

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ  
КАФЕДРА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

**ЗБАГАЧЕННЯ ТА АКТИВІЗАЦІЯ СЛОВНИКА В УЧНІВ**  
**СПЕЦІАЛЬНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

Кваліфікаційна робота (проект)  
на здобуття ступеня вищої освіти “магістр”

Виконав: студентка 213 М групи  
Спеціальності 016 Спеціальна освіта  
Освітньо-професійної (наукової) програми  
«Олігофренопедагогіка»

Демидяк Наталія Володимирівна

Керівник: проф. Яковлева С.Д.  
Рецензент директор спеціальної  
загальноосвітньої школи № 1 Херсонської  
міської ради  
Петлюк С.С.

Херсон – 2021

## ЗМІСТ

<b>Вступ.....</b>	<b>3</b>
<b>Розділ 1. Теоретичні основи розвитку лексичної сторони мовлення молодших школярів із затримкою психічного розвитку.....</b>	<b>6</b>
1.1 Закономірності оволодіння лексичною семантикою дітьми молодшого шкільного віку.....	20
1.2 Характеристика структури дефекту при затримці психічного розвитку.....	22
1.3 Особливості лексичної сторони мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку.....	32
<b>Розділ 2. Обґрунтування методик дослідження стану сформованості лексичних понять у дітей молодшого шкільного віку.....</b>	<b>37</b>
2.1 Характеристика груп дослідження.....	37
2.2. Аналіз результатів діагностичного дослідження.....	40
2.3.Якісна характеристика результатів діагностичного дослідження.....	42
<b>Розділ 3. Основні напрямки корекційної роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку.....</b>	<b>48</b>
3.1. Програма корекційно-розвивального навчання дітей молодшого шкільного віку.....	48
3.2 . Обговорення результатів експериментального дослідження.....	54
<b>Висновки.....</b>	<b>58</b>
<b>Список використаних джерел.....</b>	<b>60</b>
<b>Додатки.....</b>	<b>64</b>
Додаток А Завдання для корекційної роботи. Параметри оцінок результатів дослідженн.....	64
Додаток Б Результати діагностичного дослідження.....	71
Додаток В Схема оцінювання за всіма показниками.....	72
Додаток Г Завдання корекційної роботи.....	73
Додаток Д Кількісна характеристика дослідження після корекції .....	78
<b>КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....</b>	<b>79</b>

## Вступ

*Актуальність проблеми.* Однією з основних проблем підготовки дітей із затримкою психічного розвитку до шкільного навчання є формування у них мовленнєвої функції, що не лише забезпечує соціальну адаптацію дитини, є знаряддям комунікації, але й зумовлює її готовність до засвоєння шкільних знань, зокрема, з предметів мовленнєвого циклу.

Затримка психічного розвитку у дітей молодшого віку є однією з актуальних проблем як у педагогіці, так і в психології. До теперішнього часу це питання фактично залишається мало розробленим і актуальним.

Проблемою вивчення затримки психічного розвитку та пізнавальної діяльності дітей цієї категорії займалися Г.І.Жаренкова, В.П.Кудрявцева, Н.О.Менчинська, В.І.Носонова, В.М.Синьов, Н.М.Стадненко, І.В.Ульєнкова, В.В.Тарасун, М.К.Шеремі-т, О.М.Цимбалюк та інші. В роботах вчених (В.І. Лубовський, С.Г. Шевченко, Р.Д. Трігер, В.Ф. Мачіхіна та інші) та експериментальних дослідженнях (Шеремет М.К., Марченко І.С.) доведено можливість і необхідність ранньої діагностики дітей із затримкою психічного розвитку та створення для них спеціальних сприятливих умов навчання та виховання.

Клінічні і нейропсихологічні дослідження, проведені рядом авторів (Т.А.Власова., М.С. Певзнер, К.С.Лебединська, В.І.Лубовський та інші.) виявили відставання у становленні мовлення дітей із ЗПР, низьку мовленнєву активність, недостатність динамічної організації мовлення. В цих дітей спостерігається обмеженість словника, несформованість повноцінності лексичних понять, низький рівень узагальнень, недостатність словесної регуляції дій. Відставання в розвитку контекстного мовлення; істотно запізнюється розвиток

внутрішнього мовлення, що утруднює формування прогнозування, саморегуляції в діяльності.

На рівні імпресивного мовлення відмічаються ускладнення у розумінні складних, багатоступеневих інструкцій, логіко - граматичних конструкцій, діти не розуміють зміст оповідань, ускладнений процес декодування текстів, тобто ускладнений процес сприйняття та розуміння змісту оповідань, казок, текстів для переказу. В мовленні дітей із затримкою психічного розвитку рідко зустрічаються прикметники, прислівники, обмежене використання дієслів.

У сучасних умовах з урахуванням вищезазначеного особливу соціальну і педагогічну значущість набуває проблема доцільності і ефективності диференційованих форм організації навчання. Однією з найгостріших проблем є визначення критеріїв відбору таких дітей у класи і групи, де були б створені необхідні умови для їх успішного навчання, а надалі – і соціального пристосовування., що і обумовило вибір теми дослідження.

### **Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**

Випускна робота виконана в рамках науково-дослідної теми кафедри спеціальної освіти «Зміст і технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» (державний реєстраційний номер 0119U101727).

*Мета:* експериментально перевірити методику діагностики і корекції лексичної сторони мовлення дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

### *Задачі дослідження:*

1. Проаналізувати сучасний стан проблеми за науковими джерелами.

2. Визначити механізм виникнення порушень лексичної сторони мовлення дітей молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку .

3. Обґрунтування методик дослідження сформованості лексики у дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку

4. Експериментально перевірити методику корекційно-розвивального навчання.

5. Зробити якісну і кількісну характеристику результатів дослідження сформованості лексичної семантики

*Об'єкт:* розвиток усного мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку

*Предмет:* процеси формування лексичної сторони мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку в ході корекційного навчання.

*Методи* які використовувалися при дослідженні: бесіди, спостереження, пояснення, демонстрації.

*Гіпотеза:* Сутність і значення логопедичного впливу полягає в тому, щоб засобами спеціальних корекційних вправ сформувані у дітей із затримкою психічного розвитку навички логічно-послідовного, емоційно-виразного монологічного мовлення, поширити їх коло уявлень про оточуючий світ, стимулювати розвиток творчої мовленнєвої активності, словесно-логічного мислення, що сприятиме розвитку їх пізнавальної сфери і знань підвищить їх можливості до успішного навчання в школі.

*Апробація:* дана проблема була висвітлена у збірнику наукових праць «Магістерські студії, 2021» у статті «Стан сформованості лексичної сторони мовлення в учнів з затримкою психічного розвитку».

*Структура:* робота складається із вступу, трьох розділів, загального висновку, списку використаних джерел, додатків.

## Розділ 1

### Теоретичні основи розвитку лексичної сторони мовлення молодших школярів із затримкою психічного розвитку (ЗПР)

Аналізуючи літературні джерела з розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку, ми визначили, що багато вчених приділяло увагу причинам виникнення патології, розвитку психічних процесів та розробці корекційних методик. Серед них К.С. Лебединська, яка вивчала основні питання клініки та симптоматики ЗПР. Як показали результати комплексного (клінічного, психологічного, логопедичного і сурдологічного) дослідження, менше 1/3 із них (30,6%) страждали легким ступенем олігофренії. 19% складала збірна група, куди ввійшли діти з первинним порушенням мовлення, зорової і слухової аферентації, опорно-рухового апарату, а також діти, у яких важкість у навчанні була пов'язана з розладами у поведінці. У 50% невстигаючих учнів (або 5,8% всіх дітей, які навчаються у молодших класах) було діагностовано ЗПР, оскільки по ряду параметрів їх інтелектуальної сфери та емоційно-вольових особливостей (недостатність загального запасу знань про оточуюче, обмеженість уявлень, необхідних для засвоєння шкільних предметів, незрілості мислення, несформованості учбових інтересів і переважанні ігрових інтересів) вони знаходяться на більш ранньому віковому рівні розвитку. При цьому достатня кмітливість, при наявності існуючих знань і вмінь до прийняття допомоги, свідчили проти структури дефекту олігофренії.

Увага клініцистів перш за все була звернена на інфантильні риси психіки багатьох із цих дітей: їх емоційну незрілість, слабкість мотивації поведінки, ігрового характеру поведінки, нездатність до вольового зусилля. Загальні дані, отримані за останні роки в клінічній лабораторії НІІ дефектології при комплексному клініко-психолого-педагогічному дослідженні дітей, які навчаються в цих школах, а також інших дітей, які

не встигають у молодших класах масової школи, дозволило уточнити клініко-психологічну структуру різних типів ЗПР, ряду питань її клінічної симптоматики, критерії розрізнення від олігофренії, співвідношення ролі біологічних і соціальних факторів у формуванні її різних типів [28].

Формуванням різних типів семантичних зв'язків між словами у дошкільників із ЗПР займалася Л. Трофименко

Формування лексичної системності – це досить тривалий процес. У нормі воно відбувається під час спонтанного мовленнєвого розвитку дітей. Однак у дошкільників із порушеннями мовлення цей процес потребує цілеспрямованої корекційно–розвивальної роботи, про що переконливо свідчать отримані результати дослідження, які дали змогу виявити більш пізнє формування лексичної системності й організації семантичних полів, якісну своєрідність цих процесів.

Психолінгвістичний аналіз таких порушень дав підстави для встановлення низки найбільш значущих факторів, які визначають труднощі формування лексичної системності: недостатній рівень сформованості на вербальному рівні певних розумових операцій; труднощі диференціації різних відтінків значення слова; труднощі співвіднесення слів за значенням; окремі недоліки мнемічної діяльності та уваги.

У розробці системи корекційно-попереджувального навчання дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ враховувалися основні та найбільш специфічні види цього напрямку.

Формування синтагматичного типу зв'язків слів передбачає введення його у синтагми різних рівнів: словосполучення, речення, текст. У процесі логопедичної роботи з дітьми середнього дошкільного віку рекомендується розвивати двокомпонентні словосполучення, фрази у певній послідовності: іменник + прикметники якісні та відносні

(цукерка солодка, хвіст собачий); іменник + дієслово (кішка спить); прикметник + іменник у називному відмінку (червоний помідор); дієслово + іменник у знахідному відмінку без прийменника (їсть кашу); дієслово + іменник у давальному, орудному відмінках без прийменника (несе мамі); дієслово + прислівник (іде швидко).

Оволодіння парадигматичним типом смислових зв'язків слів ґрунтується на вмінні дітей визначати подібність і поєднувати у логічні групи предмети та явища за різними ознаками: сенсорні (колір, величина, форма тощо), функціонального використання, внутрішніх якостей і властивостей тощо. Під час логопедичної роботи рекомендують дотримуватися наступної послідовності: порівняння та узагальнення предметів за сенсорними ознаками (визначається їх подібність та відмінність); групування предметів за загальними функціональними ознаками (з уточненням і розширенням уявлень дітей про кожен із них і про групу в цілому).

Найточніше уявлення про домінуючий тип словесних асоціацій, а, отже, і про тип семантичних зв'язків слів, можна одержати під час виконання дітьми завдань, побудованих з використанням принципу вільних асоціацій. Тому на завершальному етапі корекційної роботи рекомендують використовувати подібні завдання для виявлення динаміки розвитку домінуючих асоціацій у дітей та їх корекції. Робота проводиться за наступною схемою: виконання завдань, побудованих на принципі спрямованого асоціативного експерименту для відпрацювання відповідного типу семантичного зв'язку; виконання завдань з комбінованим використанням вільного та спрямованого асоціативного експериментів (завдання починаються з вільних асоціацій і, якщо їх характер не відповідає необхідному рівню, педагог починає використовувати елементи спрямованого асоціативного експерименту); виконання завдань з використанням вільного асоціативного експерименту.



Запропонована методика була апробована у спеціальних дошкільних закладах для дітей з вадами мовлення м. Києва. Результати апробації свідчать, що вказана методика сприяє підвищенню ефективності корекційної роботи з розвитку словника та формуванню лексичної системності зокрема [51].

Дмитрієва О.Є. свою увагу приділяла особливостям формування комунікативної діяльності у шестирічних дітей із ЗПР.

Предметом вивчення Дмитрієвої О.Є. стали питання специфічної особливості формування комунікативної діяльності у шестирічних дітей із ЗПР. Вона вважала, що вирішення цієї проблеми має виключно важливе значення в цілях пошуку шляхів і засобів корекції відхилень у розвитку цих дітей.

У своєму дослідженні вона ставила задачу виявити індивідуально – типові особливості формування спілкування шестирічної дитини з ЗПР з дорослими, вихованців діагностично-корекційних груп в дитячому садку, а також виявити основні напрямки і принципи розробки корекційної програми з ними.

Вивчаючи особливості спілкування дітей з ЗПР, вони спиралися на загальні особливості розвитку психіки, зокрема спілкування, у повноцінно розвинених дітей, розроблення в концепції дієвого підходу до спілкування (Лісіна М. І.). В дослідженнях цього напрямлення було показано, що розвиток “спілкування з дорослим у дітей з народження до семи років відбувається як зміна його основних форм”. Вони пропонували три види взаємодії з дорослим, які моделювали ділове, пізнавальне, особистісне спілкування.

Діти із ЗПР показали певні можливості в опануванні позаситуативно-особистісним рівнем спілкування. Даний рівень переважав у спілкуванні з дорослими в 11% дітей. Але необхідно відмітити, що цікавість до особистості не стала у дітей стійкою, не вдалося в рамках цього рівня подолати ситуативність у спілкуванні. На

погляд дослідників, дітям із ЗПР необхідний більш інтенсивний і більш довготривалий досвід позаситуативно-особистісного спілкування з дорослими, ніж той, який вони накопичили у формуючому експерименті. Це переконує в необхідності і більш ранній реалізації заходів з метою подолання відставання дітей у соціальному розвитку. Затримка своєчасного проходження дитини з утрудненим психічним розвитком основних етапів розвитку ігрової діяльності негативно відображається на формуванні широких соціальних потреб і не може не гальмувати процес формування позаситуативно-особистісного рівня спілкування. Вважається, що рольова гра може відкрити широкі перспективи у пошуку шляхів корекції відхилень у розвитку комунікативної діяльності дітей із ЗПР.

Найбільш продуктивним підходом до проблеми вивчення особливостей спілкування дитини раннього шкільного віку з дорослим виявився дієвий підхід. Дослідження, виконані у цьому напрямку під керівництвом М. І. Лісіної, дозволили експериментально вивчати спілкування як найважливіший фактор психічного розвитку дитини, зрозуміти особистісні закономірності цього розвитку.

Дослідження показали, що динаміка спілкування з дорослим у дітей до 7 років представляє собою зміну цілісних форм. Кожна із них характеризується особливим змістом соціальних потреб, ведучих мотивів, основних засобів невербальної комунікації, тобто форма спілкування відображає певний рівень розвитку продуктивної діяльності. З'ясовано, що до 6-7 років переважаючим стає позаситуативно-особистісна форма спілкування, яка являє собою вищу форму комунікативної діяльності в дошкільному віці і слугує метою пізнання соціального світу людини (норм і правил поведінки, особистісні прояви). Відмінною особливістю потреби у спілкуванні є прагнення до взаєморозуміння і співпереживання з дорослими. Позаситуативно-особистісне спілкування формується на основі

особистісних мотивів і здійснюється за допомогою мовленнєвих засобів спілкування. Дослідження показують, що своєчасне формування у дітей певного рівня спілкування з дорослим має значення для багатопланового і, перш за все, особистісного розвитку дитини, що важливе для підготовки до школи.

