесіду її треба розділити на змістові логічні частини (мікротеми), що допоможе розкрити її зміст.

3) Підсумок бесіди. Мета цього етапу полягає у закріпленні змісту бесіди, поглибленні емоційного впливу. Для цього можна використати такі ефективні прийоми як читання віршів, загадок, ігрові вправи, виставка книг, ілюстрацій, ІКТ.

Також проводиться підбиття підсумків бесіди про значущість почутого і перспективи на майбутню діяльність [7, с. 46].

І. Марченко виокремлює наступні завдання з формування у дітей з ЗПР навичок монологічного мовлення:

1. Розвиток вміння розкривати тему й основну думку висловлювання, давати назву тексту;

2. Формування елементарних уявлень про зв'язки між реченнями і структурними частинами тексту [61].

У дошкільному віці діти опановують двома типами монологічного мовлення: переказ, розповідь, однак, як уже було сказано вище, діти з ЗПР мають серйозні труднощі.

Засвоєння прийнятих форм мовлення опирається багато в чому на механізм наслідування. Наслідування дитини є пасивним процесом, який заснований на активній пізнавальній та мовленнєвій діяльності. В якості ефективного засобу розвитку мовленнєвої діяльності, заснованого на механізмі наслідування, Н. Луцан пропонує використовувати прослуховування зразка. Він являє собою запис спеціально підібраних прикладів зв'язних усних висловлювань [14, с. 119].

Р. Лалаєва, В. Морозова і Л. Полякова визначають конкретний зміст з навчання дітей з ЗПР розповідання [50, с. 78].

I етап, на якому починається цілеспрямоване навчання зв'язного монологічного мовлення. Дітей вчать переказувати знайомі казки, описувати іграшки та картинки., а через драматизацію підводять до складання тексту розповідного типу. В індивідуальному спілкуванні дітей вправляють у розповіданні на теми з власного досвіду.

II етап передбачає формування елементарних навичок переказу вперше почутого тексту, продовження навчання розповідання за картиною і іграшкою, дітей вчать складати розповіді за серією сюжетних картинок. При систематичній роботі діти можуть складати невеликі розповіді з особистого досвіду.

На третьому етапі дітей вчать переказу літературного твору без допомоги питань вихователя. Дітей продовжують навчати складати розповідні і описові розповіді за картинками і іграшками. Вводиться заняття по розповіданню з досвіду [50, с. 78].

Необхідні умовою для розвитку зв'язного монологічного мовлення у дітей із ЗПР є збагачення словника дітей, формування вміння дитини використовувати в мовленні різні види речень, накопичення дітьми життєвого досвіду.

П. Дмитренко і О. Макаренко радять використовувати такі прийоми навчання дітьми з ЗПР розповідання: 1) спільне розповідання – коли дорослий починає фразу, а дитина її закінчує; 2) зразок розповіді – це короткий живий опис предмета або події, доступний для переживання і запозичення; 3) план розповіді – це коли дорослий задає 2-3 питання, який визначає її зміст і послідовність. Спільне складання плану педагогом і дітьми; 4) колективне складання розповіді; 5) моделювання: модель – це схема, яка відображає структурні елементи розповідання; 6) оцінка дитячих оповідань; 7) допоміжні питання; 8) вказівки; 9) виправлення помилок; 10) прослуховування дітьми своїх оповідань [61].

Необхідно привчати дитину користуватися раніше засвоєними знаннями. В. Галущенко наголошує на тому, що діти із затримкою психічного розвитку швидше втомлюються [15, с. 30]. У зв'язку з цим їх доцільно переключати з одного виду діяльності на інший. Крім того, доцільно урізноманітнювати види занять. Дуже важливо, щоб пропонована діяльність здійснювалася з інтересом і емоційним підйомом. Цьому сприяє використання у корекційному процесі барвистого дидактичного матеріалу та ігрових прийомів. Дуже важливо говорити з дитиною м'яким, доброзичливим тоном і заохочувати її за найменші успіхи.

В. Титов підкреслює велике значення має створення умов для усного комплексу висловлювань. З цією метою рекомендується приводити рольові ігри, грати ролі казкових героїв, тобто зробити установку на незвичайність, вводячи таким чином в мовленнєву діяльність додаткові мотиви, особистісний сенс. Формування інтересу до мовлення і потреба в його вдосконаленні – це необхідні умови розвитку мовленнєвої діяльності дітей із затримкою психічного розвитку [84, с. 176].

На думку Н. Пахомової і М. Кононової, слід будувати заняття, так щоб діти усвідомили, для чого воно потрібне, що нового вони дізналися, чому навчилися. Необхідно роз'яснити мету кожного завдання, заняття, підводити

з дітьми підсумки роботи. Щоб успішніше формувати мовленнєві вміння і навички, треба неодноразово повертатися до вивченого [66, с. 210].

Таким повинен бути загальний педагогічний підхід до розвитку мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку з ЗПР.

І. Марченко рекомендує у процесі формування мовлення проводити роботу над реченням, у яку слід включити розвиток умінь правильно давати відповіді на прості запитання, складання речень за трьома, а потім за однією предметною картинкою, доповнення речень точними словами-ознаками, словами-діями, роботу з деформованими реченнями та з деформованим текстом [61, с. 202].

З метою розвитку навичок причинно-наслідкового осмислення подій та передачі їх у мовленні у певній послідовності, на думку І. Марченко, варто практикувати відновлення пропущених ланок оповідання: доповнення тексту реченнями; закінчення тексту за однією сюжетною картинкою з опорою на розповідь логопеда. А також доповнення оповідання за початком та закінченням з опорою на кульмінаційний сюжетний малюнок; складання оповідань-описів за наочністю та без такої. На думку дослідниці треба враховувати, що провідною діяльністю в дошкільному віці є гра, а тому всі корекційні заняття варто будувати в ігровій формі, з використанням дидактичної гри та гри-драматизації [61, с. 203].

Процес створення будь-якого мовленнєвого висловлювання починається з мотиву. Потреба в спілкуванні з іншими людьми, в пізнанні навколишнього визначає мотиви мовленнєвої діяльності дитини. Ця потреба у дітей з затримкою психічного розвитку знижена, відмічається відсутність інтересу до розширення свого кругозору, засвоєння нових знань. Школярі з ЗПР не бажають говорити, швидко припиняють розмову, їм гратися краще мовчки, вони спілкуються у процесі гри рідко. Однак, будь-яке спонукання до подальшого спілкування (похвала, спонукання типу «згадай, що ти ще хотів сказати», «подумай») призводить до помітного збільшення обсягу висловлювання. Як відзначає Л. Кузнецова, у дітей із затримкою психічного

розвитку порушена пізнавальна діяльність, що погіршує і без того слабку мовленнєву активність [49, с. 88]. Часто така дитина знає відповідь, але не відповідає через слабке спонукання до мовлення. Ця, здавалося б, нешкідлива реакція на знижену мотивацію в мовленнєвій діяльності, однак вона окрім посилення ефекту від порушення пізнавальної діяльності, може привести до неправильного формування міркувань дитини. Тому, на думку Л. Савчук, особливу увагу необхідно приділяти розвитку мотиваційної сторони мовленнєвої діяльності цієї категорії дітей. Одним з ефективних способів, які сприяють активізації мовлення є використання додаткових мотивів. Перед виконанням будь-якого завдання треба пояснити його мету, намагатися зробити її значимою для дитини [72, с. 62].

Л. Савчук додає, що колосальний вплив на об'єкт і якість мовленнєвої діяльності дітей із затримкою психічного розвитку виявляє похвала, схвалення вчинків дитини. На початковому етапі роботи логопедові, педагогу варто починати відповідь самому або спільно з дитиною. Це допомагає розгальмувати її мовлення [72, с. 62].

Як вважала В. Ульяновка, спеціально вивчаються, враховуються і коригуються особливості мовленнєвого опосередкування виконуваних дітьми дій і операцій. Через відставання в розвитку всіх видів і функцій мовлення, і особливо контекстної (її планувальної і узагальнюючої функцій); діти відчують великі труднощі в вербальному програмуванні майбутніх дій. Прагнучи виконати цю прогалину в розвитку дітей, слід, щоб будь-які відомості, які діти отримують про навколишній світ, будь-які вироблені дії та операції (вільного спілкування з оточуючими, екскурсії тощо), вони могли б висловити в слові [88, с. 70].

Отже, робота, спрямована на розвиток мовленнєвої діяльності молодших школярів із ЗПР повинна носити комплексний характер, у якому всі напрямки роботи поєднуються: робота над усними висловлюваннями, переплітається з напрямками в роботі над лексикою, над синтаксисом, які готують правильне смислове сприймання мовлення і стають основою для

самостійних мовленнєвих дій. Отже, у розвитку мовленнєвої діяльності педагога мають акцентувати увагу на її змістовну сторону.

Необхідно приділяти особливу увагу розвитку мотиваційної сторони мовленнєвої діяльності цієї категорії школярів. Також значний вплив на об'єкт і якість мовленнєвої діяльності дітей із ЗПР виявляє така форма стимуляції як похвала, схвалення вчинків і діяльності дитини.

Також необхідно будувати заняття, так щоб школярі усвідомили, для чого воно потрібне, що нового вони дізналися, чому навчилися. Варто пояснити мету кожного завдання, заняття, підводити з дітьми підсумки роботи. Щоб ефективніше формувати мовленнєві вміння і навички, слід неодноразово повертатися до вивченого.

Висновки до розділу 1

Аналіз психолого-педагогічної літератури та практики показав, що значну кількість серед дітей із особливим освітніми потребами складають діти з затримкою психічного розвитку (ЗПР), які мають стійкі порушення пізнавального і мовленнєвого розвитку. Порушення мовлення характеризується не сформованістю всіх компонентів мовленнєвої системи, що належать до її звукової і смислової сторони.

Зазначено, що при ЗПР недостатня мовленнєва активність, яка з віком, без спеціального навчання, різко падає. При відносно розвинутій смисловій, логічній пам'яті у дітей знижена вербальна пам'ять, страждає продуктивність запам'ятовування – вони забувають складні інструкції, їх елементи і послідовність завдань. У більш важких випадках, низька активність пригадування поєднується з обмеженими можливостями розвитку пізнавальної діяльності. Такі особливості дітей унеможливають повноцінне спілкування і, насамперед, загальний психічний розвиток. Комунікативна

діяльність таких дітей виявляється обмеженою через труднощі у спілкуванні з однолітками та дорослими.

На сучасному етапі розвитку освіти розрізняють кілька підходів до надання освіти дітям з порушеннями психофізичного розвитку (ООП). Основні з них – інтеграція, інклюзія. Інтегративне навчання як альтернативна форма здобуття освіти, соціального досвіду, життєвої компетенції дітьми з особливими потребами, може існувати як варіативна форма навчання. Ця форма навчання перебуває на етапі активного впровадження, оскільки, сьогодні наше суспільство масового впроваджує інклюзивне навчання в заклади загальної середньої освіти.

РОЗДІЛ 2

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ПЕРШИХ КЛАСІВ

2.1. Обґрунтування експериментальної методики визначення рівнів розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку перших класів

Мовленнєвий розвиток школярів із ЗПР був і є предметом спеціальних досліджень як вітчизняних так і зарубіжних психологів, дефектологів, логопедів.

Відомо, що рівень мовленнєвого розвитку зазначеної категорії школярів суттєво різниться. Виходячи з розуміння того, що мовлення як одне з головних та необхідних умов особистісного зростання та соціального становлення дитини є повноцінним засобом спілкування лише тоді, коли воно збережено або у випадку мовленнєвого порушення частково сформоване. Тому провідними чинниками, що викликають відхилення у розвитку особистості дитини, пов'язаними із спілкуванням є недостатній рівень спрямованості дитини до активного спілкування, а також недостатнє володіння нею комунікативною діяльністю. Співвідношення цих факторів становить недиференційоване відношення дитини до партнера у спілкуванні і самого факту спілкування.

Так, серед школярів із ЗПР зустрічаються діти як з дуже низьким рівнем мовленнєвого розвитку, з різноманітними порушеннями мовлення, так і з більш збереженим (достатнім) рівнем оволодіння мовленням. При цьому, рівень мовленнєвого розвитку цієї категорії дітей у більшості випадків більш низький, ніж дозволяє їх розумовий розвиток [3; 18; 38].

Особливе місце в структурі порушень психічного розвитку займають порушення мовлення, які в більшості випадків віддзеркалюють глибину

затримки психічного розвитку. Питанням недостатньої регуляційної функції мовлення в організації та розвитку психічної діяльності дітей із ЗПР присвячені роботи О. Граборова, Д. Ісаєва, О. Маллера, М. Матвєєвої, М. Певзнер, С. Рубінштейна, В. Синьова, О. Хохліної та ін. Доведено, що дітям з ЗПР притаманні стійкі труднощі формування усного мовлення та якісне його різноманіття.

