

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

Реалізація корекційної складової освітнього процесу учнів з мовленнєвими труднощами в умовах дистанційного навчання

Кваліфікаційна робота (проєкт)

на здобуття ступеня вищої освіти “магістр”

Виконав: студентка 2 курсу 291-м групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Спеціалізації 016.01 Логопедія
Освітньо-професійної (наукової)
програми Логопедія
Шаган Наталія Василівна

Керівник канд. пед.наук, доцентка
Кабельнікова Н.В.

Рецензентка: к. пед. н., доцентка кафедри
логопедії Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка
Ласточкина О.В.

Івано-Фраківськ, 2024

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЛОГОКОРЕКЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ УЧНІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЦАМИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	7
1.1. Логопедичний супровід молодших школярів в системі інклюзивного навчання	7
1.2. Психолого-педагогічна характеристика учнів початкових класів з мовленнєвими труднощами	11
1.3. Особливості організації логокорекційної роботи в дистанційній формі	16
РОЗДІЛ 2. РЕАЛІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ЛОГОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ЯК СКЛАДОВОЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЦАМИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	23
2.1. Констатувальне дослідження стану сформованості мовленнєвої функції у молодших школярів з мовленнєвими труднощами	23
2.1.1. Мета, завдання та принципи логопедичного обстеження ..	23
2.1.2. Методика діагностики та критерії оцінювання стану розвитку мовлення в учнів початкових класів	26
2.1.3. Результати констатувального експерименту	36
2.2. Система логокорекційної роботи як складова освітнього процесу учнів початкових класів з мовленнєвими труднощами в умовах дистанційного навчання	40
2.3. Перевірка ефективності реалізації логопедичної роботи як корекційної складової освітнього процесу учнів з мовленнєвими труднощами в умовах дистанційного навчання	50
ВИСНОВКИ	60
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	63
ДОДАТКИ	69
Додаток А. Типологія освітніх труднощів	69
Додаток Б. Список контенту для корекційно-розвивальної роботи батьків з дітьми з порушеннями мовлення на платформі You tube	72
Додаток В. Презентація до онлайн-вебінару «Розвиток комунікативних умінь в учнів початкових класів з розладами аутистичного спектру»	73

ВСТУП

Актуальність дослідження. Особливостями логопедичної корекційно-розвиткової роботи є її систематичність, безперервність та тривалість. Прогалини у заняттях можуть призвести до нівелювання досягнутих раніше результатів та здобутків у розвитку дитини. Починаючи з 2020 року у зв'язку з пандемією коронавірусної інфекції та повномасштабним вторгненням в Україну російських військ дистанційна форма стала альтернативною та поширеною формою організації освітньо-корекційного процесу з учнями з особливими освітніми потребами, у тому числі й з мовленнєвими труднощами.

Дистанційне навчання в аспекті швидкої технологізації є закономірним етапом розвитку вітчизняної освіти відповідно до міжнародних вимог сучасного суспільства, гуманізації освітнього процесу, впровадження нових освітніх технологій, застосування нових організаційних форм корекційно-розвиткової роботи з дітьми з освітніми труднощами [2].

Взаємодії логопеда з дитиною, її батьками, вчителями може здійснюватися в різних формах на вибір, залежно від обставин: в режимі онлайн, з використанням електронної форми взаємодії, в режимі офлайн або в умовах комбінування цих двох форм, що значно розширює можливості освітньо-корекційного впливу.

Крім того, використання сучасних, мобільних засобів комунікації під час логопедичного впливу сприяє зміні форм взаємодії учасників цього процесу. Можливості нових технічних пристроїв дають колосальну перевагу для взаємодії, вони можуть одночасно і досить швидко передати необхідну інформацію декільком особам, що заощаджує часові та людські ресурси фахівців.

Дослідженню проблеми організації логопедичної роботи з дітьми молодшого шкільного віку в дистанційному форматі присвячено роботи В.Галущенко, Я.Гелюти, А. Король, О.Качуровської, Г.Коваленко,

О.Ласточкіної, С.Мировової, Я.Радченко, Ю. Рібцун, Н.Савінової, С.Цимбал-Слатвінської, С. Цимбалюк, М.Шеремет та ін. Науковці акцентують увагу на тому, що віддалена форма логопедичного супроводу дозволяє індивідуалізувати освітньо-корекційну траєкторію учня з мовленнєвими труднощами, зберегти її цілісність; створити ефективну систему управління інформаційно-методичним забезпеченням освітньо-корекційного процесу; активізувати залучення батьків до логопедичного процесу з одночасним підвищенням їх компетентності.

Враховуючи високі показники чисельності молодших школярів з мовленнєвими труднощами, їх стійкості, поєднання з іншими порушеннями розвитку та пов'язаним з ними негативним впливом на опанування програмним матеріалом, виникає необхідність надання зазначеній категорії дітей своєчасної логопедичної допомоги та організація такої системи психолого-педагогічного супроводу, яка б забезпечувала гнучку адаптацію змісту та форм логокорекційної роботи до їх індивідуальних освітніх потреб. В сучасних умовах це можна реалізувати за допомоги дистанційної технології.

Актуальність проблеми та необхідність її практичного вирішення в умовах закладів загальної середньої освіти зумовили вибір теми магістерського дослідження: *«Реалізація логокорекційної складової освітнього процесу учнів з мовленнєвими труднощами в умовах дистанційного навчання».*

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Магістерське дослідження виконано відповідно науково-дослідної теми кафедри спеціальної освіти ХДУ «Зміст та технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» (0119U101727 від 22.11.2019.).

Мета дослідження – розробити та експериментально перевірити систему логокорекційної роботи як складової освітнього процесу учнів з мовленнєвими труднощами в умовах дистанційного навчання.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати загальнодидактичну та спеціальну (логопедичну) літературу з проблеми дослідження.
2. Розкрити психолого-педагогічну характеристику учнів початкових класів з мовленнєвими труднощами
3. Визначити особливості організації логопедичного супроводу учнів з мовленнєвими труднощами в умовах інклюзивного навчання.
4. Розробити та експериментально перевірити систему логокорекційної роботи як складової освітнього процесу учнів початкових класів з мовленнєвими труднощами в умовах дистанційного навчання.

Об'єкт дослідження – логопедичний супровід освітнього процесу учнів з мовленнєвими труднощами в умовах дистанційного навчання.

Предмет дослідження – система логокорекційної роботи як складова освітнього процесу учнів початкових класів з мовленнєвими труднощами в умовах дистанційного навчання.

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз, систематизація й узагальнення психолого-педагогічних даних з проблеми дослідження; *емпіричні* – спостереження, аналіз результатів діяльності учнів початкових класів із мовленнєвими труднощами, констатувальний, формувальний та контрольний експеримент; *статистичні:* кількісний і якісний аналіз одержаних експериментальних даних дослідження; статистична обробка результатів з метою перевірки ефективності запропонованих методів та прийомів.

Елементи наукової новизни дослідження полягають у тому, що одержано та систематизовано дані про стан та особливості розвитку мовлення у молодших школярів; запропоновано методи та прийоми логопедичного супроводу молодших школярів з мовленнєвими труднощами в умовах дистанційного навчання.

Практичне значення дослідження. Запропоновані у роботі матеріали можуть бути використані вчителями початкових класів, логопедами, закладів загальної середньої освіти під час організації освітньо-корекційного процесу та логопедичного супроводу учнів з мовленнєвими труднощами під час дистанційного навчання. Теоретичні та методичні положення стануть у нагоді здобувачам спеціальності 016.Спеціальна освіта 016.01 Логопедія першого (бакалаврського) та другого (магістерського рівня) здобуття освіти під час написання курсових та наукових робіт.

Апробація результатів дослідження. Матеріали дослідження оприлюднено у публікації: Можливості дистанційної форми організації логопедичної роботи. Сучасні наукові дослідження в спеціальній та інклюзивній освіті: збірка тез Студентської наукової конференції 23 травня 2024 року / за заг.ред. В.В. Ляшко. Івано-Франківськ, 2024. С.147-152.

Структура дослідження. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЛОГОКОРЕКЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ УЧНІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Логопедичний супровід молодших школярів в системі інклюзивного навчання

Недорозвинення або пошкодження різних ланок мовленнєвої системи як правило зумовлює розвиток вторинних відхилень: дефіцитарність сенсорних, часових та просторових уявлень; недостатню концентрацію уваги, зниження здатності будувати умовиводи, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; зниження мотиваційної та цілеспрямованої діяльності, пізнавальних інтересів, пам'яті, запасу загальних відомостей про оточуючий світ тощо. Мовленнєві порушення можуть призводити до порушень емоційно-вольової сфери, що стає причиною зниження працездатності учнів та виникнення патологічних форм поведінки. Процес комунікації молодших школярів з порушеннями мовленнєвої функції з однолітками та педагогами може супроводжуватися конфліктними ситуаціями, оскільки діти з мовленнєвим дизонтогенезом часто до початку шкільного навчання і на його початкових етапах, не опановують повноцінними формами спілкування, виявляючи демонстративну поведінку [13].

Застосування індивідуального підходу під час освітньої діяльності на уроках та здійснення корекційного впливу на логопедичних заняттях при шкільному логопункті для зазначеної категорії дітей часто виявляється неефективними. У зв'язку з цим для учнів з порушення мовленнєвого розвитку потрібна організація освітнього процесу, що має корекційну спрямованість та будується на основі індивідуалізованого підходу шляхом поєднання адаптації освітнього процесу та корекційно-розвиткової, зокрема логопедичної роботи. Такий підхід ефективно реалізується в системі

інклюзивного навчання, коли супровід учня з особливими освітніми потребами здійснюється командою фахівців (вчителем, асистентом вчителя, психологом, логопедом, спеціальним педагогом та ін.) разом з батьками дитини.

Для забезпечення ефективності роботи фахівців потрібним є правильний розподіл обов'язків фахівців. Багато корекційних завдань вирішуються фахівцями у співпраці. Водночас чітко визначаються та диференціюються їх функції, щоб уникнути дублювання [14].

Вирішальна роль у комплексному супроводі учня з мовленнєвими порушеннями (мовленнєвими труднощами) в системі інклюзивного навчання належить логопеду, який реалізує логокорекційну складову супроводу, здійснюючи систематичну комплексну спеціальну роботу з корекції та розвитку всіх компонентів мовленнєвої, пізнавальної та комунікативної діяльності з метою оптимальної та ефективної адаптації дітей з вираженими порушеннями мовлення до умов та вимог соціуму.

В аспекті нашого дослідження зупинимося на аналізі поняття «супровід». Під супроводом розуміють метод, що забезпечує створення умов прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень на різних ситуаціях життєвого вибору. При цьому суб'єкт розвитку визначається як той, що розвивається, і як система, що розвивається [16].

Вихідним положенням формування теорії та практики комплексного супроводу є системно-орієнтований підхід, в основі якого – опора на внутрішній потенціал розвитку суб'єкта [4]

О. Гаяш розглядає супровід як один із пріоритетних напрямів діяльності фахівця та визначає його як «...систему професійної діяльності, спрямованої на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання та психологічного розвитку дитини в ситуації шкільної взаємодії» [4].

Супровід також розглядається як різноплановий рух, змінюючи фокус, якого можна отримати різні його види [1; 11; 21].

Виділяють такі види супроводу: педагогічний, психологічний, психолого-медико-соціальний, тьюторський, логопедичний [29].

Активність учителя-логопеда у процесі реалізації логопедичного супроводу розглядається як діяльність суб'єкта, який має певну соціальну позицію, формує завдання та цінності, здійснює необхідні дії. Вчитель-логопед є провідним спеціалістом, який безпосередньо організує цей процес. Як учасник логопедичного супроводу, учитель-логопед також супроводжує та координує взаємодію всіх учасників.

Логопедичний супровід освітнього процесу передбачає партнерську взаємодію суб'єктів супроводу (команди фахівців), детерміновану вимогами сучасного суспільства щодо реалізації особистісно-орієнтованих та гуманістичних підходів [33].

Логопедичний супровід розглядає особистість дитини та наявні у неї мовленнєві порушення, як несприятливий фактор розвитку, адаптації та соціалізації, що вимагає організації умов своєчасної профілактики та корекції мовленнєвих порушень в умовах закладу освіти. Обґрунтування актуальності та необхідності логопедичного супроводу, як одного з напрямів науки та практики, обумовленого розширенням кількісного та якісного характеру професійної діяльності вчителя-логопеда в освітній установі [32].

Реалізація логопедичного супроводу осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти визначається наступними нормативно-правовими документами:

- Закон України «Про освіту» [9];
- Закон України «Про повну загальну середню освіту» [10];
- Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» [8]
- Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти [25];

- Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої та дошкільної освіти [28];

- Лист МОН «Про методичні рекомендації для фахівців інклюзивно-ресурсних центрів та педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти щодо встановлення категорій (типів) особливих освітніх потреб (труднощів) та визначення рівня підтримки в освітньому процесі» [16];

- Положення про деякі питання організації дистанційної форми навчання у закладах загальної середньої освіти [23].

Логопедичний супровід освітнього процесу уявляє собою цілісну систему взаємодії учасників освітнього процесу (учень, учитель-логопед, сім'я, педагоги та вузькі фахівці, адміністрація) зі створення педагогічного середовища, спрямованого на своєчасну профілактику та корекцію мовленнєвих порушень, що враховує індивідуальні особливості учнів [25].

Категорія вузьких фахівців під час реалізації логопедичного супроводу включає фахівців даної освітньої установи, а також за необхідності фахівців, які працюють у системі охорони здоров'я та соціального захисту.

Провідним завданням логопедичного супроводу учнів з мовленнєвими труднощами є формування у дітей комунікативних навичок, правильного, чіткого, помірно гучного, виразного мовлення з відповідним віку словниковим запасом та рівнем розвитку зв'язного мовлення, з метою максимальної їх реабілітації та вільної соціальної адаптації.

Завдання інших фахівців, які працюють з молодшими школярами, які мають мовленнєві труднощі, полягають у тому, щоб сприяти розвитку у них всіх збережених аналізаторів, зміцнювати та розширювати компенсаторні можливості дитини, здійснювати корекційну роботу у різних напрямках залежно від тих завдань, які визначив учитель-логопед на певних етапах реалізації індивідуальної програми розвитку.

Очікуваними результатами логопедичного супроводу молодших школярів з порушеннями мовлення в закладі освіти є :

- наявність позитивної динаміки розвитку мовленнєвих, пізнавальних та психічних процесів;
- сформованість поведінкових навичок та навичок ефективного безконфліктного спілкування з однолітками та дорослими;
- підвищення професійного рівня педагогічного колективу з проблем реалізації корекційної спрямованості освітнього процесу з використанням методів та прийомів адаптації навчального матеріалу, форм його пред'явлення та критеріїв оцінювання;
- підвищення рівня компетентності батьків, які виховують молодших школярів з порушеним мовленнєвим розвитком [36].

Отже, логопедичний супровід розглядається як цілеспрямований, безперервний процес надання логопедичної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, зокрема з мовленнєвими труднощами. Є комплексною технологією та особливою формою підтримки дитини із мовленнєвими порушеннями.

Зміст логопедичного супроводу молодших школярів з мовленнєвими труднощами визначається особливостями та ступенем прояву їх тяжкості, наявністю вторинних порушень, що негативно впливають на формування особистості дитини, перешкоджають його повноцінному когнітивному розвитку та ускладнюють соціальну адаптацію.

1.2. Психолого-педагогічна характеристика учнів початкових класів з мовленнєвими труднощами

Багаторічний досвід впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір демонструє динамічність внесення змін, спрямованих на підвищення ефективності освітнього процесу для зазначеної категорії дітей його оптимальної диференціації та індивідуалізації відповідно потенційних можливостей дітей, їх максимальної соціальної адаптації [29; 30; 40 та ін.].