Психолого-педагогічними дослідженнями встановлено, що до шкільного віку діти із ЗПР не досягають необхідного розвитку спілкування: їм не вистачає знань і навичок у сфері міжособистісних відносин, у них не сформовані необхідні уявлення про індивідуальні особливості людей, страждає мимовільна регуляція емоційної сфери. У молодших школярів із ЗПР виявлено запізнення у формуванні соціальних відношень у порівнянні з нормою розвитку. В дослідженнях Дмитрієвої О.Є. використовувалась методика діагностики форм спілкування М.І. Лісіної в співавторстві з А.Г. Русою Г.І. Капчеля, яка була апробована в лабораторії психології дітей раннього шкільного віку Інституту загальної і педагогічної психології АПН СРСР.

Таким чином, на основі проведеного експерименту, можна відмітити, що діти із ЗПР виявили певні можливості в оволодінні позаситуативно-особистісними формами спілкування. Відмічається також їх пізнавальне прагнення до дорослого, велика зацікавленість в міжособовій, емоційно позитивній взаємодії. Для багатьох дітей, якщо враховувати стійкість вибору, рівень комфортності, бажану тривалість заняття, ситуації взаємодії з дорослим, саме ігри виявлялись найбільш бажаними, хоч епізодично у них фіксувались і ділові, пізнавальні, особистісні мотиви. Встановлений факт свідчить про домінування ігрових інтересів, несформованості стійкої потреби у спілкуванні з дорослим. Дослідження показало, що на третьому році навчання в спеціальній школі поведінку дітей із ЗПР можна характеризувати як соціально адекватну: їх уявлення про спосіб спілкування з оточуючими

(як дорослими, так і з однолітками) відповідають прийнятим морально-етичним нормам.

Дослідження Р.Д.Трігера допомогло встановити динаміку міжособистісних відношень молодших школярів з батьками, поважними дорослими, виявити ієрархію особистісної переваги спілкування з оточуючими людьми, простежити вплив внутріродинних відносин на розвиток комунікативних здібностей у дітей. Дослідження проводилося за діагностичними методиками Рінне, з кожною дитиною індивідуально – у формі бесіди за картинками і за питаннями. Діти вказували на якому місці картинки вони хотіли б знаходитися та як себе могли позиціонувати в різних ситуаціях. На основі проведеного дослідження Р.Д. Трігер робить наступні висновки:

- в області міжособистісних відношень, як і в інтелектуальній сфері, у дітей із ЗПР спостерігається деяке відставання;
- основним референтним центром комунікації молодших школярів даної групи є сім'я, і, перш за все, мати.

Дійсно, вагому роль у розвитку комунікативної діяльності дітей відіграє їх соціальна практика, набута у родині. Повна сім'я з гармонійними відносинами між батьками сприяє збільшенню сфери спілкування дитини. Навпаки, неповна родина, конфліктні, асоціальні сімейні відносини уповільнюють нормальний розвиток особистості дитини і в подальшому являють собою десоціалізацію. Агресивні тенденції у дітей із ЗПР (бажання грубити, битися) проявляються в чотири рази частіше, ніж у нормально розвинених учнів. Причиною відхилень у поведінці можуть слугувати проблеми сімейного виховання [15].

О.В.Защирінська з колегами вивчали особливості взаємовідносин у родинях, де виховуються діти із ЗПР молодшого шкільного віку. Була зроблена спроба виявити співвідношення між проблемами родинного виховання і деякими аспектами формування

особистості дитини. В експерименті приймали участь учні 2-го класу: 15 школярів із ЗПР, які вчать у класі вирівнювання загальноосвітньої школи, і 15 з нормальним психічним розвитком. Отримані результати свідчать про значно виражені проблемні зони дітей із ЗПР: у відношенні з батьком і внутрішньо особистісному конфлікті. У більшості дітей цієї групи (53%) родина є джерелом внутрішнього психічного напруження. Ця напруга носить скритий характер і на перший погляд не помітна. Причиною цього є цікава особливість, притаманна дітям із ЗПР молодшого шкільного віку. Вона виражається у прив'язаності, терплячості по відношенню до матері, навіть коли вона не приділяє великої уваги вихованню дитини. Хлопчики із ЗПР схильні оправдовувати навіть негідні вчинки матері і пояснюють їх об'єктивними причинами. У словах дітей прослідковується певна позиція – винна не мати, існують конкретні причини її поведінки і вчинків ( “не може”, “у неї нема поки грошей”, “їй важко жити” та ін.). Батьки, які вживають спиртні напої у 27% школярів із ЗПР? грубо відносяться до дитини, принижують її гідність, викликають тим самим відкрити неприязнь. У більшості школярів із ЗПР виявлені проблеми у відношеннях з батьком (87%) і матір'ю (67%). У нормально розвинених дітей ці проблеми були виражені в меншій мірі [16].

В.Л. Подобед вивчав особливості короткочасної пам'яті дітей із ЗПР.

Ю.Г. Дем'янов (1968) вивчав особливості зорової і слухової пам'яті 7-11-річних дітей із ЗПР. У 76,6% піддослідних не відмічено порушень обсягу пам'яті, проте втримання і відтворення матеріалу в тому чи іншому ступені страждає у всіх. При пред'явленні матеріалу на слух гірше всього запам'ятовувалися цифри, краще всього – асемантичні знаки.

Т.В. Єгорова (1972) досліджувала процеси запам'ятовування 20 зображень добре знайомих дітям. Вже при першому відтворенні

матеріалу нормально розвинені учні випереджали дітей із ЗПР по кількості запам'ятованого. При наступних відтвореннях розрізнення посилювались. Крім того, у дітей з ЗПР була знижена здатність до збереження отриманої інформації як за показниками стабільності утримання елементів матеріалу, так і за стійкістю продуктивності запам'ятовування під час певного відрізка часу.

І.Ф. Марковська (1977) в результаті комплексного нейропсихологічного обстеження дітей з ЗПР отримала ряд даних, характеризуючих їх короточасну пам'ять. Відмічено зниження об'єму пам'яті, повільне наростання продуктивності запам'ятовування при повторному пред'явленні матеріалу, підвищене гальмування слідів побічними інтерферуючими впливами, порушення порядку відтворення словесних і цифрових рядів.

Результати дослідження Г.Б.Шаумарова (1979) також свідчить про зниження показників об'єму безпосередньої та оперативної пам'яті у дітей із ЗПР молодшого шкільного віку в порівнянні із нормально розвиненими дітьми.

За даними Н.Л.Новинської (1981) у дітей із ЗПР 8-10 річного віку помітно знижена ефективність різних видів мовленнєвої пам'яті. При запам'ятовуванні 10 слів і запам'ятовуванні вербального матеріалу в умовах гомогенної інтерференції, вони відстають від учнів масових шкіл по продуктивності безпосереднього відтворення та по швидкості запам'ятовування.

Розглянуті вище дані вказують на деякі особливості короточасної пам'яті дітей із ЗПР, однак очевидна недостатність у розробці даної проблеми. Метою їхньої роботи є експериментально-психологічне обстеження особливостей короточасної пам'яті дітей ЗПР молодшого шкільного віку. У зв'язку з цим були поставлені наступні задачі: виявити пограничні можливості вказаної форми пам'яті в різних видах діяльності, вивчити роль фактору повторення у запам'ятовуванні, а

також пам'яті стійкої до перешкод і впливу характеру перешкод на відтворення матеріалу дітьми ЗПР у порівнянні з нормально розвиненими та однолітками з порушенням розумового розвитку. Крім того, вважалось необхідним вивчити динаміку розвитку пам'яті дітей із ЗПР у молодшому шкільному віці і виявити показники пам'яті, які мають диференціально-діагностичне значення.

Підсумок обстеження свідчить про те, що з усіма параметрами короткочасної пам'яті є спільна залежність у співвідношенні результатів різних експериментальних груп. Ефективність запам'ятовування у 10-річних дітей із ЗПР близька до тієї, що прослідковується у 8-річних учнів масової школи. Аналогічно цьому учні старшої групи з порушеним інтелектом запам'ятовували так, як діти із ЗПР молодшої групи. Таким чином можна сказати, що до кінця молодшого шкільного віку діти із ЗПР за кількісними показниками своєї короткочасної пам'яті відстають на два роки від нормально розвинених дітей і в свою чергу приблизно на два роки випереджають дітей з порушенням розумового розвитку. Вся сукупність отриманих в їхній роботі даних дозволяє описати дітей із ЗПР які мають складний і своєрідний тип дефекту. Картина порушень короткочасної пам'яті характеризується деякими кількісними і якісними якостями, зближуючи цих дітей як з нормально розвиваючими однолітками, так і з дітьми порушенням розумового розвитку, але комбінація цих рис представляє собою специфічно своєрідну структуру [40].

Формування просторових уявлень у дітей із ЗПР вивчала З. М. Дунаєва. Вона зазначила, що просторові уявлення, а потім і елементарні просторові поняття формуються по принципу єдності аналізу (розчленування, виділення, відволікання) просторових ознак та разом з тим їх синтезу, тобто об'єднання та узагальнення.

До шкільного віку у дітей повинні бути сформовані 3 форми просторових уявлень – про просторові ознаки предмета (форма,

величина), про направлення у просторі, про просторові відношення між предметами (А.О. Люблінська, О. І. Галкіна та ін.).

Задача даного дослідження – вивчення особливостей формування просторових уявлень у дітей із ЗПР. Ними проведено динамічне обстеження методом попередніх зрізів 100 дітей із ЗПР від 6 до 10 років, склавши 5 вікових груп, по 20 осіб у кожній. Методики підбиралися з урахуванням направленості експерименту. В процесі дослідження завдання пропонувалися у певній послідовності – від більш простих до більш складних. Для всіх груп дітей були створенні однакові умови експерименту.

Аналіз даних, отриманих при дослідженні просторових уявлень про форму і величину, про направлення в просторі і просторових відношень у дітей із ЗПР з 6 до 10 років, виявляє певну позитивну динаміку в їх розвитку. Але цей процес навіть в умовах навчання у спеціальній школі відбувається повільно, поступово, з великим утрудненням. Крім того, позитивна динаміка дозволяє говорити про наявність у цих дітей певних потенційних можливостей, які потрібно враховувати і реалізація яких вимагає цілеспрямованого корекційного впливу. Сприйняття величини в умовах здорового співвідношення викликає у цих дітей певні ускладнення, і тому формування певних уявлень дещо затримуються. Дітям важко вирішувати задачі особливо на поворот геометричних фігур на 180 градусів, проте при наданні деякої допомоги якість виконання роботи покращується. Дані динамічного вивчення, в результаті якого виявилось значне недорозвинення просторових уявлень у дітей із ЗПР, підтверджують необхідність більш раннього (в дошкільному віці) корекційного впливу і розробки спеціальних вправ. Ці заходи слугуватимуть одним із елементів пропедевтики шкільної невстигаємості [14].

Особливості пізнавальної діяльності молодших школярів з



недорозвитком мовлення і ЗПР розглянули Л. І Переслені та Т. А. Фотекова.

Порівняльне дослідження дітей із ЗПР та ЗНМ за одними і тими самими методиками дозволяє отримати не тільки якісні, але і кількісні показники стану вищих психічних функцій, отримує все більшого значення для підвищення надійності диференціальної діагностики, а тим самим для покращення якості навчання дітей в спеціальних школах обох типів.

Для порівняльного вивчення пізнавальної діяльності дітей із ЗПР та ЗНМ вони використовували психодіагностичний комплекс (Л.І. Переслені, О.М. Мастюкова), який включав три взаємодоповнюючі методики: методику дослідження прогностичної діяльності; кольорові матриці Равена; методику діагностики рівня словесно-логічного мислення. Обстеження проводилося індивідуально. Результати обстеження стану мовленнєвої функції для дітей всіх груп дозволило встановити, що у мовленнєву школу з великою вірогідністю попадуть ті діти, у яких при недостатньому розвитку всіх сторін мовлення є ще і вираженні дефекти на сенсорному рівні, зокрема порушення звуковимови. Дуже відрізняються учні мовленнєвих шкіл від дітей із ЗПР тим, що у школярів із ЗНМ спостерігаються більш низькі результати виконання спроб на сформованість граматичного ладу мовлення. Сукупність отриманих даних підтверджують наявні у літературі результати недостатньої сформованості різних сторін пізнавальної діяльності, і зокрема, наочно-образного мислення у більшості дітей із ЗНМ, що вказує на необхідність корекційно – педагогічної роботи по подоланню недоліків розвитку не тільки мовленнєвої сфери, але і наочних форм мислення з урахуванням слабкості мимовільної уваги, що зазвичай поєднується з ускладненнями запам'ятовування і відтворення сприйнятої інформації. Отримані дані свідчать про важливість комплексного клініко-

фізіологічного вивчення системних і локальних особливостей роботи головного мозку, виникаючих у зв'язку з церебрально-органічними порушеннями в пре- і постнатальному періодах розвитку дитини з мовленнєвою патологією [39].

Корекційно-розвиваюча робота на логопедичних заняттях з дітьми, які мають ЗНМ, була розроблена Трофімовою В.Н. У підвищенні якості освіти і вихованні велику роль відіграє вивчення школярів, виявлення причин відставання окремих учнів і вибір найбільш ефективних шляхів подолання цих відхилень.

Практика і наукові дослідження показали, що однією із причин невстигаємості учнів початкової школи є порушення усного і писемного мовлення, які утруднюють правильне оволодіння читанням і грамотним письмом. У спеціальних дослідженнях, проведених в лабораторії НДІ дефектології АПН, було встановлено зв'язок між станом мовленнєвого розвитку дитини та можливістю засвоєння нею шкільних знань. Виявлено, що 1/3 учнів з дефектами мовлення є невстигаючими або слабо встигаючими з рідної мови. Це, перш за все діти, у яких недостатня слововимова поєднується з недорозвитком процесів формоутворення. При цьому спостерігається не тільки порушення чіткої вимови мовлення, але і аномальне оволодіння звуковим складом слова.

При організації корекційно-розвивальної роботи на логопедичних заняттях з учнями, які мають нерізко виражену ЗНМ необхідно триматися певної послідовності її етапів: 1- етап – нормалізація звукової сторони мовлення; 2- етап – заповнення прогалів у розвитку лексико-граматичних особливостей мовлення; 3- етап – формування зв'язного мовлення [52].

Макєєва Є.А. у вивченні формування мотивації навчання у молодших школярів із ЗПР показала, що вже на початковому етапі навчання необхідно проводити корекційно-розвиваючу роботу по формуванню мотивації навчання ( Н.Л. Белопольська, І.Ю. Кулагіна,

М.В.Матюхіна, О.А.Макєєва). Умовами, які слугували формуванню позитивної мотивації навчання є: невелика чисельність класу; активне включення батьків у процес розвитку їх дітей; розвиток пізнавальних інтересів; формування активної самооцінки учнів через порівняння з самим собою, власним зростом і успіхами; оцінка індивідуальної динаміки особистісного розвитку дитини. Запропонована корекційно-розвиваюча програма по формуванню мотивації навчання у дітей із ЗПР представляє собою спробу утворення моделі корекційної і розвиваючої роботи з дітьми ЗПР. Вона враховує наступні основні фактори, що можуть спричиняти негативне відношення до навчання:

- несформованість вищих психічних функцій, несформованість когнітивних процесів, які забезпечують успішну учбову діяльність;

- несформованість мотивації навчання, неадекватна самооцінка і, як правило, емоціональний стан, перешкоджаючий формуванню позитивного відношення до навчання;

- несформованість соціальних норм і навичок спілкування і, як правило, неефективні захисні реакції у дітей, сприяючих формуванню навчальної і соціальної дезадаптації;

- несформованість навчальної мотивації обумовлена відсутністю відповідних очікувань і соціальної потреби успіхів дітей;

- педагогу класу корекційно–розвиваючого навчання необхідно будувати роботу по таких напрямках: індивідуальна і групова робота з учнями; робота з батьками; робота з психологом.

