

L. de M., Leite C.C., Tinone G., Fraguas Jr. R. Poststroke depression: risk factors and antidepressant treatment // Rev. Assoc.Med.Bras. – 2003. – Vol. 49, N 4. – P. 450-459.

**LISSOVA, Z., OSADCHA, T., PANKOVICH, L. CHORNENKA V FEATURES OF DEPRESSION IN PATIENTS HAVING SUFFERED ISCHEMIC STROKE**

*The article deals with the features of depression in patients having suffered an ischemic stroke. It is noted, that due to the increase of negative information; stress caused by military actions; COVID-19; fast pace of life there is a significant overstrain of the nervous system and the human psyche as a whole. Therefore, vascular diseases became more frequent and their number is a serious danger.*

*It is noted that the most severe manifestation of the pathology of the vessels of the brain is a stroke, which in half of cases occurs in people full of creative forces. Analysis of specialized scientific literature has established that in the structure of vascular diseases of the brain an ischemic stroke is one of the most common clinical forms of acute cerebrovascular accident.*

*The theoretical analysis of psychological-pedagogical and medical literature on the issue of post-stroke depression, its mechanisms, genesis, symptoms was carried out.*

*It was substantiated that depression is one of the severe consequences of an ischemic stroke, which negatively affects the personality of the patient and manifests itself in a depressed mood; a significant decrease of interest to almost all activities; significant changes in body weight or appetite; insomnia or hypersomnia; psychomotor agitation or retardation; weakness or loss of energy; a sense of worthlessness or inadequately excessive guilt; indecision or reduced ability to concentrate; and in severe cases – obsessive thoughts of suicide or death.*

*Post-stroke depression significantly reduces motivation for recovery and worsens the result of rehabilitation work. Depression is so widespread that it negatively affects not only the health of population, but also the economy of a country.*

*The psychological examination using methods “Depression scale PHQ-9”, which is a block #2 of the “Patient Health Questionnaire” (PHQ) and the “Differential diagnosis of depressive states” confirmed the theoretical conclusion about the presence of severe forms of depression in patients after ischemic stroke and the importance of comprehensive psycho-correctional work.*

*Key words: depression, post-stroke depression, stroke, apathy, hypotonia, dysphoria, confusion, alarm, fear, suicide.*

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2024.46.11>

УДК: 376-056.74.268

**I. С.Марченко**

[innmarchenko60@gmail.com](mailto:innmarchenko60@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0001-5458-0261>

**Т. М.Швалюк**

[shvaluktm@ukr.net](mailto:shvaluktm@ukr.net)

<https://orcid.org/0000-0003-3836-1015>

**Н. В.Чередніченко**

[nataliachered@gmail.com](mailto:nataliachered@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-3554-108047>

**РОЗВИТОК УСНОГО ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ  
В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

В статті розглядається проблема розвитку усного зв'язного мовлення учнів початкових класів із порушеннями мовлення, які знаходяться в умовах інклюзивного навчання. Відомо, що розвиток усного зв'язного мовлення у даній категорії дітей є важливим аспектом їхньої комунікації, соціалізації та навчання. В умовах інклюзивного навчання ця проблема стає ще більшої актуальною, оскільки діти з порушеннями мовлення

навчаються разом з однолітками, у яких мовлення розвивається згідно норми. Це вимагає від вчителів-логопедів розробки спеціальних методик з розвитку як усного так і писемного мовлення, або адаптації чи модифікації мовного матеріалу, відповідно до вікових і індивідуальних особливостей дітей із порушеннями мовлення. В статті здійснено аналіз особливостей зв'язного мовлення означеної категорії дітей в науковій літературі та обґрунтована необхідність диференційованого корекційно-розвиткового підходу до навчання. Визначені умови та спеціальна методика розвитку зв'язного усного мовлення, яка передбачає декілька послідовних етапів у роботі над текстами різної організації, як то ланцюгової і паралельної. Серед розповідей ланцюгової організації побудови тексту розглянуто переказ, розповідь за сюжетною картиною, серією сюжетних картинок; паралельної – різні види описів. Запропоновані різні тренувальні вправи, прийоми, дидактичні мовні та схематичні матеріали корекційної роботи над текстами. Зазначено, що при правильній організації і проведенні корекційно-розвиткової роботи вчитель-логопед, асистент вчителя допоможуть дітям подолати наявні у них порушення мовлення та опанувати шкільними знаннями.

*Ключові слова:* інклюзивне навчання, усне зв'язне мовлення, учні початкових класів з порушеннями мовлення.