Нині Постановою Кабінету Міністрів України № 765 від 21.07.2021 «Про зміни, що вносяться до Постанови Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами» [26] та Постановою Кабінету Міністрів України № 957 від 15.09.2021 «Про порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» [27] визначено типи освітніх труднощів (замість освітніх потреб) та рівні підтримки залежно від ступенів прояву цих труднощів.

Під поняттям «освітні труднощі» відповідно зазначених документів розуміють: «труднощі у навчанні, які впливають на процес здобуття освіти та рівень результатів навчання дітей відповідно року навчання у відповідному закладі освіти» [27].

«Рівень підтримки в освітньому процесі в інклюзивних класах (група) – обсяг тимчасової або постійної підтримки в освітньому процесі учнів з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх індивідуальних потреб» [36].

Виділяють такі категорії (типи) освітніх труднощів: інтелектуальні; функціональні (сенсорні, моторні, мовленнєві); фізичні; навчальні; соціоадаптаційні (особистісні, середовищні), соціокультурні (взаємодія з представниками різних культур, одержання інформації за допомоги жестового мовлення тощо). Кожен з зазначених типів освітніх труднощів може мати різний ступінь прояву – від поодиноких до найтяжчих, що визначає встановлення рівня підтримки. Так, окремі поодинокі прояви передбачають 1 рівень підтримки, легкого ступеня прояву – 2 рівень, помірного – 3 рівень, важкого – 4 рівень, найтяжчого – 5 рівень підтримки (Додаток А) [26].

Учні початкових класів з мовленнєвими труднощами складають різноманітну категорію дітей. Зупинимось на їх психолого-педагогічній характеристиці на основі клініко-психологічної класифікації, згідно якої мовленнєві порушення відповідають певній нозології. Так, усі порушення мовлення розподілені на дві великі групи – порушення усного мовлення та

порушення писемного мовлення. Порушення усного мовлення розподіляється на порушення зовнішнього та внутрішнього оформлення [37]. За типологією освітніх труднощів порушення усного мовлення відносяться до функціональних (мовленнєвих), а порушення писемного (дислексія та дисграфія) – до навчальних труднощів [26].

До мовленнєвих труднощів відносяться:

1. Дислалія - порушення звуковимови у дітей з нормотиповим слухом та збереженою іннервацією мовленнєвого апарату. Може бути спричинена анатомо-фізіологічними порушеннями мовленнєвого апарату або недорозвиненням фонематичних процесів. Відповідно, може бути органічною (механічною) та функціональною, а за кількістю порушених звуків – мономорфною та полфморфною.

2. Ринопалія - порушення тембру голосу та звуковимови, обумовлене анатомо-фізіологічними порушеннями мовленнєвого апарату, зокрема дисфункцією піднебінно-глоткового змикання. Найбільш складною формою, що призводить до грубого недорозвинення звуковимовної сторони мовлення є вроджена відкрита ринопалія.

3. Дизартрія - порушення вимовної сторони мовлення, обумовлене недостатністю іннервації мовленнєвого апарату внаслідок пошкодження нервової системи. Спостерігається несформованість усіх ланок складного інтегрованого механізму дихально-фонаційно-артикуляційного оформлення висловлювання. Часто виникає в структурі дитячого церебрального паралічу. За ступенем прояву може бути стертою, вираженою та тяжкою (анартрія).

4. Дисфонія (афонія) – порушення або повна відсутність голосової функції внаслідок патологічної змін голосового апарату.

5. Брадилалія – патологічно уповільнений темп мовлення.

6. Тахілалія – патологічно прискорений темп мовлення.

7. Заїкання – порушення темпо-ритмічної організації мовлення внаслідок судомного стану м'язів мовленнєвого апарату. Ступень тяжкості залежить від характеру порушення центральної нервової системи, перебігу

порушення, вторинної психологічної симптоматики, зокрема ступеня фіксації на мовленнєвих труднощах.

8. Алалія – відсутність або грубе недорозвинення всіх видів мовленнєвої діяльності внаслідок органічного пошкодження мовленнєвих кіркових зон головного мозку у внутрішньоутробному або ранньому періоді розвитку дитини. За локалізацією пошкодження мовленнєвих зон виділяють сенсорну (пошкодження центру мовленнєвослухового аналізатора) та моторну (пошкодження центру мовленнєворухового аналізатора) алалію. Відноситься до порушень внутрішнього (структурно-семантичного) оформлення мовлення.

Афазія – повна або часткова втрата мовлення, що виникає внаслідок локального пошкодження кори головного мозку. У дітей діагностується дитяча її форма, що призводить до розпаду не тільки навичок усного, а й писемного мовлення [37].

Серед видів мовленнєвого дизонтогенезу у молодших школярів, які відносять до навчальних труднощів відносять:

1. Дислексія (алексія) – стан, що характеризується порушенням здатності (або повна нездатність) опанувати навичкою читання дітьми з нормотиповим функціонуванням аналізаторів, збереженим інтелектом, достатнім рівнем мовленнєвого розвитку. Виявляється у виникненні специфічних стійких помилок, труднощах впізнання та запам'ятовування букв, звукозлиття, наявності аграматизмів під час читання або нерозумінні прочитаного тексту за умови сформованості технічної сторони.

2. Дисграфія (аграфія) – часткова або повна нездатність опанувати навичкою письма за правилами графіки, що виявляється у стійких специфічних помилках на письмі: труднощах відтворення оптико-просторового образу букви, змішуваннях, замінах букв за графічною схожістю або за акустико-артикуляційною подібністю звуків, що ними позначаються, пропусках букв, у спотвореннях звуко-складового складу слова та структури речень, аграматизмах [37].

Більшість мовленнєвих та навчальних труднощів у молодших школярів виникають внаслідок резидуально-органічного пошкодження мозку, мінімальною його дисфункцією. Відповідно, зазначена категорія дітей характеризуються дратівливістю, підвищеною збудливістю, руховою розгальмованістю, емоційною нестійкістю, розладами настрою. Діти швидко втомлюються; погано переносять спеку, задуху, їзду у транспорті, довге хитання на гойдалках [18].

У більшості дітей навіть молодшого шкільного віку виявляється несформованою дрібна моторика пальців рук, в них страждають такі рухові якості загальної, мимічної, ручної та артикуляційної моторики, як швидкість, переключення, координація, точність, диференційованість, витривалість тощо.

У молодших школярів з вираженими мовленнєвими труднощами спостерігається несформованість комунікативної, гносеологічної, регулюючої функції мовлення; порушення опанування різними компонентами мовленнєвої системи (фонетичного, фонематичного, лексичного, граматичного), що призводить до стійких труднощів у навчальній діяльності [18]

Також специфічні особливості спостерігаються в когнітивній сфері зазначеної категорії учнів: зниження пізнавальної діяльності та пізнавального інтересу, недостатність слухомовленнєвої, зорової уваги та пам'яті; недорозвинення оптико-просторових функцій; низький рівень розуміння словесних інструкцій; труднощі в оволодінні узагальнюючими поняттями; уповільнений темп формування довільного регулювання та контролю поведінки та діяльності [29].

Формування психологічних та поведінкових особливостей учнів початкових класів з порушеннями мовлення відбувається внаслідок патологічних змін у центральній нервовій системі. Залежно від характеру змін, симптоми можуть виявлятися у різних сферах. Діти зазначеної категорії емоційно нестабільні; схильні до частої зміни настрою та прояву агресії,

збудження; можуть часто проявляти млявість, перебувати у пригніченому стані. Все це, в одних випадках, є наслідком соціальної дезадаптації, а в інших – призводять до порушень соціалізації [12].

Слід зазначити, що у молодших школярів з порушеннями мовлення накопичення інтелектуальної та психоемоційної втоми відбувається до кінця робочого дня та тижня та супроводжується розладом сну, нудотою та сильними головними болями.

Отже, за психолого-педагогічними проявами учні початкових класів з мовленнєвими труднощами складають неоднорідну групу. Ступінь шкільної дезадаптації залежить від ступеня порушення мовленнєвої функції, наявності супутньої вторинної симптоматики, що визначає здатність дітей опановувати програмним матеріалом, рівень адаптації освітнього середовища та особливостей корекційно-розвиткової логопедичної роботи.

1.3. Особливості організації логокорекційної роботи в дистанційній формі

В умовах, які постійно змінюються, онлайн-навчання стало важливим інструментом корекції і для дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. Недорозвинення мовленнєвої функції і часто її обтяженість коморбідними психоневрологічними патологічними станами, зниження пізнавальної діяльності, мотивації до навчання передбачає пошук таких умов організації логопедичного процесу, щоб можна було досягти стійкої позитивної динаміки у мовленнєвому та психічному розвитку [41].

Зрозумілим є той факт, що будь-яке припинення навіть на короткі терміни освітньо-корекційного процесу з учнями з мовленнєвими труднощами призводить до розпаду сформованих умінь та навичок.

Дистанційна робота вчителя-логопеда з учнями – це форма взаємодії, яку можливо реалізувати засобами сучасних комп'ютерних технологій [15]. Тепер, незважаючи на відстань, фахівець може проводити логопедичні

заняття та працювати з учнями з мовленнєвими труднощами, з будь-якої локації, а найголовніше, не переривати корекційно-розвитковий процес.

Дистанційна форма передбачає організацію взаємодії з учнем за допомогою інтернет-зв'язку в режимі реального часу з використанням аудіо відеотрансляції. При цьому суворо дотримуються розкладу занять та інших вимог до організації освітнього процесу [32].

Дистанційна взаємодія з учасниками психолого-педагогічного супроводу учня з мовленнєвими труднощами може також здійснюватися в електронній формі.

Електронна форма передбачає передачу учневі, його батькам матеріалів для занять у цифровому вигляді. Логопед наперед готує матеріал з описом завдань і вправ, надсилає його, або забезпечує доступ до нього іншим способом у просторі інтернет-мережі. У цьому випадку дитина сама або за допомоги батьків визначає час виконання завдань.

Залежно від вибору тієї чи іншої форми вчитель-логопед може по-різному підійти до організації своєї професійної діяльності.

При дистанційній формі можливе використання різних платформ, що забезпечують використання аудіо- та відеозв'язку. Найбільш поширенішими є ZOOM, Google Meet. Для електронного формату використовуються цифрові продукти Google classroom, Google Диск. Ці та деякі інші програми можна використовувати як на комп'ютері, так і на мобільних пристроях.

Є безоплатні сучасні освітні цифрові платформи, які можна використовувати під час організації логопедичної роботи в дистанційній формі:

- **Kahoot!** (<https://kahoot.com>) – ігрова навчальна платформа, що використовується як освітня технологія в школах та інших закладах освіти, що дозволяє скласти опитування, вікторину (з можливістю додати зображення або відео). Навчальні ігри «Kahoots» – це вікторина, в якій є безліч виборів, які дозволяють генерувати користувачів. Платформа працює через інтернет-браузер;

- **Mentimeter** (<https://www.mentimeter.com>) – це інструмент для додавання інтерактивності до презентації. Сервіс допоможе зробити заняття цікавим та різноманітним, завдяки інтерактивним діям прямо на слайдах презентації.

- **Miro** (<https://miro.com>) – віртуальний аналог класичної дошки; платформа для співпраці учасників освітнього процесу. Miro – це онлайн-дошка, де можна демонструвати зображення, різні документи, крім цього є функція малювання, письма, зберігаючи результати у режимі on-line.

- **LearningApps** (<https://learningapps.org>) – ще одна програма, яка дозволяє створювати різнорівневі інтерактивні завдання: вікторини, кросворди, пазли та ігри. LearningApps простий у освоєнні, тому самостійно овоїти даний сервіс не складе труднощів. Крім цього, на платформі є велика колекція готових рішень, які класифіковані з різних предметів.

- **Epic Pen** (<https://epic-pen.com>) – безкоштовна програма для операційної системи Windows, що дозволяє малювати на робочому столі, у вікні відкритих програм, документах, папках тощо. Сервіс простий у використанні та допомагає створювати інтерактивні дошки для спільної роботи в режимі реального часу.

- **Linoit** (<https://en.linoit.com>) – безкоштовна віртуальна дошка, що дозволяє використовувати її як сумісний доступ. Будь-який користувач, який має потрібне посилання, може розмішувати свої стікери з будь-якою інформацією. Створити дошку оголошень, спільний проект або графічне завдання за допомогою даного сервісу зможе кожен, а всі об'єкти, розміщені на дошці, зможе редагувати будь-який користувач, який має доступ. За потреби можна надати доступ до такої дошки всім, хто має потребу працювати колективно.

Взаємодія з учнями на логопедичних заняттях в режимі онлайн відбувається за традиційними етапами, дозволяє отримувати зворотний зв'язок від дитини в реальному часі, дає можливість відповісти на його запитання, уточнити незрозумілі йому моменти [39].

В електронному форматі інформацію для учня та його батьків можна об'єднувати в тематичні папки, доповнювати таблицями з розкладом занять та варіантами зворотнього зв'язку. З боку вчителя-логопеда потрібно лише інформування про місце розміщення матеріалів, надіславши покликання на електронну пошту чи будь-який інший месенджер. Отримання зворотного зв'язку від учня так само відбувається через месенджери та електронну пошту. Формами цієї зворотного зв'язку можуть бути фотографії та скріншоти виконаних завдань, заповнені опитувальники та анкети.

Зазначимо особливості проведення логопедичних занять в дистанційній формі, що необхідно обов'язково враховувати у роботі з молодшими школярами:

1. Необхідно брати до уваги реальні можливості вчителя-логопеда та учня щодо технічних засобів організації дистанційного навчання та забезпечення інтернет-зв'язку.

2. Специфіка логопедичних занять вимагає деякої попередньої підготовки з боку учня. За необхідності заздалегідь потрібно попередити, які матеріали будуть необхідні [33].

3. Під час планування змісту заняття вчитель-логопед має враховувати обмежені можливості контролю ходу виконання завдань та вправ та надання дитині допомоги у разі виникнення у нього труднощів.

4. Обов'язкова присутність на занятті когось з батьків (або законних представників) учня.

5. Опанування учителем-логопедом програмного забезпечення, що дозволяє забезпечити здатність обирати його відповідно корекційних цілей заняття [34]

6. Використання інноваційних технологій, методик, методів та прийомів (інтерактивних вправ, рольових ігор, використання графічних зображень, відео-, аудіо фрагментів, ребусів, кросвордів тощо).

7. Необхідність постійної взаємодії та підтримки мотивації учня під час заняття [2].

Під час підготовки до дистанційного логопедичного заняття дотримуються наступного алгоритму:

1. Інформаційний блок – передбачає визначення

а) наявних психофізіологічних особливостей дитини (наприклад, непосидючість, рухова розгальмованість, швидка інтелектуальна виснажливість, труднощі концентрації уваги тощо);

б) на якому етапі мовленнєвого розвитку перебуває учень, які у нього попередні досягнення, які корекційно-розвиткові цілі будуть вирішуватися на даному конкретному занятті)

в) рівня пізнавальної активності учня (низький, середній, високий);

г) темпу роботи на занятті (низький, середній, високий);

д) ставлення до різних форм роботи (ігрових прийомів, навчальних завдань тощо)

2. Змістовий блок – передбачає визначення:

а) теми, мети та змісту логопедичного заняття;

б) методів та прийомів, що будуть використані на занятті;

в) добір матеріалу для заняття (відеоурок, відзнятий заздалегідь, або мультимедійна презентація, відеофрагменти з мультиплікаційними героями, інтерактивні ігри, графічні завдання тощо);

г) чітке визначення часу для кожного елементу заняття (завдання, гри, сприйняття відео або аудіо матеріалу тощо).

