

умственного развития. Рассматривается вопрос, что гендерное воспитание предусматривает формирование у ребёнка когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов воспитанности. Рассмотрение литературных источников подчёркивает необходимость специальных научно-практических исследований полоролевой воспитанности детей с нарушенным интеллектом с целью изучения и разработки новых комплексных программ воспитания. Они будут использоваться для управления процессом формирования личности ребёнка с нарушениями умственного развития; подготовки учащихся учреждений общего специального образования к будущей полоролевой социализации. Также отмечается, что гендерное воспитание ставит целью формирование у подрастающего поколения не только представлений про пол и отношения между носителями определённого пола, а и формирование социально значимого и адекватного отношения к противоположному полу.

**Ключевые слова:** гендерное поведение, половое воспитание, интеллектуальные нарушения, личностно-ориентированный процесс, полоролевая воспитанность.

**Havrylov O.V., Levytskyi V.E., Havrylova N.S. Theoretical approaches to the gender aspect of the educational process in the context of special education.** The article considers the key aspects of the impact of sources on gender education on children of primary school age with intellectual disabilities. Gender education involves the formation of cognitive, emotional and behavioral components of education. The study of literature sources emphasizes the need for special scientific and practical developments of gender and role education of children with intellectual disabilities in order to study and develop new comprehensive education programs. They will serve to manage the process of forming the personality of a child with intellectual disabilities, as well as to prepare students of general special education institutions for their future gender-role socialization. Gender education also aims to form in the younger generation not only the concept of gender and relations between members of a particular sex and to develop their socially meaningful and adequate attitude to the opposite sex.

The upbringing of a child with intellectual disabilities in round-the-clock special educational institutions requires taking into account the peculiarities of the implementation of gender-and-role education. The peer group becomes important as a reference group that influences the gender-and-role socialization of children. In this context, inclusive education contains a more optimistic outlook. The authors also point out that the structure of interpersonal relationships of children with intellectual disabilities consists of business and personal relationships and develops according to patterns common for children with typical development, but with certain features. Personal and business relationships between children with intellectual disabilities are formed slowly and difficult.

**Keywords:** gender behavior, sex education, intellectual disabilities, personal-oriented process, gender-role education.

DOI 10.31392/NPU-nc.series19.2020.41.02  
УДК 376-053

I. I. Глущенко  
[glushchenko.irina19@gmail.com](mailto:glushchenko.irina19@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0001-7138-8303>  
С.О.Моїсєє  
[cergeycom@ukr.net](mailto:cergeycom@ukr.net)  
<https://orcid.org/0000-0001-9326-4192>  
В.С. Товстоган  
[vstovst1957@gmail.com](mailto:vstovst1957@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-7384-8710>

## СТАН СФОРМОВАНОСТІ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті, метою якої є розробка методики дослідження лексичної грамотності учнів молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку та аналіз на її основі розуміння та диференціації споріднених слів і слів близьких за значенням. У дослідженні використані адаптовані варіанти трьох діагностичних проб (Р. Лалаєвої, Є. Соботович, Л. Трофименко) та розроблено критерії їх оцінки. За матеріалами дослідження виявлено 4 групи обстежених учнів, залежно від характеру виконання завдання: високий, достатній, середній та низький. У статті

представлені результати експериментального дослідження особливостей лексики молодших школярів із ЗПР. Представлено припущення щодо труднощів виконання завдань дітьми. Отримані результати дають підґрунтя для розробки занять на розвиток мовлення.

*Ключові слова:* освітній процес, інклюзивний простір, мовленнєва діяльність, діти молодшого шкільного віку, затриманий психічний розвиток.

**Постановка проблеми.** Сучасні тенденції розвитку освітньої галузі в Україні характеризуються пошуком інноваційних підходів щодо принципів, методів, змісту, технологій, критеріїв оцінки освітніх досягнень дітей і молоді. Аналізуючи діалектичний взаємозв'язок розвитку освіти і суспільства, вчені А. Колупаєва і О. Таранченко (2016) стверджують: «Від того, яким є суспільство, залежить система освіти; водночас, яким чином розбудовується освітня система, – такого рівня розвитку досягатиме й суспільство» (А. Колупаєва і О. Таранченко (2016. с. 4).