Для одержання інформації про дитячо-батьківські відношення та для з'ясування того, як батьки знають свою дитину, педагог використовує методи бесіди, опитування, анкетування [31].

## **1.1. Закономірності оволодіння лексичною семантикою дітьми молодшого шкільного віку**

В дитини 7 років продовжується подальший розвиток мовлення: збільшується і збагачується її словниковий склад, ускладнюється фразове мовлення і граматична будова, засвоюється правильна літературне мовлення. Словник дитини, що вступає до школи при нормативному розвитку складає від 3 до 7 тисяч слів. Переважають в словнику іменники, дієслова, якісні прикметники. Відсоток конкретних іменників в порівнянні з відвернутими досить високий. Дитина у цьому віці мислить конкретними категоріями, опираючись на властивості знайомих предметів.

Своїм зором дитина помічає багато подробиць і деталей в навколишньому світі, її наочно-образна пам'ять, як губка, вбирає враження безпосередньо сприймаючої дійсності, вислови дорослих, прочитане і почуте. Діти в цьому віці вже намагаються аналізувати, співставляти і порівнювати явища дійсності, робити висновки, що відображається у їхньому мовленні. А до кінця дошкільного віку виникає мовне спілкування з дорослим на особові теми.

На сьомому році життя мовлення дитини стає все більш точним в структурному відношенні, достатньо розгорнутим, логічно послідовним. При переказах, описах предметів наголошуються чіткість викладу, завершеність висловів. В цьому віці дитина здатна самостійно давати описи іграшкам, предметам, розкривати зміст картинки, переказати не тільки про те, що зображено, але і описати події, які могли б відбутися до або після побаченого [3, 25].

В процесі мовного спілкування діти вживають як прості, так і складні пропозиції. Для зв'язку простих пропозицій вони використовують сполучні, протиставні і розділові союзи. У мовленні дитини цього віку спостерігаються узгодження слів між собою.

Вимовна сторона мовлення характеризується фразовим мовленням, чіткістю вимови, дитина уміє змінювати темп мовлення з урахуванням змісту вислову, спостерігається виразність інтонацій [ 30, 49].

Розвиток мовлення – процес своєрідний, складний, перебігає неоднаково в різних дітей. В одних дітей спостерігається рання поява перших слів і бурхливий, прискорений розвиток всього мовлення. В таких випадках не слід спонукати мовленнєву активність дитини. Таким дітям не слід багато читати в слух, розказувати, зачувати з ними вірші, щоб уберегти їх мовлення від небажаних ускладнень.

Існують дві форми позаситуативного спілкування – пізнавальна і особова. Пізнавальне спілкування відбувається тільки тоді, коли дитина добре володіє мовленням, розмовляє з дорослим про речі, що не знаходяться в полі зору. Тому в старшому дошкільному віці діти вже хочуть розмовляти не тільки на пізнавальні теми, але і на особові. Так виникає найскладніша і вища в дошкільному віці – позаситуативно-особова форма спілкування. Дорослий є для дитини джерелом знань, а дитина так само потребує пошани і визнання. Але тепер для неї стає дуже важливим отримати оцінку тих або інших якостей і вчинків (як своїх, так і інших дітей). Дитина хоче, щоб її відношення до тих або інших подій співпало з відношенням дорослого [ 32, 53].

Позаситуативно-особове спілкування має важливе значення для розвитку особи дитини. В ньому вона, по-перше, засвоює норми і правила поведінки і починає свідомо наслідувати їм; по-друге, вчиться бачити себе як би із сторони, що є необхідною умовою свідомого управління своєю поведінкою; по-третє, вчиться розрізняти ролі дорослих – вихователя, лікаря і т.п. – і відповідно до цього по-різному будувати свої відносини з ними [59].

## **1.2. Характеристика структури дефекту при затримці психічного розвитку**

Поняття “затримка психічного розвитку” використовують по відношенню до дітей із слабо вираженою органічною недостатністю центральної нервової системи. У них нема специфічних порушень слуху, зору, опорно-рухового апарату, тяжких порушень мовлення, немає порушень розумового розвитку. В той же час у більшості спостерігається поліморфна клінічна симптоматика: незрілість складних форм поведінки, цілеспрямованої діяльності на фоні швидкої виснаженості, порушень працездатності, енцефалопатичних розладів [9, 12].

З погляду стороннього спостерігача дошкільнята із ЗПР не так вже сильно відрізняються від однолітків. Батьки нерідко не надають значення тому, що їхня дитина трохи пізніше почала самостійно ходити, діяти з предметами, що затримує її мовленнєвий розвиток. Підвищена збудливість, нестійкість уваги, швидка втомлюваність, спочатку проявляється на поведінковому рівні і лише згодом – при виконанні завдань учбового типу.

До старшого дошкільного віку стають очевидними труднощі в засвоєнні програми дитячого садка: діти погано запам'ятовують матеріал, малоактивні на заняттях, легко відволікаються. Рівень розвитку пізнавальної діяльності і мовлення виявляється більш низьким у порівнянні з нормою [34].

З початком навчання в школі клінічна картина порушень стає більш вираженою. Психологічні проблеми генералізуються і набувають більш глибокого і стійкого характеру. Виникають серйозні труднощі у засвоєнні шкільної програми, багато дітей стають невстигаючими.

Проблема шкільної дезадаптації може бути вирішена при умові раннього виявлення і корекції ЗПР в дошкільному віці.

Потреби сьогоденного життя диктують необхідність створення широкої ланки освітніх дошкільних закладів для дітей із затримкою розвитку. Дошкільне дитинство – період найбільш інтенсивного формування пізнавальної діяльності і особистості в цілому. Якщо інтелектуальний та емоційний потенціал дитини не отримує певного розвитку в шкільному віці, то в подальшому не вдається реалізувати його в повному обсязі. Особливо це стосується дітей із ЗПП [15].

Відхилення в розвитку дитини є наслідками раннього органічного ураження центральної нервової системи, що може виявитися вже в ранньому дитинстві. Ранній вік – особливий період становлення органів і систем, формування їх функцій, перш за все – функцій мозку. Функції кори головного мозку розвиваються в результаті взаємодії організму з оточуючим середовищем, особливо інтенсивно це відбувається в перші три роки життя. В цей період удосконалюється здатність мозку сприймати сигнали ззовні, опрацьовувати і зберігати інформацію, що створює базу для подальшого інтелектуального розвитку дитини [4].

Для раннього дитинства характерний цілий ряд особливостей. Першою особливістю є надзвичайно швидкий темп розвитку, який має скачкоподібний характер. Періоди повільного накопичення чергуються з критичними: криза першого року пов'язана з оволодінням ходьбою, другого року – з переломними моментами у розвитку мовлення, початком розвитку мовно-розумової діяльності, а також із розвитком наочно-дійового мислення. В три роки починається розвиток самосвідомості. Відсутність скачків є наслідком відхилення у розвитку дитини. В критичні періоди можуть спостерігатися деякі особливості в поведінці, зниження працездатності, функціональні розлади.

Другою особливістю в ранньому віці є нестійкість і незавершеність формуючих навиків і вмінь. Під впливом шкідливих факторів (стрес, перенесення захворювання, відсутність цілеспрямованого педагогічного впливу) може виникнути втрата

навиків, спостерігається явище ретардації (“застрявання” на більш ранньому ступені розвитку).

Причина нерівномірності розвитку психіки дитини раннього віку полягає у тому, що дозрівання різних функцій відбувається в різні строки. Для кожної психічної функції існують свої сенситивні періоди. В цілому ранній вік являється сенситивним для розвитку всіх видів сприйняття (сенсорно-перцептивної діяльності), довільної пам’яті і мови. Становлення цих процесів відбувається в рамках предметної діяльності при активній взаємодії з дорослим. Саме в цьому віці закладається фундамент для розвитку мислення і мовлення.

Ще однією особливістю раннього дитинства є взаємозв’язок і взаємозалежність стану здоров’я, фізичного і нервово-психічного розвитку. Зміна у стані здоров’я малюка впливає на його нервово-психічну сферу [41]. В ранньому віці яскраво проявляється високий ступінь орієнтовних реакцій на оточуюче середовище. Відомо, що при сенсорній, емоційній депривації значно уповільнюється темп розвитку дитини. Сенсорні потреби викликають високу рухову активність, а стан рухової сфери, багато в чому, визначається можливостями пізнання оточуючого світу.

Дитину раннього віку характеризує підвищена емоційність. Раннє формування позитивних емоцій – запорука становлення особистості, основа для пізнавальної активності.

Психомоторний розвиток дитини в перші роки її життя залежить від багатьох факторів, перш за все від спадкових особливостей, загального стану здоров’я, статі, оточуючого середовища. Затримку психічного розвитку можуть викликати різні шкідливі фактори, які впливають на розвиваючий мозок в перинатальному і ранньому постнатальному періоді.

Диференціальна діагностика в ранньому віці ускладнена. При різній локалізації порушень може спостерігатися схожа симптоматика



(наприклад недорозвиток мови у слабочуючого, дитини з порушенням розумового розвитку і дитини–алаліка). Уповільнений темп розвитку стосується однієї або декількох функцій, поєднується або не поєднується з різними неврологічними порушеннями [8].

У зв'язку з різними формами і різним ступенем виразності органічного ураження центральної нервової системи, строки дозрівання різних структур затримуються в різній мірі, а це свідчить, що сенситивні періоди для розвитку тих, чи інших функцій мають часову періодичність.

Оцінка рівня психомоторного розвитку дитини у ранньому дошкільному віці повинна відбуватися дуже обережно. При цьому треба відмітити особливості розвитку загальної і дрібної моторики, сенсорно-перцептивної діяльності, мовлення, емоційного розвитку.

На перший план в роботі з дітьми раннього віку висувається вивчення динаміки розвитку при цілеспрямованому обстеженні і на основі постійних спостережень. Ці діти відрізняються цілим рядом особливостей.

Як правило, це соматично ослаблені дошкільнята, що відстали не тільки в психічному, але і в фізичному розвитку. В анамнезі відмічається затримка у формуванні статичних і локомоторних функцій (функції пересування свого тіла у просторі). На момент обстеження виявляється несформованість всіх компонентів рухового статусу (фізичного розвитку, техніки руху, рухових якостей) по відношенню до вікових можливостей.

Спостерігається зниження орієнтовно-пізнавальної діяльності, важко привернути і втримати увагу дитини. Ускладнена сенсорно-перцептивна діяльність. Діти не можуть обстежувати предмети, ускладнюється орієнтація їх якостей. Але, на відміну від дошкільнят з розумовою відсталістю, вступають в ділову співпрацю з дорослими і з їх допомогою справляються з вирішенням наочно-практичних задач.

Діти практично не володіють мовленням – використовують або декілька незрозумілих слів або окремі звукокомплекси. У деяких з них може бути сформована проста фраза, але діапазон можливостей дитини до активного використання фразового мовлення значно звужений. Розуміння простих інструкцій не порушено [57].

Переважно маніпулюють предметами, але їм знайомі і деякі предметні дії – вони адекватно використовують дидактичні іграшки. А ось спосіб виконання відповідних дій не бездоганний, дітям потрібно значно більше спроб і примірювань для вирішення наочної задачі; на відміну від дошкільнят з порушенням розумового розвитку, діти приймають і використовують допомогу дорослого.

Загальна моторна незграбність і недостатність дрібної моторики обумовлює несформованість навичок самообслуговування: багатьом з них складно користуватися ложкою, вдягатися.

Увага цих дітей характеризується нестійкістю, відмічається періодичність її коливання, нерівномірність працездатності. Важко сконцентрувати увагу дітей і утримувати на протязі тієї чи іншої діяльності. Наявна недостатність цілеспрямованої діяльності. Для цих дітей характерна інертність процесів, їм складно переключається з одного завдання на інше. Недостатність довільної регуляції ускладнює виконання завдань учбового типу [5].

Встановлено, що багато із дітей відчувають ускладнення і в процесі сприйняття (зорового, слухового, тактильного). За рахунок наявності вторинних порушень знижена сформованість дослідницької діяльності, що проявляється у звертанні до практичних способів орієнтації у якостях предметів.

На відміну від дітей з порушеним інтелектом дошкільнята з затримкою психічного розвитку не мають труднощів в практичній різниці якостей предметів, але вони не узагальнюють сенсорний досвід і не переносять його у мовлення [13].

Особливі труднощі діти відчувають при оволодінні уявлення про розміри, не виділяють і не позначають окремі параметри розміру (довжина, ширина, висота, товщина). Ускладнений процес аналізуючого сприйняття: діти не вміють виділяти основні структурні елементи параметра, їх просторове співвідношення, дрібні деталі. Можна говорити про затриманий темп формування цілісного образу предмета, що знаходить відображення у предметах, пов'язаних з образотворчою діяльністю. Зазначені недоліки ускладнюють процес пізнання предметів на дотик [14].

У дітей із ЗПР уповільнений процес формування міжаналізаторних зв'язків, які лежать в основі складних видів діяльності. Відмічаються недоліки зорово-моторної, слухо-зорово-моторної координації. В подальшому ці недоліки заважають оволодінню читанням, письмом.

Недостатність міжсенсорної взаємодії проявляється у несформованості почуття ритму, ускладненні формування просторової орієнтації.

Пам'ять дітей із ЗПР залежить від генезу затримки психічного розвитку та вираженості дефекту. В першу чергу у дітей обмежений об'єм пам'яті і знижена здатність запам'ятовування. Характерна нечіткість у відтворенні і швидка втрата інформації. В більшому ступені страждає вербальна пам'ять. Необхідною є корекційна робота для оволодіння логічними способами запам'ятовування [22, 40].

Значна своєрідність відмічається у розвитку їх розумової діяльності. Відставання відмічається вже на рівні наочних форм мислення, виникають ускладнення у формуванні в сфері уявлення образу.

Відмічається уповільнений процес формування мислительних операцій. В дітей старшого дошкільного віку із ЗПР не формується відповідний віковим нормам рівень словесно-логічного мислення: діти

не виділяють вагомих ознак при узагальненні, узагальнюють або за ситуативними, або за функціональними ознаками [28].

Дитині складно порівнювати предмети по випадкових ознаках, а також важко виділяти ознаки різниці. Наприклад, відповідаючи на питання: “Чим не схожі між собою людина і тварина?” – дитина каже: *(У людини є капці, а у тварин немає)*.

В той же час дошкільнята із ЗПР виконують на достатньому рівні завдання на відміну від учнів спеціальної школи. Їх результати можуть наближатися до результатів дітей з нормативним розвитком.

Порушення мови при затримці психічного розвитку переважно мають системний характер і входять у структуру дефекту.

Багатьом дітям притаманні недоліки звуковимови і фонематичного розвитку. На рівні імпресивного мовлення відмічаються ускладнення у розумінні складних, багатоступеневих інструкцій, логіко-граматичних конструкцій типу “Коля доросліший Вані”, “ Дерево росте на краю поля”, діти погано розуміють зміст оповідання з прихованим змістом, ускладнений процес декодування текстів, тобто ускладнений процес сприйняття та розуміння змісту оповідань, казок, текстів для переказу [39].

Діти із ЗПР мають обмежений словниковий запас. В їхньому мовленні рідко зустрічаються прикметники, прислівники, звужене використання дієслів. Ускладнені словотворчі процеси, пізніше ніж в нормі, виникає період дитячого словотворення і продовжується до 7 – 8 років [19].