**Постановка проблеми.** Демократичні перетворення в сучасному освітньому просторі призвели до зміни ставлення суспільства до питань інклюзії в Україні. Активно й усвідомлено проходить процес залучення дітей із особливими освітніми потребами до загальної освіти та забезпечення їхнього права на освіту такої ж якості, як і здорових дітей. В цьому контексті важливого значення набуває проблема навчання та виховання в умовах інклюзії дітей із порушеннями мовлення різного генезу. Головною метою такого навчання є створення, насамперед, умов для особистісного розвитку особистості, творчої самореалізації й утвердження її людської гідності. Але не менш гострою є і проблема подолання шкільної дезадаптації зазначеної категорії дітей і їхньої соціалізації, оскільки у них виникає певна низка труднощів у взаємовідносинах із оточенням. На час вступу до школи ці діти значно не досягають того рівня мовленнєвого розвитку, який властивий їхнім одноліткам із нормальним мовленням. Недоліки проявляються у лексико-граматичній та/або фонетико-фонематичній ланках мовлення і, як наслідок, у недостатності або відсутності зв'язного мовлення. Несформованість усного мовлення обумовлює зниження готовності дітей до використання одиниць мови й усвідомлення її знакової системи, що забезпечує спеціальні вміння з читання та письма, розвиток комунікативних здібностей.

Отже, для формування повноцінної особистості дитини, для успішного навчання її в школі та для подальшої трудової діяльності важливе значення має своєчасне оволодіння правильним зв'язним мовленням.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Зв'язне мовлення вбирає в себе усі досягнення дитини в оволодінні рідною мовою, у засвоєнні її звукової сторони, словникового запасу та граматичної будови. Його визначають, як розгорнутий виклад певного змісту, який відбувається логічно, послідовно та точно, граматично правильно та образно, воно організоване за законами логіки, граматики та композиції, є одним цілим, має мету та виконує визначену функцію (М. Львов, 1972, 1975).

Процес становлення зв'язного мовлення проходить подовжений і складний шлях розвитку, починаючи з раннього дитинства у межах ще ситуативної його форми, що має здебільшого діалогічний характер, до оволодіння контекстним мовленням під впливом розширення кола спілкування та пізнавальних інтересів дитини. Контекстне мовлення характеризується тим, що його зміст розкривається у самому контексті та стає зрозумілим для слухача поза певною ситуацією. Це найбільш складна форма мовленнєвої діяльності, оскільки у генезисі свого розвитку спирається на становлення як інтелектуальних можливостей, так і на розвиток мовленнєвих форм спілкування (Л. Виготський, 1996; О.О. Леонтьєв, 1969; О. Лурія, 1975; С. Рубінштейн, 1989).

Під впливом цілеспрямованого навчання у дошкільні діти за умов нормального онтогенезу оволодівають достатньо високим рівнем розвитку контекстного монологічного мовлення: освоюють різні типи зв'язних висловлювань (опис, розповідь, міркування) з опорою на наочність і без такої. Але основний період повноцінного оволодіння зв'язним висловлюванням – це період шкільного навчання, в якому суттєве місце відводиться його початковій ланці.

Діти з первинними мовленнєвими порушеннями, які приходять до загальноосвітньої школи, мають значні особливості розвитку усного зв'язного мовлення. Зокрема, ці особливості можуть виражатися у порушенні логічної послідовності викладу певного змісту висловлювання, «застряганні»

на другорядних деталях, пропуску головних подій, повторенні окремих епізодів під час складання розповіді на задану тему, за сюжетною картиною та серією сюжетних картин. Для них характерним є використання здебільшого коротких фраз, порушення смислової організації висловлювання, відсутність зв'язку між елементами висловлювання. Розуміючи правильний хід подій, діти не завжди правильно використовують форму складнопідрядного речення. Структура складних речень у низці випадків виявляється спрощеною, майже немає речень з підрядними умови, часу, місця тощо.

Зв'язок між мовленнєвими порушеннями та іншими сторонами психічного розвитку цих дітей обумовлює наявність вторинних порушень, які утворюють картину аномального розвитку дитини в цілому. У них відмічають уповільнену динаміку перебігу мисленнєвих процесів. Мовленнєва активність знижена, діти відчувають труднощі прийому словесної інструкції, демонструють низький рівень пізнавальної активності, мотиваційно-потребнісної сфери, низький обсяг уявлень про навколишнє, труднощі встановлення причинно-наслідкових зв'язків. У цих дітей спостерігається недостатня сформованість таких компонентів мовленнєвого висловлювання, як: мотив, задум (визначення основної думки та мікротем), внутрішній план мовленнєвого висловлювання, операційні компоненти розгорнутого мовлення (морфологічні, лексичні та синтаксичні форми) (Н. Голуб, 2018; Н. Чередніченко, 2016, 2018; М. Шкоденко).