Останнім часом широкого вжитку і практичного наповнення набув термін «інклюзивна освіта». Як інноваційний процес, і як освітня система, що проходить своє становлення, інклюзивна освіта потребує певної перебудови свідомості як освітян, так і всього суспільства. Напрацювання нових технологій в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Саме від науково обґрунтованого, перевіреного практикою, підходу до навчання цих дітей, зокрема, з затриманим психічним розвитком, залежить успішність їхньої освітньої траєкторії. На цьому наголошують як вітчизняні (Т. Ахутіної, А. Колупаєва, О. Таранченко, В. Тищенко, З. Шевців, М. Шеремет та ін.), так і закордонні (Т. Лорман, Д. Деллер, Д. Харві та ін.) вчені (Колупаєва А. А., Таранченко О. М. 2016. 9-12].

**Аналіз сучасних досліджень і публікацій.** Важливе місце в процесі формування особистості будь-якої дитини (особливо тієї, що має когнітивні порушення) займає мовлення – і як засіб формування психічних процесів, і як засіб забезпечення мовленнєвої діяльності, та комунікації. Над цим працює в закладах освіти команда відповідних фахівців (асистент учителя, логопед, психолог, учителі-предметники, соціальний педагог тощо) та адміністрація закладу освіти (організовує належним чином інклюзивний освітній простір).

Взаємодія зі здоровими дітьми таких дітей сприяє їхньому когнітивному, фізичному, соціальному, емоційному та мовленнєвому розвитку.

Цей перелік доповнюють вчені Т. Лорман, Д. Деллер, Д. Харві: на їх думку, інклюзивна освіта сприяє розвитку здібностей дитини; визнанню того, що нормотиповий розвиток не є загальноприйнятною «нормою»; задоволенню особливих потреб; створенню системи підтримки; функціональному підходу до навчання та виховання; участі батьків у лікуванні та навчанні їх дітей тощо (Т. Лорман с. 11].

Важливою умовою успішного шкільного навчання в інклюзивному просторі, на думку вітчизняних учених Є. Соботович, В.Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін., є формування в учнів достатнього рівня мовленнєвих знань, умінь та навичок, які б забезпечили якісне сприймання ними навчального матеріалу, що подається у вербальній формі, оволодіння школярами писемною формою мовлення та теоретичними знаннями про мову в системі лінгвістичних понять (Є. Соботович, В.Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет с.11).

Ці завдання є пріоритетними для всіх галузей освіти дітей з особливими освітніми потребами. Особливої актуальності вони набувають у контексті навчання та виховання школярів із порушеннями когнітивної сфери, оскільки існує тенденція до збільшення інклюзивних класів на території України з кожним навчальним роком. Важливе місце в структурі когнітивних порушень цих дітей займає мовлення.

Відомо, що розвиток мовлення забезпечують не лише специфічні мовленнєві механізми, які пов'язані з аналітико-синтетичною діяльністю мовно-слухового та мовно-рухового аналізаторів, але й загальнофункціональні психологічні механізми, зокрема сприймання, мислення, пам'ять, увага. Порушення останніх спричиняють недорозвиток тих мовленнєвих структур, які в психолінгвістиці відносять до інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності. Саме ці порушення, на переконання Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін., визначають патологічний характер формування мовлення в дітей із інтелектуальними порушеннями, зокрема, затримкою психічного розвитку (ЗПР), раннім дитячим аутизмом (Є. Соботович, В.Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет с.11).

Проте у практиці корекційно-розвивальної, логопедичної роботи порушення мовлення, як важливого складника інтелектуального розвитку в дітей названих категорій досліджені недостатньо. Зокрема, це стосується особливостей розуміння та диференціації слів близьких за значенням у

молодших школярів із затримкою психічного розвитку, хоч саме засвоєння та використання лексичних одиниць мови в актах сприймання та породження мовлення найповніше демонструють тісний взаємовплив між недоліками інтелектуального та мовленнєвого розвитку (Бадер 1997).

Проблема мовленнєвого недорозвитку дітей із затримкою психічного розвитку особливо загострюється, коли вони вступають до класів з інклюзивною формою навчання, не одержавши спеціальної дошкільної підготовки. Це характерно для всіх регіонів України.

Слід зазначити, що особливості порушень словника дітей із затримкою психічного розвитку та методи їх корекції представлені в численних дослідженнях учених в галузі спеціальної освіти (дефектології, логопедії), спеціальними психологами (нейропсихологами), а саме: Т. Ахутіної, С. Зоріної, Р. Лалаєвої, І. Мартиненко, Є. Соботович, Т. Скрипник, В. Тарасун, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін. [2; 4; 6; 7]. Проте питання механізмів недорозвитку мовлення у цієї категорії дітей, стану сформованості складників мовленнєвої діяльності, що забезпечують засвоєння та використання дітьми лексичних одиниць мови в актах комунікації, відповідності змісту та методик корекційно-розвивальної роботи завданням навчальної діяльності молодших школярів із затримкою психічного розвитку ще недостатньо розроблені.