Грамматичний склад мови відрізняється деякими особливостями, оскільки не всі граматичні категорії використовуються у мовленні. Якщо порівняти кількість помилок у використанні граматичних форм слова, то переважають помилки граматичних конструкцій. Діти не можуть висловити свою думку у мовленнєвому повідомленні, хоч їм і зрозумілий смисловий зміст, зображеної на малюнку ситуації.

Несформованість внутрішньомовленнєвих механізмів призводить не тільки до ускладнення у граматичному оформленні речень. Основні проблеми стосуються формування зв'язного мовлення. Діти не можуть переказати невеликий текст, скласти оповідання за серією сюжетних малюнків, змалювати наочну ситуацію, їм не притаманне творче висловлювання. Треба відмітити, що характер мовленнєвих порушень у дітей із ЗПР може бути самим різним, так само як може бути різним співвідношення порушень окремих компонентів мовної системи [44].

Наявність недорозвитку мовлення у структурі дефекту при ЗПР обумовлює необхідність спеціальної логопедичної допомоги. Тому поруч з учителем дефектологом з дитиною повинен працювати логопед.

При затримці психічного розвитку відмічається слабкість словесної регуляції дій. В різних видах діяльності важливо брати до уваги дітей, які супроводжують свої дії мовленням, підводять підсумки виконаної роботи, а на більш пізніх етапах – складають інструкції для себе і для інших, тобто навчають діям планування. Е.С.Слепович вказував на психологічну структуру ЗПР, особливо на її основні ланки: недостатньо сформовану мотиваційно-цільову основу діяльності, сфери уявлення образів, недорозвиток знаково-символічної діяльності [55].

Особливості найбільш яскраво проявляються на рівні ігрової діяльності дітей із ЗПР. У них знижений інтерес до гри і до іграшок, сюжет ігор стереотипний, переважно стосується побутової тематики.

Рольова поведінка відрізняється імпульсивністю. Наприклад, дитина збирається грати у “лікарню” із задоволенням надягає білий халат, бере валізу з “інструментами” та йде в магазин, так як його приваблюють яскраві атрибути в ігровому кутку та діяльність інших дітей. Несформована гра як і сумісна діяльність: діти мало спілкуються між собою у грі, ігрові об'єднання нестійкі, часто виникають конфлікти, колективна гра не складається [6].

На відміну від дошкільнят з порушеним інтелектом, в яких рольова гра не сформована, діти з ЗПР мають більш високий рівень розвитку, але в порівнянні з нормою рівень її розвитку достатньо низький і потребує корекції.

Емоційно-вольова сфера дітей із ЗПР незріла, що відбивається на стані поведінки та комунікативних властивостей. Дослідження О.Є.Дмитрієвої показали, що старші дошкільнята із ЗПР не готові до позаситуативного-особового спілкування з дорослими на відміну від своїх однолітків, які розвиваються нормально, що необхідно враховувати при постановці системи педагогічної корекції [41].

Страждає сфера соціальних емоцій, діти не готові до “емоційно-теплих” відношень з однолітками. В них можуть бути порушеними емоційні контакти з близькими дорослими, діти слабо орієнтовані у морально-етичних нормах поведінки.

Треба відмітити деякі особливості формування рухової сфери дітей із ЗПР. У них не спостерігається важких рухових розладів, але при більш доскіпливому вивченні відмічається відставання у фізичному розвитку, а саме: несформованість точності, виносливості, гнучкості, спритності та сили і координації. Особливо помітно проблеми дрібної моторики, зорово-моторної координації, що гальмує формування у дітей графомоторних навиків [29].

Мовленнєвий дефект зумовлює зв'язок мовленнєвої і пізнавальної діяльності дитини, співвідношення мовлення і мислення в процесі онтогенезу.

На думку Л. С. Виготського, значення слова може одночасно розглядатися “як явище, мовленнєве по своїй природі, і як явище, що відноситься до області мислення... Воно є мовлення і мислення в один і той же час, тому що воно є одиниця мовленнєвого мислення”. Аналізуючи розвиток мислення і мовлення в онтогенезі, Л. С. Виготський свідчить, що розвиток мовлення і мислення непаралельно і

нерівномірно відбувається і вони мають генетично абсолютно різне коріння [58].

На ранніх етапах розвитку мислення і мовлення не взаємопов'язані, починаючи з задатків інтелектуальних реакцій. З другого боку, спостерігається доінтелектуальне гуління, лепет.

В період близько двох років лінії розвитку мислення і мовлення перехрещуються, співпадають в своєму розвитку і дають початок абсолютно новій лінії поведінки, яка характерна для людини. Дитина як би відкриває символічну функцію мовлення. Проте для того, щоб “відкрити” мовлення, треба мислити. Починаючи з цього періоду, мовлення виконує інтелектуальну функцію, а мислення стає мовленнєвим [1].

Ж. Піаже найважливішою передумовою виникнення мовлення у дитини вважає сенсомоторний інтелект, який проходить декілька стадій: початкова – логічні дії з об'єктами, потім – перехід від логіки дій до “концептуальної” логіки, а згодом – уявлення та мислення [35, 10].

Ж. Піаже вважає, що мислення передує мовленню, а виникнення мовлення ґрунтується на певному когнітивному базисі. Таким чином, мовлення чинить величезний вплив на мислення дитини, істотно перебудувавши його [33].

При затримці психічного розвитку мають місце всі види порушень мовлення, що спостерігаються і в дітей з нормативним розвитком. Більшість проявів мовленнєвої патології пов'язані із загальними психопатологічними перебігу мовленнєвої діяльності в цілому [39].

В більшості дітей із ЗПР є порушення як імпресивного, так і експресивного мовлення, порушення усного і письмового мовлення, неповноцінність не тільки спонтанного, але і відображеного мовлення.

Імпресивне мовлення цих дітей характеризується недостатністю диференціації мовно-слухового сприйняття, мовленнєвих звуків, нерозрізнення значення окремих слів, тонких відтінків мовлення.

Порушення експресивного мовлення проявляється у порушеннях звуковимови, бідності словникового запасу, недостатній сформованості граматичної будови мовлення, наявності аграматизмів (Н. Ю. Борякова, Е. В. Мальцева, Е.С. Слеповіч, Е. Ф. Соботовіч, Р. Д. Трігер, С. Г. Шевченко і ін.) [13]. Порушення звуковимови у дітей із затримкою психічного розвитку зустрічаються набагато частіше, ніж у дітей з нормативним розвитком [43, 54].

### **1.3. Особливості лексичної сторони мовлення у дітей із затримкою психічного мовлення**

При затримці психічного розвитку спостерігаються різні порушення не тільки психічного характеру, але і моторного розвитку, розвитку мовлення. ЗПР завжди супроводжується затримкою мовленнєвого розвитку.

Ряд порушень спостерігається і в процесі формування відчуття мовлення. В дітей із ЗПР період словоутворення виникає пізніше і продовжується довше, ніж в нормі, проте вживання неологізмів відрізняється рядом особливостей. Наприклад, для творення слів однієї граматичної категорії може бути використаний один і той же освітній афікс (“міст — місток“ “сіль — сільчик“) [24, 42].

Готовність дитини до шкільного навчання визначається умінням пізнавати мовленнєвий матеріал і підпорядковувати його певній меті, тобто оперувати мовленням. Наприклад, у дитини в наслідок ураження центральної нервової системи порушена іннервація м'язів мовленнєвого апарату, що виявляється в обмеженій рухливості органів артикуляції і тягне за собою порушення вимови різного ступеня вираженості. Проте цим дефект мовлення не обмежується. У сприйнятті мовлення велику роль відіграє її моторний компонент (промовляння). Ускладнення у промовлянні звуків порушує опору сприйняття



мовленнєвої артикуляції, а оскільки існує взаємозв'язок в роботі мовнорухового і слухового аналізаторів. Нечіткість у сприйнятті звуків може бути причиною відставання і в оволодінні звуковим складом слова, що у свою чергу, викличе труднощі в освоєнні письма [38, 11].

У розвитку кіркових мовленнєвих зон велика роль належить мовленнєвим кінестезіям (імпульсам, що виникають під час руху органів артикуляції у момент мовлення), які порушуються при розладі артикуляції. Зменшується потік аферентних імпульсів в кіркові мовленнєві зони, у результаті затримується їх дозрівання, що може призвести до загального відставання у розвитку мовлення.

При порушеннях артикуляції з недостатністю мовленнєвих кінестезій виявляється відставання у накопиченні словника, недостатність мовленнєвої пам'яті і т.п.

На основі сучасних даних психології принцип аналізу мовленнєвих порушень з позицій розвитку взаємодіє з принципом діяльнісного підходу, який виражається у взаємодії дитини і дорослого і тісно пов'язаний з розвитком мовлення. Тому при аналізі мовленнєвого порушення важливе значення має оцінка діяльності дитини [18].

У дитини першого року життя емоційно-позитивне спілкування з дорослими є основою для формування передумов мовленнєвого спілкування. Розвивається комунікаційно-пізнавальний комплекс, який в подальшому формує психічний розвиток дитини.

За умови виникнення соматичних порушень може спостерігатися відставання дитини у розвитку мовлення. У дитини другого року життя провідною формою діяльності, стимулюючої її мовленнєвий розвиток, є наочно-дієве спілкування з дорослими. В процесі спільної взаємодії дитини і дорослого накопичується необхідний запас знань і уявлень про оточуюче, пасивний і активний словник. починають використовуватися форми мовленнєвого спілкування [7, 21].

Якщо на цьому віковому етапі продовжує переважати емоційно-позитивне спілкування, то в дитини виникає відставання мовленнєвого розвитку.

З трьох років життя, коли провідною формою діяльності стає гра, відбувається інтенсивний розвиток мовлення. Гра пропонується як спосіб оцінки і прогнозування мовленнєвого розвитку, а також з метою корекції мовленнєвих розладів, в шкільному віці провідна учбова діяльність складає основу вдосконалення усного і розвитку письмового мовлення дитини [20, 37].

Розвиток лексики в онтогенезі здійснюється у напрямку розширення об'єму словника і уточнення значення слів. В процесі розвитку дитини збагачується її словник, значення слова розширюється, міняє свою структуру. Формування лексики дитини тісно пов'язано з розвитком, уточненням і усвідомленням дитини про відоме, формування словника дитини тісно пов'язано з його психічним розвитком, з навколишнім світом і багато в чому визначається її пізнавальною діяльністю.

Характерною основною рисою словника дітей із ЗПР є його бідність і нечіткість уявлення про оточуючу дійсність. У зв'язку з цим, особливості словникового запасу дітей із ЗПР відображають своєрідність пізнавальної діяльності цих дітей, обмеженість їх уявлень про навколишній світ, складність усвідомлення явищ, властивостей і закономірностей оточуючої дійсності. Більшість дітей із ЗПР мають неточне уявлення про професію своїх батьків. У багатьох випадках на питання “Ким працює мама або тато?” діти із ЗПР перш, ніж дати вірні відповіді, згадують неістотні другорядні відомості (*Вона пише. Поряд із нею будують будинок, а вона замовляє рами або плити... На роботі працює інженер*). Лише небагато дітей із ЗПР точно знають своє прізвище, ім'я, по батькові, ім'я і по батькові своїх батьків, розрізняють поняття “повне ім'я” і “по батькові”, усвідомлюють їх зв'язки. В

більшості ж дітей із ЗПР погано диференціюють ім'я і по батькові, вони сприймають їх як єдине ціле, не знають свого повного імені і по батькові, не можуть від повного імені утворити коротке ім'я і навпаки [26, 50].

Діти змішують поняття пора року і місяць. Часто плутають поняття весна і осінь. У зв'язку з обмеженістю уявлень і знань про навколишній світ в словнику дітей із ЗПР відсутні уявлення про призначення добре відомих дітям предметів, дій і якостей.. Часто спостерігалася неточність вживання слів, і заміни по семантичних ознаках замість (*рами - вікно, конверт-лист, клювати-їсти, плаття-одяг, плаття-комір поливає-виливає, вишиває - шиє*).

В словнику дітей із ЗПР переважають іменники і дієслова. Засвоєння ж прикметників викликає певні труднощі. В мові цих дітей використовуються лише додавальні, позначаючи безпосередньо сприймаючі властивості предметів. В дітей із ЗПР виникає утруднення навіть при визначенні кольору, а також форми предмету. Процес оволодіння словами узагальнюючого характеру тісно пов'язаний з розвитком здібностей до аналізу і синтезу, з умінням узагальнювати на основі виділення істотних ознак предметів. Рівень оволодіння узагальнюючими поняттями характеризує процес формування полів лексичної системності. Слід зазначити, що узагальнюючі слова вже є в імпресивному мовленні дітей, проте вони ще не перейшли в активний словник [36, 59].

Слова узагальнюючого характеру викликають великі утруднення. Також наявні труднощі актуалізації словника. У свідомості дитини недостатньо закріплені зв'язки між призначенням предмету і його назвою. У багатьох випадках спостерігається протилежне явище, коли діти вживають те або інше слово, але не розуміють його значення. Так, діти називали грака-вороною, галкою, сорокою, солов'я – шпаком. Діти не відрізняють цих птахів один від одного. Особливості лексики

дітей із ЗПР виявляються і в недостатній сформованості засобів мовлення антонімії і синонімії [56]. Дітям із ЗПР важко дається підбір синонімів, чим антонімів. Діти із ЗПР добре підбирають антоніми до знайомих слів: великий-маленький, холодний-гарячий, але утруднюються добирати антоніми до нових прикметників та дієслів. Взагалі діти з ЗПР мало вживають у своєму мовленні прикметників та дієслів [47].

Таким чином, в більшості дітей із ЗПР виявляється бідність словникового запасу, а своєрідність лексики виявляється в неточності вживання слів, в несформованості узагальнюючих понять, в тому, що недорозвиненими є засоби мовлення. При використанні навіть слів, які є в словнику, часто спостерігаються помилки, пов'язані з нерозумінням дітьми значень слів, що обумовлено звуженістю уявлень про навколишній світ та взаємовідносини між предметами та явищами.

Таким чином, наслідком утрудненої вимови може бути обмеженість активного мовлення дитини. Недостатність пасивного запасу слів, труднощі в оволодінні звуковим складом порушують нормальний хід оволодіння граматичною будовою мовлення [31, 56].

## РОЗДІЛ 2

### Обґрунтування методик дослідження мовлення у дітей молодшого шкільного віку

#### 2.1. Характеристика методик дослідження

В своїй роботі ми брали до уваги параметр розумового розвитку – навчаємість і знання дітей, як значущій показник розумового розвитку. Проте враховувалися не шкільні знання, що зазначені програмою навчання (читання, письмо), а поняття, які були придбані дитиною під час її загального розвитку. Дослідження передбачало самостійну роботу дитини і лише за крайньої необхідності – допомогу під час виконання завдань. В використаній методиці ми крім кінцевого результату – виконав чи не виконав оцінювали можливості дитини щодо процесу виконання завдання та коментарів та розповіді дитини щодо самого процесу роботи. Методика передбачала форми інструкцій під час виконання роботи. Це були вербальна, наочна та робота за зразком. [46, 45].

Завдання мали різну складність і, в залежності від цього виставлялися бальні оцінки, які враховували:

- 1) можливості дитини сприймати завдання, утримувати його в свідомості та адекватно діяти;
- 2) створювати внутрішній план дій – намічати шляхи та можливості виконання завдання;
- 3) під час виконання роботи скористатися допомогою дорослих;
- 4) здатність переносити набутий досвід на виконання аналогічних завдань;
- 5) вміння використовувати різні способи роботи, відповідно до умов;
- 6) критично мислити та виправляти свої помилки;

7) здатність словесно супроводжувати та пояснювати свої дії під час роботи.