Означені особливості розвитку усного мовлення дітей, що перебувають в умовах інклюзії, вказують на необхідність використання диференційованих, деталізованих і суто індивідуалізованих методів і прийомів роботи.

Для роботи з дітьми з порушеннями мовлення в умовах інклюзії вносяться зміни до стандартних навчальних планів, програм, методичних рекомендацій, конспектів уроків, створюються індивідуальні навчальні плани (програми розвитку) з урахуванням можливостей і потреб цих дітей. Про це свідчать дослідження багатьох вчених, як Е. Данілавічюте, 2012; Н. Голуб, 2014, 2018; Л. Коврігіної, 2019; З. Ленів, І. Марченко, 2006, 2008, 2015; В. Тарасун, 2004; В. Тищенко, 2005; Н. Чередніченко, Т. Швалюк, 2011, 2013, 2014; С. Чупахіної та інших.

**Метою статті** є розробка змісту спеціальної методики розвитку зв'язного усного мовлення в учнів початкових класів із порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Основну корекційну роботу з розвитку мовлення в умовах інклюзії має забезпечувати вчитель-логопед. Вчитель початкових класів (асистент вчителя) реалізує диференційований зміст роботи з розвитку мовлення на уроках і в позаурочний час у процесі проведення інших видів діяльності. Тільки за умови тісної співпраці вчителя-логопеда, вчителя початкових класів (асистента вчителя) й постійної взаємодії із родиною, що виховує дитину з порушеннями мовлення, можна досягти успішності у виконанні поставлених завдань щодо формування мовленнєвої компетенції означеної категорії дітей. Системний розвиток зв'язного мовлення має здійснюватися на чотирьох рівнях: лексичному, вимовному, словосполучення й речення, текстовому.

У практиці навчання дітей із порушеннями мовленнєвої діяльності успішне формування стійких навичок і умінь передбачає опору не тільки на практичне оволодіння зразком, заданим вчителем, але й на знання структурно-семантичних закономірностей побудови зв'язного висловлювання.

**Основний корекційний вплив** під час адаптованого навчання має бути спрямований на: 1) формування внутрішнього позитивного мотиву мовленнєвого висловлювання; 2) вміння визначати головну думку та мікротеми мовленнєвого висловлювання; 3) формування внутрішньої смислової програми тексту (тобто внутрішнього плану висловлювання); 4) формування зовнішньої структури висловлювання (з одночасною корекцією лексико-граматичної сторони мовлення).

Основою для знайомства учнів із правилами побудови зв'язного висловлювання має бути текст, оскільки мовна система в процесі комунікації реалізується не в ізольованому реченні, а в текстах різного типу (розповіді на основі ланцюгового або паралельного способу поєднання фраз у тексті) та призначення.

Розвиток монологічного зв'язного мовлення дітей із порушеннями мовлення має спиратися на обов'язкове проведення спеціальної підготовчої роботи (підготовка до сприймання тексту, як цілісної одиниці, попередній розбір змісту тексту та наочного сюжету); спеціальній мовній розбір текстового матеріалу; застосування лексичних і граматичних вправ, ігрових прийомів, спрямованих на активізацію

уваги, зорового та вербального сприймання; використання допоміжних методичних прийомів, які полегшують дітям оволодіння навичками зв'язного розповідання.

В системі логопедичної роботи над розвитком зв'язного мовлення молодших учнів із порушеннями мовлення традиційно виділяють три основні розділи роботи. Це: 1) формування орієнтовної основи дії із впізнавання зв'язних висловлювань; 2) формування первинної навички зв'язного говоріння за правилами смислової і мовної організації тексту; 3) формування уміння зв'язного говоріння за правилами.

Зазвичай, ті діти з порушеннями мовлення, які до школи не отримували корекційно-логопедичної допомоги, легко оперуючи терміном «розповідь», не завжди розуміють його справжнє значення. Отже, першим завданням є формування у них практичних уявлень про зв'язне висловлювання як про єдине ціле на основі уміння впізнавати суттєві ознаки тексту в процесі його сприймання. Учні повинні орієнтуватися у смисловій цілісності та у мовних засобах зв'язного повідомлення.

Для формування уявлень про нормативність зв'язного мовлення в учнів використовують типові значення таких видів монологічного мовлення, як розповідь та опис.