**Мета статті** полягає в апробації представленої експериментальної методики дослідження особливостей лексичної сторони мовлення учнів молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку на прикладі розуміння та диференціації споріднених слів і слів близьких за значенням.

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

1. Визначити стан та особливості сформованості вербальних дій і знакових операцій, що зумовлюють засвоєння та використання лексичних одиниць мови у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

2. Визначити діагностичні проби, розробити до кожної з них критерії оцінювання.

3. Провести констатувальне експериментальне дослідження. На основі отриманих результатів визначити особливості розуміння та диференціації споріднених слів і слів близьких за значенням молодшими школярами із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Достатнє розуміння споріднених слів та слів, близьких за значенням, суттєво відображається на рівні словникового запасу дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку, а, отже, і на їх спілкуванні. Вчасне виявлення в цих дітей чинників, що ускладнюють процес мовленнєвої діяльності, сприятиме успішній соціальній адаптації їх у закладі освіти. У зв'язку з зазначеним було проведено дослідження особливостей розуміння та диференціації споріднених слів і слів близьких за значенням в учнів молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку з метою подальшої розробки методів корекційно-розвивальної роботи з ними. Для проведення експериментального дослідження нами були використані діагностичні проби, запропоновані у дослідженнях Р. Лалаєвої, Є. Соботович, Л. Трофименко, адаптовані до умов нашого дослідження.

В основу методики дослідження були покладені: аналіз структури мовленнєвої діяльності, її психологічні механізми, онтогенез мовлення, що описані в працях Л. Виготського. Констатувальний експеримент мав вивчити особливості лексичної сторони мовлення молодших школярів із затримкою психічного розвитку, з'ясувати найбільш характерні для дітей цієї категорії порушення, механізми засвоєння та використання споріднених слів і слів близьких за значенням.

Підкреслимо, що розуміння споріднених слів та слів, близьких за значенням, суттєво відображається на рівні словникового запасу учнів із затримкою психічного розвитку, а, отже, і на рівні комунікації. Тому вивчення якісних характеристик словника в молодших школярів із затримкою психічного розвитку на початковому етапі інклюзивного навчання надає можливості фахівцям (класному керівнику, асистенту вчителя, логопеду, психологу тощо) вчасно скорегувати індивідуальну освітню траєкторію кожної дитини.

В процесі дослідження для забезпечення вірогідності експериментальних даних під час виконання кожної проби дитині надавалося кілька видів допомоги, результативність яких враховувалася під час оцінювання результатів дослідження. Окремо враховувались у процесі виконання завдань такі особливості діяльності дитини як: самостійність, спроможність виявити й виправити допущену помилку.

Особлива увага зверталася на застосування в експерименті тільки добре знайомих дитині

слів, що забезпечувало більшу чистоту експерименту за рахунок виключення помилок, пов'язаних із недостатнім засвоєнням або нерозумінням мовленнєвого матеріалу.

За результатами констатувального етапу експериментального дослідження на основі кількісних підрахунків та якісних характеристик відповідей дітей, було визначено рівні (високий, достатній, середній, низький) сформованості лексичної сторони мовлення у молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

При визначенні зазначених рівнів ми спиралися на такі критерії:

Високому відповідали самостійні, правильні та повні відповіді учня, з першого пред'явлення, без будь якої педагогічної допомоги.

Достатній: відповіді учня без зміни структури завдання, а саме: після установки на увагу, повторення мовленнєвої інструкції, або заміни мовленнєвого матеріалу на більш доступний.

Середній: відповіді учня після зміни структури завдання: надання зорової опори, серії картинок, стимульні питання, моделювання ситуації, пояснення значення слова, бесіда стосовно змісту завдання, вибір із декількох варіантів правильної відповіді.

Низький: відсутність відповіді навіть після зміни структури завдання, не здатність використати допомогу.

Методика дослідження складалася із завдань, спрямованих на вивчення:

- розуміння та диференціації слів, близьких за значенням (проба 1.1);
- визначення змісту споріднених слів з опорою на картинки (проба 1.2);
- уміння учнів пояснити значення споріднених слів на вербальному рівні (проба 1.2а).