Завдання були скомплектовані за блоками.

Таблиця 2.1

### Комплектація блоків

Блоки	Завдання
I	1. Узагальнення понять 2. Четвертий зайвий 3. Чим схоже та несхоже 4. Словник визначення і пояснення слів
II	1. Розуміння змісту загадки 2. Розуміння змісту тексту з підтекстом 3. Запам'ятовування тексту та умовиводи 4. Деформоване речення
III	1. Визначення слова з певним звуком у різному темпі 2. Складання слова з почутих звуків 3. Визначення позицію певного звука в слові
IV	1. Розуміння змісту сюжетної картинки 2. Об'єднання за змістом серію сюжетних картинок

**I Блок** складають завдання на узагальнення змістовного матеріалу на вербальному сприйнятті. Він складається із чотирьох завдань.

#### **1 завдання – “Узагальнення понять.”**

Зміст якого полягає у об'єднанні пари предметів за родовими ознаками.

#### **2 завдання – “Четвертий зайвий”.**

Зміст завдання – об'єднання трьох предметів, що мають загальну суттєву ознаку, і виключення четвертого предмету як такого, що не має цієї ознаки.

#### **3 завдання – “ Чим схоже та несхоже”**

Зміст якого полягає у визначенні найголовніших спільних ознак предметів і тих рис, які відрізняють один предмет від іншого.

#### **4 завдання – “Словник визначення слів.”**

Зміст полягає у тому, що потрібно пояснити значення слів, тобто те що воно означає.

**II Блок** складають завдання, спрямовані на вивчення здатності розкривати причинно-наслідкових зв'язки у наочно зображеній ситуації як суттєвого показника сформованості розумової діяльності дитини, що відображається на якості їх лексики.

#### **1 завдання – “Розуміння змісту загадки.”**

Зміст полягає у з'ясуванні як дитина може відгадувати загадки, співвідносити події дійсності у вигаданій ситуації.

#### **2 завдання – “Розуміння змісту оповідання з підтекстом.”**

Зміст полягає у поясненні вчинків персонажа та надання їм оцінки, розкривши таким чином моральну колізію, яка не дається безпосередньо в тексті, а випливає з підтексту.

#### **3 завдання – “Запам'ятовування тексту та умовиводи.”**

З метою визначення короткочасної смислової пам'яті та визначити рівня розвитку здібності дитини здійснювати найпростіші умовиводи.

#### **4 завдання – “Складання деформоване речення.”**

З метою визначення рівня сформованості аналізу та синтезу.

**III Блок** Визначення рівня розвитку фонематичних умінь. У цей блок входять три вправи:

**1 завдання – “Визначення слова з певним звуком у різному темпі”.** З метою визначити вміння сприймати і визначати на слух акустично схожих слів.

#### **2 завдання – “Складання слів з почутих звуків.”**

Мета яких є перевірка готовності дитини до оволодіння навичками читання.

#### **3 завдання – “Визначення позиції певного звука в слові.”**

З метою аналізу готовності дитини до грамотного письма.

**IV Блок** складають завдання, спрямовані на вивчення здатності розкривати причинно-наслідкові зв'язки у наочно зображеній ситуації як суттєвого показника сформованості розумової діяльності дитини. Він включає два завдання:

**1 Завдання – “Розуміння змісту сюжетної картинки.”**

**2 Завдання – “Об'єднання за змістом серію сюжетних картинок.”** Зміст полягає у розумінні одного сюжету у чотирьох картинках.

Описання методик дослідження та параметри оцінок результатів дослідження представлені у додатку А.

## **2.2. Характеристика груп дослідження**

Експериментальне дослідження проводилося у двох закладах. На базі Цюрупинської загальноосвітньої школи № 2, учні якої склали контрольну групу дослідження, у кількості 10 чоловік, віком по 7 років. Експериментальну групу становили діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР) Херсонської загальноосвітньої школи №55, у кількості 10 молодших школярів семирічного віку.

Склад контрольної групи:

Андрій М. 7,5 років, вихований, чемний, комунікабельний. В процесі обстеження з великим задоволенням приймає нові завдання.

Саша Б. 7,2 років. Виховується в інтелігентній сім'ї, має хороші риси характеру. У процесі обстеження охоче спілкується і сприймає нові завдання.

Катя К. 7,5 років. Слухняна, доброзичлива, добре засвоює програмний матеріал.



Ганна Ж. 7 років. Виховується в інтелігентній сім'ї, відвідувала дитячий садок. В процесі обстеження охоче спілкувалась і з задоволенням сприймала нові завдання.

Міша С. 7 років. В процесі обстеження комунікативний і має доброзичливе ставлення до експерименту. Завдання виконує охоче і впевнено.

Іван Р. 7 років. В процесі обстеження охоче вступає у співробітництво, дуже тактовний і впевнений у своїх можливостях. Завдання виконує швидко без довгих міркувань.

Юля Ф. 7 років. Одна із кращих учениць в класі. Відвідувала дитячий садок. В процесі обстеження охоче спілкується, тактовна з почуттям власної гідності і впевненості. Завдання виконує швидко і впевнено.

Валерія З. 7,3 років. В процесі обстеження легко входить у контакт, комунікативна, добре вихована.

Катя П. 7,5 років. Виховується в інтелігентній сім'ї, комунікабельна. В процесі обстеження охоче приймає нові завдання.

Владік Б. 7 років. Один із кращих учнів у класі. Виховується в порядній сім'ї, відвідував дитячий садок. В процесі обстеження охоче спілкується, завдання виконує швидко і впевнено.

*Склад експериментальної групи:*

Саша Н. 7,2 років. Слухняний, доброзичливий, але часом збудливий, неспокійний, непосидючий. Вихователі відмічають неврівноваженість поведінки. Зацікавлено відгукувався на пропозицію експериментатора погратися в цікаві ігри.

Даша Д. 7 років Виховувалася в дитячому будинку. Охоче погоджується виконувати завдання, емоційний конфлікт з експериментатором добрий: працюючи, часто невпевнено, із запитаннями звертається, говорить мало.

Ніна С. 7, 5 років. Виховувалася у дитячому будинку. У процесі обстеження до запропонованих завдань відноситься байдуже. Присутня ауто стимуляція у вигляді похитувань.

Олена Н. 7 років. У процесі обстеження мало розмовляє, довго думає над рішенням завдання. Невпевнена у своїх відповідях.

Катя К. 7,3 років. Слухняна, доброзичлива. У процесі обстеження веде себе нерішуче, спочатку незрозуміла, що від неї потрібно. Відповіді дає стисло, без яскравих емоцій.

Юра М. 7,5 років. У процесі обстеження веде себе тактовно, добре розмірковує над відповіддю. Емоції яскраві.

Рома С. 7 років. У процесі обстеження охоче спілкується. Виражені реакції на успіхи та невдачі. Часто виявляє непевненість у своїх відповідях.

Дмитро К. 7,3 років. У процесі обстеження із задоволенням сприймає завдання. Відповіді дає швидко, без додаткового часу на міркування.

Юра Б. 7,2 років. У процесі дослідження уважно прислухається до умови завдання. Виявляє деяку непевненість у своїх відповідях.

Євген С. 7,3 років. У процесі обстеження поводить себе чемно. Відмічаються прояви похвалювання на успіх і пригнічення на невдачі.

### **2.3. Якісна характеристика результатів діагностичного дослідження**

Нами були проаналізовані дані дослідження дітей молодшого шкільного віку контрольної та експериментальної групи. За цими даними ми дали якісну оцінку їх відповідям. Отримані такі результати:

*Якісна характеристика дітей експериментальної групи.*

В процесі дослідження з усіма дітьми поступово встановлювався особистісний контакт, їхня поведінка характеризувалася скованістю, сором'язливістю, вони потребували постійних заохочень.

Цікавість до дослідження має епізодичний характер у кожної дитини, інтерес підсилювався на завданні третього блоку, де потрібно було визначити слово з певним звуком. Це завдання носить ігровий характер і воно є підтвердженням тому, що у дітей із ЗПР переважають ігрові інтереси. Ще вони охоче приймали завдання четвертого блоку, зміст яких мав наочне відображення. Всім цікаво було вирішити дану проблему, проте не в кожного вона виходила, із 10 учнів правильні відповіді дали 4 дитини. У інших були такі помилки: на розуміння змісту сюжетної картинки – Ніна С. (довго думає) (*Стоїть мама по середині і старша дочка. Мама наругала ( За що ? ) не знаю*); Даша Д. (*Мама принесла кавунчик, а мама наказана. Її бабушка ругає, а мама смотрит на окошко, а бабушка говорить это мальчик розбив окошко*). Вона зовсім заплуталась і після додаткового часу вона не змогла надати іншу відповідь; Рама С. Правильно сказав що хлопчик розбив вікно, додаючи, що грався у футбол, проте розповідь завершив словами (*так получилось*) це свідчить що у нього не розвинене причинно-наслідкове мислення, йому важко виділити наслідки своєї дії; Саша Н. (*Мама накричала на дівчинку ( Чому ? ) бо вона балувалася.*). Юра М. (*Синок лєняється в школу іти, а сестричка показує окно розбите. Мама заставила убирать стекло. Он з сестрою іграв і попав в окно і он лєнітся убирать стекло*). Він не розумів прихованого змісту, хоча намагався пояснити ситуацію, під кінець розповіді звертає увагу на розбите скло. Катя К. (*Мама принесла арбузік, дочка обіделась і мама наругала,що вона розбила чашу*).

За даними результатами дослідження видно, що узагальнення понять на вербальному рівні у всієї групи в середньому на високому

рівні, вони правильно узагальнювали по групам, але трішки плутали домашню птицю, називаючи господарство, домашні тварини, звірі.

Виключення четвертого зайвого для них це завдання викликало труднощі, а саме при виключені *вересня і понеділка*. Їм було складно не тільки виключити зайве, хоча з цим не впоралися 6 дітей, але і пояснити чому саме воно зайве, на це вони або зовсім не відповідали, або казали нісенітниці: (*Літо, бо це не зима; понеділок, бо не ранок*).

Завдання чим схоже та несхоже також викликало труднощі, вони називали тільки зовнішні і функціональні ознаки, не брали до уваги родові чинники.

При виконанні завдання “Словник” учні у своєму мовленні не використовували терміни родових понять, користувалися описом ознак та їх функціонування наприклад: (*черевики – є шнурки, в них ходять, щоб тепло було; Щітка – зуби чистять, сапожки, одяг*), а також давали неточне визначення слова наприклад: (*твердий – столб; дерев’яний – столб; спотикатися – дивитися під ноги; мотоцикл – дядя їде*). Також надмірно конкретизували наприклад: (*твердий – лід твердий він замерзає*).

Дуже важким завдання виявилось на розуміння прихованого змісту тексту. Всі діти хвилювалися за дівчинку, що вона отруїться, не розуміли її добрих намірів щодо матері. Рівень вербальної пам’яті на середньому рівні, їм знадобилося приблизно по 5 повторів, щоб вони відтворили весь текст. Із завданням на складання деформованого речення добре впоралися 5 учнів, змогли скласти всі два речення, двоє склали тільки по одному, а троє взагалі не змогли відтворити жодного.

Завдання на визначення у слові певного звука приймалося із задоволенням і виконувалося добре. Проте завдання на складання слів з почутих звуків змогли правильно відтворити тільки Діма К., Юра Б. Та Женья С., для всіх інших воно було занадто складним, вони склали тільки слово із трьох звуків “мак”.

При виконанні завдань діти ведуть себе нерішуче, їх практичні дії адекватні. Діти бояться дати неправильну відповідь, але коли завдання виконано правильно видно, що вони підбадьорюються.

Таким чином, спостерігаючи за дітьми, які приймали участь у дослідженні можна зробити такі висновки, що в учнів із ЗПР знижена працездатність і явна пізнавальна пасивність, це відображається на лексиці цих дітей. Це свідчить про те, що вони починають навчання в школі із значно меншим обсягом знань, умінь і навичок, ніж їх ровесники з нормальним розвитком. Тут, насамперед йдеться не про певні шкільні навички, яких набувають під час цілеспрямованого навчання, а про систему знань і уявлень про навколишній світ, уміння оперувати цими знаннями, набутими в процесі щоденного спілкування з дорослими та ровесниками, спостереження різноманітних явищ та предметів.

Звичайно, на якості цих знань і вмінь суттєво позначається середовище, в якому дитина розвивалася та виховувалася, але не менше значення має і її здатність засвоювати досвід, розвиватися.

Дитина з повноцінним інтелектуальним розвитком, яка за певних обставин не знає і не вміє того, що знають однолітки, все ж таки багато має чогось свого, здобутого у власному досвіді. І це створює для неї ті стартові умови, які забезпечують початок успішного навчання в школі.

У дітей із ЗПР через певну несформованість пізнавальних процесів знання та уявлення про навколишній світ значно вужчі, а головне – менш систематизовані й осмислені, що значно зменшує можливості користування наявними знаннями. Це ставить їх у значно гірші умови на початку навчання.

Проте ми бачимо суттєві відмінності у якісній характеристиці результатів дослідження дітей контрольної групи.

У процесі дослідження з дітьми легко встановлювався особистісний контакт, вони охоче спілкувалися, були тактовні і впевнені

у собі. Інтерес до дослідження у них був стійкий, виразний вони зацікавленні самим процесом дослідження.

Вправи на узагальнення понять, та виключення четвертого зайвого виконували вірно, без додаткового часу на міркування.

Завдання чим схоже та несхоже, описували за зовнішніми та функціональними ознаками.

Словник визначення слів та їх пояснення, визначали також за зовнішніми ознаками, проте Валерія З. на *соковитий* дала відповідь яка була оцінена на 1 бал (*це в чому много соку природнього*), Катя П. (*мотоцикл – транспорт, черевики – взуття, дерев'яний – те що зроблено із дерева*). Владік Б. (*дерев'яний – сделан із дерева*).

Зміст тексту з підтекстом діти розуміють, хоч і деякі дають негативну відповідь проте це обумовлене їхнім моральним вихованням, наприклад (*Тому що ліки потрібні мамі, щоб вона не хворіла.*)

У завданні на вербальну пам'ять в середньому їм знадобилось для повного відтворення тексту триразове повторення. Деформоване речення складали швидко без проблем.

IV Блок в який входять завдання вербального типу всі виконували бездоганно. Діти цієї групи добре розуміють зміст сюжетної картинки, а також правильно об'єднують серію сюжетних картинок за змістом.

Завдання виконували самостійно, адекватно інструкціям.

Кількісні характеристики експериментальної та контрольної груп дивитись (додаток Б).

За отриманими діагностичними даними ми визначили кількісні показники сформованості лексичних понять у дітей молодшого шкільного віку із контрольної та експериментальної групи і внесли їх до таблиці 2.2.

**Кількісна характеристика результатів дослідження  
лексичних понять**

Блоки	Контрольна група		Експериментальна група	
	Бали	Рівень	Бали	Рівень
I Блок	3,43	Середній	2,65	Середній
II Блок	2,93	Високий	2,26	Середній
III Блок	2,3	Високий	1,34	Середній
IV Блок	1,8	Високий	1,35	Середній

Схему про оцінювання результатів дослідження за всіма показниками представлено у додатках (додаток В).

## Розділ 3

### Основні напрямки корекційної роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку

#### 3.1 Програма корекційно-розвивального навчання дітей молодшого шкільного віку

Формуючи навички складання різних видів зв'язного та творчого зв'язного мовлення до уваги беруться такі структурно-комунікативні одиниці мовлення як слово, словосполучення, речення, текст.

