

**Міністерство освіти і науки України  
Чернівецький національний університет  
імені Юрія Федьковича**

**Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи**

**Кафедра педагогіки та психології дошкільної освіти**

**Організація корекційно-логопедичного супроводу дітей з  
особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного  
освітнього середовища**

**Дипломна робота  
Рівень вищої освіти – другий (магістерський)**

Виконала:

студентка 6 курсу 617 групи  
спеціальності 012 «Дошкільна освіта»

**Ашембрєнер Інна Василівна**

Керівник: док. педагогічних наук,

проф. **Олійник М.І.**

До захисту допущено:

**Протокол засідання кафедри №4**

від 3 листопада 2021 р.

зав. кафедри \_\_\_\_\_ проф. Олійник М. І.

Чернівці – 2021

## АНОТАЦІЯ

*Ашембрєнер І.В.* **Організація корекційно – логопедично супроводу дітей з особливими освітніми проблемами в умовах інклюзивного освітнього середовища.** – Магістерська робота.

Важливою умовою успішного переходу до інклюзивного навчання як процесу і результату включення (об'єднання) дітей із особливостями освітніми потребами (ООП) та дітей, які не мають таких порушень, до навчання в одній групі загальноосвітнього закладу, є система комплексного супроводу і підтримки процесу навчання дітей, які потребують корекції розвитку, що відображає як освітній, так і реабілітаційний аспекти (застосування реабілітаційно-освітніх технологій, створення реабілітаційно-освітнього простору та реабілітаційно-освітнього середовища). Організація означеного процесу передбачає готовність фахівців загальноосвітніх закладів (педагогів, психологів), адміністрації щодо забезпечення необхідних умов, що відповідають специфіці розвитку та особливим потребам вихованців.

Аналіз теоретико-методологічних досліджень, спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми корекційно-педагогічного супроводу дітей з ООП, а також вивчення стану порушеної проблеми в досвіді роботи логопедичних служб підтверджують існування низки суперечностей між: суспільною потребою у створенні умов соціальної адаптації дітей з ООП та недосконалістю системи супроводу та реабілітації в загальних і спеціальних закладах освітніх, а також новостворених інклюзивно-ресурсних центрах (ІРЦ); наявним потенціалом психолого-педагогічних та корекційно-логопедичних засобів супроводу дітей з ООП і недостатньою науково-теоретичною й практичною розробкою означеного супроводу в умовах інклюзивного освітнього середовища;

- рівнем супроводу дітей з ООП та недостатня узгодженість програмно-методичних матеріалів для фахівців ІРЦ та загальних закладів освіти з інклюзивною формою навчання.

З урахуванням означених протиріч обрана проблема магістерського дослідження, у якому зроблена спроба теоретично обґрунтувати та практично

перевірити особливості організації та змісту системи корекційно-логопедичного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища.

**Ключові слова:** дошкільний вік, особливі освітні потреби, інклюзивно освітнє середовища, корекційно-логопедичний супровід.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>6</b>
<b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....</b>	<b>10</b>
1.1. Наукові підходи до організації супроводу дітей з особливими освітніми потребами.....	10
1.2. Особливості організації корекційно-педагогічного супроводу дітей з ООП .....	26
Висновки до розділу 1.....	44
<b>РОЗДІЛ II. ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....</b>	<b>45</b>
2.1. Теоретичне обґрунтування та зміст корекційно-логопедичної роботи в умовах ІОС.....	45
2.2. Організація корекційно-логопедичного супроводу дітей з ООП у взаємодії з сім'єю: результати дослідження.....	64
Висновки до розділу 2.....	78
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>79</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>80</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>86</b>

## Умовні позначення

**ООП** - особливі освітні потреби

**ІОС** – інклюзивно освітнє середовище

**ФА** - функціональна асиметрія

**ІРЦ** – інклюзивно ресерсний центр

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Збереження здоров'я дітей, забезпечення умов успішної соціалізації та створення рівних початкових можливостей задля досягнення успіху дітей, водночас і дітей з особливими освітніми потребами, визначено в якості найбільш важливих й актуальних в напрямках розвитку системи охорони материнства і дитинства та надання медичних й освітніх послуг в Україні загалом.

Водночас, науковці стверджують, що впродовж останніх років рівень здоров'я дітей понизився на 14,5%. Сьогодні не більше 15% дошкільників можна вважати здоровими. Медична статистика відзначає, що за останні десять років в 2 рази (з 11,8 до 24%) збільшилася кількість дітей з хронічною патологією, а кількість дітей, які не мають відхилень у стані здоров'я, знизилась в 3 рази (до 5-6%) [43].

Водночас порушення здоров'я призводять до таких специфічних особливостей особистості, як інфантильність, залежність, емоційна незрілість, неадекватна самооцінка, психічне напруження, незадоволеність собою, несформованість емоційно-вольової сфери, неадекватність професійних інтересів та, що надзвичайно помітно, мовленнєві порушення.

Система психолого-педагогічного та корекційно-логопедичного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП) набуває інтенсивності, однак психолого-педагогічну та корекційно-логопедичну допомогу отримують лише 1/3 дітей та їх сімей .

Проблема організації та змісту оптимального психолого-педагогічного та корекційно-логопедичного супроводу дітей з ООП стає актуальною не лише в спеціальній, а й в загальній, соціальній педагогіці, а також в психології, медицині та спеціальних науках загалом.

Актуальність розвитку системи супроводу дітей з ООП обґрунтовано в дослідженнях В.Бондар, Е.Данілавічюте, С.Єфімова, А.Колупаєва, Н.Софій, Д.Шульженко та ін.

Основні закономірності становлення особистості та розвитку дитини відображено в дослідженнях Л.Виготського, А.Запорожця, Р.Левіна, А.Лурії, Ф.Рау, Ідеї

Л. Виготського визначили напрямки й орієнтири психолого-педагогічних досліджень в сфері розвитку дитини майже до кінця ХХ століття.

Найбільш значущі дослідження щодо корекційно-логопедичного супроводу дітей з шкільного віку обґрунтовано у дослідженнях Віт.Бондар, Л.Гречко, І.Мамайчук, М.Малофєєв, В.Синьов, Є.Синьова, С.Сорокоумова, В.Тарасун, О.Хохліна, Л.Шипіцина, Н.Шматко та ін.

Аналіз теоретико-методологічних досліджень, спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми корекційно-педагогічного супроводу дітей з ООП, а також вивчення стану порушеної проблеми в досвіді роботи логопедичних служб підтверджують існування низки суперечностей між:

- суспільною потребою у створенні умов соціальної адаптації дітей з ООП та недосконалістю системи супроводу та реабілітації в загальних і спеціальних закладах освітніх, а також новостворених інклюзивно-ресурсних центрах (ІРЦ);

- наявним потенціалом психолого-педагогічних та корекційно-логопедичних засобів супроводу дітей з ООП і недостатньою науково-теоретичною й практичною розробкою означеного супроводу в умовах інклюзивного освітнього середовища;

- рівнем супроводу дітей з ООП та недостатня узгодженість програмно-методичних матеріалів для фахівців ІРЦ та загальних закладів освіти з інклюзивною формою навчання.

З урахуванням означених протиріч актуальним стає вибір теми дослідження, проблема якого полягає в науковому обґрунтуванні оптимальних організаційно-педагогічних умов корекційно-логопедичного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища та готовності майбутніх вчителів-логопедів до означеного супроводу .

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати та практично перевірити особливості організації та змісту системи корекційно-логопедичного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища.

#### **Завдання дослідження.**

1. Проаналізувати сучасні наукові підходи до організації супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища (ІОС).

2. Обґрунтувати особливості організація корекційно-логопедичного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

3. Розкрити особливості діяльність вчителя-логопеда щодо корекційно-логопедичного супроводу дітей означеної категорії в умовах ІОС.

**Об'єкт дослідження** – діяльність вчителя-логопеда щодо корекційно-логопедичного супроводу дітей з ООП в умовах ІОС.

**Предмет дослідження** – організаційно-змістові умови корекційно-логопедичного супроводу дітей з ООП в ІОС.

**Теоретико-методологічною основою дослідження** стали:

- філософські та психолого-педагогічні ідеї гуманістичного виховання, згідно з якими в кожній дитині з ООП важливо визнавати людську гідність; соціальні та психолого-педагогічні концепції, що визначають сутність, зміст і організаційні моделі психолого-педагогічного корекційно-логопедичного супроводу дітей з ООП;

- концепції особистісно-орієнтованої спрямованості реабілітаційного та виховного процесів (Т.Власова, Л.Виготський, А.Запорожець, В.Кашенко, А.Лурія, Д.Ельконін, І.Мамайчук, О.Стребелева, Л.Шипіцина, М. Bornstein, J.R. Kirby та ін.);

- наукові дослідження вітчизняних і зарубіжних учених щодо корекційно-логопедичного супроводу та реабілітації різних категорій дітей з ООП: для дітей з порушеннями слуху (Л.Вавіна, К.Глушенко, В.Засенко., С.Софійчук., В.Кобильченко., А.Колупаєва, Г.Мерсіянова, І.Сухіна, О.Таранченко, В.Тарасун), з порушеннями зору (Н.Андрійчук, В.Кобильченко, С.Покутьєва та ін.), з порушеннями опорно-рухового апарату (О.Глоба, В.Данильчук, М.Єфименок, В.Кисличенко, А.Малікова, А.Рудьська, О.Чеботарьова та ін.), з відставанням у розвитку (Т.Алтухова, А.Бистров, Ю.Бистрова, О.Боряк, Н.Макарчук, С.Миронова, М.Омельченко та ін.);

- дослідження особистісно-орієнтованого та цілісного психолого-педагогічного процесів в навчанні й вихованні дітей з ООП (Ю.Бабанський, В.Беспалько, В.Ільїн, А.Мудрик та ін.);



**Методи дослідження.** Для реалізації мети та вирішення завдань дослідження використано наступні методи: вивчення та аналіз історико-педагогічних, філософських, соціологічних, науково-методичних, психологічних й спеціальних досліджень з проблеми психолого-педагогічного та корекційно-логопедичного супроводу дітей з ООП; аналіз й узагальнення досвіду роботи логопедичних служб; спостереження (пряме і непряме), порівняння та узагальнення науково-дослідних робіт з досліджуваної теми, опитування (анкетування), тестування, кількісне та якісне узагальнення результатів дослідження.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Магістерське дослідження виконано в межах науково-дослідної теми кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича «Тенденції розвитку сучасної дошкільної освіти: імплементація Європейського досвіду у вітчизняну педагогічну практику» (номер державної реєстрації 0116U006150).

Тему магістерської роботи затверджено на засіданні кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (Протокол № 1 від 24 вересня 2020 року).

**Організація дослідження.** Експериментальна робота проводилась в закладах освіти м.Чернівці. Учасниками експерименту стали діти з ООП у віці від 5 до 7 років з різними формами мовленнєвих порушень. До експерименту також було долучено педагогів та фахівців, які є учасниками команди супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання.

**Структура.** Робота складається з вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

## **РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

### **1.1. Наукові підходи до організації супроводу дітей з особливими освітніми потребами**

Важливою умовою успішного переходу до інклюзивного навчання як процесу і результату включення (об'єднання) дітей із особливостями освітніми потребами (ООП) та дітей, які не мають таких порушень, до навчання в одній групі загальноосвітнього закладу [20], є система комплексного супроводу і підтримки процесу навчання дітей, які потребують корекції розвитку, що відображає як освітній, так і реабілітаційний аспекти (застосування реабілітаційно-освітніх технологій, створення реабілітаційно-освітнього простору та реабілітаційно-освітнього середовища). Організація означеного процесу передбачає готовність фахівців загальноосвітніх закладів (педагогів, психологів), адміністрації щодо забезпечення необхідних умов, що відповідають специфіці розвитку та особливим потребам вихованців.

Впровадження інклюзивної освіти потребує зміни існуючих моделей організації загальної й спеціальної системи освіти та побудови певної системи допомоги дітям з ООП, яка сприяла б їх повноцінній участі в загальноосвітньому просторі. Відтак актуальною проблемою на часі є розробка науково-теоретичних засад супроводу дітей ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Аналізуючи наукові дослідження зарубіжних та вітчизняних учених (Віт.Бондар, Л.Гречко, І.Мамайчук, М.Малофєєв, В.Синьов, Є.Синьова, С.Сорокоумова, В.Тарасун, О.Хохліна, Л.Шипіцина, Н.Шматко та ін.), можна стверджувати про значущість супроводу, вчасного надання корекційно-реабілітаційної допомоги дітям, які потребують корекції розвитку, та їх підготовку до шкільного навчання в умовах інклюзивної освіти.

У сучасних наукових джерелах з проблеми психолого-педагогічного супроводу та корекційно-реабілітаційної допомоги, існує низка поглядів щодо

трактувань, які доповнюють один одного. Зокрема (А.Азарян, М.Баркаускайте, В.Гудоніс, Е.Джордан, Е.Кафьян, А.Колупаєва, М.Малофєєв, Р.Сендізон, П.Становіч, Л.Шипіцина) розглядають його як супровід відповідними фахівцями навчально-виховного процесу, А.Конопльова, Т.Лещинська – як супровід розвитку дитини в умовах інклюзивної освіти. Зокрема, суттєвим для нас є твердження білоруських фахівців А. Конопльової та Т.Лещинської, котрі під поняттям «супровід» розуміють педагогічні дії, спрямовані на навчання дітей новим моделям взаємодії з собою та навколишнім світом, а також організовану психолого-педагогічну допомогу та підтримку дітей. Відтак означені погляди не суперечать, а доповнюють один одного [1]. Однак, важливо зауважити, що у висновках учених щодо комплексності у процесі допомоги важливою стає єдності таких компонентів як педагогічний, медичний, психологічний та соціальний, які відображають спробу попередження негативних моментів спільної освіти і надають підтримку будь-якій дитині щодо виходу з небезпечної для її розвитку ситуації [18].

Питання психолого-педагогічного супроводу та реабілітації стають основними в житті сімей від перших днів народження дитини з ООП.

Система інтенсивної психолого-педагогічної допомоги дитині з проблемами в розвитку налічує більше двох століть. Однак сучасне трактування й застосування терміну «психолого-педагогічний супровід» відображено в науково-методичних дослідженнях лише впродовж останніх десяти років.

Вперше термін «супровід» запропоновано в працях Г.Бардієр, Н. Ромазан, Т.Чередникової. Особливої популярності означене поняття набуло в останні роки. Більшість науковців використовували близькі за змістом слова, скажімо, сприяння. Важливо зауважити, що супровід уможливорює організацію психолого-педагогічної діяльності з практичними цілями та завданнями.

Отже поняття – психолого-педагогічний супровід дітей з ООП – це система діяльності психологів, педагогів, фахівців зі спеціальної та колекційної освіти, батьків, яка спрямована на створення сприятливих соціально-психологічних умов

для дітей з проблемами в розвитку, від яких залежить покращення їх психофізичного стану й успішність адаптації в суспільстві загалом.[1]

У сучасних дослідженнях учені, відзначають складність розуміння та впливу на людську індивідуальність, використовують в своїх дослідженнях концепції, теоретичні схеми та технології корекційної, психолого-педагогічної та реабілітаційної допомоги, комбінуючи їх з метою побудови індивідуальної моделі супроводу для кожної дитини індивідуально, враховуючи особливості розвитку .[18]

Реалізація програм психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП передбачає використання спеціальних психолого-педагогічних прийомів та методик корекційних та реабілітаційних завдань, які спрямовано на інтелектуальний розвиток, пристосування до самостійного життя і праці. Процеси психолого-педагогічного супроводу та реабілітація дітей з ООП взаємопов'язані.

Реабілітація – це комплексна багаторівнева система з певними аспектами: медичним, фізичним, психолого-педагогічним, професійним, соціально-економічним, особистісним. Прикінцевою метою реабілітації дітей з ООП стає соціальна інтеграція – активна участь в діяльності і житті суспільства.

Внутрішній світ дитини з проблемами в розвитку (вади слуху, зору, мовлення, затримка психічного розвитку, розумова відсталість, порушення опорно-рухового апарату, спектр аутизму, гіперактивність та ін.) складний. Існує лише один напрямок – допома таким дітям побачити, почути, відчути все різномайття навколишнього середовища.

Засобами, здатними допомогти вирішити окреслені завдання стає правильно організований психолого-педагогічний супровід та реабілітація (рис.1.1).



**Рисунок 1.1 Напрямки психолого-педагогічного супроводу та реабілітації дітей з ООП**

Основною метою психолого-педагогічного супроводу та реабілітації є зв'язок між дітьми з ООП і навколишнім середовищем, компенсація психофізичних і соматичних порушень, розвиток особистості, індивідуальності, формування психологічної готовності до саморозвитку й до життя в суспільстві.

Задля успішного психолого-педагогічного супроводу та реабілітації дітей з ООП необхідна компетентність фахівців, спрямована на компенсацію та виправлення інтелектуальних і емоційно-вольових проблем у дітей з різними варіантами порушень фізичного та психічного розвитку.[35]

Історичний розвиток методів психолого-педагогічного супроводу та реабілітацій дітей з ООП співпадає з історією розвитку психології дітей з проблемами в розвитку. Умовно науковцями виділено чотири основні періоди розвитку психолого-педагогічного супроводу та реабілітації дітей та підлітків.

**Перший період – описовий, психологічний та педагогічний опис розвитку.**

Активне вивчення психології дітей з порушенням інтелекту простежуючиється в дослідженнях педагогів саме ХІХ століття.

Особливої уваги заслуговують дослідження щодо вивчення дітей з інтелектуальними порушеннями французького педагога середини ХІХ століття Едуарда Сегена (1812-1880).

Е.Сеген увійшов в історію як вчений, який досліджував особливості психічного розвитку дітей при порушеннях інтелекту, водночас дослідник став автор оригінальних методів діагностики й корекції перцептивного та розумового розвитку дітей з порушенням інтелекту. Науковець першим виділив найсуттєвіші порушення інтелекту у дітей та розробив методики, які спрямовувались на дослідження цілеспрямованих дій. Е.Сеген в праці «Виховання, гігієна і моральне лікування розумово-ненормальних дітей» (1903) зосередив увагу на соціальному вихованні дітей з інтелектуальними порушеннями. Зауважував, що шлях розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями лежить через соціальну допомогу суспільства. Виховання, за твердженням вченого, – це організація навколишнього середовища дитини, відповідного до її потреб, яка стимулювала б дитину до саморозвитку, самонавчання та самовиховання. Методи психолого-педагогічної реабілітації, запропоновані Е.Сегеном широко використовуються й для дослідження зорово-моторної координації дітей з проблемами слуху та мовлення у сучасних умовах. Діагностика та корекція сенсорно-перцептивних процесів, робота з простими та складними геометричними фігурами. Важливим завданням стає розуміння дітьми певних інструкцій щодо виконання завдання зі складання різних комбінацій з геометричних фігур, диференціюючи колір та форму. Виконання таких простих завдань дає можливість фахівцю простежити, як розвиваються сприймання та активність дитини. Дослідник описував вдало організований медико-педагогічний заклад, в якому навчаються й виховуються діти з інтелектуальними порушеннями. Вчений був переконаний, що між нормотиповими та дітьми з ООП немає великої різниці, й ті й інші – діти, і розвиток їх відбувається за законами природи. Відмінність полягає лише в способах розвитку. Свої ідеї Е.Сеген втілював в життя, організувавши школу-інтернат для дітей з інтелектуальними порушеннями, в якій використовував

власні ідеї щодо психолого-педагогічного супроводу та реабілітації дітей з ООП. Дослідження Е.Сегена залишаються актуальними і в сучасній спеціальній педагогіці [13,30].

**Другий етап розвитку теорії психолого-педагогічного супроводу та реабілітації дітей з ООП – впровадження експериментальних психолого-педагогічних методів в систему супроводу та реабілітаційних досліджень.**

Вивчення психічного розвитку нормотипових та дітей з ООП відображено в дослідженнях доктора медицини, відомого італійського психолога Марії Монтессорі (1870-1952). В основу теорії вченої покладено концепцію сензитивних періодів розвитку дитини. Вчена вважала, що сенситивні періоди – це генетично запрограмовані відрізки часу, вродовж яких дитина опановує певними навичками (сенситивні періоди оволодіння мовленням, навичками ходьби, бігу, стрибків тощо) [38].

Увагу М. Монтессорі зосереджувала на розвитку сенсомоторних здібностей дітей з ООП. Науковець доводила, що сенсорне виховання допоможе сформувати порушене сприймання, що є важливою ланкою в розвитку психіки. Виховання, на думку дослідниці, – це створення певного середовища для дітей з ООП, розробка спеціальних психолого-педагогічних методів їх супроводу, які спонукали б до саморозвитку, самонавчання та самовиховання.

М. Монтессорі створила спеціальну школу, а пізніше медико-педагогічний інститут для дітей і сиріт з інтелектуальними порушеннями. Важливим дослідниця вважала саме психолого-педагогічний супровід та створення корекційних матеріалів, спрямованих на психічний розвиток дітей з ООП [38].

Ідеї лікаря-гуманіста та психолога М. Монтессорі, викладено в її працях, які використовуються задля психолого-педагогічного супроводу та реабілітації дітей з ООП в усіх країнах.

Вивчення проблем психолого-педагогічного супроводу та реабілітації дітей з ООП стало темою дослідження австрійського психіатра та психолога, засновника школи індивідуальної психології й основоположника сучасної психотерапії А. Адлера (1870-1937).

У 1919 році за підтримки австрійського уряду А.Адлер організував першу дитячу реабілітаційну клініку. Через кілька років у м.Відень існувало вже близько тридцяти таких клінік, в яких працювали учні вченого. Персонал кожної клініки складався з лікаря, педагога, психолога та соціального працівника. Діяльність А.Адлера отримала міжнародне визнання. Дитячі реабілітаційні клініки з'явилися в Німеччині, Голландії, пізніше – в США (продовжують функціонувати в Нью-Йорку, Чикаго та Лос-Анджелесі) .

Психолого-педагогічний супровід та реабілітація дітей з обмеженими можливостями, за А.Адлером, складається з певних напрямків: зниження відчуття неповноцінності; корекція поведінки; розвиток власної соціального статусу.