Для визначення рівня розуміння змісту понять, близьких за значенням, учням молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку було запропоновано виконати пробу 1.1. В якості мовленнєвого матеріалу їм пропонувалися лексичні поняття, близькі за значенням, що належать до різних частин мови. Окрім того, ми враховували частотність, з якою слова зустрічаються в повсякденному мовленні учнів. Інструкція до виконання :

**Проба 1.1.** Розуміння та диференціація слів, близьких за значенням.

Під час виконання завдання учням пропонувалося прослухати слова, які надавалися попарно (*мити – прати, косити – жати тощо*) і відповідаючи на запитання педагога, пояснити та диференціювати значення запропонованих слів, наприклад: „Що можна мити? Що можна прати?” Якщо дитина не змогла самостійно пояснити зміст понять, їй надавалася допомога в такій послідовності:

- повторення інструкції з метою спрямування уваги дитини до завдання;
- із серії картинок вибрати ті, до яких підходить зміст запропонованих понять;
- уведення незрозумілого поняття в контекст протиставлення. Наприклад: Підлогу ми миємо, а білизну... (*перемо*).

Наводимо приклади мовленнєвого матеріалу: *мити – прати, косити – жати, копати – рити, стрибати – скакати, майструвати – будувати, крутитися – витися, щипати – скубти, їсти – куштувати, кричати – вищати, маленький – короткий, великий – безмежний, могутній – величний, просторий – широкий, червоний – рум'яний, світло – сяєво, поличка – підставка, чашка – кружка, ліжка – диван.*

За допомогою проби 1.2, 1.2а ми з'ясували здатність учнів молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку аналізувати й диференціювати зміст запропонованих споріднених слова. Проба пред'являлась у двох варіантах:

- визначити зміст споріднених слів з опорою на картинки (проба 1.2);
- пояснити значення споріднених слів на вербальному рівні без зорової опори (проба 1.2а).

Правильне виконання проб 1.2 та 1.2а, де учні самостійно визначають та пояснюють зміст споріднених слів, свідчить про достатній рівень розуміння та диференціацію змістовно споріднених слів. Інструкція до виконання:

**Проба 1.2.** Визначити зміст споріднених слів з опорою на картинки.

Дітям для аналізування пропонувалися такі групи споріднених слів: *кухня, кухар, куховарити; риба, рибалка, рибалити; липа, липень, липовий; зима, зимувати, зимовий; читач, читати, читання; школа, школяр, шкільний; квітка, квітень, квітчас; світ, світло, світає; вишивка, вишивати, вишитий.*

У виконанні проби учням необхідно до вище зазначених слів підібрати картинки, які, на думку дітей відображають їх зміст. Якщо дитина не могла самостійно зробити вибір, педагог надавав допомогу в такій послідовності:

- повторення інструкції з метою спрямування уваги дітей на варіанти слів;
- стимульні питання, які допомагали проаналізувати зміст сюжету.

**Проба 1.2а.** Пояснення значення споріднених слів на вербальному рівні без зорової опори.

Учням необхідно самостійно, на вербальному рівні, без зорової опори, пояснити зміст споріднених слів. Наприклад: „Поясни хто такий кухар? Що таке кухня? Як це куховарити?” тощо.

Дітям для пояснення пропонувалися такі групи споріднених слів: *кухня, кухар, куховарити; риба, рибалка, рибалити; липа, липень, липовий; зима, зимувати, зимовий; читач, читати, читання; школа, школяр, шкільний; квітка, квітень, квітчає; світ, світло, світас; вишивка, вишивати, вишитий.*

Перед самостійним виконанням педагог повторював інструкцію та надавав зразок відповіді, наприклад: „Кухар – це та людина, яка готує їжу, кухня – це приміщення, де можна готувати їжу, куховарити – це процес приготування смачної їжі”.

У разі відсутності відповіді учням надавалася допомога в такій послідовності:

- повторення інструкції з метою спрямування уваги дитини на завдання;
- стимульні питання, які допомагали проаналізувати зміст понять.

Розуміння та диференціація слів, близьких за значенням відображає проба 1.1 (див. таблицю 1). Ці слова знаходяться в одному семантичному полі, тому для правильного та адекватного вживання слів необхідно добре розуміти їх конкретне значення та диференціювати між собою.

Завдання виявилось досить складним для учнів із затримкою психічного розвитку. Правильні самостійні відповіді (більше 75%) спостерігались у 41,6% учнів (відповідно норма - 87,5%), вони в основному супроводжували слова, зміст яких знайомий дитині з власного досвіду, або ті, які достатньо часто зустрічаються у їх власному мовленні.

Неправильні відповіді (від 50% до 75%) продемонстрували 58,4% обстежених школярів. Учні не змогли зосередитись і самостійно пояснити ізольовані слова, близькі за значенням. Повторення інструкції і спрямування уваги дитини до завдання допомогло дати правильні відповіді (12,5%).