Використовуючи методики логопедичного впливу необхідно керуватися як загальними принципами корекційної роботи в спеціальних групах для дітей із ЗПР (І.В. Ульєнкова ), так і принципами корекційної роботи з формування мовленнєвої діяльності.

1. Вибір змісту методики має відбуватися у відповідності з вимогами програм навчання (загальноосвітнього дитячого закладу, для перших класів шкіл інтенсивної педагогічної корекції), які пред'являють до випускників підготовчих до школи груп.

2. Вся робота з формування та розвитку мовлення повинна здійснюватися на основі вдосконалення пізнавальної діяльності, розвитку мовленнєвої активності у всіх видах діяльності.

3. Удосконалення вже сформованих функцій та форм мовлення (зокрема діалогічного) [17].

Формування зв'язного мовлення здійснюється на основі розвитку плануючої та саморегулюючої функції мовлення.

Успішний розвиток зв'язного та формування творчого зв'язного мовлення може відбутися лише за умов забезпечення систематичності та послідовності в навчанні.



Врахування індивідуалізації та диференціації педагогічних методів, прийомів та засобів корекційно-розвиваючого навчання.

7. Необхідність розвитку дрібної моторики руки, як засобу впливу на розвиток мовлення та мислення (М.М. Кольцова, М.О. Бернштейн).

8. Під час розвитку вербальної творчості врахувати закони, яким підкоряється діяльність уяви (Л.С. Виготський).

Логопедична робота організовується за індивідуально-підгруповим комплектуванням дітей. Комплектація дітей для мовленнєвої роботи здійснюється, виходячи з мовленнєвих можливостей та індивідуальних особливостей дітей.

Особлива увага приділяється організації мовленнєвої практики дітей із ЗПР, в якій головна роль відводиться самостійній активній діяльності дитини.

Основні завдання корекційно-розвивальної роботи з дітьми з затримкою психічного розвитку 7-го року життя.

1. Послідовне формування дитячої психіки у відповідності з віковою нормою.

2. Створення умов для засвоєння основ наукових знань (різноманітність методів і прийомів).

3 Формування навичок розумової діяльності.

4 Корекція емоційно-вольової сфери.

5. Становлення і розвиток мовленнєвих процесів; робота зі знайомства та формування видів зв'язного мовлення (діалогічного та монологічного: опису, переказу, творчого переказу за поданим початком, розповіді з досвіду, розповіді про неіснуючі події-фантазування).

6. Закріплення та шліфування звуковимови.

Організація навчання та виховання.

Поступове ускладнення навчального матеріалу здійснюється за періодами на заняттях із: звуковимови; грамоти, формування лексико-граматичної будови мови; зв'язного мовлення.

Тривалість фронтально-підгрупових занять 30-35 хвилин. Розподіл дітей на підгрупи здійснюється на основі визначеного рівня розвитку, обсягу знань та індивідуальних можливостей [27].

Корекційно-відновлювальна робота проводиться в процесі індивідуальних занять логопеда (2-3 р. на тиждень), а також під час вечірніх занять вихователя за завданням логопеда, в ході занять, режимних моментів, які плануються вихователями.

Обсяг знань, мовленнєвого матеріалу, тематика занять вихователів узгоджується з логопедом.

I період (вересень, жовтень, листопад)

З 1-го по 15 вересня – обстеження та спостереження за психомоторним, мовленнєвим розвитком дітей; документальне оформлення результатів обстеження та складання індивідуальних планів корекційно-відновлювальної роботи на навчальний рік.

Розподіл занять логопеда на робочий тиждень: звуковимова – 2 заняття; грамота – 1 заняття; формування лексико-граматичних засобів мови – 1 заняття; зв'язне мовлення – 1 заняття.

У першому періоді доцільною є робота по відпрацюванню граматичних категорій, що вивчалися у старшій групі (відмінкові закінчення іменників різного роду; категорії: роду, числа; узгодження різних частин мови та введення їх у розгорнуте речення).

II період (грудень, січень, лютий, березень)

III період (квітень, травень)

Розподіл занять логопеда на робочий тиждень: звуковимова – 2 заняття; грамота – 2 заняття; формування зв'язного мовлення – 1 заняття.

У II-III періодах – окремо заняття з формування лексико-граматичних засобів мови не плануються. Але виходячи з особливостей психіки дітей із затримкою психічного розвитку, елементи роботи з цього розділу гармонійно вводяться у заняття по звуковимові, грамоті, зв'язному мовленню.

Розподіл матеріалу на заняттях по звуковимові передусе заняттям з грамоти (на основі вивченого звука на занятті по звуковимові, вивчається буква на занятті з грамоти) [60].

Поряд з фронтальною роботою проводиться щоденна індивідуально-підгрупова корекційна робота (2-3 рази на тиждень з кожною дитиною).

Мета цих занять:

1. Розвиток немовленневих процесів (психічні процеси емоційно-вольова сфера, моторика).
2. Знайомство з матеріалом, що буде вивчатись на наступних фронтальних заняттях з грамоти, звуковимови.
3. Відпрацювання матеріалу, що вивчався на попередніх заняттях з грамоти, звуковимови.
4. Відпрацювання граматичних категорій (рід, число, відмінок), різноманітних граматичних конструкцій (узгодження); загачення різнопланового словника та введення у фразу різної складності.
5. Відшліфування звуковимови тих звуків, над якими велась робота. При необхідності їх диференціація, автоматизація у зв'язному мовленні.
6. Робота над матеріалом, який не був засвоєний дітьми.

У заняття з формування зв'язного мовлення всіх періодів включається: робота над складанням опису; робота над складанням опису-порівняння двох предметів, дій; складання розповідей за сюжетним малюнком, серією малюнків (спираючись на запитання, план і без нього); складання зв'язних розповідей з досвіду; перекази казок,

оповідань від третьої особи та прийняття на себе однієї із ролей у іграх-драматизаціях; творчі розповіді за поданою темою, дійовими особами; за поданим початком оповідання; за поданою темою оповідання і т.п.

#### IV період (червень)

У четвертому періоді фронтальна робота не проводиться. Це період для підведення підсумків роботи, виявлення та індивідуальної корекції знань, умінь і навичок, що потребують додаткових зусиль як з боку логопеда, так і з боку дітей.

#### *Зв'язне мовлення*

У дітей із затримкою психічного розвитку і на сьомому році життя спостерігається у більшому чи меншому ступені, недостатній рівень сформованості зв'язних висловлювань, що зумовлені насамперед несформованістю психічних процесів і мовлення, як однієї з психічних функцій зокрема (загальним недорозвиненням мовлення III рівня).

Накопичення знань, розширення уявлень про оточуючий світ – явища природи, суспільне життя (місто, село, вулиця, свята); зовнішній вигляд, поведки, способи харчування, пересування, місце проживання свійських та диких тварин і птахів, сезонні зміни у природі – це матеріал, який діти, засвоюючи, набувають певних навичок у користуванні мовними засобами. Водночас мовлення сприяє переходу від предметно-дійового до словесно-логічного мислення.

Робота над розвитком зв'язного мовлення ведеться: на спеціальних фронтальних заняттях (один раз на тиждень); в індивідуально-корекційній роботі (щоденно); на заняттях з звуковимови та грамоти (як фрагменти занять); у щоденному спілкуванні дітей з логопедом, вихователями та іншими дорослими. Усього 32-34 заняття на навчальний рік.

Формування лексико-граматичної сторони мовлення дітей із затримкою психічного розвитку 7-го року життя

У першому: періоді для дітей із затримкою психічного розвитку планується одне заняття на тиждень з формування лексико-граматичної будови мови. За цей період проводяться 8-10 фронтальних занять, на яких розглядається матеріал, що опрацьовувався з цього розділу у старшій групі. Більше часу відводиться побудові і введенні в активну мову граматичних конструкцій, що визивають труднощі в їх утворенні і використанні (іменники родового і орудного відмінків множини; категорії роду: диференціація іменників за родом займенників; узгодження іменників з прикметниками та числівниками; суфіксальне, префіксальне словотворення та слова із двох основ). У наступних періодах робота над формуванням лексико-граматичної будови мови планується у всіх видах діяльності і заняттях як один із фрагментів.

Планування фронтальних занять із звуковимови та початкових основ грамоти.

Основні завдання розділу:

1 Формування у дітей фонетико-фонематичних процесів: слухового сприймання; диференціація та протиставлення фонем, що чітко засвоєні дітьми; репродукування та звуковий аналіз та синтез слів різної складової будови.

2. Формувати початкові навички співвіднесення фонем з графемами та переводу їх у рухомі образи.

3. Поступово формувати навички розумової діяльності з розумінням етапності (що спочатку, що потім, що після).

4. Навчити дітей поскладовому (зв'язному) читанню та письму (друкуванню); списуванню; письму під диктовку; дописуванню графем, слів у реченні.

5. Вчити дітей давати повну фонетичну та артикуляційну характеристику звуків (глухість-дзвінкість, твердість-м'якість, спосіб утворення}.

Порядок вивчення букв визначається артикуляційною складністю відповідного звуку і зв'язаний з вивченням його на фронтальних заняттях та рівнем сформованості його в активній мові у кожного із дітей.

У I періоді вивчаються звуки і букви, які не викликають труднощів у артикулюванні: А, У, О, И, Е, І, М, П, Н,Т, К, В, Г,Д, Г

У II - III періодах вивчаються більш складні для артикуляції, звуки, що позначаються двома буквами ("ДЗ", "ДЖ"), букви, що несуть в собі два звуки ( Я Ю, Є, Ї, Щ ). Проводиться робота над практичним використанням знаків ( Ь, апостроф ). Х, Ф, Б, С, З, Й, Ц, "ДЗ", Ш, Ж, Я, Л, "Ь", Р, Ч, Ї, Ю, Щ, Є. "ДЖ", апостроф.

Використана методика забезпечує, системне опрацювання на практично-мовленнєвому рівні визначених комунікативних одиниць - словосполучень, речень, зв'язних висловлювань шляхом використання відповідних методів і прийомів навчання. Вправи по корекційній роботі дивитись (додаток Г).

### **3.2. Обговорення результатів експериментального дослідження**

Після корекційно-розвивальної роботи, яка проводилася з вересня 2020 року по березень 2021 року, нами були повторно досліджені діти із затримкою психічного розвитку, що дало змогу порівняти отримані дані про сформованість лексичних понять до корекції та після неї.

Описуючи якісну характеристику дітей із ЗПР після корекції, ми виявили, що у процесі повторного дослідження особистісний контакт встановлювався легко, тому що ми дітям були добре знайомі. Інтерес діти проявляли вже не на окремі завдання певних блоків, а на експеримент в цілому, Вони весь час цікавилися про те, чи краще стали відповідати у порівнянні з минулим опитуванням. У них був певний стимул перевершити самих себе.

Завдання на узагальнення виконали бездоганно, хоча і продовжували називати птахів домашніми тваринами.

При виключення четвертого зайвого, вибір робили вірно, проте їм важко зробити пояснення на виключення вересня і понеділка, але вони вже не говорять нісенітниці.

При завданні на визначення чим схожі та несхожі, результати відповідей покращилися, а саме, дехто почав узагальнювати за родовими ознаками Діма К. *“ літак і пташка несхожі, бо вона жива, а він ні; чашка і склянка схожі бо то посуд і то посуд”*. Рома С. *“ літак і пташка відрізняються, бо жива і не живий”*. Діма К. *“ літак і пташка несхожі, бо жива і неживий; чашка і склянка схожі, бо вони посуд”*.

Показники завдання “Словник” значно збільшилися, діти почали описувати не тільки за ознаками і за функціональним використанням, але й узагальнювали за родовими ознаками так наприклад: мотоцикл це транспорт, черевики це взуття.

З завданням на розуміння змісту тексту з підтекстом більшість не впоралась кажучи, що мама не вилікується, що вона погано вчинила. Проте чотирьом дітям зміст тексту виявився зрозумілим, вони чітко визначали, що дівчинка робить це для того, щоб мамі не було погано через гіркі ліки.

Результати на рівень словесної пам'яті підвищився, кожна дитина покращила свій результат. Результати роботи з деформованим реченням покращилися, діти добре склали слова до купи, для утворення грамотно побудованого речення.

Результати завдань на фонематичне сприйняття рівень значно покращився, це свідчить про удосконалення слухової функції.

Вправи з наочністю були виконанні бездоганно, це дає змогу судити про те, що за допомогою наочного матеріалу діти швидше сприймають і відтворюють матеріал.

Спосіб виконання завдання був адекватний інструкціям, вони намагалися виконати все вірно і тому відносилися сумлінно до поставлених задач.

Відзначилися покращення у витримці дітей, хоч їхній темп працездатності був нерівномірний, так при складніших завданнях він дещо знижувався, проте вони не втрачали бажання продовжити дослідження.

Аналізуючи отримані дані, ми дали кількісну оцінку результатам дослідження про стан сформованості лексичних понять і відобразили її у вигляді таблиці 3.1. Кількісну характеристику учнів груп, після корекції дивитись додаток Д.

Таблиця 3.1

### Кількісна оцінка дослідження після корекції

Показники	Контрольна група		Експериментальна група	
	Бали	Рівень	Бали	Рівень
I Блок	4,43	Високий	3,56	Середній
II Блок	3,22	Високий	2,4	Високий
III Блок	2,3	Високий	2	Високий
IV Блок	2	Високий	2	Високий

Таблиця 3.2

### Стан сформованості лексичних понять у дітей молодшого шкільного віку

Блоки	Контрольна група					Експериментальна група				
	до	Рівень	Після	рівень	Якість	До	рівень	після	рівень	якість
I	3,4	Сер	4,4	Висок	+1	2,6	Сер	3,5	Сер	+0,9
II	2,9	Висок	3,2	Висок	+0,3	2,2	Сер	2,4	Сер	+0,1
III	2,3	Висок	2,3	Висок	0	1,3	Сер	2	Висок	+0,7
IV	1,8	Висок	2	Висок	+0,2	1,3	Сер	2	Висок	+0,7
Сер. Показ	2,6	Висок	3	Висок	+0,4	1,8	Сер	2,5	Висок	+0,7



Проаналізувавши кількісну оцінку даних експериментального дослідження ми вивели її у загальну таблицю 3.2., яка характеризує стан сформованості лексичних понять у дітей молодшого шкільного віку. Дані свідчать про значне покращення стану лексичної сформованості в дітей з затримкою психічного розвитку після проведеної корекційної роботи.

## ВИСНОВКИ

1. На основі аналізу літератури, уточнено базисну мовну компетенцію (в її лексичній ланці), психологічні механізми формування мовленнєвої діяльності дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

2. Проаналізовано і апробовано методику діагностики стану сформованості лексичної семантики у дітей із затримкою психічного розвитку, що дало змогу виявити відхилення у мовленнєвому розвитку зазначеної категорії дітей, уточнити психологічні механізми, що лежать в їх основі.

3. Результати дослідження, проведеного за зазначеною методикою, свідчать про системне порушення лексичної сторони мовлення у дітей з ЗПР, що проявляється:

- недоліками засвоєння родових понять, визначення найголовніших спільних ознак предметів;
- труднощами у відтворенні деформованого речення;
- низьким рівнем практичних узагальнень;
- труднощами в утриманні інструкції та відтворенні грамотного логічно-послідовного мовлення.

4. Результати проведеного корекційно розвивального навчання свідчать про позитивну динаміку у формуванні лексичної сторони мовлення дітей молодших класів із ЗПР. До проведення корекційних заходів рівень сформованості лексичної семантики в середньому становив 0, 8 балів (середній рівень). Після корекції цей показник підвищився до 0,7 балів (високий рівень). Таким чином рівень сформованості лексичних понять у дітей експериментальної групи після корекції майже збігається із результатами дослідження контрольної групи.