Особливого значення набула розробка системи психолого-педагогічного супроводу та реабілітації дітей з проблемами в розвитку вченого В.Кащенко (1870-1943). Ім'я В.Кащенко на довгі роки було забуто, і лише в 1992 році видано його книгу «Педагогічна корекція: виправлення недоліків характеру в дітей і підлітків», в якій описано принципи й методи психолого-педагогічної діагностики, супроводу, корекції та реабілітації дітей з ООП.

Опираючись на дослідження дитячої психології, фізіології та педагогіки В.Кащенко розробив наукові основи виховання й навчання дітей з відхиленнями у розвитку. На початку ХХ століття під керівництвом вченого засновано дитячий заклад «Санаторій-школа», який поєднував лікувальні, виховні та дослідницькі цілі.

В.Кащенко був переконаний, що «не дитина має пристосовуватися до системи виховання й програмою навчання, саме останні слід пристосовувати до особливостей дітей» [19].

В практику санаторію-школи вчений запровадив термін «виняткові діти» на заміну того часного поняття «дефективні діти». На думку науковця, образ неповноцінності може закріпитися у свідомості дитини надовго, а це ускладнить роботу з ним [19].

Ще у 1911 році на з'їзді щодо навчання глухонімих вчений представив «Методику навчання і виховання дефективних дітей».



**Третій етап розвитку теорії та практики психолого-педагогічному супроводі і реабілітації дітей з ООП пов'язано з дослідженнями Л.Виготського (1896-1934).**

Л. Виготський – вчений-експериментатор, відомий дослідженнями з дефектології та психології розвитку дітей з різними психічними й фізичними порушеннями. Вивчивши особливості нормо-типового психічного розвитку та розвитку дітей з порушеннями, вчений розробив і запропонував основні напрямки психолого-педагогічного супроводу та реабілітації дітей з ООП, вважаючи, що формування вищих психічних функцій у нормо-типових дітей, і у дітей з ООП відбувається за загальними законами розвитку [Т.5. , 205 с]. На думку Л.Виготського, саме вторинні, третинні й наступні порушення важливі об'єкти психолого-педагогічного вивчення, супроводу та реабілітації дітей з ООП.[9]

Методи психолого-педагогічного супроводу та реабілітації дітей з ООП, запропоновані Л.Виготським залишаються актуальними в сучасній спеціальній освіті.

Відомий психолог Д.Ельконін (1904-1984) створив власний науковий напрямок в дитячій та педагогічній психології. Вчений співпрацював з дитячими психологами Л.Божович, П.Гальперінім, А.Запорожцем, А.Леонтьєвим, А.Лурією та із зарубіжними вченими, які опиралися в дослідженнях на ідеї Л.Виготського – Дж. Брунером, М. Коулом, Дж. Вертчем та ін.

Щодо проблем психодіагностики та психокорекції особливостей розвитку Д.Ельконін пропонував розглядати корекцію: симптоматичну, спрямовану на симптоми порушень розвитку, яка усуває причини порушень розвитку дитини. Отож, за Д.Ельконінім, психологічну корекцію важливо зосередити не на зовнішніх проявах порушень розвитку, а на джерелах, котрі породжують відхилення.

У дослідженні «Психічний розвиток дитини від народження до школи» Д.Ельконін писав, що особистісний підхід – це підхід до дитини як до цілісної особистості з урахуванням усіх індивідуальних особливостей ...» [45].

Теоретичні та методологічні аспекти, які досліджував та обґрунтовував Д. Ельконіна, у сучасній освіті використовуються в організації психолого-педагогічного супроводу та реабілітації дітей з ООП.

**Четвертий етап розвитку теорії і практики психолого-педагогічного супроводу та реабілітації дітей з ООП зумовлено інтенсивним формуванням практичної психології на початку 60-х років ХХ століття. Впродовж означеного часу розроблялися, впроваджувалися й апробовувалися програми психолого-педагогічному супроводу та реабілітації дітей з різними проблемами здоров'я.**

Вагомий внесок у вивчення психолого-педагогічного супроводу та реабілітації дітей з ООП зробили дослідження вчених того часу: Н. Бернштейн, Н. Вайзман, Л. Занков, В. Ковальов, М. Певзнер, С. Рубінштейн, Г. Сухарева та ін.

С. Рубінштейн у дослідженнях узагальнював, що задля ефективності психолого-педагогічного супроводу та реабілітації психологи, педагоги та інші фахівці мають орієнтуватися не лише на рівень актуального розвитку дитини, а й на її потенційні можливості.

Впродовж останніх десятиліть ХХ століття й на початку ХХІ століття особливо гостро позначилася проблема істотного зростання кількості дітей з порушеннями в психічному та соматичному розвитку. Важливі принципи психолого-педагогічного супроводу та реабілітації дітей з ООП.

Американський психолог А. Валлон вказує, що в характеристиці розвитку важливе місце посідають емоції, і дитина, яка розуміє йде за тією, яка відчуває, пізнавальні процеси інтегруються під час розвитку. Діагностувати, на думку вченого, – означає не порівнювати дитину з ООП з нормо-типовим розвитком, а виділити порушення нервової системи, визначити їх рівень, недостатність інтеграції та координації функціональних систем .

У статті «Удосконалення навичок спілкування дітей з обмеженими можливостями» (США, 2000) означено основні засади ефективного спілкування дітей з ООП, запропоновано рекомендації для батьків щодо принципів виховання та супроводу дитини відповідно до тих чи інших особливостей розвитку [42].

Важливі напрямки психолого-педагогічного супроводу та реабілітації дітей з ООП визначено провідні симптомокомплекси, які покладено в основу порушення.

Основною метою психолого-педагогічного супроводу та реабілітації дітей з ООП стає гармонізація особистісного та інтелектуального потенціалу, корекція наявних порушень і профілактика можливих відхилень у розвитку, зумовлених як внутрішніми чинниками структури порушення, так і зовнішніми впливами.

Сучасні теоретичні підходи щодо психолого-педагогічного супроводу та реабілітації дітей з ООП, спрямовано на дослідження і створення різноманітних методик та засобів психолого-педагогічного супроводу та реабілітації дітей означеної категорії.

У процесі психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП та реабілітаційної роботи важливо орієнтуватися не лише на теоретичне спрямування, а й використовувати усіх можливих, науково обґрунтованих способів психолого-педагогічного впливу.

Загалом можемо стверджувати, що сучасні проблеми психолого-педагогічного супроводу та реабілітації в зарубіжних і вітчизняних дослідженнях обґрунтовано досить різнобічно. Однак множинність методологічних підходів вказує на складність вирішення означених проблем в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Сучасні наукові підходи до організації супроводу дітей з ООП спрямовано на максимальне пристосування їх до самостійного життя, на успішне інтелектуальний розвиток, соціальну адаптацію та інтеграцію в суспільство.

В останні десятиліття увагу фахівців з психології, педагогіки та медицини привертають сучасні наукові підходи до організації психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП. Водночас у світі спостерігається тенденція постійного зростання кількості дітей з порушеннями здоров'я, які негативно впливають на процес розвитку, навчання та соціалізації. Як уже зазначалось, діти означеної категорії потребують спеціальних комплексів заходів психолого-педагогічного, логопедичного та реабілітаційного спрямування, які дозволили б попереджати чи навіть долати порушення розвитку.

Сучасні наукові підходи до організації супроводу дітей з ООП переконливо доводять, що вчасно організована психолого-педагогічна допомога здатна попередити

появу наступних відхилень у розвитку дитини, і забезпечити максимальну реалізацію її реабілітаційного потенціалу.

Процес супроводу дітей з ООП – це цілеспрямована, організована система діяльності психологів, педагогів, фахівців-спеціальних педагогів щодо забезпечення оптимальних умов життєдіяльності дітей відповідно до їх віковими та індивідуальними особливостями, рівня актуального розвитку, станом соматичного й нервово-психічного здоров'я.

Означена система це сукупність структурних компонентів, взаємопов'язаних між собою. Основними компонентами супроводу як системи є: завдання супроводу, змістовна структура (складові частини), організаційна структура, суб'єкти та об'єкти.

Завдання корекційно-логопедичного супроводу визначають взаємопов'язану та взаємозумовлену діяльність усіх учасників складної системи супроводу (рис.1.2).

[24]

**Суб'єкти** корекційно-логопедичного супроводу – вчителі-логопеди, психологи, педагоги, фахівці ІРЦ та ін.

Усі у команді організовують, наповнюють конкретним змістом та здійснюють процес супроводу дітей з ООП. Допмагають встановити зв'язки, налагодити контакти дітей в колективі та їх батьками. Підбирають та застосовують конкретні методи і прийоми, які спрямовуються на досягнення результатів у підтримці та розвитку дітей означеної категорії.

Процес корекційно-логопедичного супроводу дітей з порушеннями мовлення відрізняється багатоаспектністю та поліфункціональністю. Суб'єкти команди супроводу забезпечують результативність роботи з дітьми. Педагоги та психологи, як важливі суб'єкти корекційно-логопедичного супроводу дітей з ООП, мають володіти системою знань про кожну дитину як об'єкт процесу супроводу, її вікові та індивідуальні особливості, соціальні чинники розвитку; мати уявлення про анатомо-фізіологічні особливості дітей, про проблеми розвитку їх організму і функціональні порушення; володіти інформацією підтримку дітям з порушеннями в розвитку мовлення (рис.1.2).

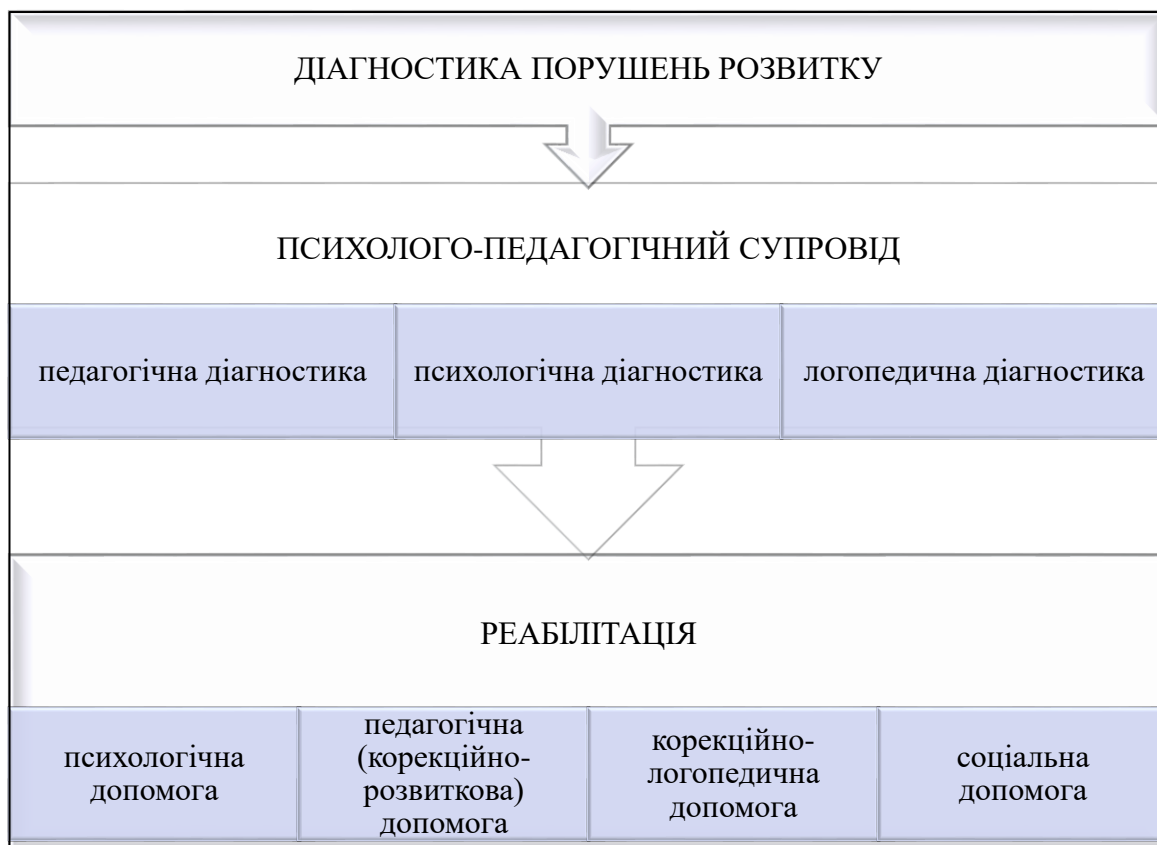


**Рисунок 1.2 Завдання корекційно-логопедичного супроводу дітей з порушенням мовлення**

Метою корекційно-логопедичного супроводу стає розвиток у дітей з порушеннями мовлення формування та виправлення мовлення задля їх розвитку і життєдіяльності.

Співвідношення вищезначених понять можна уявити схематично (рис. 1.3, 1.4).

*Мета педагогічної діагностики* – виявлення актуального рівня розвитку дитини з урахуванням основних показників (педагогічних критеріїв) для означеного віку, визначення зони найближчого розвитку та особливостей мовлення і його вплив на розвиток, особливості адаптації чи дезадаптації.



**Рисунок 1.3. Структура психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища**



**Рисунок 1.4. Структура психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища**

Отримані результати сприяють визначенню характеру та обсягу педагогічного супроводу дитини та її сім'ї. Суб'єктами педагогічної діагностики стають фахівці команди супроводу і батьки дитини, які спостерігають за дитиною та вивчають її мовленнєву і пізнавальну діяльність.

*Мета психологічної діагностики* – поглиблене вивчення особливостей наявних порушень, їх причин, рівня потенційних можливостей дитини, а також проблем розвитку дитини в сім'ї. Суб'єктами психологічної діагностики стають психологи та спеціальні педагоги, які вивчають особливості поведінки в спеціально організованих умовах. [17]

Цілі та завдання супроводу дітей з ООП послуговуються правилами, вимогами до діяльності, що виокремлюються з закономірностей освітнього процесу, тобто педагогічні принципи. Принципи – першооснова, відображають вимоги до організації діяльності (корекційно-логопедичної та психолого-педагогічної), визначають її напрямки, прикінцеву мету і результати діяльності.

Основними принципами супроводу дітей з порушеннями мовлення стають:

- *Принцип системності* корекційних, реабілітаційних та розвиткових завдань, системність та взаємозумовленість завдань відображають взаємозв'язок розвитку різних сторін особистості дитини та нерівномірність їх розвитку. Закон нерівномірності (*гетерохронності*) розвитку особистості дитини відображає те, що кожна дитина знаходиться на різних рівнях розвитку в різних станах в одному і тому ж віковому періоді: на рівні благополуччя – відповідає особливостям нормотипового розвитку; на рівні ризику, тобто загрози виникнення проблеми розвитку; на рівні актуальних труднощів розвитку, які об'єктивно спостерігаються порівняно з нормотиповим розвитком. Відтак під час визначення цілей та завдань корекційно-логопедичного супроводу важливо прогнозувати позитивний результат діяльності, майбутні вторинні порушення й подальший розвиток дитини.

- *Принцип врахування індивідуальних та вікових особливостей* дитини. Під час корекційно-логопедичного супроводу дітей з порушеннями мовлення важливо визначити етапи, шляхи, способи й засоби супроводу, зіставлення рівня розвитку дитини з урахуванням її порушень розвитку.

- *Діяльнісний принцип* – визначає систему організації супроводу та способи реалізації поставлених завдань, зауважуючи, що важливим моментом їх досягнення є організація життєдіяльності дитини з ООП, створення необхідних умов для її орієнтування в складних ситуаціях, вироблення алгоритму соціально прийнятної життєдіяльності. Процес супроводу спроможний визначити ставлення до світу, позицію та взаємодію з іншими особистостями соціального середовища, які в певний момент стають джерелом сприяння розвитку.

- *Принцип інтеграції зусиль найближчого соціального оточення.* Успіх супроводу дітей з ООП без співпраці з батьками, без опертя на взаємодію з однолітками з урахуванням особливостей розвитку стає недостатньо ефективним чи просто не результатним (Г.Бурменская, О.Карабанова).

- *Принцип гуманістичної спрямованості* супроводу визначає орієнтацію на особистісні можливості та потреби дитини.

- У єдності з гуманістичною спрямованістю супроводу знаходиться *принцип поваги до дитини у взаємодії з розумною вимогливістю* до її особистості. Психолого-педагогічні вимоги – не самоціль, вони ставляться з надією на успіх, з зацікавленістю у розвитку дитини, з впевненістю в підвищенні самооцінки дитини, не завдаючи шкоди її психічному стану та здоров'ю.

- *Принцип позитивного спрямування* – продовженням вищезначених принципів. Опираючись на позитивні якості, підсилюючи й розвиваючи їх, нейтралізуючи з їх допомогою негативні риси, передбачають процес досягнення успіху. Дитина а процесі діяльності, оволодіваючи новими знаннями, навичками та вміннями, відчуває внутрішнє задоволення, починає вірити у власні сили.

- *Принцип адаптації та витривалості* дозволяє формувати у дитини з ООП стійкість до несприятливих впливів навколишнього середовища. Принцип адаптації зосереджено на тому, що певні незначні негативні дії середовища можуть нести позитивний результат, оскільки розширюють досвід ознайомлення з навколишнім. Означений підхід збільшує можливості дітей з ООП, оскільки формує певні життєві навички, які допомагають протистояти негативному впливу людей та середовища, зменшують беспорядність (Ф.Березін, А.Маклаков, І.Мамайчук та ін.).



- *Принцип безпеки та надійності* полягає в тому, що фахівці супроводу приймають усі проблеми дитини, через професійну етику та найважливіше дотримуватись «золотого» правила – «не нашкодь».

- *Принцип моніторингу, чи комплексного супроводу*, полягає в необхідності постійного комплексної уваги до особистості дитини, яка потребує допомоги. Комплексний командний супровід особливо важливий дітям з ООП.

- *Принцип послідовності та поетапності* передбачає обов'язкове прогнозування кінцевої мети, очікуваного результату супроводу. З урахуванням прогнозованого результату визначається послідовність дій задля його досягнення, фіксуються певні важливі проміжні результати. Кількість етапів супроводу визначається глибиною та характером наявної у дитини проблеми.

Відтак принципи системи супроводу дітей з ООП формують її основу, визначають логіку супровідного процесу, створюють загальну стратегію та конкретну тактику управління процесом.

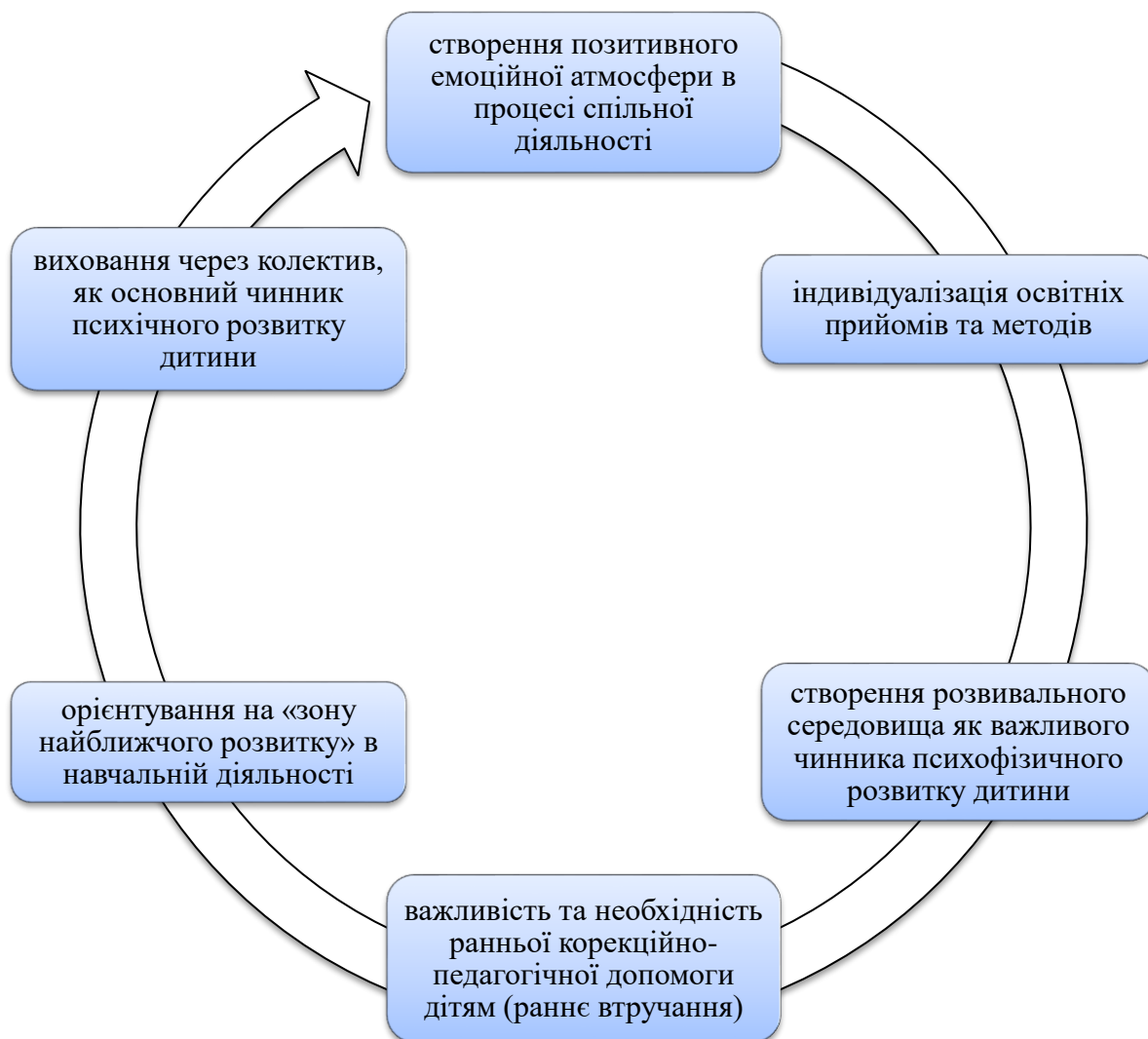
**Об'єктом** супроводу дітей з ООП є особистість дитини з ООП, що має порушення в мовлення як вторинні (сенсорно-рухові, соматичні, інтелектуально-мовленнєві), які утрудняють її соціалізацію.