Таблиця 1

**Результати розуміння та диференціації споріднених слів та слів, близьких за значенням дітьми із ЗПР (у %)**

Характер відповідей		Проби		
		1.1	1.2	1.2а
Самостійні відповіді		41,6	64,5	29,2
Відповіді після допомоги	Після повторної інструкції з метою спрямування уваги дитини на завдання	12,5	12,5	16,7
	Стимульні питання	-	23	37,5
	Зорова опора	35,5	-	-
	Введення у контекст протиставлення	10,4	-	-
	Відсутність відповіді	-	-	16,6

*Примітка:* стимульні питання, як вид допомоги, в першій пробі не використовувалися.

Зорова опора (серія картинок, у яких відображений зміст запропонованих понять) дала змогу 35,5% учнів установити логічний зв'язок між словом і ситуацією, яка зображена на картинці, зробити правильний вибір і пояснити зміст понять. У цьому випадку ситуація вибору були вирішальною й орієнтувала дітей на розуміння змісту слів, близьких за значенням.

Уведення цих понять у контекст протиставлення стимулювало розумову діяльність школярів і допомогло решті учням (10,4%) дати правильні визначення.

Отже, труднощі диференціації можуть виникати внаслідок недостатньо точного засвоєння учнями із затримкою психічного розвитку лексичного значення понять, близьких за значенням, недостатньою сформованістю функціональних механізмів, які контролюють взаємозв'язки між словами, зокрема недостатнього розуміння учнями системи об'єктивних зв'язків і відношень між словом і ситуацією.

Недостатність знань і уявлення про оточуючу дійсність не дозволяють значній кількості учнів із затримкою психічного розвитку досконало диференціювати запропоновані слова між собою, аналізувати поняття та пояснювати їх значення. Особливо це стосується тих понять, які рідко зустрічаються в повсякденному мовленні та у програмовому мовленнєвому матеріалі дошкільного віку.

Проби 1.2, 1.2а дають можливість детальніше проаналізувати сформованість семантичного аналізу лексичних одиниць у дітей із затримкою психічного розвитку.

Під час виконання проби 1.2 учням до запропонованих споріднених слів необхідно було підбирати картинки, які, на їх погляд, відповідали змісту понять. Аналіз результатів вказує на те, що 64,5% учнів правильно підібрали картинку до визначених понять. Значна кількість правильних відповідей (більше 75%) пояснюється тим, що виконання завдання не потребувало від дітей мовленнєвого супроводу та детального пояснення ситуації.

У 35,5% учнів труднощі диференціації викликали споріднені слова, які мали більш абстрактне значення та недостатньо знайомі дітям із власного досвіду. Повтор інструкції і спрямування уваги на варіантах слів допоміг зробити правильний вибір 12,5% учнів. Школярі не могли зосередитись у виборі картинку, оскільки близькість понять потребувала досконалого внутрішнього аналізу їх змісту та виділенню основних, суттєвих ознак, на основі яких проходить вибір. Можливо, фонетична близькість понять не дозволяла дітям зрозуміти та диференціювати їх зміст.

Надана допомога педагога у вигляді стимульних питань допомагали проаналізувати зміст сюжету і зробити правильний вибір картинку 23% учнів. Такі результати пояснюються складною семантичною наповненістю поняття, недостатньою системністю уявлень про оточуючий світ та невмінням учнів самостійно встановлювати образні зв'язки між словом і ситуацією.

Під час самостійного пояснення учнями із затримкою психічного розвитку запропонованих педагогом споріднених слів (проба 1.2а) спостерігається низький відсоток учнів (29,2%), які дали правильні відповіді (норма 81,2%). Правильні пояснення (більше 75% вірних відповідей) в основному супроводжували поняття, які мають предметну співвіднесеність і добре знайомі школярам з власного досвіду. певними особливостями відзначається пояснення 70,8% учнів (від 50% до 75% відповідей):

– 31,2% відповідей були визначені як не досить чіткі або невірні. Характеризуючи ці поняття, учні спиралися на звукову оболонку слова, внаслідок цього вони асоціювали слово з ознакою, яка характеризує тільки перше (базове) поняття. Деякі учні не диференціюють процес і дію.

– 39,6% відповідей були нерезультативними, тобто учні не змогли пояснити значення запропонованих слів. Особливо це стосується понять з абстрактним значенням;

Надана допомога у вигляді спрямування уваги під час виконання завдання допомогла лише 16,7% обстежених учнів пояснити зміст споріднених понять. Такі результати можна пояснити неухважністю школярів та невмінням зосереджуватися на завданні.