Особливості мовленнєвого розвитку найбільш ґрунтовно представлені в дослідженнях А. Аксьонової, В. Воронкової, М. Гнезділова, Л. Занкова, Н. Кравець, Р. Лалаєвої, В. Петрової, М. Савченко, Є. Соботович, Т. Ульянової.

Аналізуючи особливості мовленнєвого розвитку дітей із ЗПР молодшого шкільного віку, Є. Соботович виділяла комплекс різноманітних чинників, що обумовлюють ці порушення. При цьому автор наголошувала, що основним чинником аномального розвитку та порушень мовлення є недорозвиток програмуючої системи мовлення [37, с. 24-27].

У загальній психології *мовлення* визначається як форма спілкування, що історично склалася в процесі матеріальної перетворюючої діяльності людей, опосередкована мовою. Мовлення включає процеси породження та сприймання (прийому та аналізу) повідомлень з метою спілкування або (в приватному випадку) для цілей регуляції та контролю особистої діяльності. Сучасна психологія розглядає мовлення як універсальний засіб спілкування, тобто як складну та специфічно організовану форму свідомої діяльності, в якій приймають участь два суб'єкта – відтворюючий мовленнєве висловлювання та сприймаючий його [2, с. 31].

Психологічна природа мовлення розкрита О.О. Леонтьєвим на основі узагальнення цієї проблеми Л. Виготським і має наступні ознаки: мовлення займає центральне місце в процесі психічного розвитку, розвиток мовлення внутрішньо пов'язаний з розвитком мислення і з розвитком свідомості в цілому; мовлення має поліфункціональний характер: йому притаманні комунікативна функція (слово – засіб спілкування), індикативна (слово –

засіб вказівки на предмет) та інтелектуальна, сігнікативна функція (слово – носій узагальнення, поняття). Усі ці функції внутрішньо пов'язані одна з одною. Мовлення є поліморфною діяльністю: виступає в якості комунікативного, або в якості поза комунікативного, або як мовлення внутрішнє (ці форми можуть переходити одна в одну) [5, с. 11-24].

Мовлення відіграє винятково важливу роль у формуванні вищих психічних функцій. Психологічний детермінізм (закономірна та необхідна залежність психічних явищ від чинників які їх породжують [7, с. 18]) мовленнєвого розвитку виникає відповідно до загальної обумовленості психічних явищ та станів [7].

Аналізуючи стан дослідження цієї проблеми ми звернули увагу на те, що у науковій літературі сформувалися певні сталі уявлення щодо аналізу порушень мовлення дітей цієї категорії.

Визначаючи порушення мовленнєвої діяльності при ЗПР дослідники традиційно розглядають їх переважно ізольовано, у більшості випадків, обґрунтовуючи взаємозв'язки та взаємовпливи між ними загальною інертністю психічних процесів. Хоча відомо, що стан мовленнєвого розвитку при ЗПР може варіювати від «зовні нормального» до порушеного в залежності від ступеня складності порушення, та наявних або відсутніх супутніх психічних розладах. При цьому корекція мовленнєвої діяльності у відриві від когнітивної сфери дитини є мало результативною.

Вивчення проблеми організації розвитку мовлення у дітей із ЗПР молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання доцільним, на нашу думку, розпочати з визначення критеріїв розвитку мовлення дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком і дітей із ЗПР молодшого шкільного віку (перших класів).

Предметом вивчення була мовленнєва діяльність дітей із ЗПР молодшого шкільного віку. У межах нашого дослідження розвиток мовлення ми визначаємо як *словесно виражений продукт мовленнєво-розумової діяльності, що складається з тематично та логічно пов'язаних між собою*

відрізків, характеризується завершеністю, структурною цілісністю, цілеспрямованістю та реалізується у двох основних формах – діалозі та монологі й забезпечує успішність комунікативної діяльності.

Таким чином, вивчення стану розвитку мовлення молодших школярів із ЗПР передбачало:

1) використання ряду методик, що дозволяють у процесі виконання завдань на основі безпосереднього сприйняття мовного матеріалу й емпіричного знання виявити практичні вміння і навички;

2) використання методик, що включають завдання, для вирішення яких дитині потрібно проаналізувати мовний матеріал, виявити власні здібності та творчість;

3) оцінювання результативності виконання завдань та порівняльний аналіз одержаних даних і побудова на їх основі цілісного представлення рівнів розвитку мовлення у молодших школярів із ЗПР за наступними параметрами: а) успішність розв'язання конкретних завдань на мовному матеріалі; б) характер виконання та рівномірність чи нерівномірність розвитку складових компонентів мовленнєвої системи; в) типи помилок, що допускаються школярами в ході вирішення завдань.

Показники сформованості ***комунікативних навичок у різних формах зв'язного мовлення (діалогічного, монологічного)***: достатній розвиток культури мовленнєвої поведінки, ініціативність у спілкуванні, вміння будувати діалог, підтримувати розмову, спілкуватися на різні теми, вміння описувати предмети, малюнки, діяльність, свої відчуття та емоції, складати розповіді творчого характеру, вміння переказувати текст, наявність в мовленні простих та складних безсполучникових речень, імпровізаційний та реактивний характер висловлювань, активне застосування шаблонів, мовленнєвих стереотипів, сталих формул спілкування.

Відтак, у залежності від способу виконання й оцінки завдань за визначеними критеріями та показниками, стан розвитку мовлення ми ранжували за чотирма рівнями:

- *високий рівень* – володіє в повному обсязі вікової норми знаннями, вміннями, навичками усного мовлення, яке використовує самостійно, діє активно й творчо при виконанні завдань, сформовані компоненти експресивного мовлення (фонетико-фонематичі процеси, лексика, граматики, зв'язне мовлення);

- *достатній рівень* – володіє знаннями, вміннями, навичками, досвідом, який використовує самостійно, у діях виявляє впевненість, здатність приймати допомогу дорослих, виконує всі або більшість завдань, може пояснити хід роботи, вступає в діалог;

- *середній рівень* – володіє знаннями, вміннями, навичками, досвідом, але не завжди використовує їх у практичній діяльності та новій ситуації, інколи відмовляється від виконання завдань, не завжди сприймає і використовує допомогу, найчастіше виконує завдання за конкретною вказівкою і допомогою;

- *низький рівень* – не володіє знаннями, вміннями, навичками, досвідом практичної діяльності, інколи відмовляється від виконання завдань, не сприймає та не використовує допомогу, найчастіше не може виконати завдання за конкретною вказівкою та допомогою, форми зв'язного мовлення не сформовані.

Обстеження комунікативних навичок в різних формах усного мовлення

Завдання 1. Обстеження діалогічного і монологічного мовлення.

Мета: Обстежити вміння дітей помічати нісенітницю, будувати діалог з експериментатором, розповідати про зображене на малюнку за допомогою навідних питань, аргументувати чому так не буває.

Хід виконання завдання: Експериментатор пропонує дитині уважно розглянути малюнок з пропозицією розповісти, що на ньому намальовано; чи буває так як намальовано.

Діагностичний матеріал: сюжетний малюнок на якому зображено несумісні в реальності явища: слони літають, риба і лоша їдуть на возу тощо (Додаток Б).

Інструкція: подивись уважно на малюнок, скажи, що на ньому намальовано і поясни, буває так в житті чи не буває.

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень – дитина відразу ж помічає нісенітницю, вступає в діалог, аргументовано доказує чому так не може бути. Оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – дитина помічає нісенітницю, розповідає спочатку що намальовано на малюнку, а потім – чому такого не може бути у формі діалогу. Оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – дитина помічає нісенітницю, але може пояснити чому так не буває тільки за допомогою експериментатора, діалогічне мовлення недостатньо сформоване. Оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – дитина не вступає в діалог, не може пояснити чому так не буває в житті за навідними питаннями, або взагалі не розуміє суті завдання. Оцінюється в 1 бал.

Завдання 2. Обстеження мовлення та комунікативних навичок («Придумай казку»).

Мета: визначити здатність до спілкування, мовленнєву творчість дитини, а також виявити вміння дітей упізнавати героїв казок.

Хід виконання завдання: Дитині пропонується роздивитись малюнок, пригадати з якої казки персонажі зображені. А потім, придумати казку «Колобок» на новий лад, ввівши нових персонажів – Білку і Курочку Рябу.

Діагностичний матеріал: Сюжетний малюнок-ілюстрація до української народної казки «Колобок» із зображенням персонажів казки (Додаток В).

Інструкція: «Подивись уважно на малюнок, з якої казки зображені герої? А хто тут зайвий? Як ти думаєш, що буде далі, якщо Колобка зустріне Білочка та Курочка Ряба? Придумай свою казку».

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень – дитина відразу ж називає героїв казки та зайвий персонаж, із ініціативою придумує нову казку, спілкується з

експериментатором, формує яскраві уявні образи, моделює діалоги між героями, логічно пов'язує події в контексті розповіді. Встановлює причинно-наслідкові зв'язки, розкриває думку послідовно, сюжет казки цікавий, мовлення насичене епітетами, порівняннями, метафорами, інтонаційно забарвлене, голос гучний, тембрований. Оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – дитина називає зайвий персонаж, проявляє емоційну зацікавленість до пропозиції придумати свою казку, розвиває нову сюжетну лінію, але розповідь характеризується наявністю простих, однотипних речень, не достатньо забарвлене інтонаційно. Оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – дитина визначає зайвий персонаж за допомогою експериментатора, придумує сюжет нової казки, але події казки розвиваються відокремлено. Бідний словниковий запас, фраза аграматична. Мовлення монотонне, слабо модульоване. Оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – дитина не може назвати зайвий персонаж і не знає з якої казки герої, тільки перелічує назви звірів яких бачить на малюнку. Не придумує казки навіть за навідними запитаннями експериментатора, або відмовляється виконувати завдання. Оцінюється в 1 бал.

Завдання 3. Обстеження монологічного мовлення.

Мета: Визначити вміння складати розповідь за малюнком та рівень володіння зв'язним усним мовленням.

Обладнання: сюжетний малюнок «Зимові розваги» (Додаток Г).

Інструкція: «Розглянь цей малюнок і розкажи про те, що ти бачиш».

Інтерпретація результату виконання завдання:

Якість виконання цього завдання свідчить про увагу, спостережливість та володіння зв'язним мовленням.

Високий рівень — складена велика і досить зв'язна розповідь за малюнком, присвячена темі «Зима», в яку привнесені події з власного досвіду дитини. Відповідь оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень — розповідь містить 7-8 розгорнутих речень, з'явилися додаткові деталі, не зображені на малюнку, але які стосуються

сюжету. Відповідь оцінюється у 3 бали.

Середній рівень — розповідь складена з 5-6 коротких описових речень, що відображають реальні події на малюнку. Відповідь оцінюється у 2 бали.

Низький рівень — дитина у змозі озвучити малюнок лише двома чи кількома незв'язними, граматично неправильними реченнями, в яких перераховані назви зображених предметів. Відповідь оцінюється в 1 бал.

Завдання 4. Склади діалог.

Мета: Визначити вміння будувати діалог як показник сформованості комунікативних навичок.

Обладнання: сюжетний малюнок «Дитячий майданчик» (Додаток Д).

Інструкція: «Розглянь цей малюнок і побудуй діалог хлопчика з дівчинкою».

Інтерпретація результату виконання завдання:

Виконання цього завдання дає можливість говорити про увагу, спостережливість та вміння будувати діалог.

Високий рівень — за малюнком складено великий і досить зв'язний діалог, до якого привнесені події з власного досвіду дитини. Відповідь оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень — діалог складають 7-8 речень, з'явилися додаткові деталі і дії, які не зображені на малюнку, але стосуються сюжету. Відповідь оцінюється у 3 бали.

Середній рівень — діалог складений із 5-6 речень, що відображають реальні події на малюнку. Відповідь оцінюється у 2 бали.

Низький рівень — дитина у змозі озвучити малюнок лише двома чи кількома незв'язними, граматично неправильними реченнями, які не схожі на діалог. Відповідь оцінюється в 1 бал.

Завдання 5. Поспілкуйся.

Мета: Визначити вміння спілкуватися у соціально-побутових ситуаціях, скласти діалог як показник сформованості комунікативних навичок.

Інструкція: «Уяви (або пригадай) ситуацію: ти занедужав і до тебе

прийшов лікар. Тобі потрібно розказати, як ти себе почуваєш, що у тебе болить».

Інтерпретація результату виконання завдання:

Якість виконання цього завдання свідчить про спостережливість, фантазію, вміння та досвід спілкування як критерії готовності до оволодіння навчальними знаннями.

Високий рівень — свій стан описано детально, з подробицями й самостійно. Відповідь оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень — завдання виконано з допомогою дорослого або додаткового пояснення, допущено неточності, які дитина виправила самостійно. Відповідь оцінюється у 3 бали.