Так, у якості типових значень описового тексту виділяють значення статичності, віднесеності інформації до предмета, наявності предмета як основної теми повідомлення. А у оповідальному тексті – це наявність подій, які можна зобразити на картинці або уявити подумки, динаміка розвитку цих подій, тобто послідовність дій.

Учні мають засвоїти, що один зразок мовлення є розповіддю, тому що в ній говориться про події, випадки з життя, за нею можна намалювати цілий сюжет на картині. Інший зразок мовлення – розповідь-опис, оскільки її можна співвіднести з фотографією того предмета чи явища, про які розповідаємо. Дітям пропонують тренувальні вправи з метою диференціації різних типів розповідей, які полягають у виборі розповіді через співставлення її змісту з сюжетом, зображеним на сюжетній картинці або фотографії предмету.

Обсяг текстів для сприймання на слух у молодшій школі має вкладатися у 5-7 речень. Саме таке повідомлення сприймається як певна єдність.

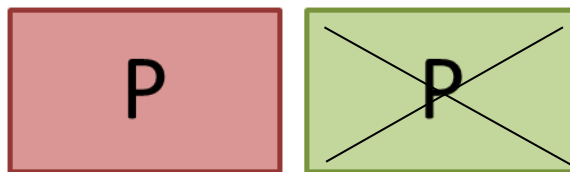
Для формування уміння відрізнити розповідь (текст) від «не розповіді» (не тексту) використовують вправи на співставлення:

- розповіді та набору слів із неї (для прикладу використовують дві картки, на одній із них зображена подія, на іншій – набір окремих предметних картинок);
- розповіді та набору незв'язних речень (застосовують картки, на одній із них зображений послідовний сюжет розповіді, на іншій – набір окремих сюжетних картинок, не пов'язаних між собою тематичною єдністю);
- розповіді та окремого речення (формують уміння розрізнити цілісну подію, як суму дій, і окрему дію; наприклад, порівняння цілісного сприймання сюжетної картини та предметно-дійової картинки, що фіксує окрему дію. Відбувається закріплення думки про те, що розповідь завжди складається з декількох речень);

У подальшому відбувається переведення учнів із наочно-образної основи на символічну, тобто на використання карток із умовними позначеннями (рис. 1):

- розповіді та її деформованого варіанту;
- розповіді та її некомплектного варіанту (з пропуском одного смислового ланцюга).

Рис. 1.



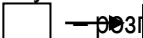
В дітей формують уміння орієнтуватися у логіко-смислових компонентах тексту, тобто впізнавати розповідь через виділення одного предмета повідомлення та основної, головної думки розповіді.

Попередньо навчання відбувається на матеріалі речення, в якому міститься судження. Відбувається розбір речення, який передбачає виділення в ньому предмета повідомлення та того, що говориться про предмет (предиката – предметного смислового зв'язку, що відображує відношення між названими предметами. Виражається за допомогою дієслова). Для цього використовують питання пошукового характеру, спрямовані на усвідомлення предмета повідомлення, наприклад «Про кого (про що?) повідомляється?», «Що повідомляється про цей предмет?». Використовують графічні моделі (Дівчинка спить.).

Первинний логічний аналіз тексту краще здійснювати на матеріалі загадок (на дієвому рівні) або віршів із повторенням предикативного зв'язку, наприклад:

Ходять лелеки у тузі,  
Завтра у вирій далекий  
Будуть летіти лелеки.

(М. Познанська)

Аналізуючи тексти, учні підбирають до них заголовки та записують у вигляді графічної схеми (– опису;  – розповіді ланцюгової організації).

Вибір тексту учні обґрунтовують, спираючись на такий план: 1) перший приклад – це розповідь; 2) у ній розповідається про події, випадок; 3) цей випадок можна намалювати чи уявити; 4) розповіді можна дати назву.

Увагу учнів звертають на те, як розповідається про предмет чи подію. Їх навчають орієнтуватися у мовних засобах, щоб запобігти мовного стереотипу. Для цього використовують співставлення парних загадок, тексти, в яких розповідають про ті ж самі предмети, явища у різній мовленнєвій формі.

На наступному етапі у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку формують навички зв'язного говоріння.

Великої уваги у цьому процесі надається активізації мотиву, потреби у створенні подовженої розповіді. Формуючи внутрішні позитивні установки, дитину спонукають до монологічного мовлення засобом вироблення особливих видів мотивів – пізнавального та особистісного. Ці мотиви підготовлюються системою розвитку діалогічного мовлення, комунікативної активності та включають бажання повідомити будь-які новини, поділитися враженнями, щось або когось пізнати, оцінити друзів і самого себе.