д) включення здоров'язберезувальних ресурсів у структуру заняття (пальчикова гімнастика, гімнастика для очей з метою профілактики зорової втоми, розминка).

3. Аналітичний блок (рефлексія) – передбачає:

а) аналіз проведеного заняття, визначення рівня засвоєння учнем пройденого матеріалу;

б) визначення доступного дитині обсягу матеріалу

в) аналіз поведінки дитини під час заняття, її активності [3].

Незалежно від форми дистанційного навчання (онлайн-заняття, електронний формат), що обирає вчитель-логопед в конкретний період, надзвичайно важливою для забезпечення ефективності реалізації логокорекційної роботи з учнями з мовленнєвими труднощами є постійна підтримка контакту з батьками, їхнє активне включення в роботу з дитиною.

Саме батьки в умовах віддаленого навчання можуть допомогти фахівцю відстежити правильність виконання тих чи інших завдань та вправ, розповісти про емоційні реакції дитини, її враження.

Для того, щоб така взаємодія давала найкращі результати, вчитель-логопед має проінструктувати батьків про те, як має проходити заняття, як виконуються завдання; поінформувати, за якими ознаками визначити, що дитина вже стомилася, які прийоми слід використовувати для усунення у неї психоемоційного напруження тощо [29].

Не дивлячись на складність організації логокорекційного процесу в дистанційному форматі, можна виділити позитивні сторони дистанційних логопедичних занять:

1. Модульність. Даний принцип дозволяє з набору окремих корекційно-розвиткових програм спланувати логопедичну роботу, що відповідає індивідуальним потребам учня, рівню його мовленнєвого розвитку та стану сформованості психофізіологічних функцій.

2. Віддаленість навчання. Відстань між дитиною та логопедом (за умови якісної роботи мережі інтернет) не є перешкодою для продовження логопедичної роботи і дозволяє її здійснювати незалежно від місця перебування.

3. Асинхронність. Логопед та учень можуть проводити роботу за зручним для них розкладом.

4. Охопленість. Учні мають доступ до багатьох джерел інформації, а також можуть спілкуватися один з одним і з логопедом через різні мережі.

5. Нова роль логопеда, коли на нього покладаються такі функції, як координація корекційно-розвиткового процесу, коригування програми,

консультування тощо; взаємодія з учнями здійснюється за допомогою різноманітних засобів зв'язку.

6. Гнучкість. Учні не відвідують регулярних занять, кожен може займатися стільки, скільки йому необхідно; є можливість займатися у будь-якому місці та у будь-який час.

7. Можливість систематичного корекційного навчання учнів, які за станом здоров'я не можуть постійно відвідувати освітній заклад [6].

На фоні позитивних сторін проведення логопедичних занять в дистанційній формі можна виокремити і мінуси.

Такий формат корекційно-розвиткової логопедичної роботи може бути застосовано не до всіх учнів початкових класів. Для роботи в онлайн-форматі у дитини має бути сформована довільна увага та навчальні навички. Значні труднощі виникають під час організації занять з молодшими школярами, у яких мовленнєві труднощі поєднуються з інтелектуальними, сенсорними та порушеннями емоційно-вольової сфери. В цих випадках спочатку потрібно навчити батьків, як їм допомогти своїй дитині бути залученою до логопедичного заняття [7].

Таким чином, успішність та якість логопедичної роботи у дистанційній формі багато в чому залежать від ефективності організації, методичного супроводу, змістового наповнення, відповідності матеріалів цілям і завданням корекційного втручання, професійної майстерності логопеда, а також активної залученості батьків учня в логокорекційний процес.

РОЗДІЛ 2

РЕАЛІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ЛОГОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ЯК СКЛАДОВОЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Констатувальне дослідження стану сформованості мовленнєвої функції у молодших школярів з мовленнєвими труднощами

Для побудови ефективної логопедичної роботи з учнями початкових класів надзвичайно важливе значення має всебічне вивчення стану мовленнєвого розвитку зазначеної категорії дітей в психолого-педагогічному аспекті, оскільки це дозволяє логопеду не тільки створити індивідуальну програму логокорекційного впливу, а розробити рекомендації для інших фахівців та педагогів, які працюють з учнем з мовленнєвими труднощами в освітньо-корекційному процесі.

2.1.1. Мета, завдання та принципи логопедичного обстеження

Для виявлення стану розвитку компонентів мовлення в учнів початкових класів з мовленнєвими труднощами нами було проведено констатувальний етап експериментального дослідження. В експерименті взяли участь 7 учнів 1-х класів початкової школи імені Софії Русової Івано-Франківської міської ради та 8 учнів 1-х класів Комунального закладу «Одеська спеціальна школа №88 Одеської обласної ради. З цих дітей 5 учнів зараховані до освітніх закладів з ТОТ (заклади дошкільної освіти не відвідували останні 2 роки, логопедична робота з ними не проводилася). Учні спеціальної школи мали висновки педагогічного консиліуму та результати логопедичного обстеження, учні які навчалися за інклюзивній формі – висновок ІРЦ та висновок логопедичного обстеження. Висновки про тип освітніх труднощів, рекомендованого рівня підтримки та логопедичні заключення дітей представлено у їх характеристиці (табл. 2.1.).

Таблиця 2.1.

Висновки про тип освітніх труднощів, рекомендованого рівня підтримки та логопедичні заключення учнів початкових класів, охоплених експериментом

Ім'я дитини	Тип освітніх труднощів	Рівень підтримки	Логопедичний висновок
<i>Початкової школи імені Софії Русової Івано-Франківської міської ради</i>			
Мілана Б.	мовленнєві; моторні	2	ЗНМ III рівня. Дизартрія (псевдобульбарна форма)
Богдан О.	мовленнєві	1	ЗНМ III рівня
Мирослав С.	мовленнєві	1	ЗНМ III рівня. Заїкання (невротична форма).
Зоряна К.	мовленнєві	2	ЗНМ II-III рівня. Моторна алалія
Андрій Г.	мовленнєві; інтелектуальні; соціоадаптаційні	3	ЗНМ I-II рівня. Моторна алалія
Святослав Л.	мовленнєві; інтелектуальні; соціоадаптаційні	2	ЗНМ I-II рівня. Моторна алалія
Лілія І.	мовленнєві, навчальні	1	ЗНМ III рівня
<i>Одеська спеціальна школа №88 Одеської обласної ради</i>			
Дмитро Л.	-	-	ЗНМ II-III рівня Дизартрія (псевдобульбарна форма)
Мар'яна К.	-	-	ЗНМ III. Заїкання (неврозоподібна форма)
Денис Д.	-	-	ЗНМ III рівня
Всеволод Я.	-	-	ЗНМ III рівня
Інеса З.	-	-	ЗНМ II-III рівня. Ринолалія (вроджена відкрита, післяопераційний стан)
Никита О.	-	-	ЗНМ III рівня
Олеся А.	-	-	ЗНМ III рівня
Дмитро В.	-	-	ЗНМ II-III рівня. Моторна алалія

Метою констатувального експерименту було виявлення рівня сформованості мовлення у молодших школярів з мовленнєвими труднощами

Відповідно мети нами було визначено завдання констатувального дослідження:

1. Вивчити та визначити методи дослідження, добрати методики обстеження різних сторін мовлення.
2. Визначити критерії оцінювання якості виконання діагностичних проб.
3. Виявити стан сформованості компонентів мовленнєвої функції та узагальнити рівні сформованості мовлення в цілому.
4. На основі одержаних результатів систематизувати методи та прийоми логокорекційної складової освітнього процесу учнів з мовленнєвими труднощами в умовах дистанційного навчання

Організація констатувального експерименту відбувалася з урахуванням наступних загально дидактичних та спеціальних (логопедичних) принципів.

Відповідно принципу розвитку здійснювався моніторинг динаміки порушення. На якому етапі опанування мовою та мовленням виникло відхилення, як воно розвивалося, чи здійснювався корекційний вплив та які його результати [21].

Принцип взаємозв'язку порушень мовлення з іншими сторонами психічного розвитку. Усі психічні процеси в дитини: сприйняття, увага, пам'ять, мислення, уява – тісно пов'язані з мовленням: мовлення формується під впливом усіх вищих психічних функцій, і, в свою чергу, увага, пам'ять та мислення обумовлюються мовленням. Так, наприклад, узагальненість сприйняття залежить від рівня розвитку мовлення, становлення зв'язного мовлення можливе лише за умови сформованості операцій порівняння, аналізу, синтезу; слухомовленнєва пам'ять взаємообумовлена та взаємопов'язана з розвитком фонематичних процесів тощо [21].

Принцип врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей передбачає вибір змісту, форм та методів організації їх діяльності залежно

від вікових етапів, особливостей поведінки, типу вищої нервової діяльності, здібностей та можливостей кожної конкретної дитини.

Принцип діяльнісного підходу передбачає, що обстеження дитини має орієнтуватися на її провідну діяльність, у нашому випадку – навчальної. Але при цьому має враховуватися особистісно значущий для дитини вид діяльності [17].

В основі онтогенетичного принципу організації дослідження є положення про вплив на дитину, враховуючи послідовність появи форм та функцій мовлення та видів мовленнєвої діяльності в онтогенезі [37].

Принцип врахування симптоматики порушення та структури мовленнєвого порушення передбачає необхідність встановлювати взаємозв'язок між окремими симптомами, їх інтерпретації, встановлення їх первинності та вторинності в структурі мовленнєвого порушення [29].

Логопедичне обстеження відбувалося в індивідуальній формі за можливості за безпосередньої присутності дитини та в дистанційному форматі.

Одна діагностична процедура в очному форматі не перевищувала 30 хвилин, у дистанційному – 15 хвилин. Обстеження в дистанційній формі проводилося за присутності батьків.

2.1.2. Методика діагностики та критерії оцінювання стану розвитку мовлення в учнів початкових класів

Діагностичні проби ми розподілили на блоки:

I Блок – обстеження вимовної сторони мовлення (звуковимова, звуко-складова структура слів, фонематичні процеси, просодичні компоненти мовлення: темп, ритм, виразність, темброві характеристики, сила й висота голосу).

II Блок – обстеження смислової сторони мовлення (лексичний склад, граматичні засоби).

III Блок – обстеження зв'язного мовлення (складання оповідання за серією сюжетних картинок, за сюжетною картинкою).

Опишемо діагностичні проби кожного блоку та критерії їх виконання.

I Блок – обстеження вимовної сторони мовлення

З метою дослідження звуковимови учням пропонувалося повторити речення, в словах якого сконцентровані звуки, вимову яких вивчали
Інструкція:

1.1. Послухай речення та повтори:

- Собака їсть кістку - [с].
- Сіма посіяла сіно - [с'].
- Зоя загубила гудзик - [з].
- Зіна зібрала зірочки - [з'].
- Цап нацарапав цифри - [ц].
- Тут ціла ціна - [ц'].
- У Маши нова шубка та шапка - [ш].
- Жовтий жук жужить - [ж].
- Коричнева черепаха повільно чапає - [ч].
- Щітку поклали у ящик- [щ].
- Лампа впала зі столу - [л].
- Ліда залізла у льох - [л'].
- У Раїси на руці рана - [р].
- На річці різакор порізали лід - [р']
- Яків їв солодкі яблука - [й].

Якщо у дитини виявлено порушення й інших звуків, додатково використовували речення з відповідними словами.

Оцінювання результатів:

2 бали – правильне виконання проби;

1 бал – нестійке відтворення правильного звука;

0 балів – стійка неправильна вимова звука.

Максимальна кількість балів – 30.

1.2. Для обстеження звуко-складової структура слів дітям пропонувалося назвати за картинками, а потім повторити слова:

стакан, паркан, ожина, черемха, будинок, сковорідка, велосипед, телефон, поліцейський, простирadlo

Оцінювання результатів:

2 бали – правильне промовляння звуко-складової структури слова за назвою картинки;

1 бал – правильне відображене відтворення по складам ;

0 балів – неправильне виконання проби.

Максимальна кількість балів – 20.

Завдання для обстеження фонематичних процесів:

1.3. Вивчення слуховимовної диференціації фонем на рівні складів (на матеріалі звуків, що правильно вимовляються дитиною). Повторити:

ба-ба-па, ви-фи-фи, до-то-до, ама-ана-ана, га-ха-га

1.4. Вивчення диференціації звуків на рівні слів. Повтори:

злива, слива, коза, коса, шити, жити, п'є, б'є, зуб, суп

1.5. Вивчення диференціації звуків на рівні речення. Повтори:

Йшла Саша по шосе. Зоя віддала Соні зайця та сачок. У Зіни насіння.

Лисиця зцaпала чаплю. Лана розбила рожеву склянку.

1.6. Вивчення здатності до фонематичного аналізу:

а) вичленовування першого наголошеного голосного: *Іра, Аня, Оля, озеро, арка;*

б) вичленовування першого приголосного: *степ, мапа, чапля, кіт, суп;*

в) визначення першого та останнього звука у словах: *злива, квас, капуста, черепаха, жираф;*

г) визначення розташування звука [а] по відношенню до інших звуків у слові: *мак, стакан, жираф;*

д) визначення кількості звуків у словах: *коза, стеля.*

Оцінювання результатів:

2 бали – правильне виконання проби;

1 бал – нестійке відтворення правильного звуку;

0 балів – стійка неправильна вимова звуку.

Максимальна кількість балів – 78.

Стан просодичних компонентів мовлення: темп, ритм, виразність, темброві характеристики, сила й висота голосу відзначався у процесі спостереження за мовленням дітьми під час виконання ними діагностичних проб за цим блоком. Якщо зазначені параметри відповідали нормотиповим показникам, за кожен нараховували по 2 бали, якщо спостерігалася нестійкість правильного оформлення – 1 бал, якщо стійке порушення – 0 балів. Максимальна кількість балів – 12 балів.

Максимальна кількість балів за I Блоком – 140.

II Блок – обстеження смислової сторони мовлення

Діагностичні проби зазначеного блоку були спрямовані на вивчення словникового запасу та граматичної будови мовлення. Всі завдання орієнтовані на експресивний рівень, оскільки якщо дитина у мовленні вживає лексему або засіб граматизації, відповідно, на імпресивному рівні вони опановані. Учні спочатку пропонувалося завдання на слух, якщо виникали труднощі, пропонували зорове підкріплення, це враховувалося в оцінюванні.

Вивчення словникового запасу.

2.1. Назви предмет та його частини: *чобіт, чайник, обличчя*

2.2. Пояснення лексичного значення слів. Поясни, що це: *город, магазин, підвіконня.*

2.3. Узагальнюючі поняття. Послухай та назви одним словом:

диван – крісло – стіл;

потяг – літак – велосипед;

персик – яблуко – слива.

2.4. Назви предмети, що відносяться до:

диких тварин; геометричних фігур; електроприборів.

Оцінювання результатів:

2 бали – правильне виконання проби;

1 бал – виконання з зоровою опорою або допомогою дорослого;

0 балів – неправильне виконання або відмова.

Максимальна кількість балів – 36.

2.5. Добрати прикметники до іменників. Підбери до слів 5-6 ознак (яка? який? яке? які?)

друзі, машина, осінь, озеро, будинок.

Оцінювання результатів:

2 бали – дитина називає 5-6 ознак до слова;

1 бал – дитина називає 2-4 ознаки до слова;

0 балів – дитина називає 0-1 ознаку до слова.

Максимальна кількість балів – 20.

2.6. Добрати дієслова. Добрати 2-3 слова, що позначають дії об'єктів.
Хто що робить?