Середній рівень — виконання завдання викликало певні труднощі, потребує допомоги дорослого у вигляді питань, допущено багато помилок. Відповідь оцінюється у 2 бали.

Низький рівень — піддослідний робить спроби виконати завдання за допомогою дорослого у вигляді питань, або не розуміє змісту завдання і не може виконати його. Відповідь оцінюється в 1 бал.

Завдання 6. У магазині.

Мета: Визначити вміння спілкуватися у соціально-побутових ситуаціях, складати діалог як показник комунікативних навичок.

Інструкція: «Ти прийшов до магазину, щоб купити дуже цікаву книгу, в якій описуються пригоди відомих героїв, але назву книги забув (забула). Спробуй пояснити продавцю, яку книгу ти хотів (хотіла) би прочитати».

Інтерпретація результату виконання завдання:

Виконання цього завдання свідчить про спостережливість, фантазію, вміння та досвід спілкування як показників готовності до оволодіння навчальними знаннями.

Високий рівень — самостійно зрозуміло пояснив, яку книгу хотів би купити та описав події у ній. Відповідь оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень — завдання виконано з допомогою дорослого, допущено неточності, які піддослідний виправляв самостійно. Відповідь

оцінюється у 3 бали.

Середній рівень — виконання завдання викликало певні труднощі, потребує допомоги дорослого у вигляді питань, допущено багато помилок. Відповідь оцінюється у 2 бали.

Низький рівень — дитина робить спроби виконати завдання з допомогою дорослого у вигляді питань, або не розуміє зміст завдання і не може виконати його. Відповідь оцінюється в 1 бал.

Для зручності оцінювання виконання дітьми завдань результати фіксуються у спеціальному протоколі (Додаток Ж).

Отже, на сучасному етапі розвитку логопедії, особливе місце посідають проблеми розробки та впровадження нових підходів до розвитку мовлення у дітей-логопатів із ЗПР молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного класу які залишаються не вирішеними. Нами розроблена методика вивчення рівнів розвитку мовлення дітей цієї категорії, а саме: її критеріїв та показників.

На наступному етапі констатувального експерименту здійснювалося дослідження рівню розвитку усного мовлення, що зумовило необхідність визначення узагальнених рівнів розвитку мовлення, які були розроблені у відповідності до визначених критеріїв і показників за результатами виконання дітьми завдань діагностичної методики.

2.2. Характеристика рівнів розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку

З метою дослідження ефективності застосування експериментальної методики констатувального етапу дослідження з 08.10.2020 р. по 20.12.2020 н.р. нами був проведений експеримент на базі КУ Заклад загальної середньої освіти № 8 Сумської міської ради. В експерименті брали участь 8 молодших школярів із ЗПР (учнів перших класів), які були

інтегровані в загальноосвітні класи з інклюзивною формою навчання до дітей з нормотиповим розвитком.

За висновками ІРЦ це були діти з ЗПР, яким було рекомендовано навчання за програмою для дітей із ЗПР.

Метою констатувального етапу дослідження було виявлення рівнів розвитку мовлення у молодших школярів із ЗПР – учнів перших класів, інтегрованих у ЗЗСО (перші класи ЗЗСО). Особлива увага в процесі вивчення надавалася стану розвитку діалогічного і монологічного мовлення.

На цьому етапі дослідження нами використовувались наступні *методи*: вивчення особових справ щодо визначення порушень мовленнєвого розвитку на момент обстеження; аналіз висновки фахівців ІРЦ; спостереження; бесіда; педагогічний експеримент.

У обстеженні ми спиралися на методики Л. Волкової, Т. Візель, Н. Жукової, Р. Левіної, Н. Пахомової, Є. Собонович, І. Марченко, О. Мастюкової, Т. Філічевої, та ін. (Додаток А).

Під час якісного аналізу отриманих даних встановлено, що не всі діти розуміють зміст запропонованого завдання чи поставленого запитання. Зокрема, великі труднощі викликали завдання, де потрібно було вжити правильно прийменник. Це підтверджує, що школярам із ЗПР важко зрозуміти або розрізнити значення прийменників *у, на, під* у словосполученнях і реченнях.

Великі труднощі також викликали завдання, в яких потрібно було скласти розповідь за сюжетним малюнком або їх сюжетною серією, скласти діалог між двома дітьми на основі малюнка чи за ситуацією, запропонованою дорослим. Частіше ці відповіді обмежувались 2-3 простими реченнями. Допомога дорослого у вигляді питань не змінювала ситуацію.

Неправильні відповіді, а також відмова від виконання завдання були дуже поширеними. Необхідно зазначити, що школярі із ЗПР не дотримуються послідовності реплік у діалозі, зазвичай потребують допомоги у формуванні

фрази, вони або самостійно не починають репліку, або повторюють репліки співбесідника з порушенням структури речення, пропускаючи члени речення.

Якісна характеристика відповідей залежить від рівня мовленнєвого розвитку: діти не можуть підтримувати діалог, або формують лише однослівні репліки-звернення чи прохання з порушенням звукової та складової структури; діти з вищим рівнем мовленнєвого розвитку намагаються узгоджувати свої репліки з фразами співбесідника, але у дітей із переважно фонетико-фонематичними порушеннями репліка складається зі слів, що також мають порушення складового та звукового оформлення, а у дітей із переважно лексико-граматичними порушеннями у фразі можуть пропускатися члени речення, мовлення відрізняються яскравим аграматизмом (використання слів-назв переважно в називному, рідше у давальному відмінку; слова-дії в неозначеній формі з помилками при відмінюванні за родами та числами, відсутні форми доконаного та недоконаного дієслова).

Монолог характеризується лише репродуктивними відповідями. Діти потребують підготовчої роботи та постійної допомоги експериментатора. Підготовча робота виявляється в поясненні значення слів (незрозумілих або забутих), введенні їх у знайомі синтаксичні конструкції. Допомога полягає в унаочненні запропонованого оповідання (сюжетний малюнок або серія сюжетних малюнків), наданні навідних запитань та часткового зразка відповіді (експериментатор починає, а дитина продовжує фразу).

Діти з ЗПР пропускають члени речення, вживають одне слово для позначення різних дій, інших понять, їх ознак чи дій. Наявні в їхньому мовленні лепетні слова або фрагменти слів, що мають неправильну граматичну форму, слова у фразі інколи мають неправильну послідовність.

Загальною особливістю для дітей є те, що труднощі у складанні монологу за уявною ситуацією з життєвого досвіду значно більші, ніж при відтворенні змісту знайомого твору чи казки. Це зумовлено труднощами актуалізації минулих подій у пам'яті, відсутністю досвіду, слабкістю вербальної пам'яті, порушенням

механізму планування висловлювання (вибору необхідної лексики, побудови фрази у внутрішньому мовленні та ін.).

Рівні розвитку мовлення молодших школярів із ЗПР. За показниками розвитку складових компонентів мовленнєвої системи визначаємо рівні усного мовлення з'ясовано, що дітей з *високим і достатнім рівнями* розвитку мовлення серед обраної категорії дітей не виявлено, 28,5 % показали *середній рівень*, 71,5% дітей – *низький рівень*.

Аналіз результатів дослідження стану розвитку мовлення представлено в гістограмі (рис. 2.1).

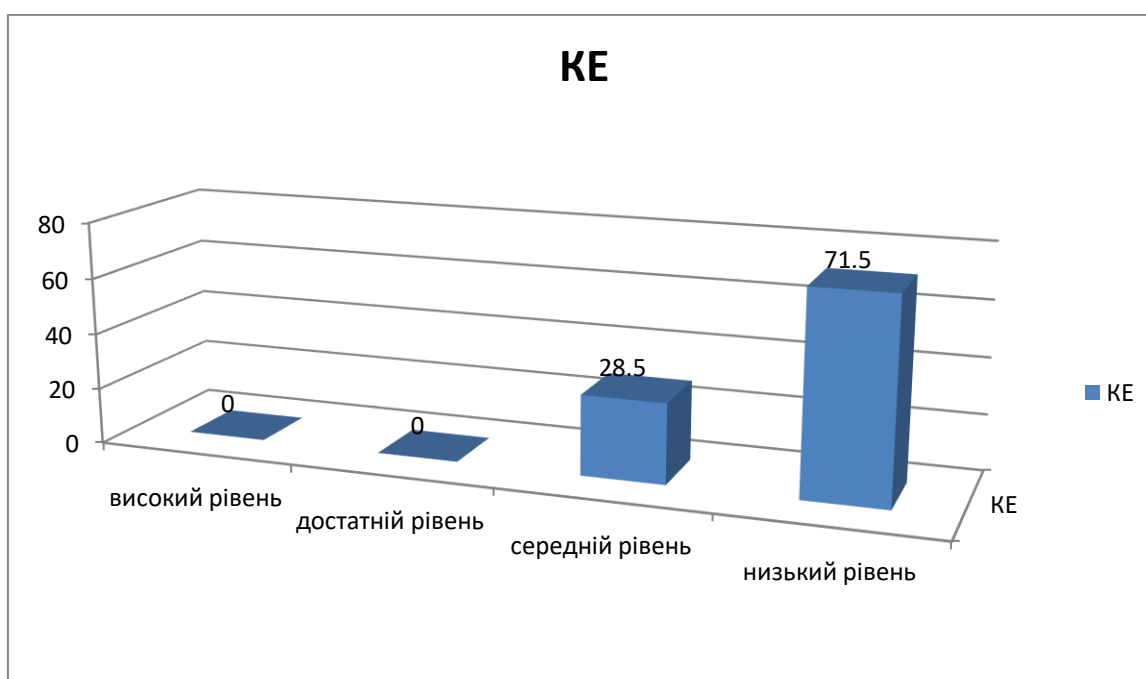


Рис. 2.1. Рівні розвитку мовлення у молодших школярів із ЗПР перших – других класів (у %)

Результати дослідження лексичної сторони мовлення були наступними: серед дітей перших класів з ЗПР (8 дітей) з високим і достатнім рівнем розвитку дітей виявлено не було; з середнім рівнем – 5 (25 %) дітей, з низьким рівнем розвитку – 8 (44,4 %) дитини, дуже низьким – 5 (30,6 %) дітей. Результати дослідження лексичної сторони мовлення подано на діаграмі (рис. 2.2).

Підсумовуючи вище викладене, можемо зазначити, що лексико-семантичні порушення у молодших школярів із ЗПР виявляються в тому, що

діти не знають значення багатьох слів, замінюють значення одного слова значенням іншого, змішують семантику вихідних слів з лексичним значенням інших. Словник розвинутий на побутовому рівні. Мовленнєвий недорозвиток є достатньо поширеним.

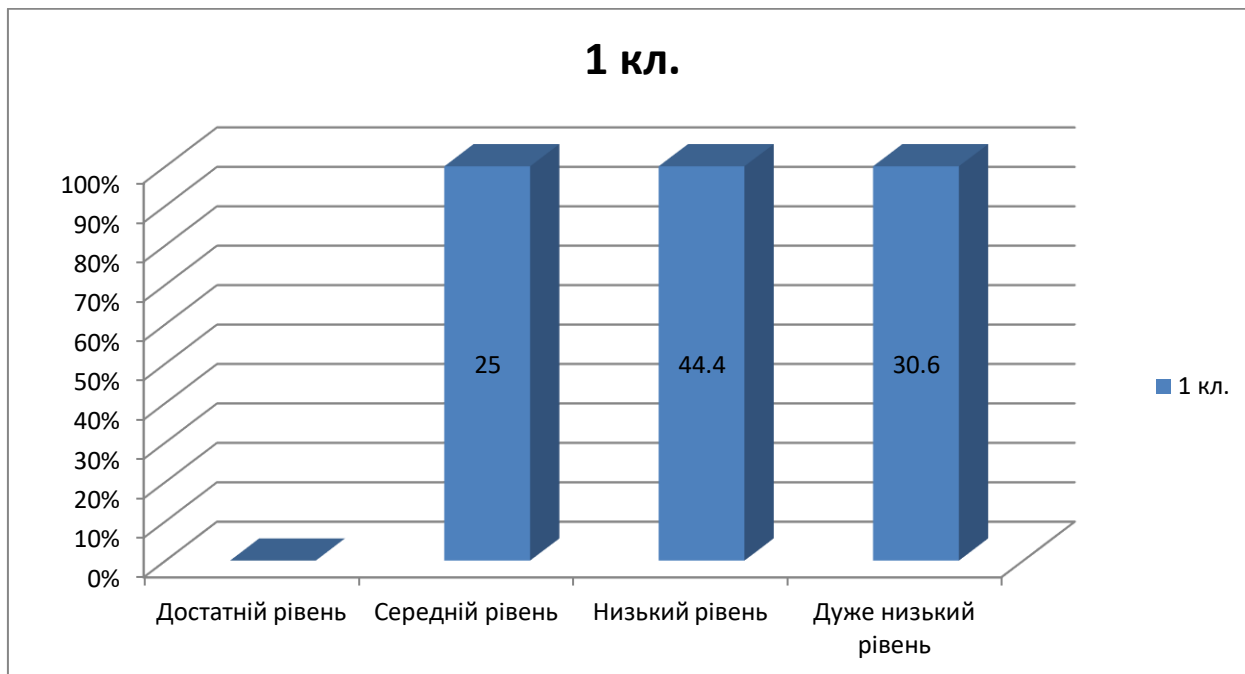


Рис. 2.2. Результати дослідження лексичної сторони мовлення у молодших школярів із ЗПП перших класів (у %)

У школярів із ЗПП перших класів, як довело дослідження, формування граматичної функції словозміни та словотворення відбувається з затримкою, уявлення про морфологічний склад слова неточні та нестійкі. Спостерігається несформованість усіх компонентів мовлення: недорозвиненими є як фонетико-фонематична, так і лексико-граматична сторона мовлення.