Зміст завдань супроводу визначається певними складовими частинами означеного процесу – виховання, навчання й розвиток.

Отже вважаємо, що основним завданням супроводу стає активна діяльність його учасників, спрямована на вирішення завдань, пов'язаних з повноцінною участю дітей з ООП у життєвий простір закладу освіти та дитячого колективу.

## 1.2. Особливості організації корекційно-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах ІРЦ

Свого часу Л.Виготський обґрунтовуючи можливість та доцільність навчання, переслідує як основну і найважливішу мету розвиток дитини. Запропонована вченим схема діагностичного вивчення дитини зберігає свою актуальність і сьогодні. Важливим завданням сучасного закладу освіти є практична реалізація принципів корекційно-педагогічної допомоги дітям з ООП (рис.1.5)



**Рисунок 1.5. Принципи корекційно-педагогічної допомоги дітям з ООП**

Актуальною в сучасній системі освіти стає зорієнтована на варіативні системи навчання й виховання різних категорій дітей, ідея Л.Виготського про необхідність створення для кожної дитини умов, відповідних до її індивідуальним особливостей і

таких, що сприяють реалізації її потенційних здібностей. Вчений обґрунтовуючи можливість та доцільність навчання, переслідує як основну і найважливішу мету розвиток дитини.

У сучасній спеціальній педагогіці набули популярності експерименти, 50-60-х років в Англії та США, щодо подолання відставання в розвитку у дітей та програма «випереджального навчання», яка передбачала спеціальну підготовку дітей старшого дошкільного віку, які виявились непідготовленими до шкільного навчання. [28]

Різноманітність підходів в зарубіжних дослідженнях до визначення групи дітей, які відчують стійкі труднощі в навчанні, все ж привело вчених до єдиної думки про те, що значна група дітей (26% від шкільної популяції), відставання яких може бути подолане в спеціально організованих умовах навчання, а для деяких і в загальноосвітній школі за умови кваліфікованої допомоги (Kirk S., Kirk W., 1971, Strother C, 1973; Das JP, Mishra RK, Kirbi JR, 1994; Glaser R., Bassok M, 1989).[48]

Корекційно-логопедична робота з дітьми – це складний вид діяльності фахівців в закладах освіти. Запорука успіху – професійна взаємодія усіх фахівців команди супроводу. Слід зауважити, що усі програми корекції передбачають психологічну та педагогічну допомогу.

У сучасній науці на достатньому рівні розроблено проблеми діагностики та реабілітації дітей з ООП, доведена ефективність описаних методик роботи щодо виправлення мовленнєвих порушень, проаналізовано корекційно-розвиткова діяльність фахівців, яка показує високу результативність та ефективність [39]. Важливого значення набуває висновок щодо ефективної організації супроводу дітей з проблемами в розвитку в умовах інклюзивного освітнього середовища.

В Україні започатковано діяльність ІРЦ, в яких педагоги та батьки отримують необхідну підтримку щодо супроводу дітей з ООП в інклюзивному навчанні.

Спільні дослідження медиків, фахівців зі спеціальної (корекційної) освіти, психологів та педагогів щодо супроводу дітей з ООП зроблено уже на початку 2000-х років.

З огляду на проблеми здоров'я дітей та їх розвиток, доцільно узагальнити, що кожна дитини потребує як психолого-педагогчного та і корекційно-логопедичного супроводу, мета якого активізувати доступ до ресурсних систем особистості дитини задля її розвитку. Відтак логопеди, психологи та педагоги складають для кожної дитини з ООП індивідуальну програму розвитку з урахуванням її особливостей.

Задля ефективного супроводу дітей з порушеннями розвитку особливого значення набуває ставлення сім'ї та сприймання дитини з ООП її рідними. Відтак учені поділяють дітей з ООП враховуючи ставлення до порушень розвитку:

- 1) приховують існування інвалідності.
- 2) які не приховують інвалідність;
- 3) які не знають про свою інвалідність (батьки не інформують дітей про їх інвалідності).

У дітей першого типу формується негативне ставлення до себе та неприйняття свого захворювання, вони здебільшого стурбовані невідповідністю власного «Я» загальним стандартам. Саме наявність неприйняття оточуючими змушує їх долати психологічні бар'єри входження в соціум, формуючи важкі психологічні травми.

Відтак в процесі корекційно-педагогічного супроводу вчителю-логопеду під час взаємодії важливо:

- враховувати почуття страху дитини в спілкуванні з іншими дітьми та дорослими;
- створювати атмосферу безпечного самопізнання;
- готувати дитину до адекватного сприймання можливостей некоректної поведінки з боку оточуючих;
- формувати незалежне ставлення до суджень оточуючих з приводу зовнішності, здібностей, здоров'я тощо;
- вчити контролювати негативні емоції в соціально прийнятних формах;
- допомогти пережити психологічну агресивність зі сторони оточуючих;
- активізувати внутрішні резерви, що дозволяють долати труднощі соціалізації;
- стимулювати прагнення дитини стати кращою;
- надавати конкретну допомогу в подоланні певних труднощів.

Діти другого типу, котрі не приховують свою інвалідності, мають характерні кілька варіантів поведінки:

1) маніпулювання оточуючими з метою отримання персональної вигоди.

Педагогу у такому випадку важливо:

- створювати атмосферу безпечного самопізнання;
- виховувати самостійність та відповідальність за життя без надмірної опіки;
- вчити керувати власними діями: реалізувати поставлену мету, оцінювати та контролювати результати дій;
- фіксувати увагу дитини на позитивних результатах;
- створювати ситуації успіху;
- вчити елементів самообслуговування та самопомоги;
- стимулювати здатність до самопізнання;
- активізувати внутрішні резерви, що дозволяють долати труднощі соціалізації.

2) Діти означеної групи прагнуть самостійно долати всі труднощі, їх обурює ставлення як до хворих. Небезпека такої поведінки полягає в тому, що діти здебільшого не спроможні адекватно оцінити власні можливості, відтак інколи наслідком стає погіршення здоров'я та психічного стану.

Педагогу важливо:

- створювати атмосферу безпечного самопізнання;
- формувати адекватне ставлення до власного стану здоров'я;
- вчити дитину звертатися за допомогою при необхідності, не відчуваючи сорому;
- активізувати внутрішні резерви, що дозволяють долати труднощі соціалізації.

Для дітей третього типу, які не знають про власну інвалідність, характерна поведінка з орієнтацією на поведінку дітей з нормотиповим розвитком. Вони не усвідомлюють стану свого здоров'я, можуть включатися в діяльність, не зіставивши її власними можливостями. Гостро реагують на поінформування про те, що вони люди з ООП.

Педагогу у роботі з такими дітьми необхідно:

- створювати атмосферу безпечного самопізнання;
- готувати дитину до сприймання інформації щодо стан свого здоров'я;
- розглянути разом з дитиною можливості розумного ризику;
- визначати перспективи розвитку з урахуванням особливостей захворювання;
- фіксувати увагу дитини на позитивних результатах;
- створювати ситуацію успіху;
- активізувати внутрішні резерви, які допомагають долати труднощі соціалізації.

Вищезначена класифікація допомагає фахівцям супроводу планувати конструктивні способи підтримки та допомоги, розгорнути внутрішні резерви дитини з урахуванням особливостей її ставлення до власних проблем.

Водночас усі діти з проблемами в розвитку потребують особливої уваги під час організації супроводу в умовах спілкування з однолітками.

Зацікавленість, підтримка з боку педагогів та психологів та інших фахівців задля того, щоб дитина відбулася як особистість, стала максимально психологічно інтегрованою в суспільство – основна умова ефективного супроводу. Лише за умови саме такого спрямування діяльності дитина з ООП отримає досвід захисту власних можливостей, а відтак і майбутнього.

У сучасних суспільствах постійно збільшується зростання дітей з ООП. Відтак важливим завданням стає проведення термінових заходів щодо раннього виявлення та розвитку таких дітей й надання їм кваліфікованої допомоги.

Більшість розвинених країн зосередили увагу на проблемі ще 30 років тому, відтак започаткували наукові дослідження процесів розвитку мозку та інтелекту в ранньому дитинстві, результати яких доводять важливість раннього комплексного втручання (супроводу дітей).

У дитини від 2-х місяців до 2-х років відбувається бурхливий ріст зв'язків між нейронами вищих відділів мозку та формуванням програм, що забезпечують дослідження навколишнього світу і фіксацію результатів. Означені програми

генетично закладено, однак їх подальший розвиток залежить від індивідуального досвіду дитини. Якщо дитина отримує зовнішню інформацію, то зв'язки між нейронами зміцнюються і вся програма успішно функціонує. Якщо інформації немає, програма руйнується. Дослідження довели, що отримання знань дитиною залежить від її матері та взаємин з нею: дитина орієнтується на материнські емоції при виробленні власного ставлення до предметів і людям, а також при формуванні правил власної поведінки. Діти, до яких застосовувалися технології раннього супроводу, відрізнялися цікавістю, здатністю успішно вирішувати нові завдання. Діти, які знаходилися на самоті, нічим не цікавилися, були байдужі, всього лякалися [25].

У США проаналізовано наукові уявлення раннього психічного розвитку. Результати стали підґрунтям для програм раннього втручання, що поширилися по всій країні. Відповідно до прийнятого в 1986 році Конгресом США закону про раннє втручання, стосовно кожної дитини з проблемами в розвитку прийнято IFSP – індивідуальний план супроводу сім'ї. План враховує характер наявних у дитини порушень, рівень розвитку дитини у різних сферах (когнітивній, мовленнєвій, соціально-емоційній, самообслуговування, емоційно-вольовій, руховій та ін.), а також ресурси та пріоритети сім'ї і її ставлення до дитини. У Плані визначається, яким саме умінь і навичок необхідно навчити дитину і сім'ю, коли, як, в якій послідовності проводити означену діяльність [46].

План рекомендує у склад Центру раннього втручання включати фахівців різного профілю та обов'язково кваліфікованих психологів і педагогів, що спеціалізуються на ранньому дитинстві.

Обов'язковим елементом Плану раннього втручання (супроводу) є кількісна оцінка психічного розвитку дитини. Задля цього використовують шкали розвитку (наприклад, шкала Бейлі). Шкали включають перелік умінь (знань), якими повинена володіти обстежувана дитина (Bailey, 1969). Означену процедуру засновану на порівнянні результатів з нормотиповим розвитком, які отримали під час обстеження великих групи дітей зі збереженим розвитком.

У США під час розробки закону про раннє втручання (PL 99-457) передбачалося, що найважливіші завдання супроводу дітей з ООП – знаходити шляхи оптимального

використання збережених у дитини можливостей для її активної та самостійної діяльності; допомогти батькам дітей повірити в власні сили і стати активними творцями стратегії щодо оптимізації розвитку дитини.

У сучасних умовах переходу країни на інклюзивне навчання система ранньої психолого-педагогічної допомоги дітям з проблемами в розвитку починає створюватися. В її основі – спеціальні програми раннього розвитку дітей, які розроблено вітчизняними та іноземними вченими. Відкриваються приватні реабілітаційні центри для дітей та підлітків, де усі можуть отримати необхідну підтримку та навчитися спеціальних методів і прийомів взаємодії з дитиною, організувати навчальне середовище й активно включитися в процес розвитку дитини загалом.

У 80-х роках ХХ століття було створено єдину державну систему раннього виявлення та спеціальної допомоги дітям перших трьох років життя з порушеною слуховою функцією.

З 1992 року започатковано системні наукові розробки моделей раннього виявлення дітей з підозрами на порушення в розвитку, диференціальної діагностики та ранньої комплексної (медико-психолого-педагогічної) допомоги дітям раннього віку з різними порушеннями у розвитку.

Комплексна медико-психолого-педагогічна діагностика дітей раннього віку здійснювалась за участі лікаря-невропатолога, психолога, педагога-дефектолога, психіатра та логопеда. Під час обстеження визначали рівень психічного розвитку дитини, стан її емоційної та особистісної сфери, особливості формування рухових навичок. На підставі аналізу результатів обстеження складався висновок та описувались рекомендації щодо навчання і виховання дитини, корекції наявних відхилень розвитку.

Постійне збільшення кількості дітей з відхиленнями у розвитку привело до того, що диференційована мережа психолого-педагогічної та корекційно-логопедична допомоги дітям не здатна охопити всю цю кількість дітей і, що найважливіше, дітей молодшого та раннього віку [32].



Найважливіше завдання на шляху створення нової системи – розробка та апробація різних моделей психолого-педагогічного та корекційно-логопедичного супроводу дітей з ООП та їхніх сімей.

Психолого-педагогічну підтримку дітям з ООП, їх батькам і фахівцям покликана надавати система раннього виявлення і ранньої спеціальної допомоги [36].

*Логопедичний супровід* – один із пріоритетних напрямів роботи з родинами, які виховують дітей з порушеннями мовлення.

Логопедичний супровід будемо розглядати через призму взаємодію педагогів з учасниками корекційного процесу: дитина, батьки, інші фахівці. Успіх корекційно-логопедичного супроводу здебільшого залежить від взаємодії педагогів та батьків, від єдності й системності вимог та прийомів роботи з дітьми. Співпраця педагогів та батьків прослідковується на всіх етапах роботи з дитиною, починаючи з первинного обстеження, результати якого повідомляються, обговорюються та фіксуються. Також рідні систематично інформуються про особливості і зміст корекційно-розвиткової роботи з дітьми, й водночасно отримують інформацію про успіхи дітей [37].

Відтак реалізація корекційно-логопедичних завдань в умовах взаємодії учасників освітнього простору (дитина-логопед-фахівці-батьки) розширює загальноприйнятту схему супроводу дитини.

Систему корекційно-логопедичного супроводу будемо розглядати у двох узагальнених напрямках роботи:

- 1) *Логопедичний*: знання про періоди й особливості мовленнєвого розвитку дитини в онтогенезі, розвиток умінь активізувати мовленнєве спілкування дітей, формування знань про прояви мовленнєвих порушень у дітей різного віку, створення мотивації для участі в спільній з логопедом та іншими фахівцями корекційно-логопедичній роботі з дітьми, формування вмій виконувати завдання та використовувати прийоми корекційно-логопедичної роботи. Вищезначене спрямовує процес проведення систематичної допомоги, дотримання вимог й забезпечення наступності логопедичного впливу, проведення систематичної корекційно-розвиткової роботи.

2) **Психологічний:** передбачає знання про процес мовленнєвого розвитку дитини в онтогенезі, знання про вікові особливості та можливості дітей з порушенням мовлення, створення мотивації для мовленнєвого спілкування дітей, створення умов для загального й мовленнєвого розвитку дітей, створення шляхів взаємодії дітей у колективі інших дітей та дорослих, батьків.

Отож можна виділити наступні форми та види логопедичної роботи з батьками:

**Спільну роботу,** яка передбачає кілька видів: батьківські збори, консультації, семінари, фронтальні відкриті заняття, тренінги, круглі столи, посібники, бібліотека ігор та вправ, відеотека, свята на мовленнєву тематику, дні відкритих дверей, конференції тощо.

**Індивідуальних форм роботи:** індивідуальні бесіди, практикуми, індивідуальні заняття, рекомендації, зошит для виконання завдань, анкетування, електронні ресурси.

У сучасних умовах інформатизації освіти ефективною формою супровідної роботи з батьками є використання **хмарних технологій** задля індивідуальної і спільної діяльності.

Задля реалізації завдань корекційно-логопедичного супроводу батьків, які виховують дітей з порушеннями мовлення засобами хмарних технологій використовують блоги, онлайн-конференції (скайп- чи вайбер-зустрічі), спілкування в різноманітних месенджерах та соціальних мережах [12].

**Блог** – «мережевий журнал чи щоденник подій» – це веб-сайт, зміст якого полягає в записі, зображенні чи мультимедіа, що щоразу додаються. Для блогів характерними є короткі записи тимчасово значущих фрагментів діяльності. Логопедичний блог педагога може містити короткі повідомлення, фото, відео, посилання на літературу, розвивальні ігри для дітей тощо.

Означений вид взаємодії заслуговує на увагу та має низку переваг: індивідуалізація інформації, економія часу, наявність зворотнього зв'язку. Однак існують й недоліки: відображає лише певну кількість записів, і ведення блогу потребує наявності певних знань та вмінь веб-конструювання [6].

**Онлайн-конференції** за допомогою сервісів Skype, Viber тощо допомагають проводити оновлені форми взаємодії у реальному часі без безпосередньої присутності учасників заходу. Важливим стає присутність гаджету та підключення до мережі Internet, задля зв'язку та вирішення нагальних питань щодо навчання, виховання та корекції мовлення дитини. [23]

Використання **месенджерів та соціальних** мереж допомагає фахівцям супроводу виконувати низку завдань (рис.1.6).

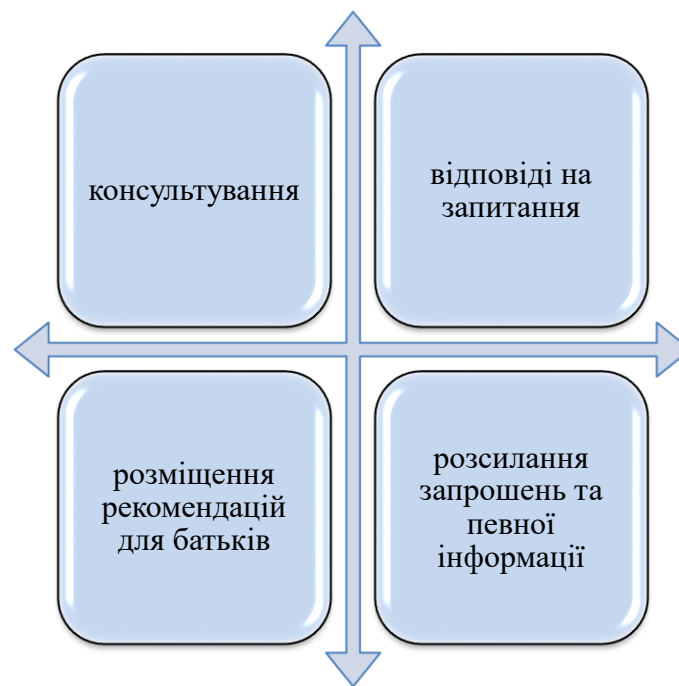


Рисунок 1.6. Функції **месенджерів та соціальних** мереж задля корекційно-логопедичного супроводу

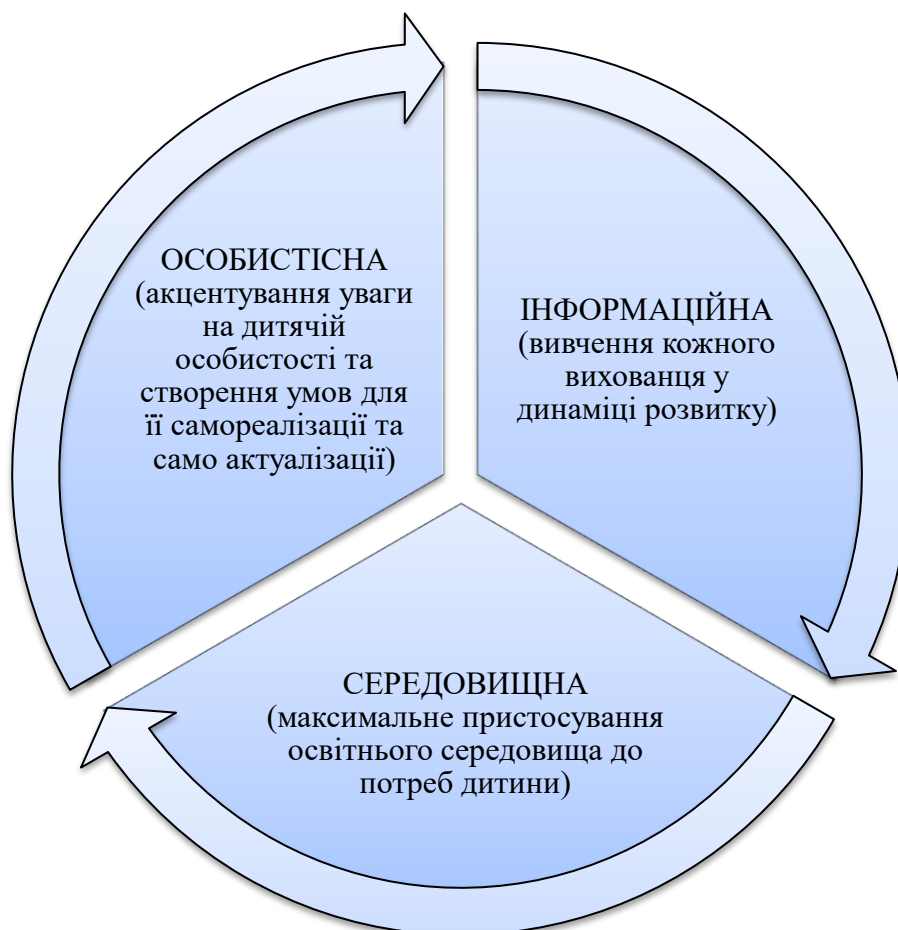
Означений вид діяльності стає зручним задля економії часу батьків, однак потребує надмірного використання часу фахівців для розсилання матеріалів [41].

Також порівняно новим кроком у взаємодії команди супроводу з сім'єю є використання **медіахостингів та стрічок часу**. Означені додатки дають змогу простежити динаміку мовленнєвого розвитку кожної дитини зокрема (є обмеження, відтак означена інформація персоналізована й призначена лише для конкретної родини). Стрічка часу це часова шкала, на яку можна нанести певні події в хронологічній послідовності (фрагменти занять, посилання на літературу та інші сайти для детального пояснення того, що відбувається на екрані). Відтак батьки також можуть приймати участь у створенні стрічки часу, додаючи відео

виконання домашніх завдань корекційно-логопедичного спрямування, фрагментів мовленнєвої активності дитини. За необхідності в стрічки часу можна додавати форуми для вирішення нагальних проблем та консультування батьків [22].