5. Проведене дослідження не вичерпує усі аспекти проблеми корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із затримкою психічного розвитку. Логопедичний вплив полягає в тому, щоб засобами спеціальних корекційних вправ сформувати навички логічно-послідовного, емоційно-виразного монологічного мовлення, що сприятиме розвитку їх пізнавальної сфери і знань підвищить їх можливості до успішного навчання в школі.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Августова Р.Т. Говори ! Ты это можешь. - М.: АСТ, 2002. 297 с.
2. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под ред. К.С.Лебединской. М.: Педагогика, 1982. 230 с
3. Богун А.М. Розвиток мови дошкільників у сім'ї. К.: Радянська школа, 1975. 119 с.
4. Богун А.М. Теорія і методика розвитку мовлення у дітей раннього віку. К.: Слово, 2003. 344 с.
5. Борякова Н.Ю. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития. *Школьный психолог*, 2003. №2. С.14
6. Борякова Н.Ю. О некоторых особенностях построения речевых высказываниях 6–летних детей с задержкой психического развития. *Дефектология*, 1983. № 3. С. 9–15.
7. Вавіна Л. Концептуальні підходи до мовної освіти учнів спеціальних шкіл. *Дефектологія*, 2001. №3. С.7-12.
8. Волкова Л.С. Логопедія. М.: Владос., 2003. 680 с.
9. Гаркуша Ю.Ф. Ребёнок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление. Воронеж: МОДЭК, 2001. 256 с.
10. Гільбух Ю.З. Психологічні передумови диференційованого навчання в початковій школі. *Психологія*, 1991. №36. С.54–60.
11. Гільбух Ю.З. На шляхах диференційованого навчання. *Психологічні проблеми навчання, виховання, активності та розвитку особистості*, 1995. № 7. С.32–38.
12. Дети с задержкой психического развития. / Под ред. Т.А.Власовой, В.И.Лубовского. М.: Педагогика, 1984. 98 с.
13. Диагностика отклонений в умственном развитии учащихся / Под ред. Н.М.Стадненко. К.: Абетка, 1992 с.

14. Дмитриева Е.Е. Особенности формирования коммуникативной деятельности у шестилетних детей с задержкой психического развития. Хрестоматия психологии детей с ЗПР. С. -Петербург.; 2003.
15. Зміст корекційно-розвивальної роботи з дітьми з затримкою психічного розвитку 3-7 років. К. : Абетка, 2004. 37с.
16. Иващенко С.Ф. Формирование восприятия речи у детей с тяжелыми нарушениями произношения. - М.: Просвещение, 1981. – 144 с.
17. Игры в логопедической работе с детьми. / Под ред. В.И.Селиверстов. М.: Просвещение, 1987. 144 с.
18. Ілляшенко Т. Чого і як треба навчати дітей із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія*, 1998. №3 С. 48-52
19. Ілляшенко Т., Бастун Н., Сак Т. К. :ІЗМН, 1997. 126 с.
20. Ілляшенко Т., Стадненко Н. Аномальна дитина в школі. К. :ІЗМН, 1995.
21. Иншакова О.Б. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. Воронеж: МОДЭК, 2001. 240 с.
22. Исправление недостатков произношения у школьников и взрослых. М.: Владос, 1999. 240 с.
23. Козирёва Л.М Развитие речи детей 5-7 лет. Ярославль: Академия Холдинг. 2002. 160 с.
24. Кузнецова Е.В., Тихонова И.А. Ступеньки к школе, обучение грамоте детей с нарушениями речи. М.: Сфера, 1999. 130 с.
25. Коррекция речи у детей шестилетнего возраста в процессе их обучения. / Под редакцией С.Л. Коробко, В.В.Сосидко. К : Радянська школа, 1984. 88 с.
26. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и симптоматики задержки психического развития. Психология детей с ЗПР.; Санкт – Петербург, 2003.

27. Мельникова И.И. Развитие речи детей 7-10 лет. Ярославль : Академія Холдинг, 2002. 144 с.
28. Макеева Е. А. Формирование мотивации учения у младших школьников с задержкой психического развития. *Коррекционная педагогика*, 2004. №2. С.50–56.
29. Марченко І. Творче зв'язне мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія*, 2000. №4. С. 35-38.
30. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития /олигофренопедагогика / Под ред. П.Б.Пузанова. М. :Akademia, 2001. 240 с.
31. Переслени Л.И., Фотекова Т.А. Особенности познавательной деятельности младших школьников с недоразвитием речи и с задержкой психического развития. *Дефектология*, 1993. № 5. . С.3 –11.
32. Расстройства речи и методы их устранения /сборник научно-методических работ / под ред. С.С.Ляпидеевского и С.Н.Шаховской. М.: Медицина, 1975. 220 с.
33. Рождественська М. Неврологічні розлади у дітей із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія*, 2001. №3. С. 29 –32.
34. Соботович Е.Ф. Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению. К. : Актуальна освіта, 1998. 127 с.
35. Соботович Е.Ф. Психолінгвістическа структура речової діяльності і механізми її формування. К. : ИЗМН, 1997. 44 с.
36. Соботович Є.Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини на різних вікових етапах. *Дефектологія*, 2003. №2. С. 7-12.
37. Стадненко Н. М. Іляшенко Т.Д. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників. К. : “Абетка”, 1998. 144 с.

38. Тарасюк С. Внутрішні чинники соціально-комунікативної активності дітей із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія*, 2001 №2 . С.2-9.
39. Тарасюк С. Вчителю про дітей із затримкою психічного розвитку. *Початкова школа*, 1998. №1. С. 37 – 40.
40. Тищенко В. Стан сформованості інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія*, 2001. №3. С.26-29.
41. Трофименко Л. Формування різних типів семантичних зв'язків між словами у дошкільників із ЗНМ. *Дефектологія*, 2005. № 4. С.35 - 38
42. Трофимова В.Н. Коррекционно-развивающая работа на логопедических занятиях с учащимися, имеющими НВОНР . *Школьный логопед*, 2005. № 1. С.44 –53.
43. Успенская Л.П., Успенский М.Б. Учись говорить правильно. М. : МГОПИ, 1978. – 120 с.
44. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития. Нижний Новгород., 1994. 300 с.
45. Филичева Т.Б., Туманова В.Т. Учись говорить правильно. М. : МГОПИ, 1993. 250.
46. Филичева Т.Б., Чевелёва Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. М. : МГОПИ, 1989. 222 с.
47. Фомичёва М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. М.: Просвещение, 1980. 240 с.
48. Хватцев М. Логопедия: работа с дошкольниками / Пособие для логопедов и родителей / М. : Сфера, 1996. 430 с.
49. Цейтлин Е.Н. Язык и ребёнок. Лингвистика детской речи. М. : Владос, 2000. 240 с.
50. Шашкина Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками. М. : Академия, 2003. 240 с.

## Додатки

### Додаток А

#### Завдання для корекційної роботи

**I Блок** складають завдання на узагальнення змістовного матеріалу на вербальному сприйнятті. Він складається із чотирьох завдань.

##### **1 завдання – “Узагальнення понять.”**

Зміст якого полягає у об'єднанні пари предметів за родовими ознаками.

Стимульний матеріал: три серії слів, які подаються словесно без ілюстрацій.

Хід дослідження: дитині подаються слова, кожна серія окремо. Дитині потрібно об'єднати і назвати їх одним словом.

Оцінювання: правильне самостійне виконання всіх трьох серій – 3 бали.

Правильне виконання двох серій – 2 бали.

Правильне виконання однієї серії – 1 бал.

##### **2 завдання – “Четвертий зайвий”.**

Зміст завдання – об'єднання трьох предметів, що мають загальну суттєву ознаку, і виключення четвертого предмету як такого, що не має цієї ознаки.

Стимульний матеріал: три набори однорідних слів.

Перший включає слова: тарілка, чашка, стілець, ложка. Другий – зима, літо, вересень, весна. Третій – ранок, понеділок, день, вечір.

Хід дослідження: Дитині пропонується перший набір. Якщо вона його виконала і пояснила свої дії, їй виставляється оцінка і пропонується наступний набір. Якщо ж дитина не справляється з цим набором, дитині пропонується другий. В разі труднощів навідними запитаннями домагаються його виконання. Після цього повертаються до першого. Успішне його виконання свідчить про здатність дитини використовувати набутий досвід.



Оцінювання: Правильне самостійне виконання із словесним звітом – 3 бали.

Правильне самостійне виконання двох наборів слів – 2 бали.

Правильне виконання одного із наборів слів, або із наданням допомоги двох наборів слів – 1 бал.

### **3 завдання – “ Чим схоже та несхоже”**

Зміст якого полягає у визначенні найголовніших спільних ознак предметів і тих рис, які відрізняють один предмет від іншого.

Стимульний матеріал: пропонується три пари слів, перша – літак і пташка; друга – кінь і корова; третя чашка і склянка.

Хід дослідження: дитині пропонується кожна пара по черзі. Вона повинна назвати найсуттєвіші ознаки предметів, за якими вони схожі та відрізняються один від одного.

Оцінювання: коли дитина у відповідях називає родові поняття ( істота не істота; свійські тварини; посуд і т.д. ), то відповідь оцінюється за 2 балами.

Коли дитина називає лише зовнішні та функціональні ознаки, її відповідь оцінюється у 1 бал.

### **4 завдання – “Словник визначення слів.”**

Зміст полягає у тому, що потрібно пояснити значення слів, тобто те що воно означає.

Стимульний матеріал: Слова, які сприймаються на слух. Іменники: мотоцикл, щітка, черевики. Дієслова: спотикатися, збирати, погладжувати. Прикметники: твердий, соковитий, дерев'яний.

Хід дослідження: експериментатор називає слово і пропонує дитині пояснити, що воно означає.

Оцінювання: кожне слово оцінюється окремо. Найвищий рівень – визначення на рівні поняття з поясненням його суттєвих ознак. Наприклад: “ Черевики – це взуття, те, що носять на ногах.” Оцінка – 1 бал.

Визначення на описовому чи функціональному рівні. Оцінка – 0,5 балів.

Неточне визначення, в якому не розкривається чітко уявлення про предмет, не називаються його суттєві ознаки. Наприклад: “Мотоцикл – може їздити, на ньому сидять”. Оцінка – 0,25 балів.

**II Блок** складають завдання, спрямовані на вивчення здатності розкривати причинно-наслідкових зв'язки у наочно зображеній ситуації як суттєвого показника сформованості розумової діяльності дитини, що відображається на якості їх лексики.

### **1 завдання – “Розуміння змісту загадки.”**

Зміст полягає у з'ясуванні як дитина може відгадувати загадки, співвідносити події дійсності у вигаданій ситуації.

Стимульний матеріал: загадки про природу, істоту, та не істоту.

Хід дослідження: пред'явлення однієї із загадок. Якщо дитина не змогла відгадати з першого разу, то їй надається загадка більш легшого змісту, а коли із другого не змогла, то одержує ще легшу.

Оцінювання: якщо дитина відгадала загадку з першого пред'явлення то її відповідь оцінюється на 1 бал.

Відповідь дана під час другої загадки, оцінка – 0,5 балів (якщо попередня не була відгадана).

Відповідь надана під час третьої загадки, оцінка – 0,25 балів (якщо дві попередні не були відгадані).

### **2 завдання – “Розуміння змісту оповідання з підтекстом.”**

Зміст полягає у поясненні вчинків персонажа та надання їм оцінки, розкривши таким чином моральну колізію, яка не дається безпосередньо в тексті, а впливає з підтексту.

Стимульний матеріал: оповідання К.Д.Ушинського “Ліки”. У дівчинки Тані захворіла мама і лікар дав їй гірких ліків. Дівчинка бачить, що мама п'є ліки з труднощами, та й каже: “Мамо, давай я за тебе вип'ю”

Хід дослідження: дитині читається ( чи дослівно розповідається) оповідання. Після прослуховування дитиною тексту експериментатор ставить їй ряд послідовних запитань: 1) Чи правильно вчинила дівчинка?; 2) Чому правильно ( неправильно) вона вчинила?; 3) Чи хорошою була Таня? Чому?

Оцінювання: повне розуміння змісту оповідання ( правильні відповіді на всі запитання) . Оцінка – 8 балів.

Часткове розуміння змісту оповідання ( без колізії - неправильна відповідь на третє запитання) . Оцінка – 3 бали.

### **3 завдання – “Запам’ятовування тексту та умовиводи.”**

З метою визначення короткочасної смислової пам’яті та визначити рівня розвитку здібності дитини здійснювати найпростіші умовиводи.

Стимульний матеріал: текст “ Жили – були три дівчинки: Наталка, Оленка, та Катруся. Наталка молодша за Оленку, Оленка молодша за Катрусю.

Хід дослідження: дитині читається текст. Потім пропонується відтворити його. Потім експериментатор ставить їй ряд питань 1) Хто з дівчаток найстарший? 2) Хто наймолодший?

Оцінювання проводиться за підрахунком повторів тексту, для повного відтворення його.

1 – 2 повторів – 3 бали

3 –6 повторів – 2 бали

7 і більше повторів – 1 бал

### **4 завдання – “Складання деформованого речення.”**

З метою визначення рівня сформованості аналізу та синтезу.

Стимульний матеріал: Розчленоване на окремі слова речення. Катався, на, Сашко, санчатах. Дідусь, біля, сидів, телевізора.

Хід дослідження: Дитині пропонується речення з перекрученими словами. Дитина повинна скласти його у вірну послідовність.

Оцінювання: Якщо вірно складені два речення, то оцінка 1 бал.

Якщо одне речення правильно відтворено, то 0,5 балів

Якщо одне речення відтворене з допомогою, то 0,25 балів.

**III Блок** Визначення рівня розвитку фонематичних умінь. У цей блок входять три вправи:

**1 завдання – “Визначення слова з певним звуком у різному темпі”**

З метою з визначити вміння сприймати і визначати на слух акустично схожих слів.

Стимульний матеріал: слова з певним акустичним звуком, який може змінюватись ( коса, коса, коса, коза, коса, коса.)

Хід дослідження: Дитині пропонуються слова у одному з яких змінена єдина буква, потрібно на слух визначити сторонній звук.

Оцінювання: з першої спроби назвав “зайві” слова в усіх рядочках – 2 бали.

Допустив від 1 до 3 помилок і всі виправив під час повільного повтору – 1 бал.

Допустив більше 3-х помилок, або хоча б 1 помилку не виправив під час повільного повтору – 0 балів.

**2 завдання – “Складання слів з почутих звуків.”**

Мета яких є перевірка готовності дитини до оволодіння навичками читання

Стимульний матеріал: слова, які пропонуються дитині по буквам.

Хід дослідження: Дитині подаються окремі букви, з яких вона повинна скласти слово.

Оцінювання: кожне слово 1 бал.

**3 завдання – “Визначення позиції певного звука в слові.”**

З метою аналізу готовності дитини до грамотного письма.

Стимульний матеріал: три серії слів, у яких є спільний звук.

Хід дослідження: дитині читаються слова, в яких є спільний звук, вона повинна визначити позицію певного звука у слові (на початку, в кінці, в середині)

Оцінювання: кожна правильно визначена позиція звука – 0,1 бала.

**IV Блок** складають завдання, спрямовані на вивчення здатності розкривати причинно-наслідкові зв'язки у наочно зображеній ситуації як суттєвого показника сформованості розумової діяльності дитини. Він включає два завдання:

### **1 Завдання – “Розуміння змісту сюжетної картинки.”**

Зміст завдання: розкрити зміст сюжетного малюнка.