За результатами проведеного дослідження було виявлено наступні рівні розвитку граматичного боку мовлення.

Рівні розвитку процесу словозміни у школярів із ЗПП перших класів: з достатнім рівнем розвитку було виявлено 1 (5,5 %) дитина, з середнім рівнем – 3 (40,3 %) дітей, з низьким – 2 (27,8 %) дітей, з дуже низьким – 2 (26,4 %) дітей.

Порівняльні дані рівнів розвитку мовлення обраної категорії школярів

одержані на констатувальному етапі експерименту представлено в таблиці 2.1. При цьому треба зазначити, що серед інших дітей молодшого шкільного віку, які перебували разом з зазначеною категорією дітей порушень у розвитку мовлення виявлено не було. Тому порівнювати результати дітей без порушень у розвитку і дітей із ЗПР ми вважаємо не доцільним.

Таблиця 2.1

Результатів констатувального етапу дослідження

Складові та рівні усного мовлення		Кількість дітей	8 дітей	%
			Перші класи	
Імпресивне мовлення		Високий	–	–
		Достатній	–	–
		Середній	2	25
		Низький	6	75
Експресивне мовлення	Фонетико-фонематичні процеси	Високий	–	–
		Достатній	–	–
		Середній	6	75
		Низький	2	25
	Лексико-граматична будова	Високий	–	–
		Достатній	–	–
		Середній	6	75
		Низький	2	25
	Комунікативні навички в різних формах зв'язного мовлення	Високий	–	–
		Достатній	–	–
		Середній	8	100
		Низький	-	–
Усне зв'язне мовлення		Високий	–	–
		Достатній	–	–
		Середній	7	87,5
		Низький	1	12,5

Обґрунтування якісних і кількісних показників рівнів розвитку усного

мовлення в першокласників із ЗПР подано в п. 2.1. цього розділу.

Результати експериментального дослідження зумовлюють необхідність створення спеціальних психолого-педагогічних умов розвитку мовлення зазначеної категорії дітей в умовах інклюзивної форми навчання.

На нашу думку, робота повинна бути спрямована на:

1. Формування активного словника обраної категорії школярів, як на активному так і пасивному рівнях. Цей напрям роботи з розвитку мовлення повинен включати відповідні лексичні теми, які в умовах ЗЗСО (класів з інклюзивною формою навчання) може відповідати тематиці, яка зазначена в предметів «Я досліджую світ» і включати такі теми: «Моя сім'я», «Свята». «Професії». «Транспорт», «Ознаки пори року (осені, зими, весни, літа)», «Моя країна – Україна» тощо.

2. Розвиток фонематичного слуху, звуковимови (при потребі). Порушення фонематичного слуху притаманні більшості дітей із ЗПР. Тому основними напрямки роботи будуть(розвиток фонематичного аналізу, синтезу; формування навичок звуко-буквеного аналізу; виправлення у визначенні кількісного складу слова; мовленнєву пам'ять та уявлення.

3. Розвиток лексико-граматичної сторони мовлення. Провідним механізмом формування граматичної сторони мовлення є оволодіння дитиною закономірностями мовлення, мовними узагальненнями. Ці процеси надзвичайно складні, особливо для дітей із ЗПР.

4. Робота над реченням та зв'язним мовленням. Синтаксична сторона мовлення у школярів із ЗПР має стійкі ознаки недорозвинення. Школярів переважно користуються простими непоширеними реченням, зі стійкими знаками аграматизмів.

Робота в цьому напрямку повинна включати: поширеність речень, роботу на узгодження іменників з прикметником, на постановку логічного наголосу, на складання речень за словом, за структурною схемою, деформованими реченнями.

Сутністю інклюзивного навчання є навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з ЗПР, в загальних закладах середньої освіти за умови пристосування освітнього простору до індивідуальних особливостей дітей, надання якісних освітніх послуг таким дітям. Пріоритетними напрямками роботи є сприяння соціальному, емоційному та когнітивному розвитку кожної дитини з ЗПР, з тим, щоб вона відчувала себе неповторним, повноцінним учасником суспільного життя [34].

Педагогічна робота з дітьми, які мають ЗПР, спрямовується передусім на максимальне становлення загальних соціально-адаптаційних можливостей, практичну підготовку до життєдіяльності у суспільстві, до самообслуговування, спілкування, адекватної соціальної допомоги.

Висновки до розділу 2

На підставі узагальнених теоретичних основ логокорекційного навчання визначені основні напрями розвитку мовлення (як імпресивного так і експресивного мовлення), а саме: фонетико-фонематичні, лексико-граматичні процеси та комунікативні уміння та навички.

У відповідності до завдань дослідження нами було розроблено методику вивчення мовлення у школярів із ЗПР перших класів, інтегрованих у загальноосвітній навчальний простір (класи з інклюзивною формою навчання, ЗЗСО), яка охоплює структурні складові мовленнєвої діяльності.

На етапі констатувального етапу дослідження, під час впровадження діагностичної методики було виявлено, що за показниками розвитку складових компонентів мовленнєвої діяльності дітей з *високим і достатнім рівнями* розвитку мовлення серед обраної категорії не виявлено, 28,5 % показали *середній рівень*, 71,5% дітей – *низький рівень*.

При цьому треба зазначати, що серед інших дітей молодшого шкільного віку, які перебували разом з зазначеною категорією дітей

порушень у розвитку мовлення виявлено не було.

Результати експериментального дослідження зумовлюють необхідність створення спеціальних психолого-педагогічних умов розвитку мовлення зазначеної категорії дітей в умовах інклюзивної форми навчання.

На нашу думку, робота повинна передбачати формування у школярів із ЗПР навичок розуміння і правильної побудови різних типів речень, уміння поєднувати їх у зв'язне висловлювання, вживати мовлення як засіб комунікації як із дітьми так і дорослими. В цьому дитині з особливими освітніми потребами повинен допомогти як вчитель так і асистент вчителя, які повинні враховувати особливості пізнавального, мовленнєвого розвитку дитини.

Окремий напрям роботи з розвитку мовлення обов'язків для впровадження дефектологом та / або вчителем-логопедом. Тобто робота з розвитку мовлення молодших школярів із ЗПР повинна проводитися командою психолого-педагогічного супроводу до якої входять: вчитель, асистент вчителя, психолог, дефектолог, вчитель логопед. Повинна бути узгодженою, відповідати існуючим програмовим вимогам, з урахуванням вимог щодо здійснення корекційно-розвивальної роботи.

Розробка, обґрунтування та перевірка психолого-педагогічних умов розвитку мовлення зазначеної категорії дітей представлена у наступному розділі.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

3.1. Принципи розвитку мовлення школярів із затримкою психічного розвитку перших класів

Завдання з розвитку мовлення займають центральне місце в загальній системі роботи з розвитку мовлення в навчальному закладі. Розвиток мовлення – це і мета, і спосіб вправ в оволодінні мовою. Аналіз існуючих програм навчання та виховання в навчальних закладах дозволив закріпити це у змісті шкільних програм [10; 31; 58] є спеціальні розділи, присвячені становленню та розвитку мовлення дітей різних категорій. Ми визначили фрагменти змісту в розділах освітніх програм з розвитку мовлення та комунікативних навичок, які мають відношення до мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку, але ми не знайшли такого матеріалу для програмного забезпечення дітей молодшого шкільного віку з ЗПР.

Загалом усі принципи навчання, а зокрема навчання мови та мовлення, впливають із закономірностей навчального процесу. Мовно-методичні правила виникають із закономірностей мовленнєвого розвитку дітей, тобто визначаються об'єктивними, лінгвістичними, психологічними та психолінгвістичними факторами засвоєння рідної мови, систематизованими Л. Федоренко у процесі теоретичних і практичних досліджень і які мають значний внесок у теорію методології.

Л. Федоренко завжди відстоював вимогу надати дітям можливість оволодіти літературною мовою – найвищим культурним надбанням нації. Вже в старшому дошкільному віці і в першому класі мовні факти повинні враховуватися в процесі навчання не формально, а в нерозривній єдності з їх

функцією, в органічному взаємозв'язку з живою і динамічною тканиною мови. Успішне вивчення мови має ґрунтуватися на природних інтересах. Основна мета вивчення рідної мови – з одного боку, розвиток мовленнєвих навичок та оволодіння вивченням мови – граматики, лексики, фонетики, стилістичних основ як способу розуміння мовлення дитини, що прискорює та полегшує його розвиток – з іншого [48; 49].

Розвиток мовленнєвих навичок, використання мови для спілкування пов'язане з навчанням говорити. Пізнання мови — це вивчення її як системи знаків, що має матеріальну форму. Надзвичайно важливо розрізнати лінгводидактичний та лінгводидактичний принципи, їх розмежування зумовлено взаємозв'язком дидактики та методики.

Таким чином, *лінгвістичні принципи* є узагальнюючими та універсальними. Вони дають змогу навчати всіх мов і дітям різного віку вивчати всі галузі мови (фонетику, словниковий запас, граматику тощо), взаємодіяти з дидактичними принципами та розвивати їх. Це принципи 1) виховного виховання з використанням мови та мовлення; 2) єдність теорії (вступні мовні поняття) з практикою (практичне засвоєння мови); 3) усвідомленість (рефлексія дитиною над мовою і мовленням, контрольна-оцінна діяльність дитини з точки зору власного мовлення та мовлення однолітків); 4) послідовність і доступність (від більш простого мовного матеріалу до складнішого в плані його засвоєння дитиною); 5) регулярні мовні заняття та щоденне голосове спілкування; 6) наочність (наочність у вивченні мови – це не тільки зорова наочність, а й мовний (звуковий) матеріал (звуки, слова, фрази, речення, вирази); розвиток психіки дитини: від сприйняття – через мислення та уяву, до високого почуття і воля); 8) з урахуванням віку та індивідуальних особливостей (мовлення кожної дитини розвивається за індивідуальною, притаманною тільки їй – дитині – стратегією, за прояву, збереження, звичайно, загальних закономірностей); 9) міцності засвоєння мовленнєвих умінь і навичок; 10) творчої активності (саме мовлення за своєю природою є евристичною діяльністю, а мова як засіб

формування такої активності має необмежені можливості) тощо [82, с. 123]. Отже, *лінгвометодичні* принципи уточнюють і конкретизують *лінгводидактичні*. Тобто, за допомогою лінгвометодичних принципів можна реалізувати конкретизовані завдання формування у дітей звуковимови, словотвору, лексики, синтаксису, зв'язного мовлення тощо з урахуванням віку, періоду навчання, специфіки тієї чи іншої мови, особливостей того чи іншого звука, властивостей різних лексико-семантичних класів, граматичних форм залежно від типів монологічного мовлення та ін.

Мовно-методичні принципи поділяються на загальнометодичні принципи навчання мови і мовлення та частково методичні. Л. Федоренко відносить до загальних методичних засад, які є особливо важливими при вивченні рідної мови: увага до питання мови (її реалізація сприяє розвитку вміння чути особливості вимови, вправляти рухи мовленнєвого апарату, необхідні для вимови); звуків мови); розуміння мовних явищ (це дозволяє відокремити саму мову і ту, яка нею може бути виражена); оцінювання чіткості мовлення (включає розвиток уміння слухати учнів, оцінювати мелодію, виразність вірша, ловити на слух риму тощо); розвиток чуття мови (полягає у свідомому засвоєнні учнями норм літературної мови, їх дотриманні) [47, с 37], функціонування та розвиток мови. До них належать: комунікативні, пізнавальні, соціокультурні; поступовість; єдність навчання мови та розвитку мовлення; опора на мовленнєві алгоритми та мовні моделі, цілісність сформованості лексико-граматичної структури мовлення; порівняння та диференціювання мовних одиниць у процесі добору мовлення тощо.

Особливого значення в контексті нашого дослідження набуває висновок про співвідношення мовленнєвої й мисленнєвої діяльностей та аналіз методичних основ розвитку мовлення у дітей із ЗПР.