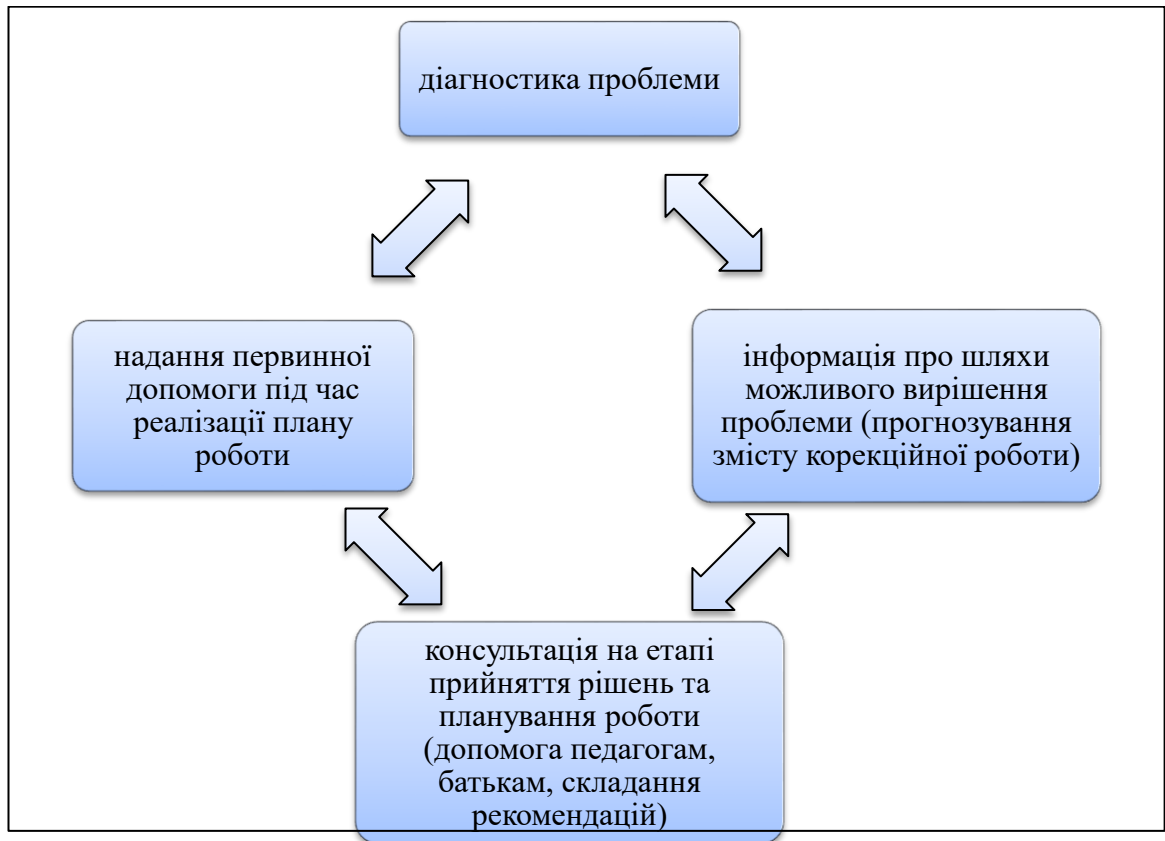
Вищезначена спільна діяльність батьків, вчителя-логопеда, психолога, педагогів сприяє отриманню результату корекційно-розвиткової роботи, приділяючи максимум уваги проблемам дитини у зручний час використовуючи Internet-ресурси.

Підсумовуючи вищезначене, можемо стверджувати те, що організація корекційно-логопедичного супроводу в умовах інклюзивної освітнього середовища передбачає не лише взаємодію з дитиною задля вирішення її проблем, а навпаки, забезпечує актуалізацію її особистісного потенціалу та прояви самостійності. Відтак зміст супроводу є особистісно-орієнтованим, який спроможний виконати певні функції (рис. 1.7) [21].



### Рисунок 1.7. Функції особистісно-орієнтованого супроводу дитини з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища

Науковцями визначено особливі функції супроводу, які важливо враховувати в корекційно-логопедичній роботі (рис.1.8.).



### Рисунок 1.8. Функції супроводу дитини з ООП

Опираючись на теоретично-обґрунтовані узагальнення вчених щодо порушеної проблеми визначено провідні *принципи* (індивідуальний та диференційований підхід, цілісність, системність, безперервність, створення ситуації успіху та забезпечення позитивного емоційного самопочуття усіх учасників освітнього процесу, міждисциплінарна взаємодія команди фахівців тощо) та *компоненти* корекційно-логопедичного супроводу інклюзивної освіти (діяльність вчителя-логопеда інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), асистента вчителя, та служби супроводу родин, які виховують дітей із ООП, які спрямовано на систематичну динаміку психолого-педагогічного статусу, психофізичного та мовленнєвого розвитку дитини у процесі навчання, створення соціально-психологічних та освітніх умов для розвитку особистості кожного).

Інклюзивно-ресурсний центр є установою, що утворюється з метою забезпечення права дітей з ООП віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, водночас і в закладах професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини (далі – комплексна оцінка), надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу [2].

Основними завданнями інклюзивно-ресурсного центру є:

1) проведення комплексної оцінки з метою визначення особливих освітніх потреб дитини, в тому числі коефіцієнта її інтелекту (здійснюється практичними психологами інклюзивно-ресурсного центру), розроблення рекомендацій щодо освітньої програми, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг відповідно до потенційних можливостей дитини;

2) надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються у закладах дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти (не відвідують заклади освіти) та не отримують відповідної допомоги;

3) участь педагогічних працівників інклюзивно-ресурсного центру в командах психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП у закладах загальної середньої та дошкільної освіти, а також психолого-педагогічних комісіях спеціальних закладів загальної середньої освіти з метою моніторингу динаміки розвитку дитини не рідше, ніж двічі на рік;

4) ведення реєстру дітей, які пройшли комплексну оцінку і перебувають на обліку в інклюзивно-ресурсному центрі, за згодою їх батьків (одного з батьків) або законних представників на обробку персональних даних неповнолітньої дитини;

5) ведення реєстру закладів освіти, а також реєстру фахівців, які надають психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги дітям з особливими освітніми потребами за їх згодою;

6) надання консультацій та взаємодія з педагогічними працівниками закладів дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладів освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, з питань організації інклюзивного навчання;

7) надання методичної допомоги педагогічним працівникам закладів дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладів освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, батькам або законним представникам дітей з особливими освітніми потребами щодо особливостей організації надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг таким дітям;

8) консультування батьків / законних представників дітей з ООП стосовно мережі закладів дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти, інших закладів освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, та зарахування до цих закладів;

9) надання консультативної та психологічної допомоги, проведення бесід з батьками (законними представниками) дітей з ООП у формуванні позитивної мотивації щодо розвитку таких дітей;

10) моніторинг динаміки розвитку дітей з ООП шляхом взаємодії з їх батьками (законними представниками) та закладами освіти, в яких вони навчаються;

11) організація інформаційно-просвітницької діяльності шляхом проведення конференцій, семінарів, засідань за круглим столом, тренінгів, майстер-класів з питань надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП;

12) взаємодія з місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, закладами освіти, закладами охорони здоров'я, закладами (установами) соціального захисту населення, службами у справах дітей,

громадськими організаціями щодо надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП, починаючи з раннього віку в разі потреби із залученням відповідних спеціалістів;

13) підготовка звітної інформації про результати діяльності інклюзивно-ресурсного центру для засновника, відповідного структурного підрозділу з питань діяльності інклюзивно-ресурсних центрів органів управління освітою, а також аналітичної інформації для відповідного центру підтримки інклюзивної освіти [29].

Наступним компонентом супроводу на рівні загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним навчанням є діяльність асистента педагога, посада якого обумовлена Порядком організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 року № 872; Типовими штатними нормативами загальноосвітніх навчальних закладів, затвердженими наказом Міністерства освіти і науки України від 16.12.2010 року № 1205. Основні завдання асистента педагога полягають в адаптації змісту та методів навчання до можливостей і потреб дитини з ООП та застосування під час занять системи корекційно-розвиткових заходів, спрямованих на опанування навчального матеріалу [18].

Асистент педагога у співпраці з педагогом збагачує навчальну програму та надає допомогу дітям з ООП в процесі набуття знань, вмінь та навичок, які важливі для повноцінного життя в суспільстві.

Окрім того, асистент педагога має компенсувати труднощі дитини з ООП у засвоєнні навчальної програми та забезпечити супровід такої дитини.

Вагоме місце посідає психологічна допомога, спрямована на забезпечення оптимальних умов розвитку та навчання дитини з ООП у загальноосвітньому закладі.

На усіх етапах інклюзивного навчання супровід спрямовано на забезпечення позитивного емоційного самопочуття вихованців, водночас сприяючи взаємодії усіх учасників освітнього процесу. Вченими встановлена



пряма залежність між наявністю соціально-емоційного благополуччя дитини у колективі та її успішністю в усіх видах діяльності. Зокрема, технологія соціально-емоційного виховання передбачає:

1) роботу з педагогами, дітьми із нормативним рівнем розвитку та їхніми батьками в системі інклюзивної освіти, спрямовану на подолання у них негативного ставлення та формування прийняття та розуміння вихованців, які потребують корекції розвитку;

2) формування у дітей із ООП соціальної компетентності, комунікативних навичок, подолання соціальної ізоляції;

3) виховання соціальної зрілості у вихованців, які потребують корекції розвитку, та їхніх здорових однолітків [19].

Отож важливим завданням супроводу стає активна діяльність його суб'єктів, яку спрямовано на вирішення завдань пов'язаних з повноцінною участю дітей з ООП у житті колективу.

Цінним для нашого дослідження є напрацювання новозеландського професора Девіда Мітчелла щодо визначення п'яти рівнів залучення батьків до інклюзивної освіти своїх дітей :

1) інформаційний (полягає у наданні інформації батькам про існуючі навчальні програми);

2) участь батьків у заходах спільної взаємодії дітей із різним рівнем психофізичного розвитку;

3) діалог та обмін думками;

4) участь у прийнятті спільних рішень (наприклад, обговорення ІНП);

5) прийняття відповідальності за власні дії (полягає у залученні батьків до організації спільного навчання дітей) .

Важливим аспектом в означеному контексті є обґрунтування конкретних методик та технологій діяльності педагогів, які працюють в умовах інклюзії, як закономірного етапу розвитку національної системи освіти. Адже інклюзія охоплює важливі соціальні аспекти діяльності закладу освіти, зокрема, створення морального, матеріального та педагогічного середовища, адаптованого до

освітніх потреб кожної дитини, командна робота, співпраця з батьками тощо. Відтак означений процес породжує проблему підготовки фахівців, здатних працювати з різними категоріями дітей.

У контексті дослідження зауважимо, що чільне місце у створенні інклюзивного освітнього середовища належить фахівцям, які мають базову спеціальну освіту, та педагогам із базовим рівнем знань і спеціальним компонентом професійної кваліфікації. Відтак пріоритетним напрямком підготовки у закладах вищої освіти є знання методики роботи з дітьми, які потребують корекції розвитку. Змістом означеної освіти стають основи спеціальної педагогіки та психології з певними методичними аспектами, які забезпечили б можливість кваліфікованого навчання та виховання дітей із різним рівнем розвитку в умовах інклюзивної освіти (рисю 1.9) [3].



**Рисунок 1.9. Особливості підготовки фахівців до взаємодії в умовах інклюзивного навчання.**

Принагідно зауважимо, що педагогам, які працюватимуть в умовах інклюзивного навчання дітей з ООП, має бути притаманна моральна готовність

до спільного навчання дітей з різним рівнем розвитку. Досвід інших країн переконливо доводить, що ефективними шляхами такої підготовки є теоретичні та практичні семінари, тренінги тощо.

Зауважимо, що з метою організації корекційно-логопедичного супроводу в умовах інклюзивного освітнього середовища майбутні фахівці мають послуговуватись *вміннями* (рис.1.10) [7].



**Рисунок 1.10. Вміння фахівців задля організації корекційно-логопедичного супроводу в умовах інклюзивного освітнього середовища**

Організація інклюзивної практики – це процес творчий. В інклюзивному підході до освіти закладено можливості змінювати освітню ситуацію, створювати нові форми й способи організації освітнього процесу з урахуванням індивідуальних відмінностей дітей [30]. Відтак педагог в процесі підготовки оволодіває особливим набором професійних якостей, які сприяють реалізації інклюзивної практики.

Отож означене дослідження корекційно-логопедичний супровід розглядає як системну діяльність суб'єктів інклюзивної освіти, спрямовану на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних, психотерапевтичних та корекційно-розвиткових умов з метою успішного включення дитини з ООП в соціум, який сприяє ефективному засвоєнню знань, умінь і навичок дітей, їх адаптації, реабілітації, особистісному становленню як особистості, нормалізації сімейних взаємин тощо.

### **Висновки до першого розділу**

Корекційно-логопедичний супровід – важливий напрямок взаємодії з сім'єю, яка виховує дитину з мовленнєвими порушеннями, психолого-педагогічна та корекційно-розвиткова допомоги задля розвитку особистості дитини з ООП, досягнення нею максимально можливої самостійності та незалежності в житті. Наявність батьківських установок та типів сімейного виховання вважається одним із важливих чинників ризику мовленнєвого неблагополуччя дітей. Відтак метою фахівців у роботі з дітьми з ООП та їх батьками стає оптимізація та корекція у взаємодії з сім'єю.

Важливими напрямками змісту корекційно-логопедичного супроводу сім'ї у дослідженні вважаємо: спеціальний підхід до навчання та виховання дитини з ООП; сімейно-центрований підхід; постійна взаємодія «дитина-фахівці-сім'я», як необхідна умова логокорекційної допомоги. Найважливішою для логопедичного супроводу вважаємо системну, командну, узгоджену роботу логопеда з іншими фахівцями та сім'єю дитини, починаючи з раннього віку.

На сучасному етапі актуальною формою взаємодії педагогів та батьків стають інформаційні технології, які сприяють ефективній взаємодії усім учасникам у зручній і ненав'язливій формі.

Отож вищезначене доводить необхідність та важливість організації корекційно-логопедичного супроводу й вивчення потреб й проблем кожної сім'ї, яка виховує дитину з ООП, її структурних та динамічних змін під впливом вирішення проблем у розвитку дитини з порушеннями мовленнєвого розвитку.

## **РОЗДІЛ ІІ. ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

### **2.1. Теоретичне обґрунтування та зміст корекційно-логопедичної роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища**

Задля вирішення означених завдань дослідження передбачало попереднє вивчення особливостей мовленнєвої та когнітивної сфер, а також особливостей функціональної асиметрії (ФА) у дітей з порушенням мовлення. З урахуванням теоретичних основ та завдань дослідження визначено комплексний підхід з використанням поєднання методик задля оцінки неврологічного, психологічного та логопедичного станів дітей. Вивчення мовленнєвого розвитку, сформованості інтуїції мовлення, пізнавального інтересу та особливостей ФА у дітей проводили в два етапи:

Перший етап – організаційний, впродовж якого оцінювали неврологічний стан, за допомогою вивчення анамнезу, результатів неврологічного обстеження фахівцем. Логопедичні обстеження проводили використовуючи матеріали адаптованої схеми обстеження [44] з наступною побудовою діаграми, які структурують результати обстеження. Під час переведення результатів обстеження в бально-рівневу оцінку опиралися на адаптовану методику (Т.Фотікова). Впродовж означеного етапу виявлялися мануальні переваги (право/леворукість) задля подальшого урахування їх з іншими показниками [50].

Наступний етап – діагностичний, передбачав два підетапи:

- оцінка рівня розвитку інтуїції мовлення. Рівень розвитку мовленнєвої інтуїції діагностували з урахуванням проявами інтересу до мовленнєвих явищ, здатністю зосереджувати увагу на мовлення. Експериментальні зрізи передбачили спеціальні завдання, які послідовно розкривають особливості прояву мовленнєвої інтуїції до різних компонентів системи мовлення (фонетичних, морфологічних, синтаксичних, лексичних та семантичних), що дозволило надалі врахувати результати задля добору розвиваючих ігор.

- оцінка особливостей пізнавальної активності, розвитку моторно-психічного реагування та сенсорно-перцептивних здібностей дитини з ООП під час психофізіологічних досліджень.

Тестові методики добирали так, щоб вони здебільшого розкривали особливості психофізіологічного розвитку та пізнавальну активність, поряд з окремими психологічними характеристиками уваги, пам'яті, мислення.

Вищезначене дозволило враховувати отримані результати під час побудову навчального експерименту.

З метою встановлення ігрового, пізнавального та емоційного контакту з дитиною з ООП під час проведення обстеження створювалися комфортні для спілкування умови: знайоме середовище: кімната, кабінет; індивідуальна взаємодія після попередньої бесіди; використання ігрової діяльності під час формулювання більшості завдань; розробка дидактичного матеріалу, з урахуванням особливостей розвитку та можливостей дітей з ООП; добір цікавого й доступного ілюстративного матеріалу [47].

Розглянемо означені етапи ґрунтовніше.

I етап – організаційний – логопедичне обстеження з метою визначення мовленнєвого розвитку дітей.

Особливістю обстеження було проведення кількісного та якісного аналізу мовлення дитини. Враховували те, що отримана за результатами обстеження діаграма забезпечить наочне представлення результатів логопедичного обстеження. Все це стане способом аналізу результатів, які сприятимуть об'єктивному виділення несформованих та благополучних компонентів мовленнєвої системи дитини, сприятимуть судженню про наявність чи відсутність кореляційних зв'язків між важливими параметрами.

Основою методики обстеження мовленнєвих та немовленнєвих психічних функцій є схема обстеження дітей. Методика складається з 9 напрямків обстеження, кожне з яких містить завдання різного ступеня складності. Діагностика включає 53 завдання для дітей III рівня мовленнєвого розвитку 5-6 років та 71 завдання для дітей 6,5-7 років.

Методика оцінювання кожного завдання, інколи є підсерію завдань, передбачає бальну оцінку виконання (мінімальна – 0 балів, до максимальної – 1 бал). Бальний показник визначається з урахуванням ранжирування якісних характеристик результатів експериментальну, узалежнено від змісту завдання та становить критерії виконання завдань. Критерії виконання завдань сприяють якісному узагальненню сформованості мовленнєвих і немовленнєвих умінь і навичок дитини з ООП. Нарахування балів відбувалося з урахуванням особливостей обстеження: в одних напрямках дослідження потенційно можливим було оцінювання виконання всіх завдань чи підгруп завдань загалом, тобто, скажімо 1 бал. В інших оцінювали кожне завдання напрямку.

Отримання індивідуального мовленнєвого статусу передбачало обчислення успішності (певного благополуччя) щодо мовленнєвого та не мовленнєвого розвитку (% - передбачали множення на 100 нарахованих балів та поділ результату на максимально можливий бал). Максимально можливі бали для кожного напрямку обстеження представлено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Кількість балів за кожен напрямок логопедичного обстеження  
(5-6 років)

№	Напрямки обстеження	Максимальна кількість балів
1.	Немовленнєві психічні функції	6
2.	Звуковимова	6
3.	Звуко-складова структура слова	2
4.	Фонематичні функції	5
5.	Імпресивне мовлення	11
6.	Активний словник	6
7.	Граматична сторона мовлення (словозміна)	6
8.	Граматична сторона мовлення (словотворення)	2
9.	Зв'язкове мовлення	1

Максимальна кількість балів, яка нараховується за успішне виконання завдань методики – 53 бали. Під час аналізу отриманих в загальній сумі результатів абсолютне значення переводили в відсоток. Якщо 53 бали прийняти за 100%, то відсоток успішності виконання методики кожним можна обчислити, помноживши сумарний бал за весь тест на 100 й розділивши отриманий результат на 53. Вирахувати таким чином відсоток результату методики надалі співвідносили зі ступенем успішності (чи благополуччя).

Таблиця 2.2.

Співвідношення ступенів успішності виконання з процентними даними

1 ступінь успішності	49%
2 ступінь успішності	50 - 64%
3 ступінь успішності	65 - 79%
4 ступінь успішності	80-100%

Запропоновані методики логопедичного обстеження дітей з ООП, дозволяє виділити 4 групи дітей, які мають якісно різний характер сформованості різних сторін мовлення, а також невербальних функцій.

З урахуванням вищезначеного виділено чотири ступені успішності виконання завдань:

Перший ступінь – до 49% успішності під час виконання завдань. Критична межа, найнижчий ступінь розвитку невербальних та вербальних психічних функцій в структурі логопедичного висновку щодо рівня мовленнєвого розвитку дитини з ООП. Він засвідчує перехід вищого рівня мовленнєвого розвитку, водночас під час обстеження можуть проявлятися ще деякі порушення. Все це підтверджує розуміння того, що рівні мовленнєвого розвитку не є сталими і відтак на кожному рівні можна знайти елементи попередніх та наступних рівнів.

Невербальні показники: недостатня сформованість різних видів сприймання (слухового, зорового, просторового); відставання в розвитку рухової сфери, загальний недорозвиток дрібної моторики; швидка



виснаженість уваги, зниження темпів працездатності; велика кількість помилок та спроб; самоаналіз та самостійне виправлення недоступні; навчальну допомогу використовує не результативно; уявлення не відповідають нормативним показникам; відмова від виконання завдань чи нездоланні труднощі під час виконання завдань.

Вербальні показники: складність у розумінні інструкції. Поліморфні порушення звуковимови (можливі спотворення голосних [e], [и]). Виражені порушення складової структури слова. Несформованість фонематичного аналізу. Обмеження словникового запасу, неточність лексичних значень, розширення значень слів (предметний словник переважає у співвідношенні з іншими частинами мовлення, кількість дієслів становить не більше половини словника, використання в мовленні прикметників майже відсутнє). Словотворення на початковому етапі. Численні помилки під час відмінювання слів. Здебільшого відсутній зв'язок слів у реченнях. Різкий недорозвиток зв'язного мовлення.

Відтак, ключовими стають характеристики стану більшості невербальних та вербальних функцій – виражений недорозвиток, несформованість та порушення.

Другий ступінь успішності – до 50-64% успішності виконання завдань. Низький ступінь розвитку невербальних та вербальних психічних функцій в структурі мовленнєвого розвитку. Означений ступінь успішності виконання завдань в дослідженні відповідає третьому рівню (Р.Левина) мовленнєвого розвитку.

Невербальні показники: недостатня координація рухів, помилки просторової організації руху, зниження спритності, швидкості виконання; періодичні труднощі під час кінестетичної і кінетичної організації рухів кистю та пальцями рук; недостатня стійкість уваги; численні помилки, приймання допомоги, періодична здатність до самокорекції.