коза, дівчинка, кухар, вчитель, лікар

Оцінювання результатів:

2 бали – дитина називає 2-3 дії до слова;

1 бал – дитина називає 1 дію до слова;

0 балів – дитина не може підібрати дію до слова.

Максимальна кількість балів – 20.

2.7. Підібрати антоніми. Скажи навпаки:

день -; весна -; мороз -;

холодний -; радісний -; широкий -;

сваритися -; лягти -; йти -;

темно -; високо -; швидко -

Оцінювання результатів:

2 бали – правильно добирає антонім;

1 бал – добирає антонім за допомогою дорослого (за навідними питаннями);

0 балів – не добирає антонім.

Максимальна кількість балів – 24 балів.

(лексичний склад, граматичні засоби).

2.8. Добрати синоніми. Як сказати по-іншому:

говорити; йти; радіти

Оцінювання результатів:

2 бали – правильно добирає синонім;

1 бал – добирає синонім за допомогою дорослого (за навідними питаннями);

0 балів – не добирає синонім.

Максимальна кількість балів – 6 балів.

Вивчення граматичної будови мовлення

2.9. Утворення слів за допомогою суфіксів зі значенням пестливості.

Скажи лагідно:

стіл, куб, ковдра, диван, хліб, горобець, риба.

2.10. Утворення дитинчат тварин. Скажи, хто дитинча у:

корови, кози, качки, гуски, індички, ведмедиці, собаки.

2.10. Утворити дієслова префіксальним способом:

лити, їхати, малювати

2.11. Утворення відносних прикметників:

лавка з дерева (яка?), компот з яблук (який?), сумка зі шкіри (яка?), пенал з пластмаси (який), зошит з паперу (який?).

Оцінювання результатів:

2 бали – правильно утворює форму слова;

1 бал – добирає форму слова за допомогою дорослого (за навідними питаннями);

0 балів – неправильно виконує.

Максимальна кількість балів – 44 бали.

2.12. Утворення форми множини іменників. Скажи, як буде багато:

вухо - ..., стіл - ..., каченятко - ..., зошит - ..., ніж -

2.13. Утворення прийменникових конструкцій (за картинками):

*Куди ідуть діти (до магазину). Де діти купують цукерки? (у магазині).
Звідки вийдуть діти? (із магазину).*

*Де сидить кошенятко? (в коробці). Де сховалося кошенятко? (під
столом). Де ховається кошенятко? (за диваном)*

2.14. Узгодження іменників з числівниками. Порахуй кошенят до 10:
одне кошенятко, два кошенятка

Оцінювання результатів:

2 бали – правильно добирає форму слова;

1 бал – добирає форму слова за допомогою дорослого (за навідними
питаннями);

0 балів – неправильно називає форму слова.

Максимальна кількість балів – 40 балів.

Максимальна кількість балів за II Блоком – 190 балів.

III Блок – обстеження зв'язного мовлення

3.1. Складання розповіді за серією сюжетних картинок (Рис.2.1.).

Роздивись картинки, склади розповідь за картинками та придумай їй назву

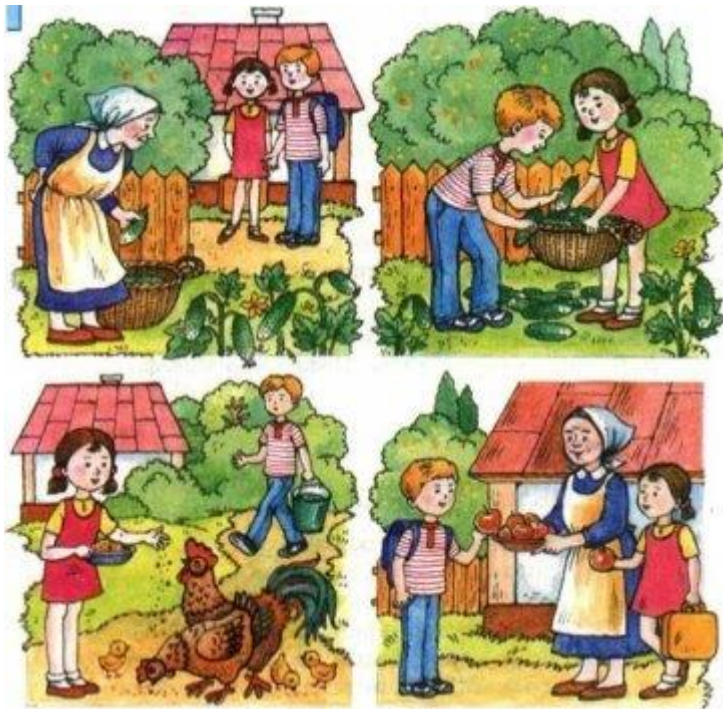


Рис.2.1. Серія сюжетних картинок для складання розповіді

3.2. Складання розповіді за однією сюжетною картинкою (Рис.2.2)

Роздивись картинку, склади розповідь за нею.



Рис.2.2. Сюжетна картинка для складання розповіді

Оцінювання результатів

Смислова цілісність:

20 балів – розповідь відповідає ситуації, має всі смислові елементи (зачин, основна частина, кінцівка), назва розповіді відповідає сюжету.

15 балів – наявні незначне порушення логіки розгортання подій, неправильне відтворення причинно-наслідкових зв'язків, немає сполучних елементів, назва розповіді не відображає сюжетної лінії.

5 балів – випадання смислових елементів, істотне спотворення смислу; розповідь не завершено; назву розповіді дитина самостійно дати не може.

0 балів - відсутність опису ситуації, відмова від виконання завдання.

Критерій лексико-граматичного оформлення висловлювання:

15 балів - розповідь оформлена граматично правильно з адекватним використанням лексичних засобів.

10 балів - розповідь складена без аграматизмів, але спостерігається стереотипність оформлення, повторення слів, неточності слововживання.

5 балів – спостерігаються аграматизми, стереотипність оформлення, неадекватне використання лексичних засобів.

0 балів - розповідь граматично не оформлена.

Максимальна кількість балів – 70 балів.

За всі три блока максимально учень може набрати 400 балів.

Далі на основі визначених показників нами було розраховано загальні рівні розвитку мовлення у молодших школярів з мовленнєвими труднощами:

Високий рівень (321-400 балів) – у дитина сформована правильна вимова звуків у всіх формах мовлення, не порушена звуко-складова структура слів, у тому числі зі збігом приголосних, багатоскладних; дитина сприймає та диференціює на слух опозиційні та схожі за акустичними характеристиками звуки у складах та словах, здатна до звукового аналізу; активний словниковий запас відповідає віковим показникам (володіє видо-родовими категоріями, назвами частин цілого, предикативним словником), дитина здатна правильно добрати антоніми та синоніми; опанувала навичками словотворення та словозміни; під час складання розповіді дитина дотримується смислових елементів, дає назву розповіді, що відповідає сюжету; розповідь оформлена граматично правильно з адекватним використанням лексичних засобів.

Середній рівень (200-320 балів) - у дитини сформована правильна вимова більшості звуків, спостерігаються нестійкі порушення звуко-складової структури слів під час самостійного відтворення (пропуск приголосного під час збігу перестановки або пропуск складу у багатоскладних словах); дитина зазнає труднощів під час сприйняття та диференціації на слух опозиційних та схожих за акустичними характеристиками звуків у складах та словах, припускається помилок під час звукового аналізу; в активному словнику домінують іменники та дієслова, відсутні деякі видо-родові поняття, замість слів, що позначають частину цілого, дитина називає цілий об'єкт, предикативний словник обмежений побутовими дієсловами та розповсюдженими прикметниками; значні

труднощі виникають під час добору антонімів та особливо синонімів; спостерігаються помилки під час словотворення та словозміни; у процесі складання розповіді дитина утруднюється у дотриманні смислових елементів, потрібна допомога дорослого і так само допомога логопеда необхідна для придумування назви розповіді; дитяча розповідь оформлена з аграматизмами в окремих випадках з неадекватним використанням лексичних засобів.

Низький рівень (>199) - у дитини несформована вимова більшості звуків, спостерігаються стійкі порушення звуко-складової структури слів під час самостійного відтворення та відображеної по складам вимови (пропуск приголосного під час збігу перестановки або пропуск складу у багатоскладних словах); дитина не опанувала диференціацією на слух опозиційних та схожих за акустичними характеристиками звуків, а також звуків, які правильно вимовляються у самостійному мовленні; не опанувала навичками звукового аналізу; в активному словнику домінують іменники з конкретним значенням, дієслова, переважно відсутні узагальнюючі поняття, замість слів, що позначають частину цілого, дитина називає цілий об'єкт, предикативний словник збіднений, обмежений побутовою лексикою; не здатна дібрати антоніми та синоніми; спостерігаються численні помилки (аграматизми) під час словотворення та словозміни; у процесі складання розповіді дитина не дотримується смислових елементів навіть з допомогою дорослого; дитяча розповідь граматично не оформлена, в ній домінує неадекватне та обмежене використання лексичних засобів.

2.1.3. Результати констатувального експерименту

Як уже зазначалося, в експерименті брали участь 15 молодших школярів з мовленнєвими труднощами (7 учнів 1-х класів початкової школи імені Софії Русової Івано-Франківської міської ради та 8 учнів 1-х класів Комунального закладу «Одеська спеціальна школа №88 Одеської обласної ради»). Ми їх розподілили на 2 групи, експериментальну (ЕГ) – 7 дітей та

контрольну (КГ) – 8 дітей. Результати виконання діагностичних проб за трьома блоками представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

**Кількісні показники виконання діагностичних проб учнями
початкових класів з мовленнєвими труднощами (у %)**

Досліджувані параметри	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
І Блок – обстеження вимовної сторони мовлення						
Звуковимова	-	-	28,6	37,5	71,4	62,4
Звуко-складова структура слів	28,6	37,5	42,8	37,5	28,6	25,0
Фонематичні процеси	-	-	28,6	25	71,4	75,0
Просодичні компоненти мовлення	28,6	25,0	28,6	37,5	42,8	37,5
ІІ Блок – обстеження смислової сторони мовлення						
Номінативний словник	42,8	50,0	42,8	37,5	14,4	12,5
Предикативний словник	28,6	37,5	42,8	37,5	28,6	25,0
Явища антонімії	-	-	28,6	37,5	71,4	62,5
Явища синонімії	-	-	14,4	25,0	85,6	75,0
Операції словотворення	-	-	42,8	37,5	57,2	62,5
Операції словозміни	-	-	52,2	50,0	42,8	50,0
ІІІ Блок – обстеження зв'язного мовлення						
Смислова цілісність розповіді	-	-	14,4	12,5	85,6	87,5
Лексико-граматичне оформлення розповіді	-	-	28,6	25,0	71,4	75,0

Одержані результати засвідчують про переважно середній та низький рівні сформованості за досліджуваними параметрами. Найбільш несформованими в учнів початкових класів з мовленнєвими труднощами експериментальної та контрольної груп виявилися фонематичні процеси, операції граматичного оформлення слів та висловлювань, явища синонімії та антонімії.

Переважно на низькому рівні у дітей розвинуті навички зв'язного мовлення, що відносяться як до програмування смислової програми, так і його лексико-граматичного оформлення. Особливістю зазначеної категорії дітей є те, що вони не можуть розподілити свою увагу на смислового та

граматичному оформленні висловлювань: контролюючи зміст висловлювання, намагаючись дотримуватися сюжету, добираючи засоби лексики, учні припускалися більше аграматизмів, хоча за результатами попередніх діагностичних проб, вони правильно використовували зазначені граматичні форми. Завдання на побудову зв'язних розповідей взагалі виявилися недоступними для учнів з моторною алалією: під час складання розповіді за серією сюжетних картинок ці діти одним словом (іменником або дієсловом) передають частину сюжету, без зв'язки з наступним рисунком. Так само однослівними, рідше двослівними були висловлювання цих учнів під час складання розповіді за однією картинкою.

Одержані кількісні результати ми узагальнили у рівні розвитку мовлення в учнів початкових класів з мовленнєвими труднощами експериментальної та контрольної груп (Рис.2.3.)

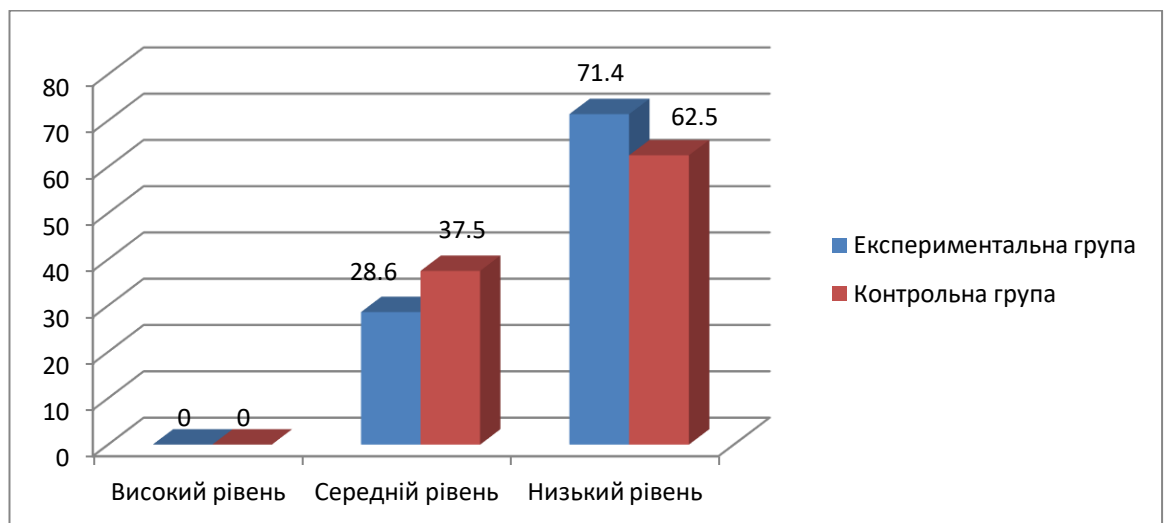


Рис.2.3. Кількісні показники рівнів розвитку мовлення у молодших школярів з мовленнєвими труднощами (у%)

Результати засвідчили, що високий рівень не виявлено в жодного молодшого школяра експериментальної та контрольної групи.

Середній рівень встановлено у 2 (28,6%) дітей ЕГ та 3 (37,5%) учнів КГ. Школярі набрали за діагностичні проби загалом від 200 до 320 балів.

Якісний аналіз виконання завдань засвідчив, що в учнів порушена вимова звуків переважно пізнього онтогенезу переважно у вигляді заміन на більш прості за артикуляцією або близькі за акустико-артикуляційними ознаками; спостерігаються нестійкі порушення звуко-складової структури слів під час самостійного відтворення (пропуск приголосного під час збігу перестановки або пропуск складу у багатоскладних словах). Діти припускаються помилок під час сприйняття та диференціації на слух опозиційних та схожих за акустичними характеристиками звуків у складах та словах, при цьому ці звуки у мовленні не порушені. Труднощі виникають у процесі виконання проб на звуковий аналіз (виокремлення першого та останнього звука, визначення позиції звука по відношенню до інших звуків у слові, визначення кількості звуків у слові). В активному словнику учнів домінують іменники та дієслова, за навідними питаннями вони можуть назвати поняття, що відносяться до видо-родових категорій. Предикативний словник обмежений побутовими дієсловами та найбільш вживаними прикметниками. Значні труднощі виникають у зазначеній категорії молодших школярів під час добору антонімів та особливо синонімів. Спостерігаються помилки під час словотворення та словозміни, діти засвоївши граматичні категорії, неправильно їх вживають. У процесі складання розповіді учні утруднюються у дотриманні смислових елементів, потрібна допомога дорослого і так само допомога логопеда необхідна для придумування назви розповіді. Складена розповідь оформлена з аграматизмами в окремих випадках з неадекватним використанням лексичних засобів.