До теперішнього часу проблема розвитку мовленню дітей із ЗПР не була предметом спеціального вивчення, хоча існують чисельні дослідження дітей із системними порушеннями вітчизняних і зарубіжних вчених

(Т. Візель, Б. Гріншпун, Р. Левіна, В. Орфінська, А. Савицький, Н. Січкачук, Є. Соботович, Л. Сіпова, Н. Трауготт, С. Шаховська, М. Шеремет та ін.) [29, с. 174].

Найбільш детально методичні аспекти розвитку мовлення у дітей з порушеннями мовлення розглянуті в роботі Л. Спірової. Визначаючи їх шляхи, Л. Спірова вважає, що така робота має базуватися на загальних принципах розвитку мовлення: принцип єдності мовлення і мислення, принцип систематизації, принцип переходу від простого до складного.

До особливих правил розвитку мовлення, які, на нашу думку, мають бути покладені в основу розвитку мовлення, належить правило переходу від найбільш розгорнутого мовлення до короткого, короткого мовлення, що сприяє формуванню внутрішнього мовлення. мовлення. Цей принцип був визнаний основоположним О. Корицькою та Т. Шимкович в організації етапів процесу формування описово-розповідного мовлення у дітей з ЗПР [104].

Б. Тарасун розробила механізми безперервного формування послідовних, одночасних і послідовно-одночасних способів сприйняття, розрізнення, запам'ятовування та переробки інформації, необхідної для розуміння та розв'язання проблем пізнавальної діяльності дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Корекційно-профілактична підготовка поєднує спільну мету у розвитку дитини з ООП. Ефект від корекційних дій досягається шляхом корекції порушених психічних структур, процесів, функцій у дитини, а корекційно-профілактичних – через інтенсивний розвиток достатньо зрілих, формованих структур. Основні критерії корекційно-профілактичного виховання визначаються прогресивними змінами в навчальній діяльності дітей, а саме створенням послідовних і одночасних структур, які вважаються основними, незмінними видами діяльності та операціями, спільними для різних видів навчальної діяльності. Корекція мовленнєвих порушень та розвиток мовлення може базуватися на принципах збереженості функціонального резерву, який

наявний навіть при виразних дизонтогенетичних порушеннях [2, с. 56]. Як зазначав Б. Гріншпун, робота з розвитку мовлення повинна мати на меті створення мовленнєвої бази, яка в подальшому дозволяла б мовленню розвиватися спонтанно та скластися у систему. Найбільш вдалою моделлю створення такої бази є шлях розвитку мовлення в онтогенезі [46; 77, с. 72].

Аналіз науково-методичних джерел дозволив зробити висновок, що дитина з ЗПР має можливість отримати зразки правильного мовлення дорослих у процесі мовленнєвої діяльності, а також збагатити власне мовлення готовими синтаксичними конструкціями. Таким чином, аналіз сучасних тенденцій загальноосвітньої діяльності дозволяє стверджувати однастайність щодо необхідності виділення мовленнєвої діяльності як чинника організації життєдіяльності школярів та розробки спеціальних методів і прийомів корекційної роботи з дітьми з безперервним професійним удосконаленням. Представлені лінгвометодичні, лінгвістичні та спеціальні принципи є основою для організації корекційної роботи та розробки психолого-педагогічних умов розвитку мовлення дітей шкільного віку з ЗПР.

3.2. Теоретичне обґрунтування психолого-педагогічних умов розвитку мовлення у молодших школярів із ЗПР в умовах інклюзивного навчання

Теоретичний аналіз науково-методичних джерел та результати констатувального етапу дослідження засвідчили, що успішність формування усного зв'язного мовлення у школярів із ЗПР перших класів залежить від рівня розвитку індивідуально-комунікативних здібностей та психолого-педагогічних умов навчально-виховного і корекційно-розвивального процесу.

Провідним методом нашого дослідження стає теоретичне моделювання, яке передбачає умовне відтворення внутрішніх і зовнішніх зв'язків корекційно-педагогічного процесу.

Експериментальна методика виконує дві провідні функції: перша з них полягає в об'єктивному реальному відбитті педагогічного процесу, друга пов'язана з її конструюванням, науковим уявленням про структуру корекційно-педагогічного процесу з його специфікою, що відображає науково-експериментальний підхід з елементами новизни. Такий підхід обумовлений розвитком мовлення у зазначеної категорії дітей, що зумовлює організацію експериментальної методики як проміжної ланки між висунутим теоретичним положенням та її перевіркою у реальному житті.

У межах нашого дослідження організація – це засіб забезпечення педагогічних умов, реалізація особистісно-орієнтованого підходу з метою сприяння ефективності процесу розвитку мовлення у школярів із ЗПР перших класів.

Створена методика розвитку мовлення відображає психолого-педагогічні умови та їх взаємозумовленість і взаємозв'язки як структурних складових, так і окремих конкретних суб'єктів педагогічного процесу формування мовленнєво-комунікативної компетентності дитини із порушеннями психофізичного розвитку.

Визначені психолого-педагогічні умови розвитку мовлення покликані забезпечити максимальну ефективність корекційного процесу, зокрема психолого-педагогічні умови, головною з яких є створення навчально-корекційного й комунікативного середовища; загальнодидактичні – наступність, етапність і системність у змісті корекції і розвитку мовлення, здійснення диференційованого підходу з урахуванням характеру та форм порушення.

Корекційний компонент інклюзивної освіти має забезпечуватись кількома шляхами: реалізація корекційних цілей у процесі навчання і виховання дітей (на уроках, під час виконання домашньої навчальної роботи, на виховних заходах); проведення корекційно-розвиткових занять спеціалістами; виконання батьками вимог і рекомендацій фахівців щодо корекційного впливу на дитину.

При планування роботи зі школярами з ЗПР необхідно пам'ятати, що разом зі специфічними труднощами розвитку для дітей властиві такі проблеми: соціальна дезадаптованість дитини; уповільнене й обмежене сприймання; недоліки розвитку моторики; порушення мовленнєвого розвитку; недоліки розвитку розумової діяльності; недостатня, у порівнянні зі звичайними дітьми, пізнавальна активність; прогалини у знаннях та уявленнях про навколишній світ, міжособистісні стосунки; недоліки у розвитку особистості (невпевненість у собі, залежність від оточуючих, низька комунікабельність, егоїзм, песимізм, занижена або завищена самооцінка, невміння керувати власною поведінкою).

Вище означені недоліки можуть проявлятися у дітей неоднаковою мірою, у різних комбінаціях і вимагають внесення певних коректив у навчально-виховний процес та режим дня, що обов'язково відображається у Індивідуальній програмі розвитку.

Водночас варто враховувати і педагогічні фактори, які у стандартних умовах загальноосвітніх шкіл можуть призвести до шкільної дезадаптації учнів з ЗПР:

- 1) невідповідність шкільного режиму і санітарно-гігієнічних умов навчання психофізіологічним особливостям дітей;
- 2) невідповідність темпу навчальної роботи на уроці навчальним можливостям дітей;
- 3) переважання негативних оціночних стимулів;
- 4) непорозуміння і конфліктні ситуації в сім'ї внаслідок шкільних проблем у дитини.

Наголосимо на тому, що окрема корекційна програма не складається. Крім додаткових корекційно-розвиткових занять, корекційну спрямованість повинно мати і саме навчання: у навчальній програмі передбачається, які корекційні цілі будуть реалізовуватись під час засвоєння тієї чи іншої теми. Це відображено і спеціальною структурою навчальних програм для дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Плануючи уроки, розробляючи їх конспекти, вчитель чітко визначає корекційну мету кожного уроку для учнів, обумовлюючи її дидактичними завданнями уроку, характером навчального матеріалу, типологічними та індивідуальними особливостями учнів з ЗПР в інклюзивному класі. Зазначимо, що окремий конспект уроку для учня не пишеться. Учитель складає загальний конспект уроку плануючи, у які види навчальної діяльності він залучатиме дитину разом з іншими, а на яких етапах уроку учень виконуватиме індивідуальні завдання, завдання менші за обсягом чи складністю [72, с. 14].

Крім названих зовнішніх, об'єктивних, нами виділено внутрішні, суб'єктивні педагогічні умови розвитку мовлення школярів із ЗПР.

До них відносимо: усвідомлення кожною дитиною необхідності проведення спеціальної корекційно-розвивальної роботи, установка на позитивні зміни; самоаналіз і адекватна самооцінка власних можливостей; вироблення мотиву та потреби особистості у мовленнєвій діяльності; прагнення до досягнення нормально розвиненого усного мовлення та використання його у повсякденному житті.

Серед допоміжних умов, які сприятимуть розвивальній роботі, на особливу увагу заслуговують *когнітивні, креативні (кінезіологічні) та комунікативні*:

1. Розвиток мовлення залежить від наочно-образного мислення, яке є синтезом сформованих зорових образів і можливості їх довільної актуалізації.

2. Формування усного мовлення, що виникає та розвивається у взаємодії особливостей психічного розвитку, вимагає комплексного підходу, який включатиме: рухову активність, розвиток предметних дій, перцепції, відтворення, ігрової та творчої діяльності.

3. Поетапне формування мовленнєвих умінь і навичок сприймати, відтворювати й доцільно використовувати у власному мовленні здобуті знання, які

повинні бути систематизованими в часі (постійними) і в змісті. При побудові системи вправ ми врахували вікові особливості дітей молодшого шкільного віку.

4. Психічний розвиток дітей молодшого шкільного віку полягає у зміні окремих форм конкретної діяльності, в ускладненні структури цієї діяльності, у пізнавальній активності, що розвиваються в межах цієї діяльності. Формування особистості дитини відбувається у властивих цьому віку видах діяльності – ігровій, творчій, мовленнєвій. Пізнавальний розвиток проходить ефективніше у різних видах діяльності, пов'язаних зі спілкуванням, обговоренням, створення розповідей за малюнками, діалогів, грою, слуханням казок та їх створенням, інсценізацією тощо.

5. Навчально-виховний процес із дітьми зазначеної категорії спрямовувався на корекцію та компенсацію вторинних відхилень у їх розвитку.

У процесі розвитку мовлення передбачалося сформувати: позитивне ставлення до себе та до інших; навички ефективного налаштування власних емоційних станів; здатність використовувати їх під час спілкування; навички співпраці у повсякденному спілкуванні та вирішенні конфліктних ситуацій; здатність до співпереживання.

Запропонований підхід до розвитку мовлення у школярів із ЗПР здійснювався через ефективне використання комунікативно-мовленнєвого підходу. Для цього нами були створені мовленнєві ситуації зорієнтовані на формування творчого авторського задуму, що викликає бажання висловитись, сприяє програмуванню власних творчих висловлювань через вивчення діалогів та знімає напруження під час мовленнєвого акту.

На основі теоретичного обґрунтування й емпіричного дослідження сучасної корекційно-розвивальної практики нами визначено етапи впровадження системи прийомів розвитку зв'язного усного мовлення у школярів із ЗПР перших класів, впровадження яких повинно забезпечити ефективність процесу з метою формування мовленнєво-комунікативної компетентності зазначеної категорії дітей.

В основу визначення психолого-педагогічних умов розвитку мовлення покладена модель яка має три підструктури (етапи), які в сукупності дають цілісне уявлення про зміст корекційної роботи. Кожний етап роботи має свою власну мету, включаючи завдання, зміст, принципи, методи, прийоми та засоби, які підпорядковані спільній цілі й спрямовуються на вирішення конкретних корекційно-мовленнєвих завдань.

Ці етапи мають зовнішні та внутрішні взаємозв'язки, зумовлені обґрунтованими нами логодидактичними та принципами онтогенетично-орієнтованої корекційної роботи у відповідності до закономірностей організації та побудови навчального процесу і рівнів стану сформованості мовлення у дітей із ЗПР.

Схема реалізації моделі розвитку мовлення представлена на рис. 3.1.

I етап, – *діагностико-організаційний*, передбачав обстеження мовлення дітей із ЗПР перших класів які інтегровані у загальноосвітній навчальний простір до дітей без порушень у розвитку.

II етап, – *корекційно-діяльнісний*, передбачав розвиток фонетико-фонематичних і лексико-граматичних компонентів мовленнєвої системи та закріплення правильних мовленнєвих стереотипів.

III етап, – *функціонально-комунікативний*, передбачав розвиток самостійних комунікативних навичок у всіх формах зв'язного усного мовлення дітей.

Реалізація психолого-педагогічних умов відбувалося під час занять з розвитку мовлення, факультативних занять у другу половину дня. Корекційні заняття проходили щоденно, мали комплексний характер із залученням різних фахівців: дефектологів та логопедів.

Отже, визначені психолого-педагогічні умови передбачали створення комунікативно-мовленнєвого середовища, що пронизує різні види життєдіяльності дітей із ЗПР молодшого шкільного віку: творчо-мовленнєву, корекційно-виховну, комунікативно-ігрову, забезпечуючи поетапний розвиток мовлення цих дітей.