54,1% учнів потребували перед повторним виконанням завдання уточнення, а іноді й детального пояснення лексичного значення слова. Такий вид допомоги виявився досить результативним для 37,5% школярів. Цей факт указує на недостатнє засвоєння лексичного значення запропонованих слів, що утруднює пояснення їх значення без зорової опори. Не змогли правильно пояснити зміст споріднених слів навіть після допомоги 16,6% учнів.

Отже, більшість учнів із затримкою психічного розвитку під час відповіді аналізують, розуміють і правильно пояснюють базові слова (іменники), а слова, які утворені засобами словотворення і потребують досконалого аналізу, достатню сформованість морфологічних процесів та знань оточуючої дійсності, учні не пояснюють повною мірою. У відповіді вони спираються не на внутрішній зміст поняття, а на його звукову оболонку. На наш погляд це пов'язано із:

– порушеннями функціональних механізмів мовлення, зокрема невмінням дітей абстрагуватися від конкретних предметів і переносити ці ознаки на споріднені поняття;

– недостатнім засвоєнням дітьми лексичного матеріалу в дошкільному віці, особливо понять абстрактного значення;

– затриманим розвитком психічних процесів, які негативно впливають на процес словотворення, тому що у словотворчості дитина не тільки автоматично утворить нові слова, а й розуміє та пояснює їх зміст.

Порівнюючи результати виконання проб 1.2, 1.2а, ми можемо зробити висновок, що обстежені

учні із затримкою психічного розвитку розуміють зміст споріднених слів та диференціюють їх значення, але пояснити їх повністю не можуть, оскільки вербальне пояснення потребує від школярів не лише активного словникового запасу, а і навичок концентрувати увагу, детально аналізувати зміст поняття і на основі визначених ознак будувати свою відповідь.

Порівняльний аналіз результатів обстеження учнів із ЗПР та їхніх однолітків із нормативним розвитком лексичної сторони мовлення представлені на таблиці 2. Отримані дані свідчать про значні потенційні можливості розвитку лексичної сторони мовлення і, загалом, мовленнєвої діяльності цих дітей.

**Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Недосконалість лексичної сторони мовлення створює перешкоди для успішного засвоєння дітьми із затримкою психічного розвитку шкільної програми, формування в них міцних усвідомлених знань. Це вимагає розробки адекватних методів корекції лексичної сторони мовлення у цих дітей, які б урахували виявлені особливості засвоєння лексичного та психологічного значення слова.

Таблиця 2

**Розподіл учнів за рівнями сформованості лексичної сторони мовлення (в %)**

Групи учнів	Рівні сформованості лексичної сторони мовлення			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Учні з нормативним мовленнєвим та розумовим розвитком	87,5	12,5	-	-
Учні із затримкою психічного розвитку	44,1	20,7	30,7	4,5

Вимоги Концепції Нової української школи щодо результатів навчальної діяльності молодших школярів передбачають формування окреслених в дослідженні аспектів, як важливих передумов усної та письмової грамотності. Тому наступним етапом нашого дослідження є розробка методики корекційно-розвивального навчання молодших школярів із затримкою психічного розвитку, спрямованої на удосконалення лексичної сторони мовлення, включаючи розуміння та диференціацію споріднених слів і слів близьких за значенням. Зазначена методика має урахувати виявлені недоліки мовленнєвого розвитку та їх психологічні механізми.

#### Список використаних джерел:

1. Бадер В.І. (1997). Роль внутрішніх механізмів мовлення у формуванні загально мовленнєвої культури молодших школярів. Педагогіка і психологія. № 4, 28-29.
2. Базима Н.В., Качуровська, О.Б., Коломієць Ю.В., Мартиненко І.В. (2019). Дитина з труднощами в навчанні в інклюзивному класі. Навчально-методичний посібник. К.: ДІА.
3. Брунер Дж. Онтогенез речевих актів. М., 1984, 21-47.
4. Выготский Л. С. (1956). Мышление и речь. Избранные психологические исследования. М. : Наука, 39-386.
5. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. (2016). Інклюзивна освіта: від основ до практики [монографія]. К. : ТОВ «АТОПОЛ».
6. Лалаєва Р. И., Серебрякова Н. В., Зорина С. В. (2003). Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС.
7. Собонович Є.Ф. (1997). Концепція загально мовленнєвої підготовки дітей до школи. Дефектологія. № 1 2-7.
8. Тарасун В. В. (1983). Причины неуспеваемости по русскому языку учащихся младших классов, имеющих тяжёлые нарушения речи. Дефектологія. № 3. 27- 35.
9. Тищенко В. В. (1996). Вивчення готовності розумово відсталих дошкільників до оволодіння шкільними знаннями з мови. К. Т. 10: Симпозіум «Психолого–педагогічні проблеми сучасної дефектології». 105-107. (Проблеми та перспективи розвитку психології в Україні: Матеріали II з'їзду Товариства психологів України (23–27 вересня 1996 р. м. Київ): У 16 т., 18 кн).
10. Шевців З. М. (2019). Основи інклюзивної педагогіки:

підручник. К.: «Центр учбової літератури». 11. **Шеремет М.К.** (1997). Психолого-педагогічні основи підготовки слабочуючих дітей до навчання у школі: Дис...докт. пед. наук: 13.00.03. К., 437 с. 12. **Loreman T., Deppeler J. M., Harvey D.H.P.** (2005). Inclusive education. A practical guide to supporting diversity in the classroom.

#### References:

1. **Bader V. I.** (1997). Rol vnutrishnikh mekhanizmv movlennia u formuvanni zahalno movlennievoi kultury molodshykh shkoliariv. Pedagogika i psykholohiia. № 4. 2. **Bazyma N.V., Kachurovska O.B., Kolomiets Yu.V., Martynenko I.V.** (2019). Dytna z trudnoshchamy v navchanni v inkluzyivnomu klasi. Navchalno-metodychni posibnyk. K.: DIA. 3. **Bruner Dzh.** (1984). Ontohenez rechevykh aktov. M., 21-47. 4. **Vygotskij L. S.** (1956). Myshlenie i rech. Izbrannye psikhologicheskie issledovaniya. M. : Nauka, 39-386. 5. **Kolupaieva A. A., Taranchenko O. M.** (2016). Inkluzyivna osvita: vid osnov do praktyky [monohrafiia]. K. : TOV «АТОPOL». 6. **Lalaeva R. I., Serebryakova N. V., Zorina S. V.** (2003). Narusheniya rechi i ikh korekciya u detej s zaderzhkoj psikhicheskogo razvitiya. M. : Gumanit. izd. cenztr VLADOS. 7. **Sobotovych Ye.F.** (1997). Kontseptsiiia zahalno movlennievoi pidhotovky ditei do shkoly. Defektolohiia. № 1, 2-7. 8. **Tarasun V. V.** (1983). Prichiny neuspevaemosti po russkomu yazyku uchashhikhsya mladshikh klassov, imeyushhikh tyazhyolye narusheniya rechi. Defektologiya. 3, 27-35. 9. **Tyshchenko V. V.** (1996). Vychennia hotovnosti rozumovo vidstalykh doshkilnykiv do ovolodinnia shkilnymy znanniamy z movy. K. T. 10: Sympozium «Psykholoho–pedagogichni problemy suchasnoi defektolohii». 105-107. (Problemy ta perspektyvy rozvytku psykholohii v Ukraini: Materialy II zizdu Tovarystva psykholohiv Ukrainy (23–27 veresnia 1996 r. m. Kyiv): U 16 t., 18 kn). 10. **Shevtsiv Z. M.** (2019). Osnovy inkluzyvnoi pedagogiky: pidruchnyk. K. : «Tsentr uchbovoi literatury». 11. **Sheremet M.K.** (1997). Psykholoho-pedagogichni osnovy pidhotovky slabochuiuchykh ditei do navchannia u shkoli: Dys...dokt. pед. наук: 13.00.03. Dys...dokt.ped.nauk. K., 437. 12. **Loreman T., Deppeler J. M., Harvey D.H.P.** (2005). Inclusive education. A practical guide to supporting diversity in the classroom.

#### **Глущенко И.И., Моисеев С.А., Товстоган В.С. Результаты сформированности речевой деятельности у детей с задержкой психического развития в условиях инклюзивной среды**

В статье, целью которой является разработка методики исследования лексической грамотности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и ее анализ на основе понимания и дифференциации родственных слов и слов близких по значению. В исследовании использованы адаптированные варианты трех диагностических проб (Р. Лалаевой, Е. Собонович, Л. Трофименко) и разработаны критерии их оценки. По материалам исследования выявлены 4 группы обследованных учащихся, распределенных в зависимости от характера выполнения задания: высокий, достаточный, средний и низкий. Установлено, что обследованные учащиеся понимают содержание родственных слов и дифференцируют их значение, но испытывают трудности в их объяснении, что может свидетельствовать о нарушении произвольности психических процессов (восприятия, внимания, мышления, памяти и т.п.). Полученные результаты представляют собой материал для разработки коррекционно-развивающих занятий.

*Ключевые слова:* образовательный процесс, инклюзивное пространство, речевая деятельность, дети младшего школьного возраста, задержанное психическое развитие.