Вербальні показники: обмежене розуміння складних конструкцій. Мовлення більш-менш розгорнуте, представлено лише простими реченнями. Труднощі правильного вираження причинно-наслідкових зв'язків в реченні.

Лексико-граматичні та фонетичні порушення майже відсутні. Окремі прогалини в розвитку фонетики, лексики та граматики, спостерігається спотворення звуко-складової структури незнайомих слів під час збільшення мовленнєвого навантаження. У окремих дітей доступний найпростіший фонематичний аналіз слів. Недостатня сформірованість зв'язного мовлення, труднощі в правильному вираженні часових, просторових і інших відносин.

Ключові характеристика стану невербальних та вербальних функцій – порушення, недорозвиток, прогалини.

Третій ступінь успішності – до 79% успішності виконання завдань. Достатній рівень розвитку невербальних та вербальних психічних функцій, високі мовленнєві та психічні можливості. Третій ступінь успішності в означеному дослідженні засвідчає перехід на вищий рівень та співвідноситься із загальною характеристикою сформованості вербальних та невербальних психічних функцій, які спостерігаються на IV рівні розвитку мовлення.

Невербальні показники: недостатня сформірованість *соматогнозису*, невпевненість та сповільненість під час виконання завдання, сформована динамічна координація кисті та пальців рук, приймання допомоги, самокорекція.

Вербальні показники: розуміння зверненого мовлення. Залишкові прояви недорозвитку лексико-граматичних та фонетико-фонематических компонентів мовленнєвої системи. Фонетичні недоліки непомітні, характерними є змішування звуків за їх артикуляційною й акустичною подібністю. Періодичне спотворення звуко-складової структури нових, складних за морфологією слів. Присутність окремих аграмматизмів. Помилки під час використання у мовленні певних прийменниково-відмінкових конструкцій. Специфічні словотвірні помилки. Обмеженість та своєрідність зв'язного мовлення.

Ключові характеристики стану невербальних та вербальних функцій – недостатня сформованість, залишкові прояви, обмеженість.

Четвертий ступінь успішності – до 100% успішності виконання завдань. Оптимальний рівень розвитку невербальних та вербальних психічних функцій. Означений ступінь успішності в дослідженні характеризує подолання недорозвитку мовлення та прослідковування норми як сукупності «найбільш стійких традиційних реалізацій мовленнєвої системи, відібраних та закріплених у процесі суспільної комунікації» [11].

Невербальні показники: швидке, точне й правильне виконання підказок, володіння навичками самообслуговування, самокорекція, прийняття допомоги.

Вербальні показники: нормитиповий розвиток лексико-семантичного та структурно-семантичного мовлення. Здатність зв'язно та послідовно викладати свої думки. Вдалий добір слів під час побудові лексико-синтаксичних конструкцій. Окремі помилки граматичного плану. Достатній рівень розвитку зв'язного (діалогічного та монологічного) мовлення.

Ключові характеристики стану невербальних та вербальних функцій – незначні помилки, сформованість, достатній рівень розвитку, безпомилкове виконання.

Під час дослідження припустили, що результати методики (у балах) сприяють у співвіднести ступіня успішності виконання завдань з іншими особливостями мовленнєвого та пізнавального розвитку дитини з ООП.

II етап – діагностичний.

- Оцінка рівнів розвитку мовленнєвої інтуїції.

Вивчаючи результати досліджень щодо мовленнєвої інтуїції, виділено та узагальнено їх особливості, які будемо враховувати для подальшого вивчення [15].

Зауважимо, що характеристики понять «мовленнєва інтуїція» та «відчуття мови» у наукових дослідженнях схожі й взаємозамінні. Здебільшого дослідники використовують одночасно обидва терміни, мабуть, як тотожні й виділяють в них загальну функцію контролю. Однак, під час визначення змісту мовленнєвої інтуїції не зустрічається умовиводів про те, що вона є, скажімо,

узагальненим досвідом мовлення, чи сумою знань про мову. Механізм її дії проявляється здебільшого в реагуванні на нову інформацію чи незвичайність мовленнєвого стимулу, функції контролю, в майже неусвідомленому апелюванні до наявного практичного досвіду, різного ступеня усвідомлення вирішення завдання [40].

Аналізуючи лінгвістичну літературу щодо мовленнєвої інтуїції як явища мовленнєвої діяльності, виокремили значущі для розуміння означеного явища основні механізми його дії:

- виникнення рефлексії у відношенні до незрозумілості мовленнєвого стимулу;

- не достатньо усвідомлювана здатність до внутрішнього узагальнення та переосмислення мовленнєвого досвіду з можливістю виходу за його межі.

В межах започаткованого дослідження терміни мовленнєва інтуїція та чуття мови використовуються як зіставні та взаємозамінні, тобто є синонімами.

За матеріалами експериментального вивчення нами виділені рівні розвитку чуття мови, кількісні показники яких вираховували на рівні середніх арифметичних значень, в балах до кількості дітей, що приймали участь в експерименті.

Методика оцінки рівня розвитку чуття мови передбачала такі ж критерії оцінки виконання завдань, як і під час оцінки параметрів дослідження під час визначення мовленнєвого розвитку, тобто величиною в 1 бал [17].

Рівні розвитку чуття мови характеризуються такими параметрами.

Високий рівень – від 75 до 100% успішності під час виконання завдань. Показники високого рівня розвитку чуття мови, хороше розуміння зверненого мовлення; сприймання мовленнєвої інструкції без повторення; реагування на неясність мовленнєвихо стимулів; дотримання пауз під час сприймання чи вибору вербального елемента, в його заміні, перебудові моделі, іноді у вигляді вербальних оцінок правильності чи нормативності висловлювання типу «так не говорять», розуміння правильності змістової підказки; корекція мовлення іншого, прояви самокорекції; доступно узагальнення на рівні первинної

генералізації без попереднього свідомого виокремлення елементів, а також можливість подальшого усвідомлення вхідних елементів; словниковий запас містить різні морфологічні категорії; здатність до найпростішого аналізу слів; спрямованість на морфологічний аналіз слів; здатність встановлювати логічні закономірності на мовленнєвому матеріалі; стійкий пізнавальний інтерес до матеріалу представленого мовленням й до виконання проблемних завдань з розвитку мовлення; контактність; швидке, самостійне й успішне виконання більшості завдань [14].

Перелічені показники доводять наявність важливої здатності до структурування мовленнєвого матеріалу в пам'яті, наявності цілісних схем чи блоків, з яким можливе співставлення мовленнєвих сигналів. Відтак, можемо узагальнити, що у дітей означеної групи стихійне оволодіння мовленням та базовими когнітивними операціями відбувається відповідно до вікових норм, що забезпечує їм контроль та оцінку правильності розвитку мовлення.

Середній рівень – від 50% до 74, 9% успішності при виконанні завдань. Показники середнього рівня розвитку чуття мови: успішність розуміння мовлення варіюється в залежності від складності пропонованого матеріалу; періодичне виникнення необхідності повтору та роз'яснень інструкції виконання завдань; можливі помилки під час змістової підказки; корекція неправильного мовлення іншого відбувається не в повному обсязі, зі збереженням певних аграматизмів; проява самокорекції, поряд з невпевненістю в правильності зробленого вибору; доступно узагальнення на рівні первинної генералізації без попереднього свідомого виокремлення елементів, які включено до складу узагальнення, неможливість усвідомлення вхідних елементів; спостерігаються обмежені можливості експресивної мовлення, які проявляється у використанні конкретної побутової лексики, в незначному обсязі прикметників, прислівників та інших морфем; проведення найпростішого етимологічного аналізу слів утруднено; спрямованість на морфологічний аналіз слів неповне, скажімо, корекція лише останнього слова в реченні з порушеними синтаксичними зв'язками; здатність встановлювати логічні закономірності на мовленнєвому

рівні; знижений пізнавальний інтерес до завдання пропонуваного лише з допомогою мовлення та до виконання проблемних завдань поданих лише з допомогою мовлення; здебільшого, спокійна емоційна реакція та хороша контактність; використання навчальної допомоги; наявність помилок в результаті виконання більшості завдань; невиконання окремих завдань, які вимагають однозначної відповіді. здатність встановлювати логічні закономірності у завданнях мовленнєвого змісту [31].

Вищеописані показники свідчать про відставання в формуванні здатності до структурування мовленнєвого матеріалу в пам'яті, наявності прогалин в мовленні, зниженні пізнавального інтересу до мовлення. Відтак можна узагальнити, що у дітей з ООП поряд зі зниженням пізнавального інтересу до мовлення, спостерігається відставання чи своєрідність в оволодінні системою мови як нормою «використання системи соціально закріплених знаків» [27], що може проявлятися та впливає на загальний розвиток дитини.

Низький рівень – від 25% до 49,9% успішності під час виконанні завдань. Показники низького рівня розвитку чуття мови: розуміння зверненого мовлення обмежено, є розуміння простих речень; необхідність повтору та по'яснень інструкції під час виконання більшості завдань; корекція помилок у мовленні інших недоступна, проявляється в мовчанні, повторенні аграмматичних взірців чи відповідей невпопад; самокорекція недоступна; невпевненість в правильності зробленого вибору; мінливість відповідей чи відповіді навмання; специфічні особливості експресивного мовлення, що проявляється в утруднені активації запасу слів, добору слів, змішуванні слів, близьких за звучанням, їх заміна за ситуативною подібністю; утруднення під час встановлення логічних закономірностей на мовленнєвому матеріалі; низький пізнавальний інтерес до мовлення та до вирішення проблемних мовленнєвих завдань; підвищене відволікання й знижена працездатність; здебільшого, спокійна емоційна реагування, прояви байдужості; пасивна чи важко керована поведінка; здебільшого низька контактність; використання навчальної допомоги

непродуктивно; наявність помилок в результаті виконання більшості завдань.[33]

Відтак показники означеного рівня розвитку чуття мови засвідчують потенційно знижені здібності до оволодіння мовою (фонетичної, лексичної, граматичної її будови).

Критичний рівень – від 0% до 24,9% успішності під час виконання завдань. Показники критичного рівня розвитку чуття мови: розуміння зверненого мовлення обмежене, ситуативно узалежене; необхідність повтору та поз'яснень інструкції виконання завдань, необхідність емоційного підкріплення та допомоги під час виконання; повне нерозуміння змісту деяких завдань; відсутність реакції на підказки подані через мовлення; переключення уваги на інші види діяльності; поодинокі випадки смислової здогадки; корекція неправильного мовлення інших недоступна, що проявляється в ехололічному повторенні аграматичних взірців або відповідей невпопад; самокорекція недоступна; відповіді навмання; виражені порушення експресивного мовлення, що проявляється примітивністю словникового запасу та порушенням формування граматичної будови мовлення; низький рівень змістового наповнення слів; низький пізнавальний інтерес або його відсутність до завдання поданого з допомогою мовлення, до виконання проблемних мовленнєвих завдань; підвищене відволікання й виснаженість, як наслідок знижена працездатність та відмова від виконання завдань; спокійна емоційна реакція під час сприймання мовленнєвого матеріалу, прояви байдужості; можлива різка зміна настрою; пасивна чи важко керована поведінка; здебільшого низька контактність; використання навчальної допомоги непродуктивно; наявність помилок та практичне невиконання більшості завдань.

Вищезначене доводить відсутність чи низьку диференційованість еталонів моделей мовлення і про виражений недорозвиток механізмів мовлення які забезпечують формування сприймання дитини з ООП.

Діагностика рівня розвитку чуття мови передбачала наступні завдання:  
Завдання 1 «Вгадай, чії звуки!»

Мета: Визначення рівня розвитку чуття мови на мовленнєвому матеріалі (на рівні звуку).

Обладнання: розповідь «Хто розбудив дівчинку?».

Хід: педагог зачитує дитині розповідь, потім вимовляє певні звуки і просить згадати, хто в оповіданні такі звуки видавав. Додатково, просить пригадати, як звали дівчинку та кішку.

Зміст оповідання «Хто розбудив дівчинку?»: Холодно і голодно вовкам в лісі взимку. Одного разу вночі один вовк підібрався близько до будинку в селі, де є кури і кролики. Далі йому йти стало лячно – будинок охороняє злий пес. Сів голодний вовк на галявинці і завив: «Уууу!». Сторожовий собака почув виття і сердито загарчав: «Ррррр!». Кішка Манька стриб на віконце і як зашипить: «Шшшш!». А тут і дитинка в колисці прокинулася й заплакала: «Аааа!»

Інструкція: Послухай уважно розповідь, яка називається «Хто розбудив дівчинку?». (Читання.) Зараз я буду вимовляти різні звуки по черзі. Твоє завдання згадати і сказати, хто які звуки видавав. 1. «Уууу»; 2. «Рррр»; 3. «Шшшш», 4. «Ааааа». Тепер, скажи, будь ласка, як звали кішку? А як звали дівчинку?

Примітка: З метою діагностики чуття мовлення, яку розуміємо в контексті дослідження як мимовільний інтерес до незрозумілого чи новизни мовленнєвого стимулу, додаткові навідні та уточнюючі запитання педагог не пропонує.

Інтерпретації результатів дослідження:

0 балів – невірне співвідношення більшості звуків. 0,25 балів – одне правильне співвідношення. 0,5 балів – два правильних співвіднесення. 0,75 балів – 3, а також 4 співвіднесення в ситуації сумніву, де ім'я дівчинки і кличка кішки не називаються, або називаються інші.



1 бал – співвіднесення всіх 4 звуків з персонажами оповідання з розумінням того, що у дівчинки не було імені та кличка кішки «Манька».

Максимальна кількість дорівнює 1 бал.

Завдання 2 «Малюк і мама»

Мета: Визначення рівня розвитку чуття мови на мовленнєвому матеріалі (на рівні стилю).

Обладнання: іграшковий молоток, олівець, пірамідка, ножиці.

Хід: педагог пояснює правила гри, потім розкладає перед дитиною заздалегідь підготовлені предмети. Проводиться уточнення назви предметів, яке необхідно задля зменшення похибки під час підрахунку балів, з огляду на знижений обсягу словникового запасу дітей з ООП. Далі педагог пропонує дитині співвіднести перші склади слів з назвами запропонованих предметів.

Інструкція: Ти коли-небудь чув, як розмовляють маленькі дітки? Часто вони вимовляють тільки перші два звуки коли називають предмети. Наприклад, малюк просить у мами машинку і каже «ма!» Замість «машина», а якщо ляльку – «ку!». Як ти думаєш, якщо малюк впав, і йому стало боляче, що він може сказати?

Подивися, які речі я принесла. Назви їх вголос. Давай пограємо з тобою в гру «Мама і малюк» («Тато і малюк»). Я буду малюком, а ти матусею. Мама повинна здогадатися, що просить малюк. Я буду вимовляти тільки початок слова, а ти давай мені те, що я прошу. 1. «Пі»; 2. «Олі»; 3. «Но», 4. «Мо». Молодець!

Інтерпретації результатів дослідження:

0 балів – не справляється із завданням, не розуміє змісту завдання. 0,25 балів – одне правильне співвіднесення за типом «слово-предмет». 0,5 балів – 2 правильних співвіднесення «слово-предмет». 0,75 балів – 3 правильних співвіднесення «слово-предмет». 1 бал – правильне співставлення всіх 4 складів із запропонованими предметами.

Максимальна кількість дорівнює 1 бал.

Завдання 3. «Правильно-неправильно»

Мета: Визначення рівня розвитку чуття мовлення на мовленнєвому матеріалі (на рівні слова). Опертя на звуковий образ слова.

Хід: педагог показує дитині картинку із зображенням банана та пропонує плеснути в долоні, коли він почує слово «банан» серед інших схожих слів.

Інструкція: Давай пограємо з тобою в гру, яка називається «Небувальщина». Подивися, що тут намальовано? Я буду називати різні слова, які схожі на слово «банан». Якщо ти почуєш слово «банан», сказане правильно, то швидко плескай в долоні! Отож приготуй ручки і будь уважний: Бава, даван, панам, банан, баму, ваван, банан.

Інтерпретації результатів дослідження:

0 балів – відсутність реакції на правильне слово. 0,25 балів – одна реакція на правильне слово та більше 2 помилок, що не виключає можливість співпадіння. 0,5 балів – одна реакція з двох можливих. 0,75 балів – дві реакції на при одній помилки. 1 бал – дві реакції на два правильно вимовлених слова. Максимальна кількість дорівнює 1 бал.

Завдання 4. «Вгадай чому!»

Мета: Визначення рівня розвитку чуття мови на рівні слова, здатності до елементарного аналізу та розуміння змісту за допомогою встановлення зв'язку між словами з опорою на наочність.

Обладнання: картинки із зображенням чорної коня, пухнастого кошеняти, собаки, яка спить.

Хід: педагог показує дитині картинки й пропонує співвіднести клички тварин з їх зображенням.

Інструкція: Подивися уважно на ці картинки, скажи, хто на них зображений? Як ти думаєш, кого з цих тварин кличка Чорнянка? А кого Пушок і Спун? Чому ти так вирішив?

Інтерпретації результатів дослідження:

0 балів – неправильно співвіднесення всіх кличок. 0,25 балів – одне правильне співвідношення. 0,5 балів – дві правильні відповіді, однак одне

адекватне пояснення. 0,75 балів – дві правильні відповіді і два адекватних пояснення, а також три правильних відповіді в ситуації сумніву, нестійкості відповідей і пояснення, які не встановлюють причинно-наслідкових зв'язків;

1 бал – правильне співвідношення ключок із зображеннями тваринами, правельне встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Максимальна кількість дорівнює 1 бал.

#### Завдання 5. «Небувальщина»

Мета: Визначення рівня розвитку чуття мови на мовленняєвому матеріалі (на рівні словосполучення).

Хід: педагог називає різні словосполучення з паузами і просить дитину виправляти його, коли він говорить неправильно. Спроби дитини пояснити і перерахувати відповідні за змістом слова підтримує сам педагог.

Інструкція: Послухай уважно, що я зараз буду говорити. Якщо ти почуєш нісенітницю, тобто те, чого не може бути, то скажи: «Неправильно!» Наприклад, гіркий цукор. Таке буває? – Відповідь. Ні. Вірно, а чому ти так вирішив, як слід говорити? – Відповідь. Цукор солодкий. Отже, слухай: квадратний м'яч, зелений огірок, дерев'яний стілець, солодкий часник, руда лисиця, теплий лід, плюшевий ведмедик, сині макарони.

Інтерпретації результатів дослідження:

0 балів – відсутність правильної відповіді, а також реакція на словосполучення, пов'язані за змістом. 0,25 балів – одна правильна відповідь на безглузду фразу зі спробою пояснення. 0,5 балів – дві правильні відповіді на безглузді фрази зі спробами коригування та поясненням власного вибору. 0,75 балів – три правильні відповіді на безглузді висловлювання зі спробами коригування та поясненням власного вибору. 1 бал – чотири правильні відповіді з чотирьох можливих, які підходять за змістом заміни з поясненням зробленого вибору.

Максимальна кількість дорівнює 1 бал.

#### Завдання 6. «Закінчити речення»

Мета: Визначення рівня розвитку чуття мови на мовленнєвому матеріалі (на рівні речення).

Хід: педагог пропонує дитині закінчити речення відповідним за змістом словом. Неквапливо вимовляє речення і робить паузу перед пропущеним словом. Дитина вставляє слова, які підходять за змістом.

Інструкція: Давай пограємо в гру «Закінчити речення». Я починаю говорити речення, а ти закінчуєш його відповідним за змістом словом. Наприклад, «баба біла-біла яйце і не ... розбила. Або «тягне дід ріпку, потягне, а витягти не ... може».

Слухай уважно:

Влітку буває спекотно, тому що гріє ....

Хлопчик забув удома рукавиці і у нього замерзли ....

В повітрі качки літають, по землі качки ходять, а в воді качки ....

Коли собака чує шум, вона голосно ....

Подуй на пиріжок, адже він ще ....

Не торкайся кактуса, адже він такий ....

Інтерпретації результатів дослідження:

0 балів – відмова від завдання, нерозуміння змісту завдання, а також назва не відповідних за змістом слів. 0,25 балів – вставляє підходящі за змістом слова в одному – двох реченнях. 0,5 балів – вставляє підходящі за змістом слова в трьох – чотирьох реченнях. 0,75 балів – допускає одну помилку або неточності. 1 бал – закінчує речення відповідними за змістом словами.

Максимальна кількість дорівнює 1 бал.

Завдання 7 «Перевір мене»

Мета: Визначення рівня розвитку чуття мови на мовленнєвому матеріалі (на рівні речення).

Хід: педагог пропонує дитині перевірити, чи правильно він придумав речення. Зачитує речення. Якщо дитина не реагує на слово-квазіомонім в реченні, дорослий пропонує уточнююче запитання про правильність речення.

Якщо дитина відповідає ствердно, педагог зачитує речення ще раз, виділяючи голосом останнє слово.

Інструкція: Давай пограємо в гру «Перевір мене». Я придумала речення, перевір, чи все в них правильно.

Навесні на деревах набубнявіли бочки. Мама заплела доньці красиві кози. Кухар налила в тарілку гарячий зуб.

Інтерпретації результатів дослідження:

0 балів – відсутність правильної відповіді на змістові неточності в реченні.

0,25 балів – заміна одного слова в реченні, наприклад, «зуб», однак не на «суп», а на інше слово, відсутність емоційної реакції.

0,5 балів – заміна двох слів в двох реченнях, можливий добір слів, які просто підходять за змістом, слабка емоційна реакція.

0,75 балів – заміна трьох слів, однак є добір слів, які просто підходять за змістом, виражена емоційна реакція.

1 бал – заміна трьох слів у реченнях правильна, виражена емоційна реакція.

Максимальна кількість дорівнює 1 бал.

Завдання 8 «Лист Лунтика»

Мета: Визначення рівня розвитку мовної інтуїції на мовному матеріалі (рівні пропозиції).

Обладнання: конверт з листом, на якому зображений мультиплікаційний персонаж Лунтик.

Хід: педагог зачитує дитині лист в початковій формі і робить паузу після кожного речення. Якщо дитина мовчить, то дорослий пропонує навідні запитання.

Інструкція: (Ім'я), ти знаєш, хто такий Лунтик? Уявляєш, сьогодні я отримала лист від Лунтика! (Показує листи.) Але мені складно його прочитати, бо Лунтик зовсім ще малий і не навчився правильно писати. Давай з тобою разом спробуємо розібратися, що хотів сказати Лунтик.