Для активізації змістовної і мовної сторін мовленнєвого висловлювання зазвичай пропонуються такі прийоми:

- ігри на встановлення правильного розташування серії картинок, об'єднаної однією темою, з наступним складанням розповіді або її фрагменту (наприклад, відібрати з низки запропонованих картинок ті, що відповідають прочитаному педагогом; визначити порядок картинок по пам'яті за прочитаним, знайти зайву картинку, відновити деформований порядок картинок тощо);
- ігри пошукового характеру, наприклад знайти «зниклу» картинку серед запропонованих картинок, знайти її місце, відновити події за центральною картинкою, «розплутати» дві сюжетні лінії (набори картинок за близькими та контрастними ситуаціями);
- ігри на «уяву» передбачають придумування невеличких сюжетів за предметними картинками, гра «Мім» – вербалізація пантоміми;
- ігри в «семантичні абсурди», спрямовані на знаходження невідповідності тексту та ілюстрації до нього, а також знаходження слів, фраз, що не підходять за смыслом;
- асоціативні ігри, спрямовані на актуалізацію процесу відбору слів із довготривалої пам'яті та семантизація словника (підбір слів-синонімів, слів-антонімів, слів, об'єднаних тематичною ознакою, наприклад «ліс», слів однієї лексико-семантичної чи лексико-граматичної групи тощо).

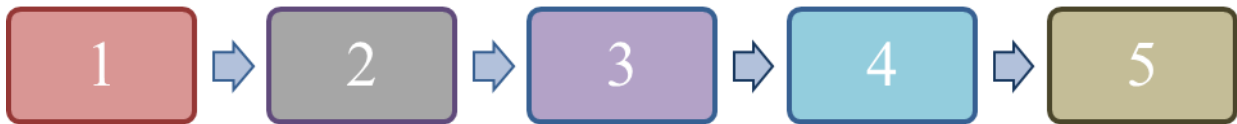
Для дітей із мовленнєвими порушеннями необхідним є формування навчальних дій, пов'язаних із аналізом смислових і лінгвістичних правил побудови тексту. У якості ведучого прийому на початкових етапах застосовують аналіз готового зразка. Необхідно показати засоби смислового та синтаксичного зв'язку слів у текстах ланцюгової й описової організації.

Навчання побудови тексту ланцюгової чи паралельної організації значно сприяє моделюванню. Воно дозволяє дітям запам'ятати зміст, послідовність подій, допомагає вловити зв'язки між персонажами.

Робота з моделями (графічними схемами) передбачає таку послідовність: 1) знайомство з моделлю та складання розповідей за готовими моделями;  
2) навчання складання власних моделей розповіді;  
3) перенесення моделі у внутрішній план, тобто складання розповідей без опори на наочність.

Текст ланцюгової організації. Основною одиницею семантичної організації такого тексту є позначення предметів дійсності, які виступають у якості «опорних точок» під час побудови програми висловлювання. Предметна структура (структурно-семантичні відношення речень тексту) традиційно зображується графічно (рис. 2.):

Рис. 2.



Порядок роботи з текстом ланцюгової організації:

1) читання тексту; 2) вибір низки предметних картинок із серії виставлених на дошці; 3) розташування картинок у послідовності розповіді до пропонованої схеми (за допомогою повторення предметів на схемі здійснюється зв'язок окремих речень у єдине ціле – розповідь); 4) дії у голосному мовленні (поступово знімаються предметні картинки, а потім і графічний запис); 5) засвоєння засобів синтаксичного зціплення речень (лексичні повторення, синонімічні заміни, займенники: особові, вказівні відносні, присвійні).

До розповідей ланцюгової організації побудови тексту відносять переказ, розповідь за сюжетною картиною, серією сюжетних картинок, творчу розповідь.

Навчання усного переказу передує й підготовлює до його писемної форми. Підбираючи твори для переказу, потрібно враховувати зміст й обсяг тексту, можливість ділення його на чіткі фрагменти, доступність логічного та граматичного мовного матеріалу, дотримання тематичного взаємозв'язку з навчанням іншим видам зв'язних розповідей.

Структура роботи з переказом: 1) попередня лексична робота; 2) читання тексту без установки на переказ; 3) визначення основної думки твору, розбір його змісту за питаннями, які можуть слугувати пунктами плану подальшого переказу, придумування назв до частин тексту; 4) вправи на закріплення мовного матеріалу; 5) повторне читання тексту з установкою на переказ; 6) переказ твору дітьми (самостійний або за допомогою вчителя).