Низький рівень - >199 балів виявлено у 5 (71,4%) молодших школярів ЕК та у 5 (62,5%) учнів КГ.

Встановлено, що у цих учнів поліморфні порушення звуковимови: несформована вимова звуків середнього та пізнього мовленнєвого онтогенезу; в них стійко порушена звуко-складова структура слів під час самостійного відтворення та відображеної по складам вимови (пропуск приголосного під час збігу перестановки або пропуск складу у

багатоскладних словах). У дітей грубо незрілі операції диференціації фонем на слух не тільки опозиційних та схожих за акустичними характеристиками звуків, а й звуків, які правильно вимовляються у самотньому мовленні. Операції звукового аналізу їм майже недоступні. В активному словнику домінують іменники з конкретним значенням та дієслова, і переважно відсутні узагальнюючі поняття, замість слів, що позначають частину цілого, діти називають цілий об'єкт, предикативний словник збіднений, обмежений побутовою лексикою. Учні не здатні дібрати антоніми та синоніми навіть за допомоги дорослого. Спостерігаються численні помилки (аграматизми) під час виконання завдань на словотворення та словозміну. У процесі складання розповіді учні не дотримуються смислових елементів, навідні питання експериментатора діти використати для побудови зв'язних висловлювань не здатні. Дитячі розповіді граматично не оформлені, в них домінують неадекватне та вкрай обмежене використання лексичних засобів.

Одержані результати засвідчують про недорозвинення всіх компонентів мовлення у молодших школярів з мовленнєвими труднощами в різному ступені вираженості. Відсутність логокорекційного впливу в дошкільний період призвело до ускладнення структури мовленнєвого розладу. Вивчення письмових робіт дітей виявило в них дисграфічні помилки. Крім того, значні труднощі виникають у них під час опанування навичкою читання. Тому особливих умовах реалізації освітньо-корекційного процесу в змішаному та дистанційному форматах надзвичайно важливим є неперервність логокорекційного впливу, зокрема на початковому етапі навчання з метою профілактики вторинних порушень загальнонавчальних навичок та повноцінної шкільної адаптації молодших школярів з мовленнєвими труднощами.

2.2. Система логокорекційної роботи як складова освітнього процесу учнів початкових класів з мовленнєвими труднощами в умовах дистанційного навчання

Необхідною умовою організації логопедичної роботи з молодшими школярами є її безперервність та систематичність. Дистанційне навчання в останні три роки стало невід'ємною частиною освітнього процесу, що пов'язано спочатку зі світовою пандемією коронавірусної інфекції, а пізніше – з повномасштабним російським вторгненням в Україну. Певний досвід віддаленого навчання учнів з особливими освітніми потребами вже накопичено, однак актуальності не втрачає проблема удосконалення змісту логокорекційної роботи в дистанційному форматі з урахуванням структури мовленнєвого порушення, ступеня тяжкості його проявів та індивідуальних особливостей психофізичного розвитку учнів початкових класів з мовленнєвою патологією.

Під час організації логопедичної роботи в дистанційній формі ми враховували особливості даної форми організації логокорекційного процесу:

1. Віддаленість та фізична відсутність логопеда та учня в одному місці. Це вимагає використання інформаційно-комунікаційних технологій для проведення онлайн-занять: відеоконференц-платформ, онлайн ресурсів та програм для ефективного навчання та корекції мовлення на відстані [1].

2. Необхідність адаптації методик та матеріалів для онлайн-занять. Це передбачає розробку спеціальних завдань та вправ, які можна виконувати в онлайн-форматі, а також надання доступ до цифрових освітніх ресурсів [3].

3. Обов'язкове залучення батьків (законних представників) учнів до процесу логопедичної роботи. В умовах дистанційного корекційно-розвиткового навчання батьки відіграють більш активну роль у наданні підтримки та допомоги дітям під час виконання вправ та завдань логопеда. Це передбачає надання логопедом рекомендації та інструкції для батьків, щоб вони могли продовжувати роботу над корекцією та розвитком мовлення поза заняттями [15].

4. Необхідність у більш ретельному плануванні та структуруванні занять. Важливо враховувати особливості дистанційного формату, щоб зробити заняття цікавими та продуктивними для дітей [3].

5. Необхідність урахування специфіки та характеру первинних та вторинних проявів в структурі мовленнєвого порушення. Це вимагає від логопеда добору дидактичного та мовленнєвого матеріалу з урахуванням особливостей розвитку уваги, пам'яті, розумових здібностей та психосоматичного стану учня з мовленнєвими труднощами і в той же час робить логокорекційний процес індивідуально побудованим. Логопед має адаптувати методики, завдання під конкретні потреби кожної дитини [14].

6. Необхідність тісної співпраці з психологом, вчителем початкових класів та іншими учасниками психолого-педагогічного супроводу учня з мовленнєвими труднощами для реалізації комплексної індивідуально орієнтованої допомоги [5].

7. Необхідність постійної підтримки та мотивації учнів на онлайн-занятті. Відсутність фізичної присутності логопеда може спричинити зниження мотивації учня, що передбачає використання різноманітних методів мотивації та заохочування до одержання досягнень та встановлення позитивного контакту із учнями під час відео конференцій [15].

8. Необхідність врахування технічних аспектів дистанційних занять. Для проведення логопедичних занять через інтернет потрібне забезпечення надійного інтернет-з'єднання не тільки з боку логопеда, а й в учня. Логопед має бути готовими вирішувати технічні проблеми та забезпечувати комфортні умови для корекційно-розвиткового навчання [39].

9. Необхідність дотримання часових меж корекційно-розвиткового заняття. Залежно від індивідуальних можливостей молодших школярів, вони можуть активно займатися 15-20 хвилин перед екраном [32].

Під час організації онлайн-формату логокорекційного навчання ми використовували наступні форми роботи, зокрема:

- онлайн-заняття;

- готові заняття в режимі автоматичного відтворення (навчальні фільми, мультфільми тощо);
- онлайн-консультування батьків;
- онлайн-вебінари та майстер-класи для фахівців команди психолого-педагогічного супроводу учня з мовленнєвими труднощами.

Індивідуальні логопедичні заняття з учнями початкових класів проводилися на платформі ZOOM. З кожною дитиною за рекомендацією ІРЦ проводилося 2 заняття на тиждень у другій половині дня. Всього було проведено 16 занять. Тривалість кожного заняття 15-20 хвилин залежно від можливостей дитини.

Для ефективності індивідуальних занять використовувалися різні дистанційні технології: аудіо, відео інформація; презентації, Smart подорожі; інтерактивні ігри; дидактичний матеріал; ігрові посібники на базі Інтернет ресурсів (інтерактивні модулі для створення ігор, вправ, вікторин, опитувань).

Під час проведення занять онлайн ми за допомогою яскравих деталей одягу або аксесуарів намагалися привернути увагу дитини. Для втримання уваги та пізнавального інтересу намагалися встановити швидкий темп на занятті, використовувати різні модальності сприйняття матеріалу, залучати яскраву наочність, мультимедійні посібники.

На занятті ми намагалися раціонально чергувати зорове та рухове навантаження, видів діяльності та обов'язково один або два рази (за потреби) проводили гімнастику для очей.

Наприкінці заняття обов'язково використовували заохочувальний приз, наприклад, фрагмент мультфільму, інтерактивну гру або картинку-приз.

Слід зазначити, що ми ретельно підходили до підготовки до проведення онлайн-занять:

- всі заняття планувалися, спираючись на індивідуальні плани учнів;
- чітко планували етапи заняття (часові межі кожного етапу та кожного завдання);

- ретельно добирали та готувати ігри та завдання;
- інформували батьків про розклад занять та попередньо попереджали про необхідне під час заняття обладнання (олівці, папір, зошит), іграшки, попередньо надіслані логопедом роздруківки завдань [39].

Структура логопедичного онлайн-заняття була аналогічною, що й під час проведення в офлайн-форматі.

I. Організаційна частина (до 3-х хв)

На цьому етапі логопед вітає учня та створює доброзичливу атмосферу. З'ясовується настрій дитини та її очікування від заняття. Це допомагає встановити контакт та зрозуміти, стратегію поведінки логопеда на занятті для вирішення поставлених завдань. Доцільним на цьому етапі є проведення ігор/вправ психогімнастики (Рис. 2.4).



Рис. 2.4. Приклади ігор психогімнастики

II. Основна частина.

1. Актуалізація та закріплення пройденого матеріалу.

На цьому етапі проводилося повторення та закріплення раніше вивченого матеріалу, який є основою для опанування новим. На цьому етапі використовували різні ігри, вправи та завдання, щоб допомогти дитині згадати та застосувати отримані знання та навички.

Так, наприклад, для закріплення теми «Фрукти, ягоди» (Рис. 2.5.) учню читали загадку, а дитина натискала на відповідний фрукт чи ягоду.

Тема «Фрукти, ягоди»






Влітку у садочку зріє під листочком. Восени, набравши соку, Стане враз червонобоким.	●	
Цю панянку кожен знає, Сарафан вона міняє. Зелений, червоний, синій, По черзі влітку одягає.	●	
Лампочка вгорі висіла, Стала смачна, пожовтіла. Діти лампочку зірвали, З апетитом скуштували.	●	
Наче яблуко великий, І смачний, і соковитий... Зверху ніжний, бархатистий, Весь червоно-золотистий!	●	
Сам жовтенький, соковитий достигає серед літа. Він у джемі, у варенні і солодкий, і приємний.	●	

Рис. 2.5. Гра на закріплення теми «Фрукти, ягоди»

Якщо потрібно було активізувати увагу дитини та закріпити розуміння вербального позначення простору використовувалася, наприклад, гра «Розклади іграшки на полицки» (Рис.2.6).

**Іграшки поставили на полицки. Ляльку
поклали на верхню полицку. Машинку
поклали не на верхню, і не на нижню
полички. Де розмістилися усі іграшки?**



Рис. 2.6. Гра «Розклади іграшки на полицки»

2. Введення нового матеріалу

На цьому підетапі в залежності від типу заняття (на корекцію звуковимови та розвиток фонематичних процесів, на лексико-граматичний розвиток, корекцію та розвиток зв'язного мовлення та ін.) ми добирали вправи та ігри на розвиток артикуляційного праксису; фонематичних процесів; розширення та активізацію словника; розвиток явищ антонімії, синонімії та омонімії; формування навичок словотворення та словозміни; розвиток зв'язного мовлення.

В кінці під етапу на вивчення нового матеріалу проводили гімнастику для очей, використовуючи відеофрагменти з платформи You Tube:

<https://www.youtube.com/watch?v=qWPw0h4KPLQ>,

<https://www.youtube.com/watch?v=RvbEX2b5wDs>

<https://www.youtube.com/watch?v=8gvoPGohnxA>

3. Закріплення нових знань та формування комунікативно-мовленнєвих умінь.

На цьому підетапі заняття застосовувався новий матеріал у спеціально створених практичних ситуаціях. Дитині пропонували різні завдання та ігрові вправи. Так, під час диференціації звуків відпрацювання звуків, схожих за акустико-артикуляційними ознаками, відбувався на рівні ізольованої вимови, у складах, словах та реченнях.

Наприклад, диференціація звуків [с] - [ш] розпочинали з розрізнення цих звуків на слух, використовуючи презентацію (Рис. 2.7.)



Рис. 2.7. Гра «Який перший звук у слові?»

Далі порівнювали артикуляцію звуків, використовуючи опорні схеми та залучаючи кінестетичні відчуття дитини (Рис. 2.8.)

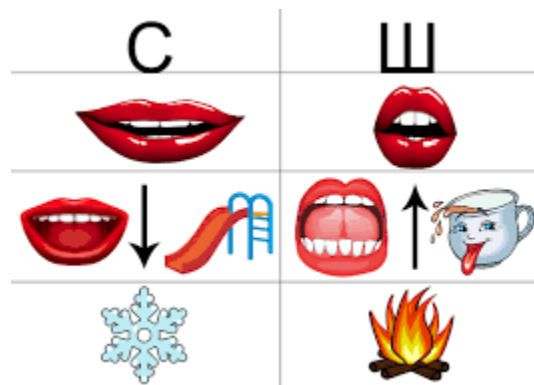


Рис. 2.7. Опорна схема для диференціації артикуляції звуків [с] - [ш]

Для диференціації звуків на рівні складів дитині пропонувалося повторити (прочитати) склади.

Для розрізнення звуків у словах дитині пропонувалося наступні завдання:

- 1) сортування слів (Рис. 2.8);
- 2) поєднати з буквою відповідні слова та визначити місце звука у слові: початок, середина, кінець (Рис. 2.9).

Наочні матеріали для цих завдань ми надсилали батькам дитини для попереднього роздрукування.



Рис. 2.8. Гра на сортування слів

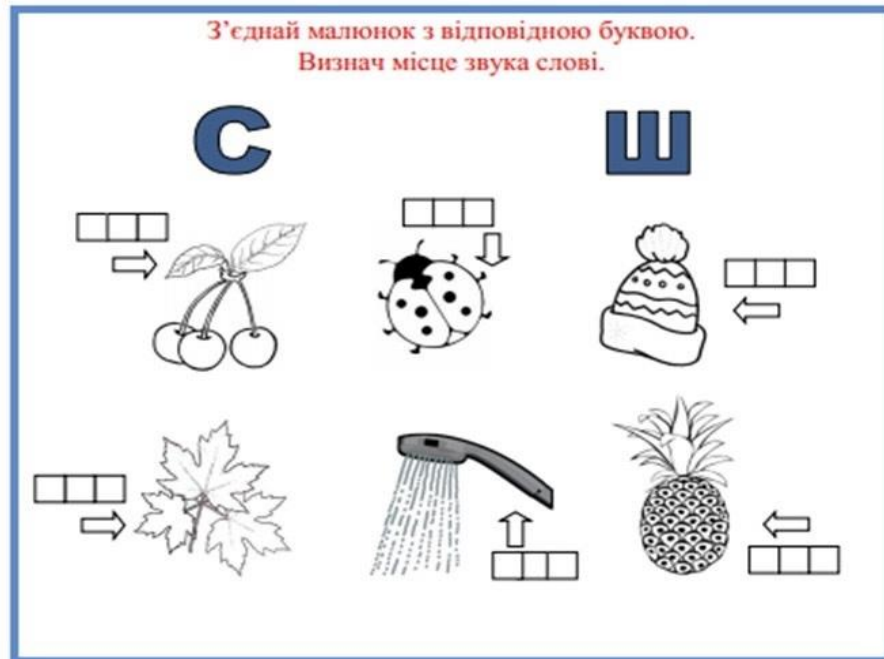


Рис. 2.9. Гра на диференціацію звуків [с] - [ш] у словах

Для формування навичок звукового аналізу слова «слон» дитині пропонувалася інтерактивна гра (Рис. 2.10.)



Рис. 2.10. Інтерактивна гра на формування навичок звукового аналізу слова

З метою розвитку здатності до розрізнення звуків у реченнях та розвитку граматичної будови мовлення учню пропонувалося скласти речення за сюжетними картинками (Рис. 2.11.)



Рис. 2.11. Диференціація звуків [с] - [ш] у реченнях

III. Підведення підсумків заняття.

На цьому етапі підбивали підсумки заняття. Дитину питали про враження від заняття, що більше всього сподобалося, яке завдання було складним. Давалося домашнє завдання. Батькам надавалися рекомендації щодо виконання домашнього завдання. Пояснення, яким чином буде здійснюватися зворотній зв'язок – фото звіт виконаного завдання або відеозапис.

Присутність батьків на заняттях сприяло тому, що окрім організації дитини, батьки могли оцінювати динаміку розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь та навичок своєї дитини та її досягнення.