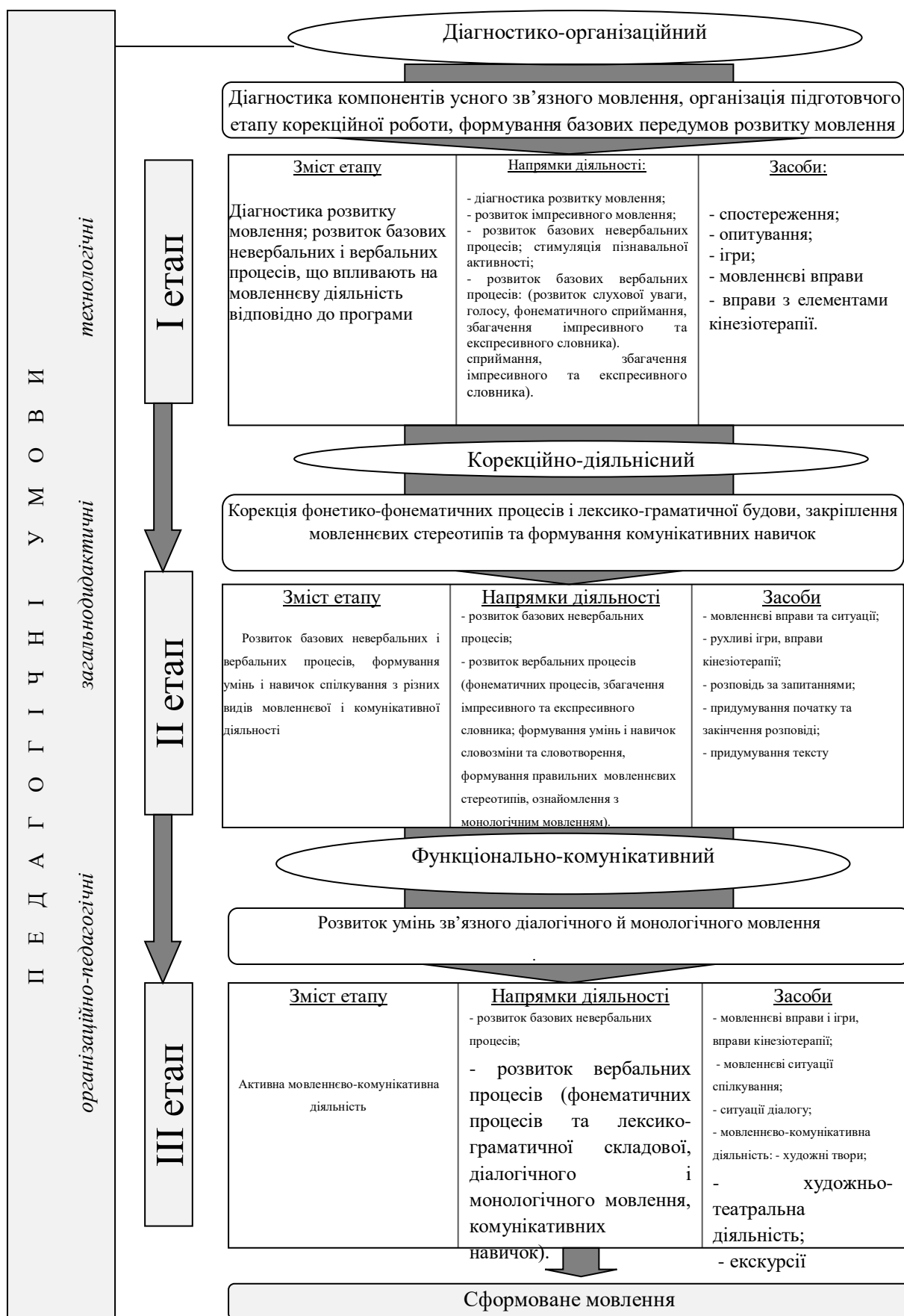


Рис. 3.1. Схема психолого-педагогічних умов розвитку мовлення учнів перших класів із ЗПР

Треба зазначити, що реалізація обґрунтованих психолого-педагогічних умов буде ефективною тільки при умові командної роботи фахівців психолого-педагогічного супроводу в умовах класу з інклюзивною формою навчання.

3.3. Реалізація психолого-педагогічних умов, що сприяють розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання

Враховуючи специфіку навчально-розвивального середовища, в яке інтегровані школярів із ЗПР на формувальному етапі дослідження реалізовувалися наступні, визначені дослідженням психолого-педагогічні умови: організація взаємодії школярів із ЗПР у єдиному соціально-розвивальному середовищі закладу загальної середньої освіти.

На формувальному етапі дослідження нами враховувалися показники усного мовлення, оскільки складовими розвитку мовлення є усне мовлення, читання, письмо. Спостереження проводиться за такими показниками.

Показники, за якими здійснюється спостереження за станом сформованості усного мовлення:

1) використання усних комунікативних навичок (привносить свої ідеї у групову роботу, висловлює свої потреби, використовує особистий досвід у розповідях, послідовно переказує події, ставить доречні запитання, дає адекватні відповіді, цікавиться ідеями інших);

2) володіння структурою усного мовлення (правильно використовує граматичні категорії, має достатній словниковий запас, використовує описове мовлення);

3) сформованість слухацьких навичок (розуміє прості та складні інструкції, зосереджує увагу на темі, яка обговорюється, виявляє прийнятну

поведінку під час групової дискусії, уникає перебивання чи відволікання того, хто розповідає).

Взаємини з іншими людьми зароджуються і найбільш інтенсивно розвиваються в дитячому віці. Практично в будь-якому організованому дитячому колективі існує певне поєднання двох факторів – це потреби дітей в спілкуванні та завдання, поставлені перед цим колективом. Однак найбільш широкі можливості їх взаємодії створюються в умовах сформованого дитячого колективу. Активно включаючи дітей у вирішення соціально важливих завдань, такий колектив забезпечує різноманітні форми спілкування, зумовлює можливості розвитку індивіда як особистості. Психолого-педагогічне завдання при цьому полягає в тому, щоб дитячий колектив не сприймався лише як форма доцільності, необхідно, щоб в очах дітей виховна функція колективу відступала на другий план перед його соціально корисною функцією.

Робота асистента вчителя дітей із ЗПР подано у таблиці (табл. 3.1).

Таблиця 3.1.

Основні напрямки діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі

Функції вчителя-логопеда	Функції асистента вчителя	Функції інших фахівців команди психолого-педагогічного супроводу
Виявити особливості мовленнєвого розвитку школярів із ЗПР, рівень сформованості компонентів мовлення	Консультації з вчителем-логопедом і іншими фахівцями психолого-педагогічного супроводу щодо особливостей розвитку дитини з ЗПР	Опрацювання висновків фахівців ІРЦ. Визначення короткотривалих та довготривалих цілей
Розробка програми розвитку мовлення з визначеними та обґрунтованими напрямками логокорекційної роботи	Визначення напрямків з розвитку мовлення для їх впровадження в освітній процес	Розробка (адаптація/модифікація) програмово-методичних матеріалів, розробка роздаткових, дидактичних матеріалів
Впровадження роботи з	Впровадження роботи з	Впровадження роботи з розвитку

розвитку мовлення на корекційно-розвиткових заняттях відповідно до змісту програмового матеріалу	розвитку мовлення на корекційно-розвиткових заняттях відповідно до змісту програмового матеріалу	мовлення на корекційно-розвиткових заняттях відповідно до змісту програмового матеріалу
Проведення проміжного контролю результативності роботи з розвитку мовлення; коригування короткотривалих та довготривалих цілей	Проведення проміжного контролю результативності роботи з розвитку мовлення; коригування короткотривалих та довготривалих цілей	Проведення проміжного контролю результативності роботи з розвитку мовлення; коригування короткотривалих та довготривалих цілей

За допомогою таких завдань діти вчилися об'єктивно оцінювати як себе, так і своїх товаришів.

Морально-етичні бесіди за картинками на теми: «Що можна робити разом?», «Як не можна поводитися?», «Як слід себе вести з товаришами?» наводили дітей на роздуми, а іноді лякали. Вони зупиняли свої роздуми і говорили: «Ні, я так робити не буду».

В результаті виконання завдань досліджувані доходили висновку, що кожна дитина має власні інтереси, думки, бажання. Ці бажання потрібно приймати і поважати, тоді багатьох суперечок можна уникнути.

Надалі дітей вчили погоджувати свої дії з іншими дітьми, виробляли навички саморегуляції, самоконтролю поведінки, дій і вчинків та їх наслідків для інших, формували у дітей почуття єднання з іншими, навчали дітей помічати позитивні якості інших, радіти їхнім успіхам та досягненням і висловлювати цю радість словами.

Особлива увага приділялася навчанню дітей ділитися своїми позитивними емоціями з іншими, виявленню активності та ініціативності в спілкуванні з однолітками та дорослими.

Таким чином, поетапно були проведені ігри та заняття, спрямовані на формування позитивних взаємин між дітьми, на формування партнерських

взаємин при різних формах співпраці, що на нашу думку, вплинуло на розвиток мовлення школярів із ЗПР.

Для якісного проведення уроку у ЗЗСО вчитель повинен враховувати корекційний компонент інклюзивного навчання, що реалізується насамперед на уроці. Нижче наводимо алгоритм вивчення якості уроку в класах з інклюзивним навчанням.

3.4. Аналіз результатів експериментально-дослідної роботи

По завершенні формувального експерименту нами був проведений контрольний зріз, у ході якого перевірялися рівні розвитку мовлення у дітей-логопатів молодшого шкільного віку. В експерименті брали участь 10 школярів перших класів із ЗПР, які були інтегровані в ЗЗСО з інклюзивною формою навчання. За висновками ІРЦ це були діти із ЗПР, які і склали експериментальну групу.

Оброблені й узагальнені дані вивчення розвитку мовлення експериментальної і контрольної груп на формувальному етапі експерименту представлено в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Порівняння рівнів розвитку мовлення школярів із ЗПР КГ та ЕГ за результатами підсумкового вивчення

Складові та рівні усного зв'язного мовлення		Експериментальні категорії							
		ЕГ 10 дети		ЕГ 8 дети		КГ 10 дит		ЕГ 8 дети	
		%	%	%	%	%	%		
Імпресивне мовлення	Високий	—	—	—	—	—	—	—	—
	Достатній	—	—	—	—	2	20	2	25
	Середній	2	20	3	37,5	6	60	6	75
	Низький	8	80	5	62,5	2	20	—	—

Експресивне мовлення	Фонетико-фонематичні процеси	Високий	–	–	–	–	–	–	–	–
		Достатній	–	–	–	–	–	–	1	12,5
		Середній	6	60	4	50	8	80	6	75
		Низький	4	40	4	50	2	20	1	12,5
	Лексико-граматична будова	Високий	–	–	–	–	–	–	–	–
		Достатній	–	–	–	–	–	–	1	12,5
		Середній	8	80	3	37,5	10	100	7	87,5
		Низький	2	20	5	62,5	–	–	–	–
	Комунікативні навички в різних формах зв'язного мовлення	Високий	–	–	–	–	–	–	–	–
		Достатній	–	–	–	–	3	30	2	25
		Середній	10	100	2	25	7	70	5	62,5
		Низький	–	–	6	75	–	–	1	12,5
Усне зв'язне мовлення	Високий	–	–	–	–	–	–	–	–	
	Достатній	–	–	–	–	2	20	2	25	
	Середній	7	70	2	25	7	70	6	75	
	Низький	3	30	6	75	1	10	–	–	

У дітей КГ відмічалась кардинально інша картина: продовжувалась спостерігатись відставання у розвитку мовлення, компоненти мовленнєвої системи мали значні недоліки.

Таким чином, на етапі формувального експерименту були апробовані педагогічні умови розвитку мовлення школярів із ЗПР перших класів.

У відповідності до результатів виконаних завдань визначено рівні розвитку мовлення в експериментальних і контрольних групах школярів із ЗПР молодшого шкільного віку. Завдання були аналогічними тим, що пропонувалися на констатвальному етапі дослідження.

Якісні показники розвитку компонентів мовлення, подані в розділі 2, відповідно до показників розвитку складових компонентів мовлення аналогічно було визначено рівні усного мовлення. На констатувальному

етапі дослідження було з'ясовано, що дітей з *високим і достатнім рівнями* розвитку мовлення серед обраної категорії дітей не виявлено, 28,5 % показали *середній рівень*, 71,5% дітей – *низький рівень*.

Рівні розвитку мовлення у дітей із ЗПР молодшого шкільного віку.

Результати дослідження лексичної сторони мовлення школярів із ЗПР були наступними: серед дітей перших класів з ЗПР з високим і достатнім рівнем розвитку дітей виявлено не було; з середнім рівнем – 38 % дітей, з низьким рівнем розвитку – 44,4 % дитини, дуже низьким – 17,6 % дітей. Результати дослідження лексичної сторони мовлення подано на діаграмі (рис. 3.1).