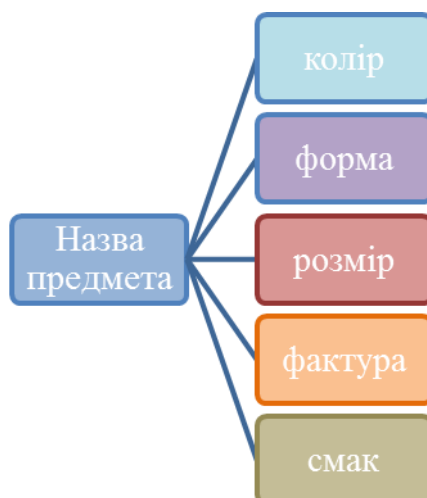
Складання розповіді за сюжетною картиною передбачає такий порядок роботи: 1) підготовчий етап, на якому створюється лексико-граматична база, уточнюються знання дітей щодо тих подій, персонажів, що зображені на картині; 2) самостійний розгляд дитиною картини; 3) аналіз змісту зображеного на картині: визначення задуму (теми), виділення основних смислових ланок із урахуванням причинно-наслідкових відносин; 3) складання плану мовленнєвого висловлювання з використанням допоміжних засобів: піктограм, предметних картинок, малюнкового панно, опорних слів, схем, цифр тощо; 4) відбір лексико-граматичних засобів до майбутнього висловлювання: словосполучення, варіанти речень, які виражають одну й ту саму думку, епітетів, синонімів, метафор тощо; 5) складання розповіді за допомогою дорослого; 6) самостійна розповідь за попереднім зразком.

Уміння дітей із порушеннями мовлення складати розповіді за серією картинок передбачає розвиток у молодшого школяра логічного компонента: уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, які реально існують у житті.

Текст паралельної організації. Програма цього тексту має частково умовний характер і залежить від тої чи іншої послідовності виділення властивостей, якостей предмета чи явища. В методиці початкової школи прийнята послідовність опису від загального до часткового.

Під час створення текстів паралельної організації спираються на онтогенетично-спонтанний шлях засвоєння знань про предмети через сенсорні канали: зорове, слухове, тактильне сприймання. Використовують графічний план розповіді (рис. 3.):

Рис. 3.



Робота за графічним планом організовується як послідовна діяльність із впізнання предмета в описовому тексті. Звертається увага на те, що від зміни порядку вичленування ознак структура розповіді-опису не руйнується.

Навчання описової розповіді передбачає: формування у дітей умінь виділяти основні ознаки та частини предметів, використовуючи для їх визначення адекватні фрази – висловлювання; формування узагальнених уявлень про побудову описового тексту; оволодіння дітьми мовними засобами, необхідних для складання зв'язних розповідей-описів; практичне засвоєння навичок опису предметів шляхом тренувальних вправ.

У якості додаткових прийомів навчання використовують:

- впізнання предмету за описом. Якщо дитина має труднощі у впізнаванні, використовують різні предметні малюнки, серед яких дитина має вибрати необхідний;
- співвідношення об'ємної моделі предмета з його графічним зображенням;
- співставлення двох варіантів повідомлень: тексту з повним набором ознак і тексту з неповним набором властивостей цього ж предмету. Дитина має визначити, коли швидше та правильніше можна впізнати предмет?
- самостійне складання дитиною графічного плану до розповіді-опису педагога.

Визначають різні види описів: фактичний, порівняльний, творчий. Для цього використовують наочний матеріал у такому порядку: опис натуральних предметів, опис іграшок, опис власного малюнку, опис природи.

Останній етап – це формування зв'язного мовлення на основі практичного використання правил у навчально-комунікативних ситуаціях.

Основна мета цього етапу – навчити дітей будувати різні типи цілісних і зв'язних розповідей. Це передбачає застосування системи комунікативно-мовленнєвих вправ, побудованих за принципом «від простого до складного».

Вправи за ступенем складності визначаються таким чином:

- 1) ступінь заданих змістовних і лексичних компонентів повідомлення;
- 2) ступінь опори (повна-часткова) на наочно-графічний план.

Систематична робота над текстом служить основою для формування в учнів мовленнєвих умінь і навичок і дає змогу спостерігати, аналізувати й узагальнювати різноманітні лексичні та граматичні явища в їх органічних взаємозв'язках.