#### **Glushchenko I.I., Moiseev S.A., Tovstogan V.S. The results of the formation of speech activity in children with mental retardation in an inclusive environment**

At the statti, the standard of lexical literacy in the children of a young school age is discerned because of the mental development in the inclusive middle-class, because of the formulation of the modernized competence and the initial educational activity. Lack of lexical side of the transition to the transition for the successful mastery of many children in school programs, the formulation of educational knowledge. The basis of the conducted pre-session was based on the diagnostic tests, proponated by the members of R. Lalauvoy, E. Sobotovich, L. Trofimenko, that adapted to specific intellectual minds. The results of the preliminaries show the value of diagnostic tests, the analysis of the evaluation criteria to the skin test, the correct analysis and analysis of the given data. To the heads of the held pre-session bulo: the reasoning and differentiation of the scholars of the dispute between words and words are close to their meanings.

situation of scholarship is based on the mental development, the mindset, the mindfulness of the dispute, and the differentiation of its meaning, but to explain it again, I can't explain the active vocabulary of the verbalized school students. the witness of the witness; on the basis of the value of the sign of the future. Otriman danis have become the basis for the development of those who have applied for retail development to take from the designated category of children, in the development of the cognitive abilities of the skin department with the aim of encouraging individual development.

Keywords: educational process, inclusive space, speech activity, children of primary school age, retarded mental development.

DOI 10.31392/NPU-nc.series19.2020.41.03

УДК376.091.12-056.264

**О.Ю.Гноєвська**

***nmcio@ukr.net***

***<https://orcid.org/0000-0002-0623-1542>***

**І.П.Кузьменко**

***kuzmenkoivan7@gmail.com***

***<https://orcid.org/0000-0002-4630-067X>***

## **НЕТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИ ТА ПІДХОДИ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

У статті охарактеризовані особливості розвитку дітей з системними порушеннями мовлення. Здійснений теоретичний аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми виховання та розвитку дітей з порушеннями мовлення. Розкриті особливості використання нетрадиційних методів у вихованні дітей з порушеннями мовлення, що сприятливо впливають на пізнавальний, мовленнєвий і соціальний розвиток дитини. Вказано на доцільність використання у виховній роботі з дітьми з порушенням мовлення наступних традиційних методів: бесіда, створення ігрових ситуацій, ігровий метод, доручення, заохочення, схвалення тощо.

*Ключові слова:* системні порушення мовлення, нетрадиційні та традиційні методи виховання, іпотерапія, кінезіотерапія ізотерапія, казкотерапія, музикотерапія, арттерапія.

**Постановка проблеми.** Сучасний стан функціонування спеціальної освіти в Україні характеризується необхідністю розробки адекватних та дієвих шляхів впливу на особистість дітей з різноманітними порушеннями психофізичного розвитку. Особливу категорію дітей, які потребують допомоги і підтримки, корекційно-навчальної та виховної роботи з боку не тільки батьків і вихователів, а й логопедів, корекційних педагогів, психологів та інших фахівців, складають діти з порушеннями мовлення.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема навчання, виховання та розвитку дітей з порушеннями мовлення знайшла широке відображення у вітчизняному корекційно-педагогічному досвіді. Вивчалися особливості розвитку мовлення дітей із фонетико-фонематичним та загальним недорозвиненням мовлення (Н. Базима, Р. Левіна, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тарасун, Л. Трофименко, М. Шевченко, М. Шеремет, та ін.); питання підготовки дошкільнят із ПМР до школи (Л. Бартенева, О. Боряк, Л. Дідкова, Л. Журова, Н. Нікашина, Н. Орланова, Г. Чірка, М. Шеремет та ін.).

Засади діагностики та корекції відхилень у розвитку мовленнєвої сфери висвітлені у працях видатних науковців корекційної педагогіки (Т. Ахутіна, Л. Вассерман, Т. Власова, Л. Виготський, І. Мамайчук, Л. Шипіцина та ін.).

Порушення мовлення, обмеженість мовленнєвого спілкування часто негативно впливають на формування особистості дитини, викликають специфічні особливості емоційно-вольової сфери, сприяють розвитку негативних якостей характеру (сором'язливості, нерішучості, замкнутості, негативізму, почуття неповноцінності) (Л. Волкова, І. Мамайчук, І. Мартиненко, С. Конопляста, А. Обухівська, Т. Сак, В. Сєліверстов, Л. Трофименко та ін.). Саме тому особливого значення набуває питання пошуку ефективних методів і підходів у вихованні дітей з порушеннями мовлення, що