Здоровствуйте!

Це я – Лунтик. Я народитися на місяць. Потім я звалитися з місяць. Я впасти прямо на планета Земля. Тепер у мене багато друзів. Але я сумувати за мама і тато. Я хотіти повернутися назад на місяць. Скажіть, будь ласка, що літати до місяць? Дякуємо! До побачення.

Інтерпретації результатів дослідження:

0 балів – відсутність реакції на аграмматично побудовані речення, ехолалічне повторення аграмматичних речень без спроби аналізу.

0,25 – реакція на кілька пропонованих речень у вигляді не завжди успішних спроб їх перебудови після повторного перечитування.

0,5 балів – реакція на половину тексту з аграмматично збудованими реченнями; продуктивні спроби перебудови речень, однак здебільшого тільки на останні слова в реченні; зберігається необхідність повторного перечитування речень.

0,75 балів – реакція на більшу частину тексту з аграмматично побудованими реченнями, продуктивні спроби перебудови всіх речень, необхідність повторення речень.

1 бал – стабільна реакція на всі аграмматичні речення з правильною їх побудовою.

Максимальна кількість дорівнює 1 бал.

Завдання 9. «Розповідь»

Мета: Визначення рівня розвитку чуття мови на мовленнєвому матеріалі (на рівні тексту).

Обладнання: аркуші паперу, кольорові олівці.

Хід: педагог пропонує дитині прослухати розповідь і намалювати фрукт, про який йдеться в оповіданні. Коли закінчує розповідь, то робить логічну паузу і дивиться на дитину. Якщо дитина помічає розбіжність в оповіданні, то повідомляє про це педагогу. У разі якщо дитина мовчить, дорослий запитує. Після відповіді дитини, педагог запитує, який фрукт буде малювати дитина. У разі неправильної відповіді, пропонує дитині прослухати розповідь ще раз.

Інструкція: Зараз я прочитаю тобі невелике оповідання. Послухай, про який фрукт йдеться в цьому оповіданні. Фрукт повинен бути один. Коли я закінчу розповідь, намалюй, будь ласка, цей фрукт.

Одного разу влітку Павлик збирав груші в саду. Хлопчик акуратно складав плоди в кошик. Коли кошик наповнився, Павлик зірвав ще дві великі груші і відніс їх мамі. Мама взяла груші і сказала: «Ах, які великі яблука у нас в цьому році!»

Навідні запитання: - Щось не так? Чи все правильно було в оповіданні? Який фрукт ти будеш малювати?

Інтерпретації результатів дослідження:

0 балів – відмова від завдання чи відсутність реакції на заміну слова, неадекватні відповіді, а також малювання після повторного перечитування яблука чи зовсім іншого предмета. 0,25 балів – відсутність реакції на заміну слова, після повторного перечитування уточнення у педагога, що малювати – грушу чи яблуко. 0,5 балів – реакція на заміну слова при першому читанні у вигляді невпевненості, що потрібно малювати – грушу чи яблуко, малювання того, що більше подобається дитині, прояви слабкої емоційної реакції. 0,75 балів – реакція на заміну слова, тривала пауза після читання, слабка емоційна реакція, малювання груші після перечитування. 1 бал – реакція на заміну слова, незначна пауза, малювання груші після читання, виражене емоційне реагування.

Максимальна кількість дорівнює 1 бал.

Завдання 10. «Відкрий замок»

Мета: Визначення рівня розвитку чуття мови на мовленнєвому матеріалі (рівні тексту).

Обладнання: закритий замок і ключ.

Хід: педагог показує дитині закритий замок і ключ. Дорослий пояснює, що для того, щоб зрозуміти, як відкрити замок, потрібно уважно послухати вірш.

Інструкція: Подивися, що це я принесла? – Відповідь. Замок. Хочеш дізнатися, як відкрити цей замок? – Відповідь. Так. Послухай вірш і спробуй почути, скільки разів потрібно повернути ключик у замку. Будь уважний, відповідь у вірші.

Білка ховала горішки від семи своїх білчат. Поспішаючи, поки дітки ще сплять. Їх у хустинку загорнула, поклала в скриньку. Один раз ключ крутнула і до діток під бочок. А одне, таки, білчечка все ще не міцно спало. І як мама задрімала, горішки всі дістало! Адже один раз так просто ключ в замочку повернути. Навіть маленьке білчатко може взяти й відімкнути.

- (Ім'я), скільки разів потрібно повернути ключик? (Відповідь). Інтерпретації результатів дослідження:

0 балів – не визначає на слух з прочитаного твору скільки разів потрібно повернути ключ у замку, низький рівень зацікавленості під час прослуховування тексту, підвищене відволікання.

0,25 балів – під час повторного читання називає число 7 (за кількістю білчат); низький ступінь зацікавленості під час прослуховування тексту, підвищене відволікання.

0,5 балів – визначає правильно при повторному прослуховуванні, витрачає час на обдумування, допускає не більше однієї помилки, не може пояснити відповідь, слухає зацікавлено, не відволікаючись.

0,75 балів – визначає правильно після першого читання, однак не може пояснити відповідь, слухає зацікавлено.

1 бал – визначає правильно відразу після першого читання, може обґрунтувати відповідь, слухає зацікавлено.

Максимальна кількість дорівнює 1 бал [4].

## **2.2. Організація корекційно-логопедичного супроводу дітей з ООП у взаємодії з сім'єю: результати дослідження**

Корекційна спрямованість логопедичної роботи, яка організовується вчителем-логопедом водночас визначається особливостями мовленнєвих порушень у дітей з ООП.

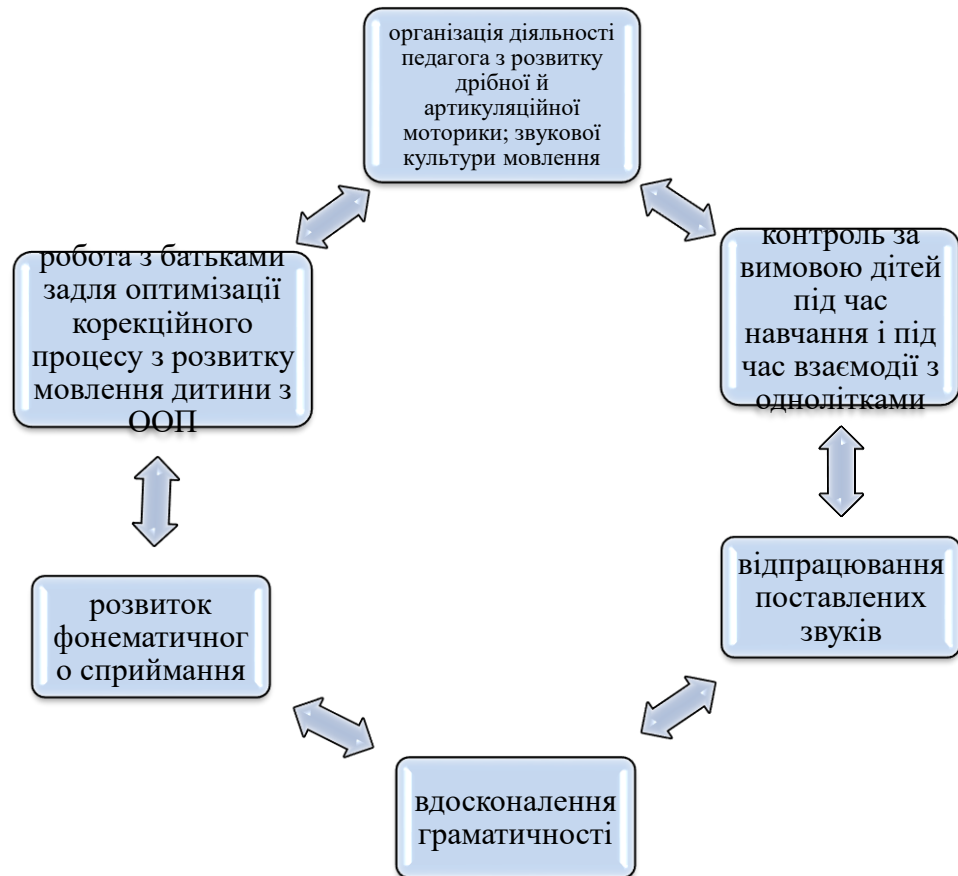


Діяльність щодо супроводу та взаємодії з батьками дітей означеної категорії в умовах інклюзивного навчання спрямовуємо на повідомлення інформації про причини, особливості порушень, характеристику особливостей мовлення та організацію корекційно-логопедичної діяльності задля їх подолання.

В закладах освіти система взаємодії учасників педагогічного процесу: логопеда та педагогів, інших фахівців побудовано з урахуванням основних принципів логопедичної роботи. Логопедична допомога дітям з ООП забезпечує включення в освітній процес корекційно-мовленнєвої роботи як індивідуально та і групової, яка забезпечує повноцінний корекційно-логопедичний вплив та стає складовою цілісного освітнього процесу.

Водночас вагомого значення набуває діяльність педагога, який у більшій мірі працює з дітьми, ознайомлений з їхніми схильностями, інтересами і, відтак може визначити ефективні форми включення необхідних завдань корекційної та розвиткової спрямованості в усі види діяльності[5].

Робота щодо формуванню мовлення дітей з ООП передбачає певні особливості (рис.2.1).



### Рисунок 2.1. Особливості формування мовлення дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання: діяльність педагога

Однак наукові дослідження доводять, що при відсутності у педагогів достатнього обсягу корекційно-педагогічних знань, належного усвідомленого ставлення до корекційно-розвиткової діяльності щодо подолання недоліків мовленнєвого розвитку, організувати означену діяльність на достатньому рівні педагоги не спроможні [26].

Здебільшого педагоги мало розуміють особливості та можливості розвитку дитини з ООП; інколи формально ставляться до результатів діагностичного обстеження; результати діагностики майже не використовують під час планування роботи з дітьми з ООП; мають труднощі під час визначення послідовності та добору навчальних завдань та вправ, які використовуються у груповій й індивідуальній роботі тощо. Окрім того, результати анкетування та бесіди з педагогами свідчать, що працюючи за освітніми програми, вони зазнають труднощів під час планування, організації та проведенні корекційних занять з дітьми з ООП й складанні індивідуальної програми розвитку такої дитини (рис.2.2.).

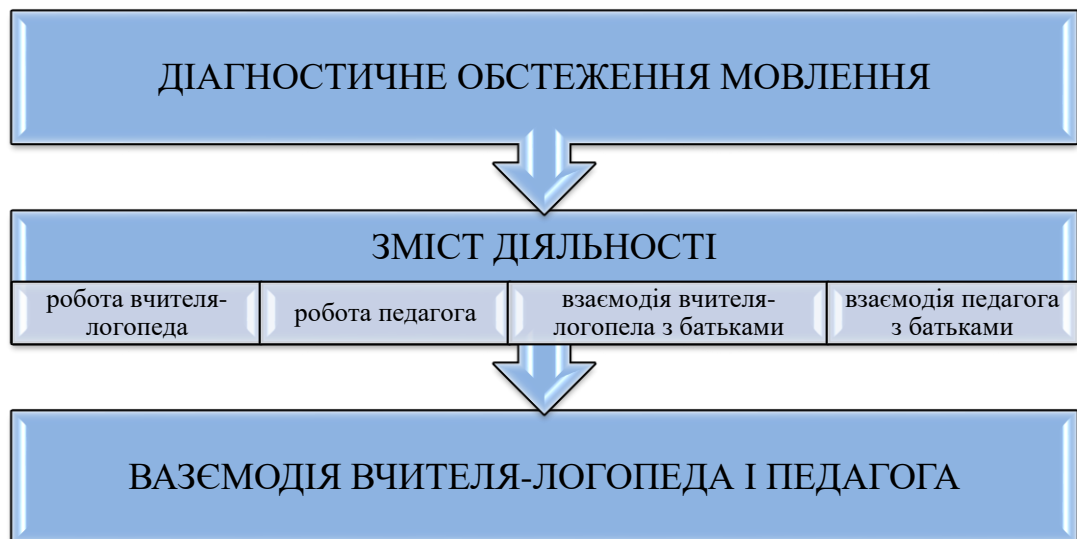


Рисунок 2.2. Система взаємодії фахівців з сім'єю в корекційно-логопедичній роботі

Початковим етапом роботи з педагогами в умовах інклюзивного освітнього середовища стає організація та проведення консультацій і

тренінгів, метою яких є підвищення рівня педагогічних знань, формування готовності до активної взаємодії в корекційно-логопедичному процесі. Консультації передбачали теми: «Причини і види порушень у мовленнєвому розвитку різних категорій дітей з ООП»; «Методи педагогічної роботи щодо формування у дітей навичок правильної звуковимови»; «Збагачення словникового запасу дітей з ООП»; «Формування мовлення у дітей з ООП (діти з порушенням опорно-рухового апарату, слуху, зору, з спектром аутизму, інтелектуального розвитку)»; «Види роботи педагога з розвитку і вдосконаленню зв'язного мовлення дітей з ООП»; «Організація індивідуальної корекційно-логопедичної роботи в процесі групових занять»; «Використання корекційно-розвиткових форм роботи у різних видах діяльності»; «Музична освіта дітей з порушеннями в мовленнєвому розвитку»; «Фізичний розвиток дітей з ООП»; «Прийоми педагогічної корекції пізнавальних процесів дітей»; «Взаємозв'язок розвитку мовлення та дрібних диференційованих рухів пальців і кисті рук дітей»; «Формування готовності дітей до навчання в умовах інклюзивного освітнього простору».

Тренінги здебільшого спрямовано на формування практичних навичок роботи з дітьми з ООП. Роботу педагогів організовано з групами, що дозволяє розглянути більшу кількість запитань та активізує діяльність педагогів; об'єднує фахівців з урахуванням рівня їх педагогічної компетентності, віку дітей; допомагає обмінюватися досвідом, висловлювати свою думку, не боячись помилки, і отримати правильне розуміння та вирішення проблеми. Важливо розглянути наступні теми: «Аспекти формування звукової культури мовлення», «Прийоми обстеження й розвиток фонематичної функції різних категорій дітей з ООП», «Особливості роботи на етапі диференціації звуків», «Складання оповідання за картинкою», «Виявлення та аналіз порушень звуковимови» [16].

Під час роботи важливо організовувати спільну діяльність з педагогом щодо обговорення результатів спостережень за дитиною з ООП в різних видах діяльності; педагогічного обстеження дітей; уточнити умови сімейного

виховання; перевірити результати обстеження мовлення дітей, які потім відобразити в індивідуальній програмі розвитку та логопедичній карті. Означена робота дозволить наочно прослідкувати особливості мовлення дитини з ООП та спланувати етапи корекційно-логопедичної роботи в умовах супроводу.

Результати співпраці фахівців щодо організації індивідуальної та групової роботи з розвитку мовлення дітей з ООП відображено в «Карті індивідуальної роботи», яка є єдиною для всіх фахівців супроводу, включає розділи з розвитку мовлення і заповнювалася логопедом та педагогом.

Задля результативності роботи важливо скласти схему розподілу заходів з розвитку мовлення впродовж дня, за допомогою якої визначається час і зміст основних форм роботи: фронтальної, групової та індивідуальної.

Під час фронтальної роботи заходи слід розподіляти наступним чином:

1. Артикуляційна гімнастика. Проводиться 2-чі на день, приблизно 5 хвилин: вранці перед навчальними заняттями; після занять, перед обідом.
2. Ігри на розвиток слухового сприймання. Проводяться 2-чі на день по 2-3 хвилини під час занять.
3. Розвиток дрібної моторики рук (пальчикова гімнастика). Проводиться 2-чі на день по 2-3 хвилини.
4. Мовленнєві ігри (на розвиток звуковимови тощо). Проводяться як мінімум 2 рази на день по 3-4 хвилини.

Групову та індивідуальну роботу важливо планувати педагогам 1-2 рази в день. Індивідуальна робота організовується в спеціально обладнаному місці чи ресурсній кімнаті закладу. Дітям пропонуються вправи та ігри на постановку звуків, ігри та завдання на формування правильної вимови. Між мовленнєвими іграми та вправами дитина виконує завдання на розвиток дрібної моторики рук (гри зі лічильними паличками, робота зі штампами тощо) [8].

Планування роботи з розвитку мовлення з кожною дитиною з ООП впродовж навчального року включало в себе: розвиток мовлення під час навчання та в індивідуальному спілкуванні.

Організація предметно-розвиткового середовища, а також підвищена увага до дітей з високим ступенем ризику формування мовленнєвих порушень складають основний зміст діяльності педагога задля профілактичного спрямування. Аналіз відповідності розвиткового середовища особливостям, можливостям та потребам дітей визначив рекомендації для педагогів щодо її збагачення.

Підхід до загального й мовленнєвого розвитку дітей під час організації ігор, занять, оздоровчих заходів та інших видів діяльності, вироблення єдиного педагогічного напрямку діяльності щодо ставлення до окремих дітей і групи загалом стали основою взаємодії. Запропонована система організації корекційно-логопедичної роботи на основі взаємодії закладу освіти та сім'ї сприяла підвищенню якості освітнього процесу.

Обґрунтування та дослідження проблем створення системи психолого-педагогічного супроводу сімей, які виховують дітей з порушеннями мовлення прослідковуємо в працях О. Глаголева, В. Ніколаєнко, О. Степанової, В. Кисличенко та ін. [10].

Успіх корекційно-педагогічної роботи логопедичного спрямування визначається продуманою системою, частиною якої стає логопедично-розвиткова спрямованість діяльності всього освітнього процесу, водночас і життя дитини у родині.

Логопедичний супровід батьків, які виховують дітей з порушеннями мовлення – це система заходів, яку спрямовано на оптимізацію стосунків у родині, підвищення рівня знань щодо освіти дітей в умовах родини, оптимізацію процесу виправлення, попередження порушення мовлення.

Відтак цілеспрямована, систематично спланована, комплексна робота логопеда, психолога, педагогів, усвідомлене й зацікавлене включення у

означений процес батьків – найважливіший аспект підвищення результативності навчання, виховання та корекції мовлення дітей із ООП.

З огляду на вищезначене, С. Пахомов доводить, що важливе завдання закладу освіти в роботі з батьками дітей з ООП, які мають мовленнєві порушення полягає у формуванні певної психолого-педагогічної та корекційно-логопедичної компетентності батьків. Під ними будемо розуміти певний рівень знань про психофізіологічні особливості розвитку дітей та засоби корекційного впливу з метою усунення мовленнєвих порушень [18,с.41].

Вирішення означеного завдання в сучасних умовах можливе в процесі організації створення корекційно-логопедичного супроводу, як складової системи психолого-педагогічної взаємодії з батьками в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Створення системи корекційно-логопедичної діяльності в умовах взаємодії передбачає наданні консультативної та практичної допомоги батькам, що передбачають певні напрямки роботи (рис.2.3)



### **Рисунок 2.3 Система корекційно-логопедичної діяльності в умовах взаємодії з батьками**

**Мета взаємодії з сім'єю:** формування психолого-педагогічної компетентності батьків, підвищення рівня корекційно-логопедичних знань і водночас підвищення ефективності корекційно-розвиткової роботи, яка буде прослідковуватись у швидшому вдосконаленні мовлення дітей з ООП.

#### **Завдання взаємодії:**

- підвищення рівня логопедичних знань батьків;
- підвищення бажання до самоосвіти;
- формування свідомого ставлення до проблем освіти, розвитку, корекції мовлення;
- оптимізація стосунків в родині;
- попередження проблем спілкування батьків та дітей;
- налагодження оптимального емоційного контакту.

**Принципи взаємодії** відповідають загальнодидактичним і спеціальнодидактичним принципам навчання.

#### **Форми та методи:**

1. Колективні форми роботи: батьківські збори, консультації, семінари, фронтальні відкриті заняття, посібники, бібліотека ігор та вправ, ігротека.
2. Індивідуальних форми роботи: індивідуальні бесіди, індивідуальні практикуми, перегляд індивідуальних занять, рекомендації, анкетування, домашня бібліотечка.
3. Колективно-індивідуальні форми роботи – хмарні технології: онлайн-листування, ведення авторського блогу «У\_Розмові», онлайн-спілкування в сервісі Viber, онлайн-консультування в додатку Skype, проведення вебінарів.

**Передбачуваний результат.** До кінця освітнього проекту батьки мають володіти основними знаннями про мовленнєвий розвиток, отримати знання про прояви мовленнєвих порушень у дітей, розуміти та розрізнити норму та

відхилення від мовленнєвого розвитку, сформувати знання про психолого-педагогічні особливості та можливості дітей, вміти налагоджувати ефективний взаємозв'язок з ними, вміти створювати мотивацію для мовленнєвого спілкування дітей, уміти створювати умови для загального й мовленнєвого розвитку дітей, уміти активізувати мовленнєве спілкування дітей, проводити систематичну роботу з розвитку мовлення дітей, бути мотивованими для участі в спільній з логопедом та педагогами в корекційній роботі, сформувати вміння виконувати завдання логопеда, використовувати прийоми корекційно-логопедичної роботи.

I, відтак з вищезначеного, – мовлення дітей, батьки яких приймають активну участь у корекційно-розвитковому освітньому проекті, має значно покращитися, а темпи його корекції та розвитку пришвидшитися.

Експериментальна методика впроваджено впродовж трьох етапів:

1. Підготовчий етап – збір інформації.
2. Основний етап – впровадження експериментальної методики.
3. Заключний етап – визначення ефективності впровадження освітнього проекту.

В дослідження, яке тривало з жовтня 2020 року до вересня 2021 року, залучено до взаємодії 20 сімей, які виховують дітей з ООП різного віку, які потребують логопедичної допомоги.

Для дітей та їх батьків щотижня проводилися заходи в межах дослідження (заходи колективної форми (тренінг, лекція, майстер-клас, тощо), індивідуальні консультації – за необхідності та за зверненням батьків, онлайн-консультації, розповсюдження навчально-методичного забезпечення, оновлення інформації логопедичного змісту для батьків, оформлення ігротеки, ведення авторського блогу «У\_Розмові», проведення вебінарів) [49].

Тематика, форма та види взаємодії змінювалися залежно від потреби, бажання учасників проекту, поставлених завдань, рівня підготовленості до сприймання інформації тощо.