Слід відзначити, що особливі труднощі та ретельну підготовку передбачали індивідуальні заняття з формування правильної вимови (постановки) звуків у дистанційному режимі.

Постановка звуків має кілька видів «опори»:

- візуальну (показ артикуляції логопедом на собі, показ руками, показ артикуляційних профілів);
- слухову (акустичний образ звуку);
- кінестетичну (формування кінестетичних опор);
- тактильну (температурні та вібраційно-тактильні відчуття) [37].

І якщо з візуальною та акустичною опорами у дистанційному форматі особливих труднощів не виникало, то кінестетичні та тактильні опори можна було сформувати лише за активної допомоги батьків, яким ми попередньо пояснювали важливі моменти постановки звуків на індивідуальних консультаціях в режимі онлайн.

При постановці звуків використовуються такі прийоми:

- 1) зразок для наслідування, показ артикуляції, показ профілів, слуховий образ, температурний (за описом: холодне тепле повітря);
- 2) опору на віброційно-тактильний образ демонстрували тільки за допомогою батьків;

3) формування основних рухів артикуляції, за допомогою артикуляційних вправ;

4) використання підручних зондозамінників (шпателя, паличок, пластикових трубочок тощо) – за допомогою батьків.

5) використання спеціальних презентацій [37].

Однією з важливих форм роботи в дистанційному форматі є проведення індивідуальних та групових *онлайн-консультацій для батьків* [39].

Загальні консультації з тем, спланованих у плані роботи на період дистанційного навчання, проходили щомісяця, індивідуальні – за запитом батьків, а також за результатами індивідуальних занять щотижня. Якщо хтось із батьків не міг підключитися до відеотрансляції, то матеріали консультації розміщували в створеній у Вайбер групі, і батьки вивчали тему самостійно.

Для вчителя-дефектолога, вчителів початкових класів та асистентів вчителів нами було проведено онлайн-вебінар: з теми «Розвиток комунікативних умінь в учнів початкових класів з розладами аутистичного спектру» (Додаток В).

2.3. Перевірка ефективності реалізації логопедичної роботи як корекційної складової освітнього процесу учнів з мовленнєвими труднощами в умовах дистанційного навчання

Формувальне навчання ми здійснювали першокласниками школи імені Софії Русової Івано-Франківської міської ради (7 дітей) упродовж 3-х місяців (березень-травень 2023-2024 н.р.). Логопедичні заняття проводилися нами в дистанційній формі 2 рази на тиждень. Крім того, проводилася консультативна робота з батьками учнів щодо особливостей здійснення логокорекційної роботи в такому форматі.

Контрольну групу склали 8 першокласників з порушеннями мовлення *Одеської спеціальної школи №88 Одеської обласної ради*, логопедична робота

з якими здійснювалася фахівцями закладу відповідно планування в змішаному форматі.

Після апробації розробленої нами системи логопедичної роботи в дистанційній формі ми провели контрольний експеримент, мета якого полягала у перевірці її ефективності та можливості подальшого впровадження.

Діагностичний інструментарій та критерії оцінювання діагностичних проб використано аналогічні, що й на етапі констатувального експерименту.

Результати виконання діагностичних проб за трьома блоками представлено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Порівняльні кількісні показники виконання діагностичних проб учнями початкових класів з мовленнєвими труднощами за результатами констатувального (КнЕ) та контрольного експерименту (КрЕ) (у %)

Досліджувані параметри	Рівні											
	Високий				Середній				Низький			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	КнЕ	КрЕ	КнЕ	КрЕ	КнЕ	КрЕ	КнЕ	КрЕ	КнЕ	КрЕ	КнЕ	КрЕ
І Блок – обстеження вимовної сторони мовлення												
Звуковимова	-	-	-	12,5	28,6	42,8	37,5	50,0	71,4	42,8	62,4	37,5
Звуко-складова структура слів	28,6	42,8	37,5	37,5	42,8	42,8	37,5	50,0	28,6	14,4	25,0	12,5
Фонематичні процеси	-	14,4	-	12,5	28,6	42,8	25	25,0	71,4	42,8	75,0	62,5
Просодичні компоненти мовлення	28,6	42,8	25,0	25,0	28,6	28,6	37,5	50,0	42,8	28,6	37,5	25,0
ІІ Блок – обстеження смислової сторони мовлення												
Номінативний словник	42,8	42,8	50,0	50,0	42,8	57,2	37,5	37,5	14,4	-	12,5	12,5
Предикативний словник	28,6	42,8	37,5	50,0	42,8	42,8	37,5	25,0	28,6	14,4	25,0	25,0
Явища антонімії	-	14,4	-	12,5	28,6	42,8	37,5	37,5	71,4	57,2	62,5	50,0
Явища синонімії	-	14,4	-	12,5	14,4	28,6	25,0	25,0	85,6	57,2	75,0	62,5
Операції словотворення	-	14,4	-	12,5	42,8	42,8	37,5	37,5	57,2	42,8	62,5	50,0
Операції словозміни	-	14,4	-	12,5	57,2	42,8	50,0	50,0	42,8	28,6	50,0	37,5
ІІІ Блок – обстеження зв'язного мовлення												
Смислова цілісність розповіді	-	14,4	-	-	14,4	28,6	12,5	25,0	85,6	57,2	87,5	75,0

Лексико-граматичне оформлення розповіді	-	-	-	-	28,6	42,8	25,0	25,0	71,4	57,2	75,0	75,0
---	---	---	---	---	------	------	------	------	------	------	------	------

Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного експерименту в експериментальній групі засвідчують про позитивну динаміку розвитку мовлення учнів: спостерігалось підвищення рівнів розвитку за виділеними нами показниками. В контрольній групі, з якою логокорекційна робота здійснювалася в офлайн-форматі, позитивна динаміка так само виявлена. Представимо кількісний та якісний аналіз за кожним блоком.

І Блок – обстеження вимовної сторони мовлення

Звуковимова. За результатами контрольного експерименту з'ясовано, що у молодших школярів із мовленнєвими труднощами ЕГ не вдалося сформувати звуковимову на високому рівні, кількісні показники не відрізняються з результатами констатувального експерименту, кількість дітей з достатнім рівнем збільшилася з 28,6% до 42,8. Натомість низький рівень знизився з 71,4% до 42,8% дітей. В КГ 12,5% учнів досягли високого рівня. Так само спостерігалось збільшення середнього рівня – з 37,5% до 50%, низький зменшився з 62,4% до 37,5%. Це засвідчує про те, що дистанційних формат роботи над постановкою звуків є недостатньо ефективним, а батьки, не дивлячись на проведені нами консультації, не змогли реалізувати методи та прийоми постановки звуків.

Звуко-складова структура слів. Кількість учнів з мовленнєвими труднощами ЕГ з високим рівнем розвитку звуко-складової слів збільшилася з 28,6% до 42,8%, з середнім рівнем – не змінилася і склала 42,8%, а з низьким зменшилася з 28,6 до 14,4%. У молодших школярів КГ кількісні показники високого рівня не змінилися – 37,5%, середнього рівня - збільшилися з 37,5% до 50%, низького – зменшився – 25,0% до 12,5%.

Фонематичні процеси. Встановлено, що одна дитина (14,4%) ЕГ досягла високого рівня, на рівні констатації цей показник був нульовим. Збільшилася з 28,6% до 42,8% кількість учнів з середнім рівнем, натомість зменшилися показники низького рівня – з 71,4% до 42,8%. В КГ молодших школярів показники високого рівня збільшилися до 12,5%, середнього рівня – не змінилися і склали 25%, низького рівня – зменшилися з 75% до 62,5%.

Просодичні компоненти мовлення. Високий рівень в учнів з мовленнєвими труднощами ЕГ збільшився з 28,6% до 42,8% , середній – не змінився і склав 28,6%, низький – зменшився з 42,8% до 28,6%. В КГ кількість дітей з високим рівнем не змінилася – 25%, з середнім – збільшилися з 37,5% до 50%, з низьким – зменшилися з 37,5% до 25%.

II Блок – обстеження смислової сторони мовлення

Номінативний словник. В ЕГ кількість дітей з високим рівнем номінативного словника не змінилася і склала 42,8%, з середнім – збільшилася з 42,8% до 57,2%, з низьким – на етапі контрольного експерименту не виявлено, під час констатувального експерименту цей показник склав 14,4%. В КГ кількісні показники високого, середнього та низького рівнів не змінилися і склали 50%, 37,5% та 12,5% - відповідно.

Предикативний словник. На відміну від номінативного словника, в кількісних показниках предикативного в ЕГ виявлена більш позитивна динаміка. Так, високий рівень збільшився з 28,6% до 42,8%, середній – не змінився – 42,8%, низький зменшився з 28,6 до 14,4%. В КГ високий рівень розвитку предикативного словника збільшився з 37,5% до 50%, середній та низький рівні склали по 25%.

Явища антонімії. В ЕГ 14,4% учнів з мовленнєвими труднощами після формувального навчання досягли високого рівня, середній рівень збільшився з 28,6% до 42,8%, низький – зменшився з 71,4% до 57,2%. В КГ високого рівня досягли 12,5%, середній рівень не змінився – 37,5%, низький рівень зменшився з 62,5% до 50%.

Явища синонімії. В ЕГ 14,4% молодших школярів з мовленнєвими труднощами досягли високого рівня, з середнім – кількість збільшилася з 14,4% до 28,6%, з низьким – зменшилася з 85,6% до 57,2%. В КГ кількісні показники високого рівня склали 12,5%, середнього – не змінилися і склали 25%, низького - зменшилися з 75% до 62,5%.

Операції словотворення. Встановлено, що одна дитина (14,4%) ЕГ досягла високого рівня, на рівні констатації цей показник був нульовим. Не змінилися кількісні показники середнього рівня – 42,8%, натомість зменшилися показники низького рівня – з 57,2% до 42,8%. В КГ молодших школярів показники високого рівня збільшилися до 12,5%, середнього рівня – не змінилися і склали 50%, низького рівня – зменшилися з 62,5% до 50%.

Операції словозміни. 14,4% учнів початкових класів з мовленнєвими труднощами ЕГ досягли високого рівня, що на констатувальному етапі не спостерігалось. Зменшилися показники середнього та низького рівнів – з 57,2% до 42,8% та з 42,8% до 28,6% - відповідно. В КГ молодших школярів показники високого рівня збільшилися до 12,5%, середнього рівня – не змінилися і склали 50,0%, низького рівня – зменшилися з 50,0% до 37,5%.

III Блок – обстеження зв'язного мовлення

Найменш виражена динаміка виявлена нами під час обстеження зв'язного мовлення

Смилова цілісність розповіді. 14,4% учнів з мовленнєвими труднощами ЕГ досягли високого рівня, на рівні констатації цей показник був нульовим. Збільшилася з 14,4% до 28,6% кількість учнів з середнім рівнем, зменшилися показники низького рівня – з 85,6% до 57,2%. В КГ молодших школярів, які досягли високого рівня не виявлено як на констатувальному, так і на контрольному етапах експерименту, кількісні показники середнього рівня так само не змінилися і склали 25% та 75% - відповідно.

Отже, результати контрольного експерименту засвідчили, що найбільші труднощі під час логокорекційної роботи в дистанційній формі виникають під час формування звуковимови, зокрема правильної артикуляції

звуків. Терміни логопедичної роботи з розвитку навичок зв'язного мовлення мають бути значно довші. Не дивлячись на позитивну динаміку в у молодших школярів з мовленнєвими труднощами ЕГ навчилися формувати смілову програму зв'язного висловлювання, так і менше припускалися аграматизмів у мовленні. Завдання на побудову зв'язних розповідей після формувального навчання учні з моторною алалією могли виконати переважно за навідними питаннями, що допомогли їм розгорнути розповідь за серією сюжетних картинок. У молодших школярів зі стертою дизартрією так виявилася позитивна динаміка у розвитку звуко-складової структури слів та фонематичних процесів.

За результатами констатувального та контрольного етапів експериментального дослідження ми порівняли рівні розвитку мовлення в учнів початкових класів з мовленнєвими труднощами експериментальної та контрольної груп (Рис. 2.12. та 2.13).

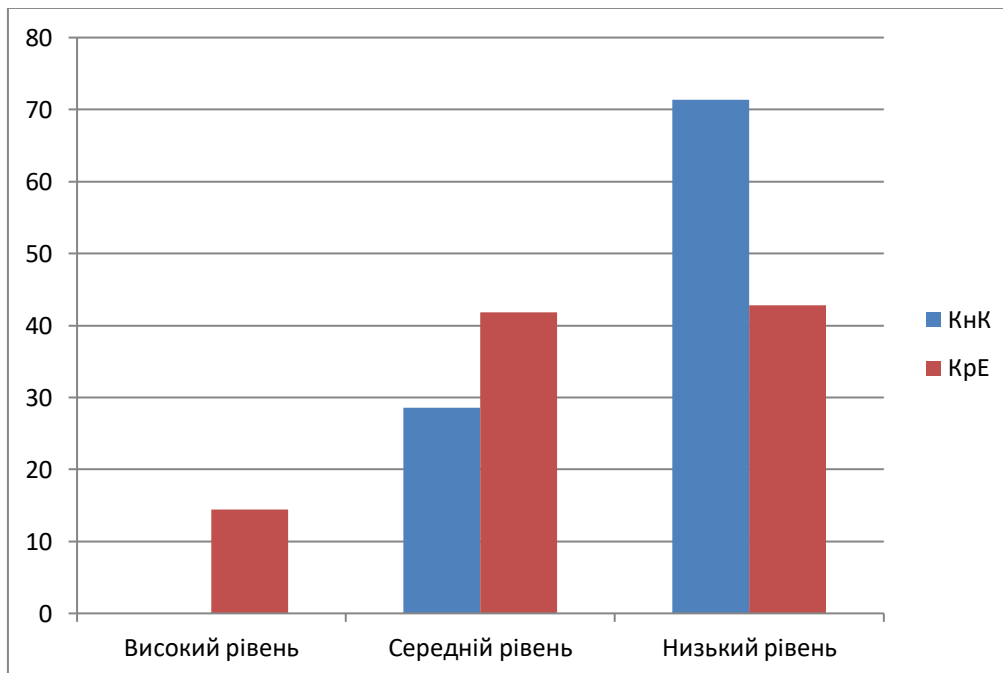


Рис.2.12. Порівняльні показники рівнів сформованості мовлення у молодших школярів з мовленнєвими труднощами ЕГ на констатувальному (КнЕ) та контрольному етапах експерименту (КрЕ)

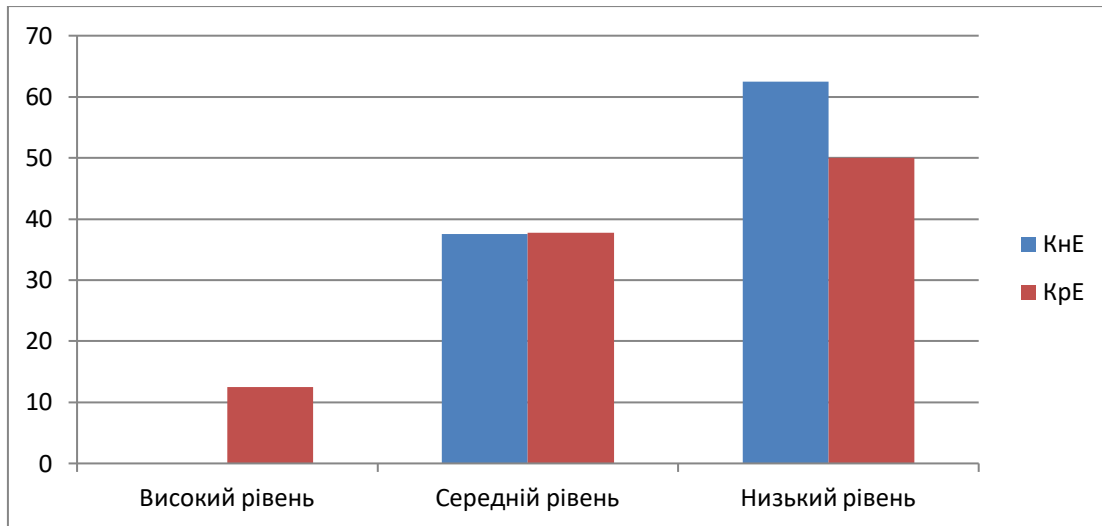


Рис.2.12. Порівняльні показники рівнів сформованості мовлення у молодших школярів з мовленнєвими труднощами КГ на констатувальному (КнЕ) та контрольному етапах експерименту (КрЕ)

Результати засвідчили, що після проведення логокорекційної роботи високого рівня розвитку мовлення досягли 14,4% молодших школярів ЕГ та 12,5% дітей КГ. В цю групу ввійшли школярі з легким ступенем прояву мовленнєвих труднощів. За позитивної динаміки опанування компонентами мовленнєвої системи в них залишилися порушення звуковимови та недоліки розвитку зв'язного мовлення. Діти набрали 321-325 балів за діагностичні проби.