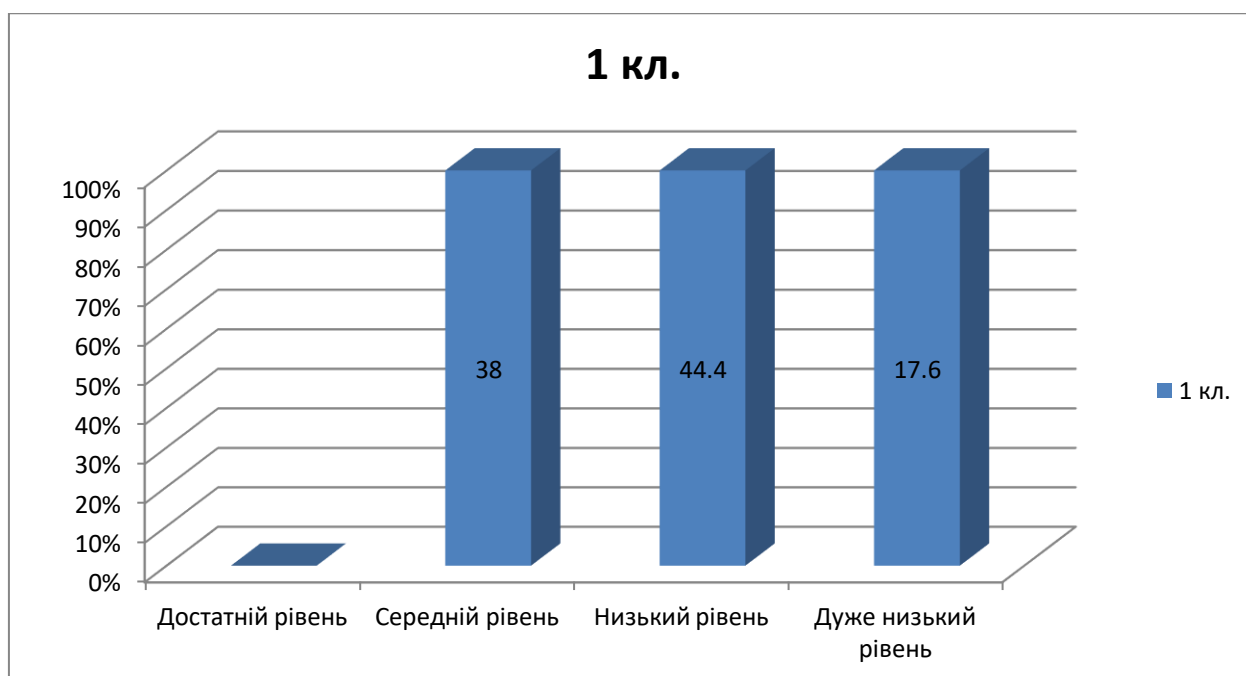


Рис. 3.1. Результати дослідження лексичної сторони мовлення у школярів із ЗПР перших класів (у %)

Дітей із високим рівнем розвитку мовлення у ЕГ і КГ не виявлено. Достатній рівень розвитку засвідчили 25% дітей ЕГ. Серед дітей КГ дітей із достатнім рівнем розвитку мовлення – 20%. Із середнім рівнем виявлено в ЕГ 75% дітей, у КГ із середнім рівнем виявлено 70%. Кількість дітей із низьким рівнем розвитку мовлення у ЕГ виявлено не було, у КГ – 10% дітей. Результати розвитку мовлення у дітей із ЗПР ЕГ і КГ представлено на рис. 3.3.

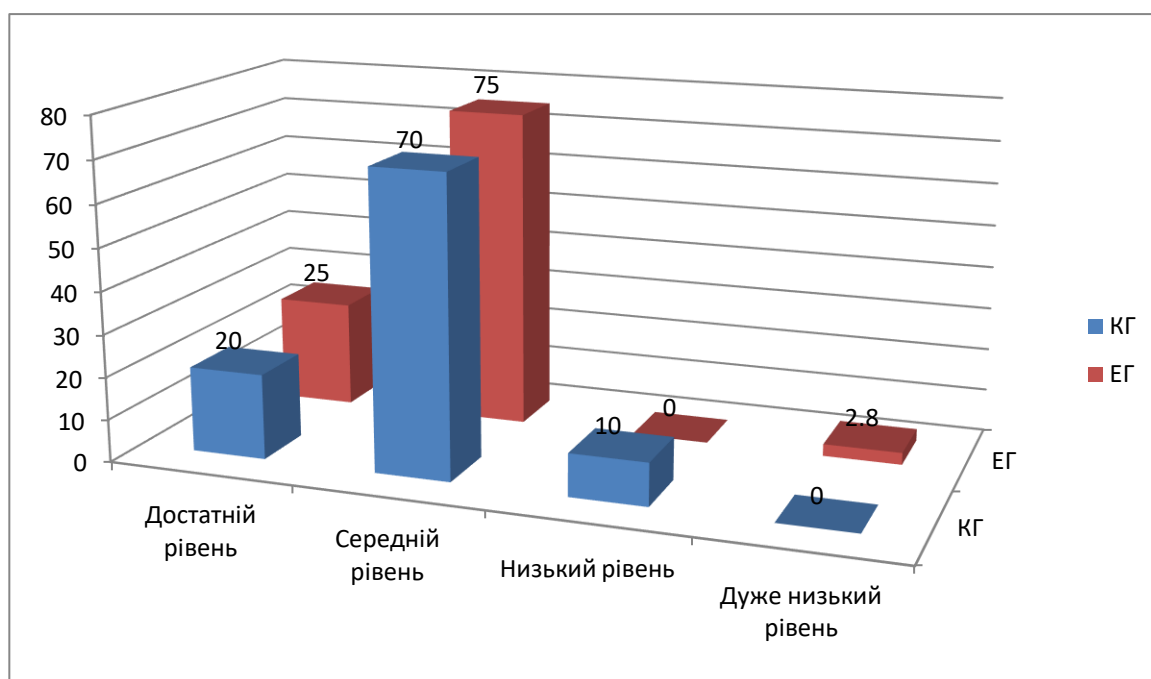


Рис. 3.2. Рівні розвитку мовлення у дітей із ЗПР (у %)

Таким чином, результати експерименту довели, що хоча діти із ЗПР не досягли високого рівня розвитку мовлення, але в експериментальній групі визначилися діти з достатнім рівнем його розвитку. У експериментальних групі збільшилася кількість дітей із середнім та зменшилась із низьким рівнем розвитку мовлення.

За даними контрольного зрізу (за визначеними критеріями і показниками розвитку мовлення) у дітей експериментальної групи було виявлено відчутні позитивні зміни, що вплинули на загальну характеристику розвитку мовлення. За результатами зіставно-порівняльного аналізу одержані дані рівнів розвитку мовлення (імпресивного і експресивного) школярів представлені в таблиці (таблиця 3.3).

З результатами проведеного дослідження, можемо зазначити ефективність запропонованих педагогічних умов.

Таблиця 3.3

Порівняльні дані рівнів розвитку мовлення у школярів із ЗПР на констатувальному та формуальному етапах дослідження (%)

Етапи експерименту	Категорії	Рівні			
		Високий	Достатній	Середній	Низький

Констатувальний	Діти із ЗПР	–	–	25	75
	Діти із ЗПР	–	–	70	30
Формувальний	Діти із ЗПР (ЕГ)	–	25	75	–
	Діти із ЗПР (КГ)	–	20	70	10

Отримані результати підтвердили ефективність визначених, обґрунтованих та апробованих педагогічних умов розвитку мовлення дітей із інтелектуальними порушеннями перших класів, впроваджені в роботу асистента вчителя.

Висновки до розділу 3

На підставі узагальнених теоретичних основ корекційного навчання визначені основні напрями процесу розвитку мовлення дітей із ЗПР інтегрованих в інклюзивні класи, а саме: імпресивного мовлення, експресивного мовлення (фонетико-фонематичних, лексико-граматичних процесів та комунікативних умінь і навичок в різних формах зв'язного мовлення).

Виокремлено психолого-педагогічні умови розвитку мовлення у дітей із ЗПР молодшого шкільного віку, які інтегровані в загальноосвітній навчальний простір. Зокрема *психолого-педагогічні умови*, головною з яких є створення навчально-корекційного й комунікативного середовища; *загально-дидактичні* – наступність, етапність і системність у змісті розвитку мовлення, здійснення диференційованого підходу з урахуванням характеру та форми мовленнєвого порушення, реалізація комплексного підходу командою спеціалістів: вчителем, асистентом вчителя, дефектологом, логопедом, психологом.

Визначено дидактичний зміст та основні етапи їх впровадження: *діагностико-організаційний, корекційно-діяльнісний та функціонально-*

комунікативний. Вони мають єдину мету, власний зміст, принципи, методи, форми організації у відповідності до рівнів розвитку мовлення: імпресивної і експресивної форми.

На етапі формувального експерименту були апробовані педагогічні умови розвитку мовлення як комплексної системи методичного впливу, що забезпечує формування комунікативних умінь і навичок у різних формах мовленнєвої діяльності. Статистичні обчислення результатів експерименту підтвердили значущість та достовірність виявлених відмінностей між станом розвитку мовлення у дітей в експериментальній і контрольній групах.

У ході дослідження визначено, обґрунтовано та експериментально перевірено основні напрямки роботи з розвитку мовлення асистента вчителя в інклюзивному класі: детальне роз'яснення елементів уроків за потребами дітей; проведення вправ на закріплення навчального матеріалу; впровадження спеціальних технік, які пропонує вчитель; ведення записів та інформування вчителя щодо них; спостереження та інформування вчителів про те, наскільки обрані програми, форми, методи освітньої діяльності гальмують чи позитивно впливають на досягнення учнів з особливими освітніми потребами – інтелектуальними порушеннями.

ВИСНОВКИ

Під час проведеного дослідження було зроблено наступні висновки:

1. У результаті ґрунтовного аналізу загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури було з'ясовано, що значну кількість серед дітей із особливим освітніми потребами складають діти з затримкою психічного розвитку (ЗПР), які мають стійкі порушення пізнавального і мовленнєвого розвитку. Порушення мовлення у цих дітей характеризується порушенням формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що належать до її звукової і смислової сторони.

Зазначено, що в школярів із ЗПР недостатня мовленнєва активність, яка з віком, без спеціального навчання, різко падає.

На сучасному етапі розвитку освіти розрізняють кілька підходів до надання освіти дітям з порушеннями психофізичного розвитку (ООП). Основні з них – інтеграція, інклюзія. Інклюзивне навчання як альтернативна форма здобуття освіти, соціального досвіду, життєвої компетенції дітьми з особливими потребами, може існувати як варіативна форма навчання.

2. У ході дослідження було визначено критерії та показники розвитку мовлення у школярів із ЗПР перших класів, а саме: **комунікативних навичок у різних формах зв'язного мовлення (діалогічного, монологічного)**: достатній розвиток культури мовленнєвої поведінки, ініціативність у спілкуванні, вміння будувати діалог, підтримувати розмову, спілкуватися на різні теми, вміння описувати предмети, малюнки, діяльність, свої відчуття та емоції, складати розповіді творчого характеру, вміння переказувати текст, наявність в мовленні простих та складних безсполучникових речень, імпровізаційний та реактивний характер висловлювань, активне застосування шаблонів, мовленнєвих стереотипів, сталих формул спілкування.

Відтак, у залежності від способу виконання й оцінки завдань за

визначеними критеріями та показниками, стан розвитку мовлення ми ранжували за чотирма рівнями: *високий рівень* – володіє в повному обсязі вікової норми знаннями, вміннями, навичками усного мовлення, яке використовує самостійно, діє активно й творчо при виконанні завдань, сформовані компоненти експресивного мовлення (фонетико-фонематичі процеси, лексика, граматики, зв'язне мовлення); *достатній рівень* – володіє знаннями, вміннями, навичками, досвідом, який використовує самостійно, у діях виявляє впевненість, здатність приймати допомогу дорослих, виконує всі або більшість завдань, може пояснити хід роботи, вступає в діалог; *середній рівень* – володіє знаннями, вміннями, навичками, досвідом, але не завжди використовує їх у практичній діяльності та новій ситуації, інколи відмовляється від виконання завдань, не завжди сприймає і використовує допомогу, найчастіше виконує завдання за конкретною вказівкою і допомогою; *низький рівень* – не володіє знаннями, вміннями, навичками, досвідом практичної діяльності, інколи відмовляється від виконання завдань, не сприймає та не використовує допомогу, найчастіше не може виконати завдання за конкретною вказівкою та допомогою, форми зв'язного мовлення не сформовані.

На етапі констатувального етапу дослідження, під час впровадження діагностичної методики було виявлено, що за показниками розвитку складових компонентів мовленнєвої діяльності дітей з *високим і достатнім рівнями* розвитку мовлення серед обраної категорії не виявлено, 28,5 % показали *середній рівень*, 71,5% дітей – *низький рівень*.