Під час проведення різноманітних форм взаємодії з батьками важливо постійно створювати ситуації, які спонукали б батьків до самоосвіти, зміни власного бачення на освіту, розвиток власних дітей, корекції їхнього мовлення; застосування отриманих знань в повсякденному житті.

Приклади робочих конспектів занять, тренінгів, майстер-класів, фото скани блогу для батьків та планування їх проведення в межах проведення навчання представлено в додатках (Додаток В).

Започатковане дослідження спрямовували на вивчення рівня логопедичних знань батьків, виявлення ставлення до ролі сім'ї, ставлення батьків до дитини, визначення змін у стані сформованості усного мовлення дітей з ООП.

Обстежено 20 сімей, які виховують дітей з ООП. Обстеження дітей передбачало врахування основних методичних вимог. Для виявлення рівня сформованості усного мовлення, як і під час першого етапу дослідження, використовували методику обстеження мовлення дітей, адаптовану А. Король.

У результаті дослідження сформованості мовлення дітей, після проведення освітньої роботи з батьками, вдалось визначити також дві групи дітей: до першої (основної групи) увійшли 10 дітей з ООП, чий батьки долучалися до корекційно-логопедичної роботи, до другої групи порівняння увійшли діти з ООП чий батьки не приймали активної участі у запропонованій діяльності.

На підставі отриманих результатів за рівнем успішності дітей з ООП також розподілили на 3 групи – високий, середній, низький. Результати, отримані під час первинної діагностики рівня сформованості усного мовлення дітей подано у таблицях 2.1., 2.2 підтверджують, що у групі дітей з ООП, під час корекційно-логопедичного супроводу відбулися не лише кількісні, а й якісні зміни. Однак, у дітей, чий батьки повноцінно взаємодіяли, означені показники значно вищі.

Відтак результати діагностики дітей ООП з порушенням мовлення вказують, на те, що успішність виконання завдань зросла й показник високого рівня становить 43% замість 25% (на попередньому етапі дослідження).

Діагностика розвитку лексичної системи вказує на те, що в основній групі показник високого рівня збільшився на 20%, і становить 40 %. Повторна перевірка розвитку чуття мови доводить, що у дітей показник успішності підвищився на 20%.

Рівень розвитку зв'язного мовлення підвищився в дітей також на 10%. Відтак варто зауважити, що показники дітей, чиї батьки не приймали участь в експериментальному навчанні є значно нижчими і в середньому відрізняються на 5-10%.

Отож після впровадження запропонованої нами системи корекційно-логопедичного супроводу та взаємодії сімей, що виховують дітей з ООП, в умовах інклюзивного освітнього середовища результати за всіма завданнями значно покращилися.

Таблиця 2.1.

## Рівні сформованості усного мовлення дітей з ООП (до експерименту)

№	Досліджувані види усного мовлення дітей з ООП	Батьки дітей з ООП, залучені до співпраці			Батьки дітей з ООП, не залучені до співпраці		
		Рівні			Рівні		
		Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
1	Успішність виконання завдань	25%	35%	40%	26%	34%	40%
2	Розвиток чуття мови	20%	35%	45%	22%	38%	40%
3	Розвиток зв'язного мовлення	10%	30%	60%	14%	28%	58%

Таблиця 2.2.

## Рівні сформованості усного мовлення дітей з ООП (після експерименту)

№	Досліджувані види усного мовлення дітей з ООП	Батьки дітей з ООП, залучені до співпраці			Батьки дітей з ООП, не залучені до співпраці		
		Рівні			Рівні		
		Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
1	Успішність виконання завдань	43%	32%	25%	28 %	40%	38%
2	Розвиток чуття мови	40%	30%	30%	27%	37%	36%
3	Розвиток зв'язного мовлення	20%	42%	38%	18%	32%	50%

Результати діагностики доводять, що передбачуване покращення результатів підтвердилося.

Отож систему корекційно-логопедичної роботи педагогів з батьками дітей з ООП спрямовану на розвиток теоретичного, практичного й особистісного компонентів педагогіко-психологічної компетентності в процесі організованого супроводу сприяє збільшенню ефективності розвитку дітей [34].

Задля виявлення рівня сформованості корекційно-логопедичних знань використовувалося анкетування «Рівень знань батьків» запропоноване Ю. Давидчук та Н. Соловйовою .

Анкетування проводили як з групою батьків, які активно включалися в запропоновану взаємодія, так і з групою батьків, які не були залучені до системи взаємодії (до та після експерименту, таблиця 2.3., 2.4.).

Таблиця 2.3.

Рівні сформованості корекційно-логопедичних знань батьків дітей з ООП (до експерименту)

№	Рівень сформованості корекційно-логопедичних знань	Батьки дітей з ООП, залучені до співпраці	Батьки дітей з ООП, не залучені до співпраці
1	Високий	32 %	30 %
2	Середній	38%	40%
3	Низький	30%	30%

Таблиця 2.4.

Рівні сформованості корекційно-логопедичних знань батьків дітей з ООП  
(після ескперименту)

№	Рівень сформованості корекційно-логопедичних знань	Батьки дітей з ООП, залучені до співпраці	Батьки дітей з ООП, не залучені до співпраці
1	Високий	40 %	30 %
2	Середній	50%	42%
3	Низький	10%	28%

Відтак з таблиці 2.4. можемо зробити висновки, що показники групи, в якій батьки активно співпрацювали з педагогами впродовж проведення визначеного часу значно зросли, адже батьки, які систематично відвідували заходи та часто ініціювали консультації з щодо особливостей корекційно-логопедичного процесу мають високий показник сформованості логопедичних знань.

Більшість батьків, які мали низькі показники, поповнили свої знання та перейшли в групу середнього рівня сформованості логопедичних знань. Низький рівень, лише в тих батьків, які майже не відвідувала заняття та неусвідомлювала значущість запропонованого навчання – соціальний статус родини – неблагополучна.

Результати анкетування батьків дітей з ООП, яких не було залучено до співпраці показали зниження кількісно-якісних значень.

## Висновки до другого розділу

Методика корекційно-логопедичного супроводу у взаємодії з батьками дітей з ООП передбачали три етапи (підготовчий, основний, заключний) та впроваджувалася у 2020-2021 н. р. У дослідження було залучено 20 сімей, які виховують дітей з ООП.

Процес дослідження передбачав низку форм та видів взаємодії з батьками, серед яких найвдалішим стало використання хмарних технологій, які забезпечили максимальне охоплення інформацією батьків, зручність у використанні, доступність викладу, можливість повернення до запропонованої інформації, здатність зворотнього зв'язку, інформативність та актуальність викладу.

Після запровадження вищезначеного підходу до взаємодії задля ефективного корекційно-логопедичного супроводу дітей з ООП після проведення діагностики усного мовлення дітей, а також перевірки можливостей взаємодії батьків з дітьми і визначення рівня знань батьків щодо корекційно-логопедичної роботи: кількісно-якісний аналіз констатує вищі показники системного лого-корекційного впливу на розвиток мовлення дітей з ООП.

Порівняння результатів доводить, що запропонований у дослідженні підхід до методики організації корекційно-логопедичного супроводу дітей з ООП у взаємодії з батьками є ефективним і його може бути використано логопедами, педагогами, психологами, студентами освітньої програми «Спеціальна освіта» у практиці роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища закладу.

## ВИСНОВКИ

Грунтовний аналіз наукових та методичних досліджень щодо організації корекційно-логопедичного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища вказує на важливість і необхідність впровадження нової системи супроводу у взаємодії з батьками, які виховують дітей з ООП.

Діагностичне дослідження особливостей усного мовлення дітей з ООП вказує труднощі в навчанні в умовах інклюзивного освітнього середовища. Засобом подолання означених труднощів обрано поєднання традиційної корекційної роботи з психолого-педагогічною та логопедичною просвітою батьків, ефективність якої науково обґрунтовано та підтверджено [53].

Позитивний вплив корекційно-розвиткових заходів супроводу свідчить про ефективність взаємодії з сім'єю дитини з ООП, що підтверджено кількісно-якісними показниками діагностики усного мовлення дітей з ООП, а також анкетуванням спрямованого на виявлення рівня щодо корекційно-логопедичної обізнаності батьків та умінь батьків створювати оптимальний емоційний контакт з дитиною.

Відтак висновок про те, що освіта батьків безпосередньо впливає на процес корекції та розвитку мовлення дітей обґрунтовує, що означений підхід: сприяє успішному розвитку усного мовлення дітей з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища; розвиває загальну, дрібну та артикуляційну моторику дитини; допомагає розкрити особистість та її творчі здібності; сприяє соціальній адаптації; формує пізнавальну активність, збагачує кругозір; впливає на формування свідомості; підвищує рівень знань про явища мовлення; закономірності перебігу мовленнєвих порушень; формує практичні навички використання рекомендацій логопеда, задля продовження корекційно-логопедичної роботи вдома; уможливорює можливість отримати інформацію про тенденції сучасної освіти та опанувати навичками ефективної взаємодії з дітьми, переглянути погляди на процес виховання у сім'ї.

Отож результати дослідження підтверджують, що ефективність корекціо-логопедичної роботи з формування мовлення дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі здебільшого залежать від організації психолого-педагогічного супроводу та взаємодії з сім'єю дитини, яка її виховує.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабанський Ю. К. Оптимізація процесу навчання : загальнодидактичний аспект / Ю. К. Бабанський. – М., 1977. – 430 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти [Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л. та ін.]; наук. керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д. пед. н. – К. : ТОВ «МЦФЕР–Україна», 2012. – 26 с.
3. Богуш А. М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах : підручн. для студентів вищ. навч. закл. – К. : ВД «Слово», 2008. – 440 с.
4. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи : программа для общеобразовательных учреждений с русским языком обучения / авт.-сост. Ю. Н. Кислякова, Л. Н. Мороз. – Минск : Нац. Ин-т образования, 2007. – 280 с.
5. Выготская И. Г. Устранение заикания у дошкольников в игре / И. Г. Выготская, Е. Л. Пеллингер, Л. П. Успенская. – М. : Просв. – С. 85–97.
6. Державні санітарні правила і норми безпеки іграшок та ігор для здоров'я дітей : [прийнятий 30 груд. 1998 р.] // Держав. санітарно-епідеміологіч. служба України, Мін-во охорони здоров'я України. – (Державні санітарні правила і норми ДСанПІН 5.5.6012-98 № 12).
7. Дитина : програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 р. / Кочина Л. П., Кузьменко В. У., Кудикіна Н. В. та ін. ; наук. кер. Проскура О. В. – К. : Університет, 2012. – (Програми).
8. Дитина в дошкільні роки: комплексна додаткова освітня програма / Богуш А. М., Аматыєва О. П., Байєр О. М. та ін. ; наук. кер.: д. пед. н., Крутій К. Л. – Запоріжжя : ТОВ „ЛПС” ЛТД, 2011. – 188 с. – (Програми).
9. Зеєман М. Расстройства речи в детском возрасте / пер. с чешс. Е. О. Соколовой; под ред. и с предисл. В. К. Трутнева, С. С. Ляпидевского. – М. : Медгиз, 1962. – 300 с.



10. Колошина Т. Ю. Марионетки в психотерапии / Т. Ю. Колошина, Г. В. Тимошенко. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2001. – 192 с.
11. Коррекция нарушений речи : программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / авт.-сост. Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 2008. – 275 с.
12. Національна доктрина розвитку освіти : затв. Указом Президента України від 17 квіт. 2002 р., № 347/2002 [Електронний ресурс] // Режим доступу до вид. : <http://ukped.com/statti/zakoni-z-pitan-osviti/110.html>
13. Пат. 44366 Україна, МПК: А 61 Н 1/00 А 61 М 21/00. Спосіб відновлення вимовної функції у дошкільнят з порушеннями фонетико-фонематичної сторони мовлення / Рибцун Ю. В. – № u200908240; заявл. 04.08.2009; опубл. 25.09.2009, Бюл. № 18.
14. Порядок розроблення та затвердження програм для дошкільних навчальних закладів : проект : Лист М-ва освіти України № 1/9-99 від 19 лют. 2010 р. / [Електронний ресурс]. – Режим доступу до вид. : <http://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/6711/>
15. Про дошкільну освіту : Закон України : за станом на 25 листоп. 2005 р. / Верхов. Рада України. – Офіц. вид. – К. : Парламентське вид-во, 2005. – 32 с. – (Серія «Закони України»).
16. Про затвердження Порядку комплектування дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу : наказ М-ва освіти і науки України, М-ва охорони здоров'я України від 27 берез. 2006 р. № 240/165 // Дошкіл. виховання. – 2006. – № 15. – С. 3–10 ; Практика управл. закл. освіти. – 2006. – № 1. – С. 97–102. – Дод.: Порядок комплектування дошкіл. навч. закладів (груп) компенсуючого типу.
17. Рибцун Ю. В. Коррекционно-развивающая программа обучения детей пятого года жизни с ФФНР: современный взгляд / Ю. В. Рибцун // Специальное образование : материалы VII Междунар. науч. конф., 21–22 апр. 2011 г. / под общ. ред. проф. В. Н. Скворцова. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2011. – Т. 1. – С. 248–252.

18.Рибцун Ю. В. Создание программ для воспитателей логопедических групп как условие повышения качества специального образования дошкольников [Электронный ресурс] / Юлия Валентиновна Рибцун // Формирование личности ребенка с особыми потребностями в условиях меняющегося мира : материалы Междунар. науч.-практ. интернет-конф. (17 января – 17 марта 2011 г.). – Режим доступа к изд. : <http://itdsel.bspu.unibel.by › ru/content/new6/new2/new7/>

19.Рибцун О. Г. Іграшки з природного матеріалу / Ольга Рибцун, Юлія Рибцун. – К. : Літера ЛТД. – 2011. – 64 с. : – іл. – (Я – чарівник)

20.Рибцун О. Г. Конструювання з паперу / Ольга Рибцун, Юлія Рибцун. – К. : Літера ЛТД. – 2011. – 32 с.

21.Рибцун О. Г. Малювання крок за кроком / О. Г. Рибцун, Ю. В. Рибцун. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 64 с. : – іл. – (Я – чарівник)

22.Рибцун О. Г. Пластилінові фантазії / Ольга Рибцун, Юлія Рибцун. – К. : Літера ЛТД. – 2010. – 32 с.

23.Рибцун Ю. В. Барвистий килимок : дидакт.-мовлен. гра / Юлія Рибцун // Дошкіл. виховання. – 2005. – № 5 – С. 28.

24.Рибцун Ю. В. Граємо з дитиною всією родиною / Ю. В. Рибцун // Дошкіл. виховання. – 2005. – № 5. – С. 26–27.

25.Рибцун Ю. В. Граємо з дитиною всією родиною (продовження) / Ю. В. Рибцун // Дошкіл. виховання. – 2005. – № 9. – С. 26–27.

26.Рибцун Ю. В. Граємо – мову вивчаємо / Ю. В. Рибцун, О. Г. Рибцун. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2012. – 64 с.

27.Рибцун Ю. В. Дитина із порушенням мовленнєвого розвитку / Ю. В. Рибцун // Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. у 9 кн. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К. : ТОВ ВПЦ „Літопис-ХХ”. – 2010. – Книга 9. – 36 с. – (Серія „Інклюзивна освіта”)

28. Рибцун Ю. В. Закріплюємо правильну вимову / Юлія Рибцун // Дошкіл. виховання. – 2007. – № 11. – С. 16–17.

29. Рібцун Ю. В. Ігри для ротика : вправи на розвиток мовлен. дихання / Юлія Рібцун // Дошкільн. виховання. – 2007. – № 4.– С. 28–29.
30. Рібцун Ю. В. Ігри з кольором як засіб корекції ФФНМ у дітей середнього дошкільного віку / Юлія Рібцун // Дефектологія. – 2008. – № 4.– С. 13–17.
31. Рібцун Ю. В. Інноваційний підхід до організації та проведення артикуляційної гімнастики в логопедичній групі / Ю. В. Рібцун // Дошкільна освіта. – 2011. – № 3 (33). – С. 31–43.
32. Рібцун Ю. В. Концептуальні підходи до організації ігор-занять в умовах логопедичної групи спеціального ДНЗ компенсуючого типу / Ю. В. Рібцун // Дефектологія. Особлива дитина: навч. та вихов. – 2011. – № 4. – С. 6–9.
33. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс / Ю. В. Рібцун. – К. : Освіта України, 2011. – 292 с.
34. Рібцун Ю. В. Корекційно-розвивальна програма з малювання для вихователів середньої логопедичної групи [Електронний ресурс] / Юлія Рібцун // Народна освіта. – 2012. – Вип. № 1 (16). – Режим доступу до вид. : [www.kristti.com.ua](http://www.kristti.com.ua).
35. Рібцун Ю. В. Корекційно-розвивальна програма як базис роботи вчителя-логопеда / Ю. В. Рібцун // Управління в освіті : зб. матеріалів V Міжнар. наук.-практ. конф., 14–16 квітня 2011 р., м. Львів / відп. ред. Л. Д. Казименко. – Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2011. – С. 267–268.
36. Рібцун Ю. В. Мовленнєві намистинки для маленької дитинки : навч.-метод. посіб. / Ю. В. Рібцун. – К. : Літера, 2010. – 160 с.
37. Рібцун Ю. В. Особливості артикуляційної моторики у дітей п'ятого року життя із ФФНМ / Ю. В. Рібцун // Педагогіка здоров'я: зб. наук. пр. Всеукр. наук.-практ. конф., 7 квітня 2011 р. / за заг. ред. проф. О. М. Микитюка. – Х. : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2011. – С. 326–331.

38.Рібцун Ю. В. Особливості фонематичної складової мовлення дітей середнього дошкільного віку із ФФНМ / Ю. В. Рібцун // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – № 18. – С. 208–212.

39.Рібцун Ю. В. Планування занять з апікації / Ю. В. Рібцун // Логопед. – 2011. – № 4 (4). – С. 27–33.

40.Рібцун Ю. В. Планування занять із ліплення. Середня логопедична група / Ю. В. Рібцун // Логопед. – 2011. – № 10 (10). – С. 5–15.

41. Рібцун Ю. В. Предметно-розвивальне середовище у молодшій логопедичній групі для дітей із ЗНМ : навч.-метод. посіб. / Юлія Рібцун. – К. : Освіта України, 2010. – 50 с.

42. Рібцун Ю. В. Розробка науково-методичного забезпечення організації та змісту спеціальної освіти дітей середнього дошкільного віку із ФФНМ: реалії та перспективи / Ю. В. Рібцун // Педагогічне проектування як засіб становлення і розвитку ключових компетентностей суб'єктів освітнього простору : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 14–15 жовтня 2010 р. / за заг. ред. проф. К. Л. Крутій, Є. М. Павлютенкова. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2010. – С. 199–206.

43.Рібцун Ю. В. Словничок для діточок: пароніми : метод. посіб. / Ю. В. Рібцун, О. Г. Рібцун. – К. : Світич, 2012. – 136 с.

44.Рібцун Ю. В. Сучасні тенденції спеціальної дошкільної освіти та їх реалізація у створенні корекційно-розвивальних програм / Юлія Рібцун // Науковий вісник Чернівецького університету. – Вип. 566. Педагогіка та психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. – С. 153–161.

45.Рібцун Ю. В. У саду і на городі : дидакт. гра / Юлія Рібцун // Дошкіль. виховання. – 2000. – № 8. – С. 25.

46.Рібцун Ю. В. Формування звуковимови у дітей із ФФНМ : п'ятий рік життя : комплекс рухл. ігор / Юлія Рібцун // Палітра педагога. – 2010. – № 2. – С. 24–27.

47. Рібцун Ю. В. Характеристика фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ / Ю. В. Рібцун // Логопедичний вісник : зб. наук. пр. – К. : ПП «Актуальна освіта», 2011. – Вип. 2. – С. 36–53.
48. Собонович Е. Ф. Психолінгвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования / Е. Ф. Собонович. – К. : ИЗМН, 1997. – 44 с.
49. Татаринцева А. Ю. Куклотерапия в работе психолога, педагога и логопеда / А. Ю. Татаринцева. – СПб. : Речь, 2007. – 101 с.
50. Типовий перелік обов'язкового обладнання, навчально-наочних посібників та іграшок дошкільного навчального закладу : [затв. наказом М-ва освіти і науки України від 11 верес. 2002 р. № 509] : (2-ге вид., доповн.) // Дошкл. виховання. – 2002. – № 10. – С. 29–31 : табл. ; № 11. – С. 28–31 : табл.
51. Тищенко В. В. Як навчити дитину правильно розмовляти: від народження до 5 років : поради батькам / В. В. Тищенко, Ю. В. Рібцун. – К. : Літера ЛТД. – 2006. – 128 с.
52. Українське дошкілля : програма розвитку дитини дошкіль. віку / Білан О. І, Возна Л. М., Максименко О. Л. та ін. – Тернопіль : Мандрівець. – 2012. – (Програми).
53. Филичева Т. Б. Основы логопедии / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просв., 1989. – С. 48–52.
54. Филичева Т. Б. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (старшая группа детского сада) : учеб. пособие для логопедов и воспитателей детских садов с нарушениями речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : МГОПИ, 1993. – 239 с. : ил.
55. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения : практикум по логопедии : учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 03.08 «Дошк. воспитание» / М. Ф. Фомичева. – М. : Просв., 1989. – 239 с. : ил.
56. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ) / Г. П. Щедровицкий // Педагогика и логика. – М., 1993.
57. <http://WWW.LOGOPED.IN.UA/>

## ДОДАТКИ

### А. Мовленнєва картка обстеження дітей із ФНМ і ФФНМ

#### Анкетні дані

Прізвище, ім'я дитини:

\_\_\_\_\_

Дата народження: \_\_\_\_\_ 20\_\_\_\_ р. н.

Дата обстеження: \_\_\_\_\_ 20\_\_\_\_ р.

Вік дитини: \_\_\_\_\_ р. \_\_\_\_\_ міс.

Домашня адреса, телефон вул. (просп., бульв., пров.)

\_\_\_\_\_ тел. \_\_\_\_\_

Звідки направлена дитина: поліклініка №\_\_\_\_\_, ДНЗ №\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ району

Дата вступу дитини в групу: \_\_.\_\_.20\_\_ р., протокол ПМПК № \_\_\_\_ від  
\_\_.\_\_.20\_\_ р.