Кількісні показники середнього рівня в учнів ЕГ збільшився на з 28,6% до 42,8%, у дітей КГ вони не змінилися і склали на констатувальному та контрольному етапі 37,5%. від 250 до 320 балів.

Якісний аналіз виконання завдань засвідчив, що в учнів залишилися порушення вимови звуків пізнього онтогенезу переважно; спостерігаються нестійкі порушення звуко-складової структури слів під час самостійного відтворення (пропуск приголосного під час збігу перестановки або пропуск складу у багатоскладних словах). Діти припускалися помилок під час сприйняття та диференціації на слух опозиційних та схожих за акустичними характеристиками звуків у складах та словах, при цьому ці звуки у мовленні не порушені. Труднощі виникали у процесі виконання проб на звуковий

аналіз (виокремлення першого та останнього звука, визначення позиції звука по відношенню до інших звуків у слові, визначення кількості звуків у слові). не дивлячись на те, що активний номінативний та предикативний словник учнів збільшився, у них залишилися труднощі називання видо-родових категорій. Зменшилася кількість помилок на словотворення та словозміну. Ід час складання розповіді учні потребують орієнтування на зовнішню програму, однак, все одно складена розповідь оформлена з аграматизмами.

Після проведення логопедичної роботи кількісні показники низького рівня зменшилися в обох групах. Так, в ЕГ він зменшився з 71,4% до 42,8%, в КГ – з 62,6% до 50%. За виконання діагностичних завдань діти цієї групи одержали 170-199 балів.

В учнів зазначеної групи спостерігалися стійкі поліморфні порушення вимови звуків середнього та пізнього мовленнєвого онтогенезу; в них стійко порушена звуко-складова структура слів під час самостійного відтворення та відображеної по складам вимови. У дітей грубо незрілі операції диференціації фонем на слух не тільки опозиційних та схожих за акустичними характеристиками звуків, а й звуків, які правильно вимовляються у самостійному мовленні. Їм доступні елементарні операції звукового аналізу. В активному словнику домінують іменники з конкретним значенням та дієслова, і переважно відсутні узагальнюючі поняття; словник, обмежений побутовою лексикою. Учні дуже важко добирають антоніми та синоніми навіть за допомоги дорослого. Спостерігаються численні аграматизми під час виконання завдань на словотворення та словозміну. У процесі складання розповіді учні не можуть дотримуватися смислових елементів, навідні питання експериментатора діти не використовують. Дитячі розповіді граматично не оформлені, в них домінують неадекватне та вкрай обмежене використання лексичних засобів.

Одержані результати засвідчують про позитивні зрушення у розвитку мовлення учнів за всіма показниками.

Нами було також проаналізовано залученість батьків учнів початкових класів з мовленнєвими труднощами до локорекційної роботи в дистанційному форматі.

Частина батьків (42,8%) були активними учасниками логокорекційної роботи, охоче виконували рекомендації, показували щире зацікавлення у мовленнєвому розвитку дитини (активно підтримували зв'язок, виконували всі завдання з дітьми, змогли організувати доступ до комп'ютера, регулярно були присутні на онлайн заняттях).

У 28,6% батьків виникли проблеми виходу в мережу інтернет на платформах ZOOM (не було технічної можливості підключитися до онлайн-занять, оскільки були зайняті на роботі або діти перебували з бабусями), однак слід відмітити, що зазначена група батьків активно підтримували зв'язок у месенджері, вони вивчали розміщені методичні рекомендації, переглядали відео матеріали на платформі You Tube та відеозаписи логопедичних занять, ставили уточнюючі питання, виконували з дітьми завдання, підтримували зворотний зв'язок.

Водночас 28,6% батьків не брали активної участі у дистанційному навчанні своїх дітей, але підтримували зв'язок, отримували по телефону рекомендації. Зворотний зв'язок з ними був епізодичним і тільки за нашої ініціативи. Це призвело до незначних позитивних зрушень у мовленнєвому розвитку їх дітей.

Отже, за правильно організованої роботи, що враховує індивідуальні психофізіологічні та мовленнєві можливості дітей, добір оптимальних для кожної дитини методів та прийомів корекційно-розвиткової роботи, активне залучення батьків до занять, логопедичний вплив в дистанційній формі може бути ефективним.

За допомогою сучасних технологій та ретельної адаптації методик, можна безперервно успішно розвивати та коригувати мовленнєві та немовленнєві функції у молодших школярів з мовленнєвими труднощами,

забезпечуючи їх якісну освіту та формування навичок комунікації в умовах дистанційного навчання.

ВИСНОВКИ

1. У процесі аналізу загальнодидактичної та спеціальної (логопедичної) літератури з проблеми дослідження встановлено, що в умовах, які постійно змінюються, онлайн-навчання стало важливим інструментом корекції і для дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. Недорозвинення мовленнєвої функції і часто її обтяженість коморбідними психоневрологічними патологічними станами, зниження пізнавальної діяльності, мотивації до навчання передбачає пошук таких умов організації логопедичного процесу, щоб можна було досягти стійкої позитивної динаміки у мовленнєвому та психічному розвитку. Вирішальна роль у комплексному супроводі учня з мовленнєвими порушеннями (мовленнєвими труднощами) в системі інклюзивного навчання належить логопеду, який реалізує логокорекційну складову супроводу, здійснюючи систематичну комплексну спеціальну роботу з корекції та розвитку всіх компонентів мовленнєвої, пізнавальної та комунікативної діяльності з метою оптимальної та ефективної адаптації дітей з вираженими порушеннями мовлення до умов та вимог соціуму.

2. Розкрито психолого-педагогічну характеристику учнів початкових класів з мовленнєвими труднощами, з'ясовано, що недорозвинення або пошкодження різних ланок мовленнєвої системи як правило зумовлює розвиток вторинних відхилень: дефіцитарність сенсорних, часових та просторових уявлень; недостатню концентрацію уваги, зниження здатності будувати умовиводи, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; зниження мотиваційної та цілеспрямованої діяльності, пізнавальних інтересів, пам'яті, запасу загальних відомостей про оточуючий світ тощо. Мовленнєві порушення можуть призводити до порушень емоційно-вольової сфери, що стає причиною зниження працездатності учнів та виникнення патологічних форм поведінки. Для учнів з порушення мовленнєвого розвитку потрібна організація освітнього процесу, що має корекційну спрямованість та

будується на основі індивідуалізованого підходу шляхом поєднання адаптації освітнього процесу та корекційно-розвиткової, зокрема логопедичної роботи.

3. Визначено особливості організації логопедичного супроводу учнів з мовленнєвими труднощами в умовах інклюзивного навчання. Встановлено, що дистанційна робота вчителя-логопеда з учнями – це форма взаємодії, яку можливо реалізувати засобами сучасних комп'ютерних технологій. Дистанційна форма передбачає організацію взаємодії з учнем за допомогою інтернет-зв'язку в режимі реального часу з використанням аудіо відеотрансляції, або в електронній формі. При цьому суворо дотримуються розкладу занять та інших вимог до організації освітнього процесу. Важливою умовою для забезпечення ефективності реалізації логокорекційної роботи з учнями з мовленнєвими труднощами є постійна підтримка контакту з батьками, їхнє активне включення в роботу з дитиною.

Акцентовано увагу на тому, що на фоні позитивних аспектів організації логокорекційної роботи в дистанційному форматі (модульність, віддаленість навчання, асинхронність, охопленість, гнучкість, нова роль логопеда, можливість безперервного навчання тощо), така форма корекційно-розвиткової роботи може бути застосована не до всіх учнів початкових класів з мовленнєвими труднощами. Для роботи в онлайн-форматі у дитини має бути сформована довольна увага та навчальні навички.

4. Розроблено систему логокорекційної роботи як складової освітнього процесу учнів початкових класів з мовленнєвими труднощами в умовах дистанційного навчання, що складалася із наступних форм роботи:

онлайн-заняття;

- готові заняття в режимі автоматичного відтворення (навчальні фільми, мультфільми тощо);

- онлайн-консультування батьків;

- онлайн-вебінари для фахівців команди психолого-педагогічного супроводу учня з мовленнєвими труднощами. Акцент зроблено на систематичному проведенні логопедичних онлайн-занять.

Порівняння результатів констатувального та контрольного експерименту засвідчили про позитивну динаміку розвитку мовлення у молодших школярів з мовленнєвими труднощами. Так ,після проведення логокорекційної роботи високого рівня розвитку мовлення досягли 14,4% молодших школярів ЕГ та 12,5% дітей КГ. Кількісні показники середнього рівня в учнів ЕГ збільшився на з 28,6% до 42,8%, у дітей КГ вони не змінилися і склали на констатувальному та контрольному етапі 37,5%. Кількісні показники низького рівня зменшилися в обох групах. Так, в ЕГ він зменшився з 71,4% до 42,8%, в КГ – з 62,6% до 50%.

Отже, за правильно організованої роботи, що враховує індивідуальні психофізіологічні та мовленнєві можливості дітей, добір оптимальних для кожної дитини методів та прийомів корекційно-розвиткової роботи, активне залучення батьків до занять, логопедичний вплив в дистанційній формі може бути таким же ефективним як і в офлайн-форматі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алфімов Д. В. Інноваційна освітня система: шляхи відродження. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Київ, 2000. С. 158–160.
2. Анастасова С.А. Застосування інтерактивних та дистанційних технологій в роботі вчителя логопеда. URL: <https://vsimosvita.com/zastosuvannya-interaktyvnyh-ta-dystantsijnyh-tehnologij-v-roboti-vchytelya-logopeda/>
3. Базима Н. В., Качуровська О. Б. та ін. Дитина з труднощами в навчанні в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник. Київ : ДІА, 2019. 148 с.
4. Гаяш О.В. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку : Науково-методичний посібник для вчителів інклюзивного навчання, асистентів учителів, які працюють з дітьми з психофізичними порушеннями в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, соціальних педагогів, батьків. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2016. 120 с. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/38845/1/%D0%93%D0%90%D0%AF%D0%A8%20%D0%9A%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%BA%D1%B2%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%20%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B0.pdf>
5. Гелюта Я.В. Використання змішаних та дистанційних технологій в роботі вчителя-логопеда. URL: http://dnz354.edu.kh.ua/navchaljno-vihovnij_proces/storinka_vihovatelya-methodista/z_dosvidu_roboti_nashih_vihovateliv/gelyuta_ya_v/.
6. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : моногр. К.: Міленіум, 2004. 358 с.
7. Демченко І. І., Пічкур М. О., Сулим В. Т. Фахово-ідентифікаційний вимір стану готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти Наука і Освіта. 2017. № 10. С. 90–94.

8. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1324-18#Text>
9. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
10. Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
11. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / Дичківська І. М. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
12. Катеринюк Христина Особливості психолого-педагогічного супроводу учнів інклюзивного класу. *Матеріали студентської наукової конференції Чернівецького національного університету (12–14 квітня 2022 року)*. Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи. Чернівці : Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2022. С. 71-72 с. URL: <https://archer.chnu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/5077/1/%D0%9E%D1%81%87%D0%BD%D1%96%D0%B2.pdf>.
13. Компанець Н.М. Програмно-методичне забезпечення психолого-педагогічного супроводу навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. URL: <https://goo.gl/5GLrE2>
14. Компанець Н.М. Проекція проблем розвитку дитини на рівні піраміди навчання Вільямса та Шеленбергера. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 1. С. 60-69.
15. Король А.В. Дистанційно-інтерактивні форми взаємодії логопеда з педагогами та батьками як умова підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу. *Молодий вчений*. 2018. № 5.2 (57.2). С. 54–57.
16. Лист МОН «Про методичні рекомендації для фахівців інклюзивно-ресурсних центрів та педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти щодо встановлення категорій (типів) особливих освітніх потреб (труднощів) та визначення рівня підтримки в освітньому процесі». URL:

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/12/31/Lyst.MON-1-23101-21.29.12.2021.pdf>

17. Лісова Л.І., Опалюк О.М., Глоба О.П. До питання про роботу логопеда в умовах інклюзивного навчального простору. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2021. Випуск 18. С. 29-32. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/668/645.pdf/>

18. Мартиненко І.В. Логопсихологія: курс лекцій. Навчальний посібник. К.: ДІА, 2016. 116 с

19. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівні підтримки в освітньому процесі / Укл.: Л.І. Прохоренко, Н.А. Ярмола, О.О. Набоченко та ін. К., 2021. 200 с

20. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / za zag. red. N.M. Bibik. K.: Litera LTD, 2019. 208 s.

21. Петрик, Н. Корекційне навчання дітей з особливими потребами. Інноваційні підходи. Дефектолог. 2009. № 1. С. 20 – 22.

22. Пінчук Ю. В. Готовність студентів-логопедів до професійної діяльності. Дефектологія. 2004. № 3. С. 41–44.

23. Положення про деякі питання організації дистанційної форми навчання у закладах загальної середньої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text>

24. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. К.: ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300 с. URL: <http://poroshenko.com/data/group/21/site2-bff4eba3e5.pdf>

25. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/957-2021-%D0%BF#n8>

26. Постанова Кабінету Міністрів України № 765 від 21.07.2021 «Про зміни, що вносяться до Постанови Кабінету Міністрів України щодо

організації навчання осіб з особливими освітніми потребами». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text>

27. Постанова Кабінету Міністрів України № 957 від 15.09.2021 «Про порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>

28. Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої та дошкільної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti>

29. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: навчально-методичний посібник. Е. Данілавічюте, Л. Трофименко, В. Ільяна, Ю. Рібцун, З. Мартинюк, Г. Грибань. Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України, 2022. 847 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/734273/1/%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D1%96%D0%BD%D0%B3%D0%B2%D1%96%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D1%96%20%D0%B4%D0%B8%D0%BF%D0%BC.pdf>.

30. Психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи./укл. Литвин І.М., Гавриленко Т.Л. Черкаси. 2020. 76с. URL: <http://library.ippro.com.ua/attachments/article/545/%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%BEV4.pdf>

31. Сак Т. В. Диференційований підхід до навчання учнів з особливими освітніми потребами. Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 26. С. 213–217.