**Висновки.** Формування та розвиток навичок самостійних зв'язних висловлювань як в усному, так і в писемному мовленні учнів із порушеннями мовлення в умовах інклюзії потребує диференційованого підходу до вибору методів і прийомів навчання з урахуванням тяжкості

мовленнєвих порушень і супутніх відхилень у розвитку. Важливим є початковий етап, на якому формуються установки на активне використання фразового мовлення, увага до мовлення педагогів і власних висловлювань. В процесі навчання учні повинні оволодіти принципом побудови зв'язних текстів і їх граматичним оформленням. Особливої уваги надається тим видам зв'язних висловлювань, які використовують у процесі засвоєння учнями знань на уроці.

При правильній організації і проведенні корекційно-розвиткової роботи вчитель-логопед, асистент вчителя допоможуть дітям подолати наявні у них порушення мовлення та опанувати шкільними знаннями.

#### Список використаних джерел:

1. **Голуб Н.М.** (2018) Напрями роботи з формування змістово-сислової сторони писемного мовлення у молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення, затримкою психічного розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) збірник наукових праць*. Випуск 10. Режим доступу: <https://aqce.com.ua/vipusk-n10-2018/golub-nm-naprijami-roboti-z-formuvannja-zmistovo-smislovoi-storoni-pisemnogo-movlennja.html>
2. **Голуб Н.М.** (2014) Методи та прийоми навчальної та корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами з порушеннями писемного мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. праць*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. Випуск 26. С. 66-72. Режим доступу: [file:///C:/Users/User/Downloads/Nchnpu\\_019\\_2014\\_26\\_16.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Nchnpu_019_2014_26_16.pdf)
3. **Данілавічюте Е.А., Литовченко С.В.** (2012) Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / За ред. А. А. Колупаєвої. Київ: Видавнича група «А.С.К.». 360 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
4. **Коврігіна Л.М.** (2019) Особливості організації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. № 4. С. 22-28. Режим доступу: <http://otr.ioid.gov.ua/images/pdf/2019/4/4.pdf>
5. **Марченко І.С.** (2015) Спеціальна методика розвитку мовлення. Навчальний посібник. Київ: ВД «Слово». 308 с.
6. **Швалюк Т.М.** (2016) Проблема формування зв'язних висловлювань типу міркування у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. праць*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. № 32. Ч. 2. С. 234-240. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/16634>

#### References:

1. **Golub N. M.** (2018) Napryamy` roboty` z formuvannya zmistovo-smy` slovoyi storony` py`semnogo movlennya u molodshy`x shkolyariv iz zagal`ny`m nedorozvy`nenniam movlennya, zatry`mkoju psy`xichnogo rozvy`tku. Aktual`ni py`tannya korekcijnoyi osvity` (pedagogichni nauky`) zbirny`k naukovy`x pracz`. Vy`pusk 10. Rezhym` dostupu: <https://aqce.com.ua/vipusk-n10-2018/golub-nm-naprijami-roboti-z-formuvannja-zmistovo-smislovoi-storoni-pisemnogo-movlennja.html>
2. **Golub N.M.** (2014) Metody` ta pry`jomy` navchal`noyi ta korekcijnoyi-rozvy`val`noyi roboty` z molodshy`my` shkolyaramy` z porushennyamy` py`semnogo movlennya. Naukovy`j chasopy`s NPU imeni M. P. Dragomanova. Seriya 19. Vy`pusk 26. Rezhym` dostupu: [file:///C:/Users/User/Downloads/Nchnpu\\_019\\_2014\\_26\\_16.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Nchnpu_019_2014_26_16.pdf)
3. **Danilavichyutye E.A., Ly`tovchenko S.V.** (2012) Strategiyi vy`kladannya v inklyuzy`vnomu navchal`nomu zakladi: navchal`no-metody`chny`j posibny`k / Za red. A. A. Kolupayevoyi. Ky`yiv: Vy`davny`cha grupa «A.S.K.». 360 s. (Seriya «Inklyuzy`vna osvita»).
4. **Kovrigina L.M.** (2019) Osobly`vosti organizaciyi osvitn`ogo procesu dlya ditej z osobly`vy`my` osvitnimy` potrebamy`. Osvita ta rozvy`tok obdarovanoyi osoby`stosti 2019. № 4.S. 22-28. Rezhym` dostupu: <http://otr.ioid.gov.ua/images/pdf/2019/4/4.pdf>
5. **Marchenko I.S.** (2015) Special`na metody`ka rozvy`tku movlennya. Navchal`ny`j posibny`k. Ky`yiv: VD «Slovo». 308 s.
6. **Shvalyuk T.M.** Problema formuvannya zv'yazny`x vy`slovluyvan` ty`pu mirkuvannya u ditej starshogo doshkil`nogo viku z tyazhky`my` porushennyamy` movlennya. Naukovy`j chasopy`s NPU imeni M.P. Dragomanova. Seriya 19. Korekcijna pedagogika ta psy`xologiya: zb. nauk. pracz`. Ky`yiv: NPU imeni M.P. Dragomanova, 2016. № 32. Ch. 2. S. 234-240. Rezhym` dostupu: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/16634>