Стимульний матеріал: Сюжетний малюнок.

Хід дослідження: дитині надається роздивитися сюжетний малюнок. З подальшим поясненням того, що сталося.

Оцінювання: добре розуміє зміст та робить умовиводи – 2 бали.

Переказує сюжет зображеного малюнка – 1 бал.

Не розуміє, але намагається пояснити окремі деталі – 0,5 балів.

### **2 Завдання – “Об'єднання за змістом серію сюжетних картинок.”**

Зміст полягає у розумінні одного сюжету у чотирьох картинках.

Стимульний матеріал: чотири малюнки об'єднанні одним сюжетом.

Хід дослідження: дитині надається чотири малюнки, які вона повинна розкласти у певній послідовності, з подальшою розповіддю про певну подію

Оцінювання: за правильно об'єднаними малюнками складає повну розповідь – 2 бали.

Об'єднання зробила правильно, але переказує зміст певного малюнка – 1 бал.

Не може об'єднати одним змістом. Розкладання малюнків не за сюжетом. Опис картинок окремо одна від одної.

Параметри оцінок результатів дослідження дивись (додаток А).

### Параметри оцінок результатів дослідження

Завдання	Бали	Рівень
I Блок	3	Високий
1. Визначення узагальнюючого поняття на вербальному рівні	2 1	Середній Низький
2. Виключення четвертого зайвого з поясненням	3 2 1	Високий Середній Низький
3. Чим схожі та несхожі	5 – 6 3 – 4 1 - 2	Високий Середній Низький
4. Словник визначення і пояснення слів	6 – 9 4 – 6 0,25 - 3	Високий Середній Низький
II Блок	1	Високий
1. Розуміння змісту загадки	0,5 0,25	Середній Низький
2. Розуміння змісту тексту з підтекстом	6 – 8 3 – 5 1 – 3	Високий Середній Низький
3. Запам'ятовування тексту та умовиводи	3 2 1	Високий Середній Низький
4. Деформоване речення	1 0,5 0,25	Високий Середній Низький
III Блок	2	Високий
1. Визначення слова з певним у різному темпі	1 0,5	Середній Низький
2. Складання слова з почутих слів	4 3 1 - 2	Високий Середній Низький
3. Визначення позиції певного звука в слові	1 0,6 – 0,9 0,1 – 0,5	Високий Середній Низький
IV Блок	2	Високий
1. Розуміння змісту сюжетного малюнку	1 0,5	Середній Низький
2. Об'єднання за змістом серію сюжетних картинок	2 1 0,5	Високий Середній Низький

### Додаток Б

#### Результати діагностичного дослідження експериментальної групи до проведення корекційної роботи

Діти	I Блок	II Блок	III Блок	IV Блок
Юра М.	2,8 сер	3 висок	0,9 сер	1,5 висок
Юра Б.	2,6 сер	2 сер	2,2 висок	2 висок
Саша Н.	2,7 сер	0,9 сер	1,1 низьк	0,5 низьк
Рома С.	2,8 сер	2,9 сер	1,3 сер	2 висок
Олена Н.	2,2 низьк	3 висок	0,8 низьк	1,5 сер
Ніна С.	2,6 сер	2 сер	1 сер	0,5 сер
Женя С.	2,6 сер	1,5 низьк	2,3 висок	2 висок
Діма Д.	2,3 сер	3 висок	1,1 сер	1 сер
Діма К.	3 висок	1,5 сер	2,3 висок	2 висок
Катя К.	2,8 сер	2,8 сер	0,4 низьк	0,5 сер
<b>Середній показник</b>	2,7	2,3	1,3	1,3

#### Результати діагностичного дослідження контрольної групи до проведення корекційної роботи

Діти	I Блок	II Блок	III Блок	IV Блок
Юля Ф.	3,6 висок	3 висок	2,3 висок	2 висок
Валерія З.	3,5 висок	2,8 висок	2,3 висок	2 висок
Іван Р.	3,4 висок	3,3 висок	2,3 висок	2 висок
Міша С.	3,4 висок	1,8 сер	2,3 висок	1,5 висок
Ганна Ж.	3,1 висок	3,25 висок	2,3 висок	1,5 висок
Катя К.	3,3 висок	3 висок	2,3 висок	2 висок
Владік Б.	3,6 висок	3 висок	2,3 висок	2 висок
Саша Б.	3,6 висок	3,3 висок	2,3 висок	1 сер
Катя П.	3,6 висок	3 висок	2,3 висок	2 висок
Андрій М.	3,2 висок	3 висок	2,3 висок	2 висок
<b>Сер. показн.</b>	3,4	2,9	2,3	1,8

## Додаток В

### Схема оцінювання за всіма показниками

I Блок	Високий	3,6 – 5,25
	Середній	2,5 – 3,5
	Низький	0,8 – 2,4
II Блок	Високий	2,5 – 3,25
	Середній	1,7 – 2,4
	Низький	0,6 – 1,6
III Блок	Високий	1,7 – 2,3
	Середній	1,1 – 1,6
	Низький	0,5 – 1
IV Блок	Високий	1,7 – 2
	Середній	1 – 1,6
	Низький	0,5 – 0,9



## Додаток Г

### Завдання корекційної роботи

**Вправа 1.** “Що ми будемо робити?” Діти вибирають малюнки, на яких зображені предмети, необхідні для названої педагогом дії:

- різати – пиляти (хліб, дрова);
- мити – прати (вікно, речі);
- підмітати – чистити (віник, взуттєва щітка);
- сапати – копати (сапка, лопата).

Варіант гри “Чим ми будемо робити?”

- шити – в’язати (голка, спиці);
- різати – пиляти (ніж, пила).

**Вправа 2.** За малюнками діти називають виконувані дії, використовуючи словосполучення (*дівчинка стрибає; заєць скаче; дівчинка везе коляску; мама несе сумку; рум’яне яблуко; рожева стрічка; м’яка подушка; пухнаста кішка тощо*).

**Вправа 3.** Замінити слово в словосполученні або тексті (без опори на наочність):

- хто скаче, а хто стрибає;
- що рум’яне, а що рожеве;
- що м’яке, а що пухнасте.

**Вправа 4.** Відповісти на запитання педагога за малюнком.  
Наприклад.

- Що товсте, а що тонке? (*Олівець товстий, а голка тонка*).
- Що широке, а що вузьке? (*Рушник широкий, а бант вузький*).
- Хто сміється, а хто плаче? (*Хлопчик сміється, а дівчинка плаче*).
- Коли темно, а коли світло? (*Уночі темно, а вдень світло*).

Далі педагог пропонує дітям самостійно дібрати необхідне слово в початку речення.

**Вправа 5.** “Доскажи слівце” (з використанням малюнків).

- Дівчинка чиста, а хлопчик...(*брудний*).
- Торт солодкий, а лимон...(*кислий*).
- Дерево високе, а кущ...(*низький*).
- Вдень світло, а вночі...(*темно*).

**Вправа 6.** За малюнками порівняти:

- дорогу і стежку (*дорога широка, а стежка вузька*);
- подушку і стіл (*подушка м'яка, а стіл твердий*);
- дерево і кущ (*дерево високе, а кущ низький*);
- літо і зиму (*влітку тепло, а взимку холодно*).

**Вправа 7.** Вибери серед малюнків ті, про які можна сказати:

- дерев'яна ніжка, смачна ніжка, хвора ніжка;
- гарячий носик, кирпатий носик;
- залізна ручка, пухленька ручка;
- колюча голка, пахуча голка;
- смачна шапочка, солом'яна шапочка

**Вправа 8.** Діти пояснюють значення слова *свіжий* у сполученні з іншими словами, у реченні (можна з опорою на наочність).

- Папа надів свіжу сорочку.
- Мама принесла свіжу рибу.
- На вулиці свіжий вітер.
- У вазі стоять свіжі квіти.
- Бабуся налила в тарілку свіжий суп.

**Вправа 9.** Яким словом можна замінити зазначені слова в словосполученнях ?:

- Іде сніг (*падає, летить, кружляє*).
- Іде людина (*ногами ходить*).
- Грає з лялькою (*катає, одягає, годує*).
- Свіжий хліб (*гарячий, запашний, м'який*).
- Свіжа сорочка (*чиста, випрана*).
- Свіжа риба (*жива*).

**Вправа 10.**

Робота на матеріалі морфемми.

1. Суфіксів іменників зі значенням пестливості (-очк, -ичк, -чик, -ик, -к, -оньк, -еньк: зірочка, носик, стільчик, бабусенька), недорослості (-ат, -ят, -к-: лисенятко, каченятко).

2. Префіксів дієслів зі значенням протилежності дій (за – ви, на – ви, при – від: заходить – виходить, наливає – виливає).

3. Префіксів дієслів доконаного та недоконаного виду (на-, з-, по-, про-: малював – намалював, будувала – збудувала).

4. Суфіксів прикметників зі значенням присвійності (-ин, -ов: бабусин, зайчикова).

**Вправа 11.** Педагог пропонує дітям послухати слова (похідні та основні) і визначити, які предмети вони позначають: великі або маленькі (з опорою на наочність). Наприклад: стілець – стільчик, помідор – помідорчик, барабан – барабанчик тощо.

**Вправа 12.** Перед дітьми виставлені малюнки в ряд. Дітям пропонується показати великі та маленькі предмети: спочатку попарно, потім врозкид. Наприклад: покажи, де помідор, де помідорчик (барабан, барабанчик, стілець, стільчик); покажи, де барабан, стілець, помідорчик, барабанчик, помідор, стільчик.

**Вправа 13.** Доповнити слова, початі педагогом (з опорою на наочність). Педагог вимовляє слова без виділюваного і значимого афікса. Дитина повинна закінчити слово, вимовляючи його закінчення. Наприклад: помідор – чик, стіль – чик, барабан – чик тощо. Після цього дитині потрібно визначити і відповісти, яку однакову часточку слова вона вимовляла (чик).

**Вправа 14.** Педагог дає зразок утворення слів. Наприклад: “Від слова *перець* можна утворити слово *перчик* (м’яч – м’ячик, барабан – барабанчик тощо). Придумай ще такі ж слова від слів *баран, бідон, хліб, диван, вазон, ключ* тощо.”

**Вправа 15.** Гра. “Хто більше придумає слів?” Підбір прикметників до іменників.

Підібрати якнайбільше слів, що відповідають на питання (можна з опорою на малюнки і питання педагога):

– Яке? (Сонце – жовте, кругле, велике).

– Яка? (Трава – зелена, висока, низька, м’яка).

– Який? (Помідор – круглий, червоний, великий, солодкий, твердий).

**Вправа 16.** Підібрати малюнки до слів. Діти повинні відповісти на запитання: “Який?”. Приклад, малюнки: яблуко, слон, лимон, комар, подушка, горіх. Педагог запитує: “Про що (або про кого) можна сказати кислий, великий, солодкий, м’який, маленький, твердий?”.

**Вправа 17.** “Який предмет?” За допомогою предметів і малюнків підібрати слова за зразком: “Стіл дерев’яний”.

М’яч... (гумовий).

Ваза... (скляна).

Комір... (хутряний).

Ніж... (залізний).

Кораблик... (паперовий).

**Вправа 18.** Відгадати, чий це предмет. За малюнками відповісти: “Чий? Чия? Чий? Чие?”. Діти відповідають словосполученням.

Чия це сумка? – Сумка мамина.

Чие це пальто? – Пальто хлопчика.

Чий це лапи? – Лапи собачі.

Чий це хвіст? – Хвіст мишачий.

**Вправа 19.** Підбір іменників до дієслова.

Педагог показує дітям малюнки, пропонує підібрати слова, відповівши на питання “Хто? Що?”

Літає (комар, птах, перо, сніжинка, літак).

Плаває (людина, качка, м’яч, човен, корабель, листок).

Скаче (жаба, кінь, коза, м'яч).

Повзе (людина, змія, собака, равлик, черепаха).

Іде (людина, собака, корова, потяг, сніг, дощ).

Росте (квітка, дерево, ріпка, дитина).

Біжить (людина, струмок, собака).

**Вправа 20.** “Відгадай, що це таке?” Добрати іменник до прикметника за допомогою відповідних предметних малюнків.

Яскраве, жовте, тепле.

Круглий, гумовий, різнобарвний.

Кругле, червоне, солодке.

Руда, пухнаста, хитра.

**Вправа 21.** Підібрати необхідні слова за змістом. Відповісти на запитання: “Чим?” (за допомогою малюнків).

Ріже... (ножем).

Малює... (олівцем).

Підмітає... (віником).

Миє... (ганчіркою).

Їсть... (ложкою).

Копає... (лопатою).

**Вправа 22.** Підібрати потрібне слово, відповісти на запитання: “Як?” Дати якісну оцінку дій.

Лисиця біжить ... (швидко).

Таня співає... (голосно).

Літак летить... (високо).

Змія повзе... (повільно).

**Додаток Д**  
**Кількісна характеристика дослідження після корекції**  
**Експериментальна група**

Діти	I	II	III	IV
Юра М.	3,6 висок	2 сер	2 висок	2 висок
Юра Б.	3,4 висок	2 сер	2,3 висок	2 висок
Саша Н.	3,5 висок	2 сер	1,9 сер	2 висок
Рома С.	3,7 висок	2 сер	2 висок	2 висок
Олена Н.	3,4 висок	3 висок	1,9 сер	2 висок
Ніна С.	3,4 висок	3,3 висок	2 висок	2 висок
Женя С.	3,8 висок	2 сер	2,3 висок	2 висок
Діма Д.	3,5 висок	3,3 висок	1,9 сер	2 висок
Діма К.	4,1 висок	2 сер	2,3 висок	2 висок
Катя К.	3,3 висок	2,9 висок	1,9 сер	2 висок
Сер. показн.	3,6	2,4	2	2

**Контрольна група**

Діти	I Блок	II Блок	III Блок	IV Блок
Юля Ф.	4,5 висок	3,3 висок	2,3 висок	2 висок
Валерія З.	4,5 висок	3,3 висок	2,3 висок	2 висок
Іван Р.	4,5 висок	3,3 висок	2,3 висок	2 висок
Міша С.	4,3 висок	3 висок	2,3 висок	2 висок
Ганна Ж.	4,5 висок	3,3 висок	2,3 висок	2 висок
Катя К.	4,5 висок	3,3 висок	2,3 висок	2 висок
Владік Б.	4,5 висок	3,3 висок	2,3 висок	2 висок
Саша Б.	4,6 висок	3,3 висок	2,3 висок	2 висок
Катя П.	4,5 висок	3,3 висок	2,3 висок	2 висок
Андрій М.	4 висок	3,3 висок	2,3 висок	2 висок
Сер. показн.	4,4	3,2	2,3	2

**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ  
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Я, Демидяк Наталія Володимирівна \_\_\_\_\_, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

**ЗАЯВЛЯЮ**, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
- оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
- використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;

– самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;

– надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;

– не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;

– своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;

– не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;

– підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;

– поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;

– не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;

– відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

– запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;

– не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;

– не підроблювати документи;

– не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;

– не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;

– не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;

– не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;

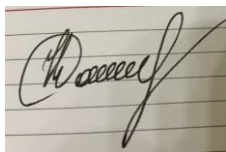
– не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;

– не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;

– не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

**УСВІДОМЛЮЮ**, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

19.10.2021  
(дата)

A photograph of a handwritten signature in cursive script on lined paper. The signature is written in black ink and appears to be 'Наталія Демидяк'. The paper has horizontal blue lines.

Демидяк Наталія  
(ім'я, прізвище)