32. Цимбал-Слатвінська С.В. Проблеми дистанційного корекційно-розвиткового процесу: модифікація співпраці логопеда та батьків. Корекційна педагогіка. 2021. Випуск 32. Т.1. С. 23-26. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/32/part_1/6.pdf

33. Черніченко Л. А. Використання інноваційних технологій у логопедичній роботі з дітьми. Формування здоров'язберігаючих компетенцій дітей та молоді: проблеми, розвиток, супровід. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2017. Вип III. С 124–126.

34. Черніченко Л. А. Досвід інноваційної діяльності логопедів дошкільних навчальних закладів в умовах інклюзивної освіти. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький, 2017. Вип. 156. С. 239-243.

35. Черніченко Л. А. Особливості інноваційної діяльності логопедів в умовах інклюзивної дошкільної освіти. Актуальные научные исследования в современном мире. Переяслав-Хмельницкий, 2016. Вип.12 (20). ч.4. С.68–72

36. Шевченко В. Освітні труднощі та рівні підтримки дітей з ООП: законодавство та типологія. URL: <https://vseosvita.ua/news/osvitni-trudnoshchita-rivni-pidtrymky-ditei-z-ooop-zakonodavstvo-ta-typolohiia-49736.html>

37. Шеремет М.К. Логопедія: підручник. Вид. 3-тє, перер. та доповн. К.: Видавничий Дім «Слово», 2017. 776 с. URL: <https://studfile.net/preview/2041266/>

38. Шулікін Д. Нова українська школа й інклюзивна освіта. Освіта України. 2017. 10 квіт. (№ 14). С. 5 – 8

39. Якимчук Г.В. Організаційні засади дистанційної роботи з дитиною з особливими мовленнєвими потребами в період воєнного стану. URL: https://lib.iitta.gov.ua/731973/1/%D0%AF%D0%BA%D0%B8%D0%BC%D1%87%D1%83%D0%BA%D0%93%D0%92_%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA+%D1%82%D0%B5%D0%B7-214-216.pdf

40. Яковенко О. Проблема ранньої діагностики та кваліфікованої допомоги дітям з особливими потребами. Рідна школа. 2014. № 7. С. 27 – 28.

41. Яковлева С. Д. Особливості прояву психофізіологічних функцій у дітей з вадами розвитку: монографія. Херсон: Вишемирський В. С., 2013. 351 с.

ДОДАТКИ 69

Додаток А

Типологія освітніх труднощів [26]

Категорії (типологія) труднощів	Загальна характеристика вірогідного прояву	Ступінь прояву	Рівень підтримки
Інтелектуальні труднощі	Можуть полягати в обмеженні функціонування різного ступеня прояву передумов інтелекту (пам'яті, уваги, мислення, мовлення, вольових процесів, мотивації тощо), власне інтелекту (здатності до узагальнення, абстрагування, міркування; продукування думки, судження; здатності робити висновки тощо), інвентарю інтелекту (набутих знань, умінь, навичок)	Поодинокі незначні труднощі	1
		Труднощі легкого ступеня прояву	2
		Труднощі помірнього ступеня прояву	3
		Труднощі важкого ступеня прояву	4
		Труднощі найтяжчого ступеня прояву	5
Функціональні (сенсорні, моторні, мовленнєві) труднощі	Можуть полягати в обмеженні життєдіяльності різного ступеня прояву слухової, зорової, опорно-рухової (кістково-м'язової), мовленнєвої функцій (стосуватися відтворення звуко-складової структури слова; розбірливості мовлення; темпу і ритму; мелодико-інтонаційного малюнку; характеристик голосу; розрізнення звуків	Поодинокі незначні труднощі	1
		Труднощі легкого ступеня	2
		Труднощі помірнього ступеня прояву	3
		Труднощі важкого ступеня прояву	4

	мовлення на слух; використання словникового запасу і граматики; перебігу читання, письма, комунікації)	Труднощі найтяжчого ступеня прояву	5
Фізичні труднощі	Можуть полягати в обмеженні функціонування різного ступеня прояву органів та кінцівок дитячого організму.	Поодинокі незначні труднощі	1
		Труднощі легкого ступеня прояву	2
		Труднощі помірною ступеня прояву	3
		Труднощі важкого ступеня прояву	4
		Труднощі найтяжчого ступеня прояву	5
Навчальні труднощі	Можуть полягати в обмеженні або своєрідності перебігу <i>довільних видів діяльності</i> ¹ різного ступеня прояву (писемного виду діяльності, математичних дій і т.д.)	Поодинокі незначні труднощі	1
		Труднощі легкого ступеня прояву	2
		Труднощі помірною ступеня прояву	3
		Труднощі важкого ступеня прояву	4
		Труднощі найтяжчого ступеня прояву	5
Соціоадаптаційні/ (особистісні, середовищні труднощі) соціокультурні (зокрема взаємодія з представниками осередків окремих культур, отримання інформації засобами жестової мови тощо)	Можуть полягати в наявності бар'єрів на шляху до формування навичок: пристосування до умов соціального середовища; організації адекватної системи відносин із соціальними об'єктами; прояву рольової пластичності поведінки; інтеграції у соціальні групи, засвоєння	Поодинокі незначні труднощі	1

¹ Довільний вид діяльності – цілеспрямований вид діяльності, керування яким відбувається під контролем свідомості.

	стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища, форм соціальної взаємодії.		
--	--	--	--

Додаток Б

Список контенту для корекційно-розвивальної роботи батьків з дітьми з порушеннями мовлення на платформі You tube

1. Розвивальні мультфільми)	https://www.youtube.com/watch?v=BbrR2I3jUr4&list=PLecaQqmJW8SJyRK0cPEeeZoJu7sepajlD
2. Логопедичні ігри	https://www.youtube.com/watch?v=S3D8dra0aQ&list=PLecaQqmJW8SLJDDyGy_nh6kmV1rNoCnQH
3. Казки для розвитку зв'язного мовлення	https://www.youtube.com/watch?v=DjYcFUzF7Zo&list=PLecaQqmJW8SJD1Fh-bWcf-AupbPqGNMv6
4. Логопедичні заняття	https://www.youtube.com/watch?v=IB3K0tjTbPQ&list=PLecaQqmJW8SLpHQfNnWgEyD7ginZFmJEJ
5. Артикуляційна гімнастика	https://www.youtube.com/watch?v=GW1RpthklBU&list=PLecaQqmJW8SIEDIEZC0TboHocafz8HEI0
6. Пальчикова гімнастика	https://www.youtube.com/watch?v=ZG95JK40K4U&list=PLecaQqmJW8SKBnQaNaFFZzOx8wzZGP1je

Додаток В

Презентація до онлайн-вебінару «Розвиток комунікативних умінь в учнів початкових класів з розладами аутистичного спектру»

Актуальність теми

Одним з найважливіших завдань сучасності є успішна соціалізація дітей з особливими освітніми потребами. Взаємозв'язок людей один з одним забезпечується комунікацією, що означає обмін та передачу інформації за допомогою вербальних та невербальних засобів. Діти із розладами аутистичного спектру (РАС) мають труднощі у встановленні контакту з однолітками та дорослими. Соціальна комунікація дуже складна для усіх людей з аутистичним типом розвитку. Це стосується навіть тих, у кого розвиток мовлення в нормі. Діти можуть просто ігнорувати або проявляти агресивну поведінку, що виступає відповіддю на різні соціальні ситуації. Розвиток комунікативних навичок у дітей із РАС відбувається повільно та нерівномірно із затримкою у різних аспектах. Цілеспрямована, систематична та правильно організована корекційно-розвивальна робота сприяє досягненням дитини із РАС та підвищує її шанси на успішну соціалізацію.



Основними завданнями роботи над формуванням комунікативних навичок і умінь є:

- 1) навчання адекватній реакції на мовленнєві звертання;
- 2) навчання розуміння та використання доступної знакової системи (мовлення, жестів, піктограм або іншої, розробленої індивідуально) в іграх, у побуті для повідомлення про свій стан, прохання тощо;
- 3) виховання елементарних етикетних умінь – вираження привітання, прощання, вдячності;
- 4) організація спілкування дітей таким чином, щоб воно позитивно впливало на їхній емоційний стан, було пов'язано з приємними відчуттями та переживаннями».



Корекційно-розвивальна робота

Корекційно-розвивальна робота має відбуватися систематично та поетапно. Під час **першого етапу** повинно відбуватися встановлення контакту (найголовніша умова успішної взаємодії з дитиною із РАС). За відсутності мовлення потрібно визначити сигнали про комфорт, інтереси, емоційний стан, потреби та бажання дитини за мімікою, жестами, рухами, вокалізаціями. Встановити довірливі стосунки можна за допомогою різних іграшок та предметів, виконуючи якісь дії з ними. Після встановлення контакту, дитина позитивно реагує на висловлювання дорослого та наслідує різноманітні дії за ним. Потрібно постійно коментувати спільну діяльність для того, щоб дитина звикала та розуміла, що від неї вимагають і відчувала спокій під час спілкування з людьми.



Підготовчий етап корекційно-розвивальної роботи над формуванням комунікації в дошкільних та шкільних закладах можна почати з використання комунікативних ігор як для дітей з мовленням, так і без нього. Перевагою цих ігор є те, що вони проводяться в групах. Основною метою є залучення дітей із розладами аутистичного спектру до міжособистісних відносин, створення умов для формування соціальних умінь та навичок, заохочування дітей до прояву індивідуальних якостей в соціумі. Комунікативні ігри поділено на чотири типи: тактильні ігри (діти водять хороводи, торкаються, тримаються один одного тощо); ігри-діалоги у парах (розвиток вербального та невербального спілкування); ритмо-інтонаційні ігри з іменами (діти навчаються відгукуватися на власне ім'я, розвивати уявлення про соціальні ролі та себе у них), ігри-імпрровізації (розвиток мислення, уяви, емоцій). У такий спосіб кожна дитина відчуває особисту значущість у соціумі. Під час ігрової діяльності у дитини з РАС формуються позитивні емоції від спілкування з однолітками, що дозволяє досягти гарних результатів у розвитку комунікативних навичок.



Під час **другого етапу** формуються первинні навчальні навички. Під час занять обов'язкова присутність одного з батьків. Для того, щоб навчити дитину сидіти за столом, мама може допомогти у цьому. Спочатку дитина буде сидіти на колінах у матері, потім на окремому стільці біля неї, а потім вже самостійно. На цьому етапі важливо відпрацювати стереотип організації робочого простору. Ліворуч буде лежати підготовлений до заняття матеріал, а праворуч – виконані завдання (перекладати матеріал дитина має самостійно). Далі проводиться робота над формуванням основних комунікативних навичок. Встановлення зорового контакту (спочатку погляд дитини фіксується на картинці, яку педагог тримає на рівні своїх губ, потім час фіксації зростає і замінюється поглядом в очі). На цьому етапі також дитина вчиться виконувати завдання за словесною інструкцією.



На **третьому етапі** проводиться робота над вказівними жестами та жестами «Так/Ні». Під час занять педагог постійно ставить запитання, які потребують відповіді «Так/Ні» або кивнути головою. Якщо дитина не робить це самостійно, то застосовуються жести або педагог легенько нахиляє голову дитини, коли потрібно відповісти. У цей час проводиться робота над формуванням вказівного жесту. Педагог показує на предмет, називає його та просить виконати дію з ним («Підніми», «Поклади»).



Четвертий етап – навчання читанню. Цей етап здійснюється у трьох напрямках. Аналітико-синтетичне читання допомагає сформувати навичку звуко-буквеного аналізу. Поскладове читання є підготовкою до оволодіння звуковимовою. Глобальне читання допомагає розвивати активне мовлення дитини.



Розвиток дихання та артикуляційного праксису

Наступною сходинкою в роботі над мовленням дітей зі спектром аутистичних порушень є обмеження оральних аутоstimуляцій з розвитком дихання та артикуляційного праксису. Для підготовки мовленнєвих органів до вимовляння звуків та знизити напругу проводиться тренінг з використанням запахів. Цей метод допомагає диференціювати ротове і носове дихання. Дитині пропонують навчитися відрізняти різні запахи, при цьому правильно вдихати та видихати.



Розвиток артикуляційного праксису починається з формування правильної звуковимови за допомогою моторного малюнку, починаючи зі звуку «а». Логопед під час видиху дитини на короткий час закриває їй ніс та рот, а тоді різко відпускає губи і отримується потрібний звук. Разом з цим ознайомлюємо дитину з жестом та піктограмою «а». Проводимо цю роботу з кожним звуком. Для підготовки артикуляційного апарату проводимо гімнастику та масаж.



Подальша робота будується таким чином, щоб формувати вміння дитини із РАС спілкуватися. Проводяться заняття на складання простих речень, постійно збільшуючи активний словниковий запас дитини дієсловами, прикметниками, прийменниками. Дитину вчать граматично правильно будувати власні висловлювання та будувати монолог. Ці вміння допоможуть дитині приймати участь у діалозі.

Альтернативна та допоміжна комунікація

Для дітей з аутистичним типом розвитку, які мають важкі порушення відтворення та розуміння мовлення використовують альтернативну та допоміжну комунікацію. Альтернативна комунікація означає спілкування за допомогою засобів без використання мовлення. Допоміжна комунікація виступає як засіб для підтримки недостатньо розвиненого мовлення, допомагає людині повноцінно спілкуватися та висловлювати думки.



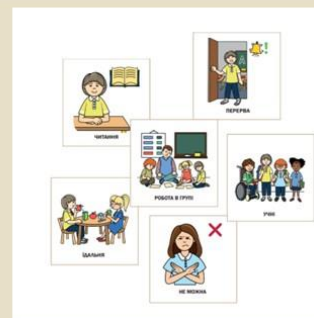
- Найпоширенішим засобом альтернативної комунікації є комунікаційна система обміну зображеннями. За допомогою **карток PECS** діти можуть формулювати прохання, розповідати та описувати щось. Перевагою цієї системи є те, що допомагає швидко опанувати комунікаційні навички та їх можуть зрозуміти будь-яка людина.



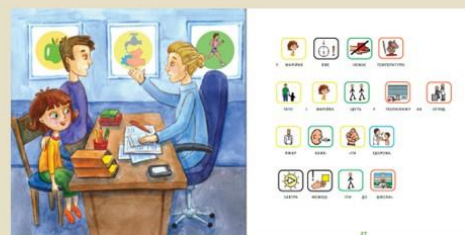
- **Жестову мову** використовують комбінуючи зі словесною, що сприяє кращому розумінню мовлення оточення. Цей допоміжний засіб має вікові обмеження, так як маленьким дітям важко спілкуватися жестами. Якщо у дитини недорозвиток дрібної моторики, то краще не використовувати цей метод.



- **Картки з підказками** – це допоміжний засіб комунікації, що використовують з дітьми, що мають здатність до мовлення. На таких картках розміщено зображення та текст, що передає зміст картинки. В стресових ситуаціях діти використовують ці картки як альтернативний засіб спілкування.



- **Книги розмов** – особливий засіб комунікації. Завдяки їм дитина веде бесіди за різними темами в книзі. В будь-який момент дитина може подивитися та пригадати зміст. Такий метод допомагає розвинути в дітей з аутистичним типом розвитку складати діалог та підвищує навички комунікації.



Висновки

Потрібно підбирати методи корекційно-розвивальної роботи над формуванням комунікативних навичок, використовуючи принципи індивідуального та диференційного підходу. Корекційно-розвивальна робота має відбуватися систематично та поетапно. Головною умовою для успішних результатів є встановлення контакту з дитиною. Початковою ланкою є формування у дитини власного «Я» та розуміння її соціальної ролі в навколишньому середовищі. Обов'язковою частиною корекційно-розвивальної роботи над формуванням комунікативних навичок та умінь є розвиток мовленнєвої діяльності. Якщо у дитини мутизм, то потрібно використовувати засоби альтернативної та допоміжної комунікації.