Діагноз районної (міської) ПМПК

\_\_\_\_\_

Відомості про батьків:

Мати: ПІБ \_\_\_\_\_ контактні телефони: \_\_

Батько: ПІБ \_\_\_\_\_ контактні телефони:

Скарги

батьків \_\_\_\_\_

#### Анамнестичні дані

Наявність нервово-психічних, хронічних соматичних захворювань у батьків, генетичні фактори (захворювання матері, батька, найближчих родичів) \_\_\_\_\_

Від якої вагітності дитина (аборти, викидні)

\_\_\_\_\_

Перебіг вагітності, стан здоров'я матері (токсикоз у першій, другій половині вагітності, хронічні, гінекологічні, венеричні, інфекційні захворювання, їх загострення) \_\_\_\_\_

Пологи (дострокові, швидкі, стрімкі, обезводнені; народження у складі двійні-  
трійні) \_\_\_\_\_

Стимуляція (механічна, хімічна, електростимуляція)  
\_\_\_\_\_

Асфіксія (біла, синя)  
\_\_\_\_\_

Резус-фактор (негативний, сумісність)  
\_\_\_\_\_

Вроджені вади, відхилення від норми в анатомічній будові тіла  
\_\_\_\_\_

Вага новонародженої (норма, недоношеність),  
зріст \_\_\_\_\_

Коли \_\_\_\_\_ закричала  
\_\_\_\_\_

Годування (на який день, активність смоктання, наявність зригування,  
похлинань) \_\_\_\_\_

Ранній фізичний розвиток дитини:

Тримає голову (у нормі з 1,5 міс.) \_\_\_\_\_

Перевертається (в нормі з 4 міс.) \_\_\_\_\_

Сидить (у нормі з 6 міс.) \_\_\_\_\_

Стоїть (у нормі з 10–11 міс.) \_\_\_\_\_

Ходить (у нормі з 11–12 міс.) \_\_\_\_\_

Перші зуби (у нормі з 6–8 міс.) \_\_\_\_\_

Перенесені хвороби (інфекції, травми голови, соматичні, захворювання  
нервової системи, алергічні захворювання, реакції):

до \_\_\_\_\_ року  
\_\_\_\_\_

після \_\_\_\_\_ року  
\_\_\_\_\_

Ранній мовленнєвий розвиток дитини:

Гуління (у нормі з 2 міс.): час появи \_\_\_\_\_,  
характер \_\_\_\_\_

Лепет (у нормі з 4–6 міс.): час появи \_\_\_\_\_,  
характер \_\_\_\_\_

Перші слова (характеристика, звуконаслідування, кількість) (у нормі – близько року) \_\_\_\_\_

Фразове мовлення (у нормі з 1,5–2 р.) \_\_\_\_\_

Мовне середовище (одно-, двомовне, дефіцит мовленнєвого спілкування) \_\_\_\_\_

Чи переривався мовленнєвий розвиток, з якої причини \_\_\_\_\_

Чи займалися з учителем-логопедом (тривалість ігор-занять, результат) \_\_\_\_\_

### **Висновки спеціалістів**

Неврологічний \_\_\_\_\_ статус

Стан \_\_\_\_\_ зору

*Стан слуху: гучне мовлення (з 6–8 м) \_\_\_\_\_,  
шепітне мовлення (з 3 м) \_\_\_\_\_*

Стан \_\_\_\_\_ інтелекту

Висновок \_\_\_\_\_ ортодонта \_\_\_\_\_ (хірурга-стоматолога)

### **Обстеження моторної функції**

Артикуляційна моторика:

Губи:

нормальні, товсті, вузькі, диспропорційні, вкорочена верхня губа,  
порушена слизова, вкорочена вуздечка верхньої / нижньої губи, неповне  
зімкнення, з розщепленням, парез

тонус (без особливостей, підвищений, знижений)

виконання вправ (правильно, швидко / повільно, з труднощами, з  
допомогою, не виконує)



рухливість (нормальна / утруднена)

---

переключення (нормальне, уповільнене, персеверації, заміна рухів)

---

#### Щоки:

тонус (без особливостей, підвищений, знижений)

---

виконання вправ (правильно, швидко / повільно, з труднощами, з допомогою, не виконує)

---

рухливість (нормальна / утруднена)

---

обсяг рухів (нормальний, обмежений)

---

переключення (нормальне, уповільнене, персеверації, заміна рухів)

---

#### Зубо-щелепна система:

зуби (нормальні, великі, дрібні, рідкі, зайві, надмірно великі передні, поза щелепною дугою, діастеми)

---

прикус (нормальний, глибокий / мілкий, відкритий передній / боковий (одно-, двобічний), прогенія / прогнатія)

---

рухливість нижньої щелепи (нормальна / утруднена)

---

виконання вправ нижньою щелепою (правильно, з труднощами, не виконує) \_\_\_\_\_

#### Язик:

нормальний, макро- / мікроглосія, довгий / короткий, вузький / широкий, м'ясистий, гіпертрофія кореня язика, кінчик не виражений, широкий, роздвоєний, відтягнутий назад, під час фонації лежить не піднімаючись, займає міжзубне положення \_\_\_\_\_

тонус (норма, спастичність, гіпотонія, дистонія)

---

виконання вправ (правильно, швидко / повільно, з труднощами, з допомогою, не виконує)

---

рухливість (нормальна / утруднена (девіація праворуч / ліворуч)

---

тремор (відсутній, синкінезії, салівація)

---

обсяг рухів (нормальний, обмежений)

---

точність (збережена / порушена)

---

переключення (нормальне, уповільнене, персеверації, заміна рухів)

---

Під'язикова зв'язка:

нормальна, коротка / довга, натягнута, відсутня, спайка з тканинами під'язикової області, оперована

---

рухливість (нормальна / утруднена)

---

Тверде піднебіння:

нормальне, „готичне”, низьке / банеподібне, пласке, широке / вузьке, проопероване, розщеплення (повне, часткове, субмукозне), шрами, обтуратор \_\_\_\_\_

М'яке піднебіння:

нормальне, вкорочене, роздвоєне, відсутнє, в'яле / напружене, парез (повний, однобічний), провисає (з правого / лівого боку)

---

рухливість (нормальна / утруднена)

---

Мімічна

моторика

---

### Голос

Сила (нормальний, гучний, тихий, виснажуваний, занадто тихий, згасаючий до кінця фрази)

---

Висота (нормальний (грудний), високий, низький, фальцет, немодульований, монотонний)

---

Тембр (хрипкий, грубий, глухий, гортанно-різкий, „металевий”, писклявий, здавлений, дрижачий, напружений, переривчастий, гіпо- / гіперназалізований)

---

Дискоординація процесів дихання та голосоутворення (відсутня / наявна)

---

Характер голосоутворення та атаки голосу (тверда, м'яка, придихальна)

---

### Дихання

Тип (грудне, діафрагмальне, діафрагмально-грудне, верхньо-ключичне)

---

Обсяг, тривалість (короткий вдих, нетривалий видих)

---

Носове (вільне, утруднене, відсутнє)

---

Ротовий видих (достатній, вкорочений, мовлення на вдиху)

---

Диференціація ротового та носового видиху (наявна / відсутня)

---

### Темпо-ритмічна складова мовлення

Дикція (чітка, змазана, незрозуміла)

---

Темп (нормальний, прискорений, уповільнений)

---

Ритм (нормальний, скандований, аритмія, брадиритмія, тахіритмія)

---

### Просодична складова мовлення

Інтонація (наявність чи відсутність основних видів інтонації (окличної, питальної, розповідної)

---

Паузація (наявність чи відсутність розстановки пауз у мовленнєвому потоці)

---

### Загальна характеристика комунікації

Ступінь комунікабельності (активне, стійке, нестійке, вибіркоче спілкування, негативізм)

Ехолалії (відсутність / наявність)

### Особливості фонетико-фонематичної складової мовлення

Фонематичне сприймання:

диференціація ізолюваних звуків

на рівні складів

на рівні слів

Стан звуковимови (відсутність, спотворення, змішування, оглушення, перестановки, додавання, пропуски):

Вимова	Ізолювана		У складах		У словах						У фразах		У віршах	
					початок		середина		кінець					
Звуки	н. <sup>1</sup>	с.	н.	с.	н.	с.	н.	с.	н.	с.	н.	с.	н.	с.
[А]														
[О]														
[У]														
[М]														
[П]														
[Б]														
[І]														
[Е]														
[И]														

<sup>1</sup> Тут н. позначає, що фонетичний матеріал дитині пропонується відтворювати за наслідуванням, с. – самостійно.



[Л']															
[Р]															
[Р']															

Складова структура слів (додавання, елізії, ітерації, антиципації, контамінації, персеверації):

Вимова	Матеріал			
	склади	Слова	словосполучення	речення
Відображена				
Спряжена				
Уповільнена				
Багаторазова				

Особливості відтворення наголосу в словах

Слуховий контроль

Фонематичні уявлення

Прогнозування на фонологічному рівні

Рівень стану сформованості фонетико-фонематичної складової мовлення (високий, середній, низький)

### Стан лексичної складової мовлення

Сформованість вживання різних видів лексичних узагальнень:

категоріальних

контекстуально

зумовлених

Вживання понять видо-родових

Використання лексико-семантичних мовних явищ (багатозначність, антонімія, синонімія)

---

Засвоєння системи морфологічного словотворення:

суфіксального

словотворення

---

префіксального

словотворення

---

Прогнозування

на

морфологічному

рівні

---

Морфологічний

рівень

контролю

---

### **Граматична будова мовлення**

Сформованість вживання граматичних категорій:

*Число*

Іменники \_\_\_\_\_

Дієслова

---

Прикметники

*Рід*

Іменники \_\_\_\_\_

Дієслова

---

Прикметники

*Час дієслова*

Теперішній

---

Минулий

---

*Відмінок іменника*

Називний

---

Непрямі

---

відмінки

**Особливості зв'язного мовлення**

Складання речень:

за сюжетними картинками із 2–3 заданих слів

Складання оповідань:

за епізодичними картинками

---

за серією з 2–3 сюжетних картинок

---

Прогнозування на синтаксичному рівні

---

Синтаксичний рівень контролю

---

**ВИСНОВКИ**

---



---



---

**ПЕРСПЕКТИВНИЙ ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПЛАН  
КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ**

---



---

Учитель-логопед \_\_\_\_\_

(прізвище, ініціали)



## Методика обстеження мовлення дітей, адаптована А. Король.

З метою більш глибокого вивчення мовлення проводять спеціальне логопедичне обстеження. Для його проведення потрібно підібрати іграшки або малюнки, в назвах яких присутні складні для вимови звуки, які стоять на початку, в середині та в кінці слова. Наприклад:

- слова на звук [С] - сонце, велосипед, автобус;
- слова на звук [С'] - сім, сусід, лось;
- слова на звук [З] - замок, коза, хмиз;
- слова на звук [З'] - зяблик, поезія, колодязь;
- слова на звук [Ц] - цап, яйце, палац;
- слова на звук [Ц'] - ціль, оцінка, заєць;
- слова на звук [Ш] - шапка, кішка, душ;
- слова на звук [Ж] - жук, лижі, багаж;
- слова на звук [Ч] - черепаха, хлопчик, ключ;
- слова на звук [ШЧ] - щука, вощина, плащ;
- слова на звук [Л] - лампа, ялинка, дятел;
- слова на звук [Л'] - літо, пальма, учитель;
- слова на звук [Р] - риба, корова, помідор;
- слова на звук [Р'] - ряжанка, двері.

Таке логопедичне завдання можна використовувати для перевірки звуковимови дітей всіх вікових категорій. З метою посилення інтересу можна запропонувати малюкам самим виймати малюнки або іграшки з коробки або чарівного мішечка.

Для того, щоб уточнити, які саме звуки дитина вимовляє неправильно, їй потрібно поставити додаткові запитання таким чином, щоб у відповіді прозвучало слово з «проблемним» звуком. Наприклад, "Хто плаває у акваріумі?" - "Риба".

Вивчаючи мовлення дитини, можна також перевірити стан фонематичного слуху. Встановити, наприклад, чи помічає дитина правильну чи неправильну вимову у дорослих, чи усвідомлює, що сама припускається тієї чи іншої помилки. На цю тему на сайті є статті: [Розвиток фонематичного сприймання](#), [Ігри для аудіального розвитку дитини](#).

Дані проведеного логопедичного обстеження слід зафіксувати в спеціальному зошиті, куди потрібно внести перелік звуків, які дитина вимовляє неправильно, особливості вимови (пом'якшення вимови приголосних, відсутність звуку, звук-замінник - [С] - [Ш] (сиска - шишка) і т. д.)

Провівши таку логопедичну діагностику, можна отримати загальну картину стану звуковимови дитини і намітити шляхи усунення мовленнєвих

порушень. Для швидкої логопедичної діагностики в домашніх умовах на сайті є експрес-тест: [Тест на визначення рівня розвитку мовлення дитини.](#)

**Б. Зразки діагностичних завдань для вивчення фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ**

### *Обстеження звуковимови*

Завдання 1. Дослідження звуковимови (проводиться у формі гри „Луна”).

*Мета:* З’ясувати стан сформованості звуковимови шляхом відображеного називання звуків і звукосполучень.

*Обладнання:* картинки із зображенням предметів на позначення певного джерела звука [38].

*Опис ігрового завдання:* Вчитель-логопед звертає увагу дитини на картинку, відтворює певний звук (звукосполучення). Дитина повторює його.

*Інструкція:* Повтори за мною.

*Рівні допомоги:* повторне промовляння.

Завдання 2. Дослідження звуковимови (проводиться у формі гри „Разом з мишенятком Пі”).

*Мета:* Виявити стан сформованості звуковимови шляхом спряженого називання звуків та звукосполучень.

*Обладнання:* персонаж лялькового театру (бібабо) – мишенятко Пі, картинки із зображенням предметів на позначення певного джерела звука.

*Підготовча робота:* виявлення вчителем-логопедом знань дитиною звуконаслідувань шляхом показу відповідних зображень (типу „Покажи, хто говорить ось так: „Ме-е-е”).

*Опис ігрового завдання:* Вчитель-логопед знайомить дитину з мишенятком Пі, демонструє картинки. Дитина має разом із мишеням назвати зображені на картинках предмети.

*Інструкція:* Скажи разом зі мною.

*Рівні допомоги:* уповільнене промовляння.

Завдання 3. Дослідження звуковимови (проводиться у формі гри „Хто як голос подає?”).

*Мета:* Вивчити стан сформованості звуковимови шляхом самостійного називання звуків та звукосполучень.

*Обладнання:* картинки із зображенням предметів на позначення певних джерел звуків [38].

*Опис ігрового завдання:* Вчитель-логопед почергово викладає перед дитиною картинку і пропонує сказати, хто з зображених предметів як говорить (звучить).

*Інструкція:* Це корівка. Як мукає корівка?

*Рівні допомоги:* навідні питання.

### ***Діагностика складової структури та звуконаповнюваності слів***

***Завдання 1.*** Дослідження складової структури та звуконаповнюваності слів (проводиться у формі гри „Назви, що побачив”).

*Мета:* Вивчити стан сформованості складової структури та звуконаповнюваності слів.

*Обладнання:* альбом із зображенням предметних картинок певної складової структури.

*Мовленнєвий матеріал:*

1) односкладові слова: а) без збігу приголосних: сир, жук, м'яч, рак; б) зі збігом приголосних: стіл, гриб, вовк, торт;

2) двоскладові слова: а) з двома відкритими складами: риба, коза, муха, ваза; б) з відкритим і закритим складами: лимон, банан, кубик, сирок; в) з двома закритими складами: зайчик, альбом, ведмідь, рушник; г) зі збігом приголосних на початку слова: квіти, груша, слива, штани; д) зі збігом приголосних всередині слова: чашка, шорти, лялька, мишка;

3) трискладові слова: а) з відкритими складами: машина, корова, дерево, собака; б) з чергуванням відкритих та закритих складів: коробка, косинка, тарілка, подушка.

*Опис ігрового завдання:* Вчитель-логопед пропонує дитині почергово розглянути картинки та назвати зображення.

*Інструкція:* Назви, що (хто) це.

*Рівні допомоги:* підказка у вигляді називання початку слова.

### ***Вивчення стану сформованості фонематичного сприймання***

***Завдання 1.*** Дослідження сенсорного рівня сприймання (проводиться у формі гри „Впізнай за звуком”).

*Мета:* Виявити стан сформованості сенсорного рівня сприймання.

*Обладнання:* аудіозапис жіночого, чоловічого та дитячого голосів, фотографії жінки, чоловіка та дитини.

*Опис ігрового завдання:* Вчитель-логопед почергово викладає перед дитиною фотографії, супроводжуючи показ відповідним аудіозаписом. Коли всі три фотографії викладені, вчитель-логопед вмикає певний звукозапис. Дитина вказує на фотографію тієї людини, голос якої, на її думку, звучить.

*Рівні допомоги:* повторне прослуховування, акцентування уваги на кожній з фотографій.

Завдання 2. Дослідження перцептивного рівня сприймання (проводиться у формі гри („Хитрі слова”).

*Мета:* Визначити стан сформованості перцептивного рівня сприймання шляхом виявлення розуміння дітьми диференціації слів-паронімів, поданих парами.

*Обладнання:* альбом із зображенням пар предметів на позначення слів-паронімів (білка-зілка, миска-мишка, Марина-малина, дим-дім, коза-коса).

*Підготовча робота:* Вчитель-логопед перевіряє, чи знає дитина назви запропонованих зображень.

*Опис ігрового завдання:* Вчитель-логопед пропонує дитині розглянути картинки, подані парами. Дитина має показати те зображення, яке назве педагог.

*Інструкція:* Покажи те, що я назву.

*Рівні допомоги:* повторне називання, акцентована вимова контрастного звуку.

Завдання 3. Дослідження фонематичного сприймання на перцептивному рівні (проводиться у формі гри („Схованки”).

*Мета:* З'ясувати стан сформованості фонематичного сприймання на перцептивному рівні шляхом виявлення розуміння дошкільниками диференціації слів-паронімів, поданих хаотично.

*Обладнання:* картки із зображенням предметів на позначення слів-паронімів, розкладені хаотично.

*Опис ігрового завдання:* Вчитель-логопед пропонує дитині розглянути картинки, розкладені хаотично. Дитина має показати те зображення, яке назве педагог.

*Інструкція:* Покажи те, що я назву.

*Рівні допомоги:* повторне називання, акцентована вимова контрастного звуку.

### ***Обстеження слухового контролю***

Завдання 1. Дослідження слухового контролю (проводиться у формі гри „Так чи ні”).

*Мета:* Дослідити стан сформованості навичок слухового контролю на фонологічному рівні.

*Обладнання:* іграшки (предметні картинки) на позначення: а) слів-паронімів; б) слів зі звуками, далекими за акустико-артикуляційними ознаками<sup>2</sup>; в) слів зі звуками, близькими за акустико-артикуляційними ознаками, які не змішуються у мовленні дитини.

*Опис ігрового завдання:* Вчитель-логопед показує дитині іграшку, повідомляє, що буде називати її то правильно, то ні. Дитина має уважно слухати і на помилкове називання заперечливо похитати головою (підняти руку).

*Інструкція:* Ось мишка. Я буду повторювати слово „мишка”, а якщо я помилюся – похитай головою (підніми руку): мишка, мишка, митка, мишка, ришка.

*Рівні допомоги:* повторне називання в уповільненому темпі, акцентована вимова конфліктного звука.

### ***Вивчення фонематичних уявлень***

*Завдання 1.* Дослідження фонематичних уявлень (проводиться у формі гри „Трік-трак, чи це так?”).

*Мета:* З’ясувати стан сформованості фонематичних уявлень.

*Обладнання:* предметні картинки.

*Опис ігрового завдання:* Вчитель-логопед показує дитині картинку, повідомляє, що буде називати зображення то правильно, то ні. Дитина має уважно слухати і на помилкове називання заперечливо похитати головою.

*Інструкція:* Ось жук. Я буду повторювати слово „жук”, а якщо я помилюся – похитай головою: жук, зюк, зюк, жук.

*Рівні допомоги:* повторне називання в уповільненому темпі, акцентована вимова конфліктного звука.

### ***Дослідження стану сформованості операції ймовірного прогнозування на фонологічному рівні***

*Завдання 1.* Дослідження операції ймовірного прогнозування на фонологічному рівні (проводиться у формі гри „Я почну, а ти – продовжуй”).

*Мета:* Вивчити стан сформованості операції ймовірного прогнозування на фонологічному рівні.

*Обладнання:* картки із зображенням предметів, назви яких починаються однаково та конфліктними зображеннями (курка, машина, лопатка; санчата, вишні, шапка; ложка, відро, лялька).

*Мовленнєвий матеріал:*

- 1) слова, які починаються на однаковий склад (для показу): а) *ко* – Колобок, коник, коза; б) *со* – собака, сосиски, сокира, сорока; в) *ли* – лимон, лисиця, лижі;

2) слова різної складової структури (для домовляння):  
 а) чотирискладові – телеві... (зор), пірамід... (ка), рукавич... (ки), Бураті... (но), велоси... (пед); б) трискладові – яблу... (ко), таріл... (ка), лиси... (ця), теле... (фон), помі... (дор), маши... (на), ведме... (дик), дере... (во); в) двоскладові – лож... (ка), чай... (ник), гру... (ша), зай... (чик), ліж... (ко).

*Опис ігрового завдання:*

1 варіант. Учитель-логопед викладає перед дитиною шість картинок, промовляє початок слова. Дитина має вибрати серед зображень те, що починається на вказаний педагогом склад.

2 варіант. Учитель-логопед викладає перед дитиною шість картинок, три з яких починаються однаково; промовляє спільний початок у назвах цих зображень. Дитина, керуючись запропонованими зображеннями, має показати лише ті з них, які починаються на вказаний педагогом склад.

*Інструкція:* Я почну слово, а ти спробуй відгадати, кого я хочу покликати і знайди потрібну картинку: *ко...*

3 варіант. Учитель-логопед починає слово, а дитина має продовжити його.

*Інструкція:* Я почну слово, а ти продовжи його: *пірамід...*

*Рівні допомоги:* продовження слова в умовах контексту, шепітне промовляння вчителем-логопедом продовження слова