#### **MARCHENKO, I. SHVALIUK, T. DEVELOPMENT OF ORAL COHERENT SPEECH OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION**

The article deals with the problem of developing oral coherent speech of Primary School students with speech disorders who are in an inclusive learning environment. It is known that the basis of properly organized monologue speech is not individual words and sentences, but larger units – blocks of sentences through which the movement of



thought occurs, the consistent deployment of the topic. Therefore, the development of oral coherent monologue speech in this category of children is an important aspect in the implementation of their communication, socialization and learning. In the context of inclusive education, this problem becomes even more urgent, since children with speech disorders learn together with their peers, whose speech develops according to the norm. This requires speech therapists to develop special techniques for the development of both oral and written speech, or to adapt or modify speech material in accordance with the age and individual characteristics of children with speech disorders. The article presents an analysis of the features of coherent speech of this category of children in the scientific literature, it is said that the lack of formation of oral speech of these children causes a decrease in their readiness to use language units and awareness of its sign system, which provides special reading and writing skills, the development of communicative abilities, the need for a differentiated correctional and developmental approach to learning is justified. The conditions and special methods of developing coherent oral speech are defined, which provides for several consecutive stages in working on texts of various organizations, such as chain and parallel. Among the stories of the chain organization of text construction, we consider a retelling, a story based on a plot picture, a series of plot pictures; parallel – various types of descriptions. Various training exercises, techniques, didactic speech and schematic materials of correctional work on texts are proposed. It is indicated that with the correct organization and conduct of correctional and developmental work, a speech therapist teacher or teacher's Assistant will help children overcome their existing speech disorders and Master school knowledge.

*Key words:* inclusive education, oral coherent speech, primary school students with speech disorders.

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2024.46.12>

УДК 376:37.02:159.97

*I.M.Матющенко*

*irina-100@meta.ua*

<https://orcid.org/0000-0002-0684-4154>

## **ДО ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ СВІДОМОСТІ У ДІТЕЙ З МЕНТАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В АСПЕКТІ ЇХ СОЦІАЛІЗАЦІЇ**

У статті розглянуті теоретико-методологічні підходи щодо визначення проблеми соціалізації дітей з ментальними порушеннями в аспекті реалізації принципу свідомості в освіті. Зазначається, що окреслена категорія дітей потребує особливого підходу та уваги, що в свою чергу вимагає від сучасної системи освіти створення сприятливих психолого-педагогічних умов. Створення сприятливих психолого-педагогічних умов для дітей з ментальними порушеннями сприятиме їх соціальному розвитку та адаптації до життя у суспільстві та матиме велике значення для підвищення їхнього життєвого рівня та самовизначення.

Проаналізовано загальну та спеціальну психолого-педагогічну літературу щодо розуміння сутності принципу свідомості та соціалізації, зокрема, розглянуто види, механізми та її вплив на успішний перебіг адаптованості дітей з ментальними порушеннями в новій соціальній групі однолітків.

*Ключові слова:* принцип свідомості, соціалізація, адаптація, діти з ментальними порушеннями.

**Постановка проблеми.** Сучасна система спеціальної освіти в Україні спрямована на оптимізацію та зміну освітньої траєкторії у плані пошуку нових підходів щодо сприяння соціалізації та адаптації дітей з ментальними порушеннями. Варто підкреслити, що одним із важливих завдань спеціальної освіти є сприяння соціалізації в аспекті реалізації принципу свідомості дітей з ментальними порушеннями.

Ми вважаємо за доцільне розглянути питання процесу соціалізації дітей з ментальними порушеннями з точки зору принципу свідомості, оскільки це може принести нові уявлення та підходи щодо оптимізації педагогічного супроводу дітей окресленої категорії та має на меті розкрити основні аспекти та механізми використання цього принципу у практиці спеціальної освіти.

Реалізація принципу свідомості у дітей з ментальними порушеннями в аспекті їх соціалізації дозволить зрозуміти важливість врахування індивідуальних особливостей окресленої категорії школярів при організації навчального процесу та сприятиме їхньому успішному навчанню, соціальній адаптації та особистісному розвитку загалом.