При цьому треба зазначати, що серед інших дітей молодшого шкільного віку, які перебували разом з зазначеною категорією дітей порушень у розвитку мовлення виявлено не було. Тому порівнювати результати дітей без порушень у розвитку і дітей із ЗПР перших класів ми вважаємо не доцільним.

3. У ході дослідження було визначено педагогічні умови розвитку мовлення школярів із ЗПР перших класів в умовах інклюзивного класу,

зокрема *психолого-педагогічні умови*, головною з яких є створення навчально-корекційного й комунікативного середовища; *загально-дидактичні* – наступність, етапність і системність у змісті розвитку мовлення, здійснення диференційованого підходу з урахуванням характеру та форми мовленнєвого порушення, реалізація комплексного підходу командою спеціалістів: вчителем, дефектологом, логопедом.

4. Визначено дидактичний зміст та основні етапи їх впровадження: *діагностико-організаційний, корекційно-діяльнісний та функціонально-комунікативний*. Вони мають єдину мету, власний зміст, принципи, методи, форми організації у відповідності до рівнів розвитку мовлення: імпресивної і експресивної форми.

На етапі формувального експерименту були апробовані педагогічні умови розвитку мовлення як комплексної системи методичного впливу, що забезпечує формування комунікативних умінь і навичок у різних формах мовленнєвої діяльності. Статистичні обчислення результатів експерименту підтвердили значущість та достовірність виявлених відмінностей між станом розвитку мовлення у дітей в експериментальній і контрольній групах.

У ході дослідження визначено, обґрунтовано та експериментально перевірено основні напрямки роботи з розвитку мовлення вчителем в інклюзивному класі: детальне роз'яснення елементів уроків за потребами дітей; проведення вправ на закріплення навчального матеріалу; впровадження спеціальних технік, які пропонує вчитель; ведення записів та інформування вчителя щодо них; спостереження та інформування вчителів про те, наскільки обрані програми, форми, методи освітньої діяльності гальмують чи позитивно впливають на досягнення учнів з особливими освітніми потребами – затримкою психічного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Астапов В. М. Дети с нарушениями развития: Хрестоматия для студентов и слушателей спецфакультетов. М.: Владос, Воронеж.: Феникс, 2011. 560 с.
2. Астапов В. М. Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития. СПб.: Питер, 2008. 384 с.
3. Бех І. Д. Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади / Виховання особистості : навч.-метод. посібник : у 2 кн. К. : Либідь, 2003. Кн. 2. 344 с.
4. Боряк О. В. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовлення розумово відсталих учнів початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення [Текст] / О. В. Боряк // Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін : матеріали III Міжн. наук.-практ. конф. ; [редкол. : А. А. Сбруєва, С. Б. Кузікова, Г. Ю. Ніколаї та ін.]. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. Т. 2. С. 248–251.
5. Боряк О. В. Інноваційні освітні технології в системі професійно-педагогічної підготовки студентів-дефектологів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2016. Додаток 1 до Вип. 36, Том VII (67). С. 306–316.
6. Борякова Н. Ю. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития. (Организационный аспект). М.: В. Секачѳв, ИОИ, 2004. 66 с.
7. Буковцова Н. И. Формирование фонематического анализа и синтеза у дошкольников с задержкой психического развития. *Логопед в детском саду*. 2004. №1. С. 47–52.
8. Войтко В. В. Особистісний підхід науковців до характеристики затримки психічного розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна

педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. Ч. 2. С. 289-294.

9. Волинець О. П. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з різними формами ЗПР. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 4. С. 222-228.

10. Галущенко В. І. Корекційна робота з формування просодичного компонента мовлення у дітей із ЗПР. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2015. Вип. 30. С. 29-33.

11. Глухов В. П. Особенности формирования навыков связной речи у детей с комплексными нарушениями речевого и познавательного развития. *The Way of Science*. 2014. № 6 (6). С. 91-95.

12. Дем'яненко Б. Т. Психологічні особливості соціалізації дітей з затримкою психічного розвитку. *Логопедія*. 2015. № 7. С. 37-41.

13. Державний стандарт початкової освіти: 2018. (Постанова від 21 лютого 2018 р. № 87). Київ, 2018. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP180087.html (дата звернення: 22.06.2017).

14. Детская логопсихология : учеб. пособие / под. ред. В. И. Селиверстова. М : ВЛАДОС, 2008. 197 с.

15. Дифференциальная диагностика нарушений речевого развития. URL:

https://studref.com/333826/pedagogika/otgranichenie_nespetsificheskikh_vtorichnyh_rasstroystv_rechevogo_razvitiya_intellektualnyh_narusheniyah_sho

16. Дікова-Фаворська О. М. Інклюзія в освіті: повсякденні практики та процедура оцінювання : монографія. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2016. 416 с.

17. Дмитриева Е. Е. Коррекция коммуникативной деятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2003. №1. С. 11–17.

18. Дмитриева Е. Е. Особенности коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития. *Специальная психология*. 2005. №1. С. 51–54.
19. Дмитрієва І. В. Теоретичний аспект проблеми вивчення учнями спеціальної школи лінгвістичних категорій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2012. № 22. С. 65–69.
20. Добриніна С. М. Особливості корекції мовлення дітей із затримкою психічного розвитку. *Дитина з особливими потребами*. 2016. № 2. С. 13-15.
21. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-ов. М. : Просвещение, Владос, 1995. 112 с.
22. Заплатная С. М. Проявления лексико-грамматических нарушений у детей и пути их коррекции. Специальные образовательные потребности : материалы конф. Тарту, 1998. С. 319-323.
23. Затримка психічного розвитку в дітей: методичні рекомендації. уклад.: Т. Д. Ілляшенко, М. В. Рождественська. К. : ІЗМН, 2002. 95 с.
24. Здрагат С. Г. Інклюзивна освіта – шлях до рівних можливостей. *Наша школа*. 2011. № 4. С. 14-17.
25. Ілляшенко Т. Затримка психічного розвитку у дітей: причини виникнення та корекція. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник. К.: Контекст, 2000. 336 с.
26. Інклюзивна освіта: теорія та практика: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський, 2012. 191 с.
27. Карпішина Л. О. Особливості фізичного та психічного розвитку старших дошкільників із ЗПР. *Освіта на Луганщині*. 2010. № 2. С. 160-165.
28. Киперь Н. Н. Пути оптимизации коррекционно-логопедической работы по преодолению нарушений речи у детей с ЗПР. *Науковий часопис*

НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2011. Вип. 18. С. 79-82.

29. Клюев Е. В. Речевая коммуникация. М.: Рипол классик, 2002. 315 с.

30. Ковтун О. В. Мовленнєва діяльність як категорія лінгводидактики. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського* (зб. наук, праць). Вип. 1-2. Одеса: ПДГТУ ім. К.Д. Ушинського, 2009. С. 103-112.

31. Колишкін О. В. Психолого-педагогічна характеристика дітей із затримкою психічного розвитку. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта»: навч. посіб. для ВНЗ / О.В. Колишкін. Суми : Унів. кн., 2016. С. 76-110.

32. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості. К. : Освіта, 1998. 256 с.

33. Конопляста С. Ю. Логопсихологія: навч. посіб. К.: Знання , 2010. 293 с.

34. Кравченко Г. Ю. Інклюзивна освіта в ДНЗю Х.: Вид-во «Ранок», 2014. 176 с.

35. Кротенко В. І. Загальна характеристика дітей із затримкою психічного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 26. С. 338-341.*

36. Крутій К. Л. Перспективно-календарне планування занять із навчанням мови і розвитку мовлення дітей шкільного віку. Запоріжжя : ТОВ «ЛШМ» ЛТД, 2005. 192 с.

37. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія та методика : монографія. К.: Іванюк В.П., 2013. 291 с.

38. Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 480 с.

39. Лебединский В. В. Нарушение психического развития в детском возрасте: [учеб. пособие для студ. психол. фак высш. учеб. заведений]. М.: Изд.центр «Академия», 2004. 144 с.
40. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М. : Политиздат, 1981. С. 23-44.
41. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики [изд. 3-е]. М.: Смысл, 2003. 287 с.
42. Лисенкова І. П. Використання арт-терапевтичних методик у роботі з дітьми передшкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Наука і освіта*. 2013. № 3. С. 95-97.
43. Лист Міністерства від 27.05.10№ 1/9-369. «Щодо порядку розроблення програм для дошкільних навчальних закладів» [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>
44. Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 06.06.2005 №1/9 – 306 «Організація та зміст навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах» / [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>.
45. Літвінова О. В. Мовленнєва діяльність – психолінгвістична проблема. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 36. наукових праць. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. № 23. С. 343
46. Лоза В. В.
47. Лоза В. В.
48. Лопатина Л. В. Театрализованная деятельность в системе коррекционного воздействия по преодолению нарушений речи у школьников. *Логопед в детском саду*. 2006. № 5. С.11-13.
49. Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей шкільного віку : Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. 319 с.
50. Луценко І. О. Дитина і дорослий: вчимося спілкуватись: готуємось до мовленнєвого спілкування з дошкільниками. Національний

педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. Інститут розвитку дитини. К.: Світич, 2008. 202 с.

51. Мальцева Т. Ю. Педагогічні умови впровадження інклюзивних практик в діяльність дошкільних навчальних закладів. *Молодий вчений*. 2017. – 3.2 (43.2). С. 106–109.

52. Марченко І. С. Проблема формування зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Наукові записки: Зб. статей НПУ імені М.П. Драгоманова*. К.: НПУ, 2000. Ч.1. С. 198-205.

53. Махукова Т. В. Особливості складних синтаксичних конструкцій у мовленні дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Вип. 23. С. 155-159.

54. Пахомова Н. Г. Спеціальна психологія: навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010105 – «Корекційна освіта». Полтава: ТОВ «АСМІ», 2015. 357 с.

55. Піроженко Т. Мовлення дитини: Психологія мовленнєвих досягнень дитини. К. : Главник, 2005. 112 с.

56. Піроженко Т. Особистість дошкільника: перспективи розвитку. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 136 с.

57. Потапова Л. В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у корекційній роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку в підготовці дітей до школи. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 2 (1). С. 108-113.

58. Програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко». Тернопіль: Мандрівець, 2015. 304 с.

59. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия. СПб: Речь, 2003. 432 с.

60. Рібцун Ю. В. Гра як засіб мовленнєвого розвитку молодших дошкільників із СПМ. *Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. пр. К. : Актуальна освіта, 2004. Вип. 1. С. 150–165.*
61. Сак Т. В. Особлива дитина: Від народження до 6 років: Поради батькам. К.: Літера ЛТД, 2008. 144 с.
62. Смоліна О. С. Медико-біологічні та соціально-педагогічні аспекти затримки психічного розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти. 2011. Вип. 2. С. 222-230.*
63. Соколова Г. Б. Основні напрямки розвитку лексико-семантичної сторони мовлення у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Вісник Одеського національного університету. 2006. Психологія. Том 11. Випуск 11. С. 60–66.*
64. Софій Н. Забезпечення рівного доступу до якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами через створення умов для навчання у загальноосвітніх (дошкільних) закладах. *Післядиплом. освіта в Україні. 2017. № 2. С. 75-78.*
65. Телегин М. В. Воспитательный диалог как средство социализации детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов [Электронный ресурс]. Сборник материалов окружной педагогической конференции СЗУО «Инновационная педагогика», 2013. URL: http://fpo.ru/doshkol/mesheryakova_1.html.
66. Ткачук Т. А. Особливості ускладнень затримки психічного розвитку дітей. *Молодий вчений. 2018. № 1 (1). С. 62-66.*
67. Триггер Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. СПб.: Питер, 2008. 33 с.
68. Ульenkova У. В. Проблемы изучения и коррекции задержки психического развития у детей. *Актуальные проблемы развития психики ребенка на этапах раннего онтогенеза: учеб. пособие. 2006. С. 52-71.*
69. Ушакова Т. Н. Психолінгвістика. Психологія. Спб.: Речь, 2000. 376 с.

70. Фотекова Т. А. Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта у детей с общим недоразвитием речи. *Дефектология*. 1994. № 2. С. 9-13.

71. Шеремет М. К. Формування мовленнєвої готовності дітей молодшого шкільного віку з дизартрією до навчання в школі : навч.-метод. Посібник. Київ, 2009. – 137 с.

72. Шипицина Л. М. Азбука общения. СПб. : Детство-Пресс, 2004.

73. Шипицина Л. М. Некоторые особенности эмоционально-личностных качеств у младших школьников с общим недоразвитием речи. *Дефектология*. 1993. № 4. С. 8-13.

74. Эльконин Д. Б. Детская психология. М. : Политиздат, 1960. 363 с.