МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: **«ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0164-з
спеціальності 016 «Спеціальна освіта»
освітньої програми «Логопедія»
О.О. Булгакова

Керівник: професор кафедри соціальної
педагогіки та спеціальної освіти,
доктор педагогічних наук, професор
І.В. Татьянчикова

Рецензент: _____
_____

Запоріжжя
2025

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 016 Спеціальна освіта
Освітня програма «Логопедія»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

«____» _____20__ року

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Булгаковій Олені Олександрівни

1. Тема роботи «Особливості логопедичної роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями в інклюзивному класі»
керівник роботи Татьянчикова Ірина Володимирівна д. пед. наук, професор
затверджені наказом ЗНУ від «02» квітня 2025 року № 468-с

2. Строк подання студентом роботи 10.10.2025

3. Вихідні дані до роботи: матеріали виробничих практик.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити): розкрити основні підходи до визначення понять «логопедична робота», «мовленнєві порушення» та «інклюзивний клас»; охарактеризувати особливості розвитку мовлення у молодших школярів в інклюзивному класі; розкрити сутність та зміст логопедичної роботи з розвитку мовлення у молодших школярів в інклюзивному класі; розробити та експериментально перевірити ефективність програми розвитку мовлення у молодших школярів в інклюзивному класі.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень) рисунків – 8, таблиць – 9 з результатами дослідження.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали консультанта	Дата, підпис	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Татьянчикова І.В.		
Розділ 1	Татьянчикова І.В.		
Розділ 2	Татьянчикова І.В.		
Висновки	Татьянчикова І.В.		
Додатки	Татьянчикова І.В.		

7. Дата видачі завдання_____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1.	Збір та систематизація матеріалу	жовтень-листопад	виконано
2.	Написання вступу	листопад	виконано
3.	Написання першого розділу	грудень-квітень	виконано
4.	Написання другого розділу	травень-вересень	виконано
5	Написання висновків	жовтень	виконано
6	Оформлення додатків	жовтень-листопад	виконано
7	Оформлення роботи, рецензування	листопад-грудень	виконано
8	Захист	грудень	виконано

Студент_____ Булгакова О.О
(підпис) (прізвище та ініціали)

Керівник роботи _____Татьянчикова І.В.
(підпис) (прізвище та ініціали)

Нормоконтроль пройдено
Нормоконтролер _____ Апухтіна В.В.
(підпис) (прізвище та ініціали)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 73 с., 9 таблиць, 8 рисунків, 66 джерел, 4 додатка.

Об’єкт дослідження – процес логопедичної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями в інклюзивному класі.

Предмет дослідження – зміст, форми та методи логопедичної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями в інклюзивному класі.

Мета роботи – теоретично обґрунтувати та емпірично перевірити ефективність корекційно-розвивальної програми розвитку мовлення у дітей молодшого шкільного віку в інклюзивному класі.

Методи дослідження – теоретичні: аналіз, синтез, індукція, дедукція; емпіричні: психолого-педагогічний експеримент, спостереження, тестування, узагальнення; методи обробки отриманих результатів: якісний та кількісний аналіз результатів дослідження; інтерпретаційні: таблиці, діаграми.

Теоретичне значення – уточнено зміст логопедичної роботи в інклюзивній освіті та обґрунтовано потребу міждисциплінарної підтримки дітей із порушеннями мовлення.

Практичне значення – розроблено й апробовано комплексну логопедичну програму для молодших школярів, придатну для використання в індивідуальних програмах розвитку та корекційних заняттях.

Галузь використання: спеціальна та інклюзивна освіта; логопеди, дефектологи, психологи, асистенти вчителя; корекційно-розвивальний супровід; індивідуальні програми розвитку.

ЗВ’ЯЗНЕ МОВЛЕННЯ, ПОРУШЕННЯ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ, ЛОГОПЕДИЧНА КОРЕКЦІЯ, МОЛОДШИЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД

SUMMARY

Bulhakova O. Speech therapy work with primary school children with speech disorders in an inclusive classroom. Zaporizhzhia, 2025. 103 p.

The qualification work consists of an introduction, 2 sections, conclusions, a list of references (66 items, 14 of them in a foreign language) and 4 appendices. The total volume is 94 pages, 73 of them – the main text. The work includes 9 tables and 8 illustrations.

The research reveals the theoretical foundations and practical aspects of speech therapy work with primary school children with speech disorders in an inclusive classroom. It presents the specifics of diagnosing speech disorders, substantiates and experimentally verifies a programme aimed at developing speech skills of children with special educational needs in inclusive educational settings.

The research object is the process of speech therapy work with primary school children with speech disorders in an inclusive classroom.

The research subject is the content, forms and methods of speech therapy work with primary school children with speech disorders in an inclusive classroom.

The aim of the study is to theoretically substantiate and empirically verify the effectiveness of a speech development programme for primary school children in an inclusive classroom.

The research tasks:

1) to define the main approaches to the concepts “speech therapy work”, “speech disorders” and “inclusive classroom”;

2) to characterize the features of speech development of primary school children in an inclusive classroom;

3) to reveal the essence and content of speech therapy work with primary school children with speech disorders in an inclusive classroom;

4) to develop and empirically test the effectiveness of a speech development programme for primary school children in an inclusive classroom.

To solve the tasks, theoretical methods were used (analysis, synthesis, induction, deduction), empirical methods (psychological and pedagogical experiment, observation, testing, summarizing), as well as qualitative and quantitative methods of data processing (tables and diagrams).

Section 1 “Theoretical foundations of speech therapy work with primary school children with speech disorders in an inclusive classroom” highlights the scientific approaches to the key concepts of the study, analyses the specifics of speech development in primary school children in inclusive settings and determines the structure of speech therapy support.

Section 2 “Speech therapy work with primary school children with speech disorders in an inclusive classroom” presents diagnostic procedures for identifying speech disorders, describes the programme for speech development and analyses the results of its experimental implementation.

The analysis of the results proved the effectiveness of the developed speech therapy programme. The obtained findings can be used by speech therapists, teachers, special educators, psychologists and assistants in inclusive and special educational institutions.

Keywords: speech disorders, inclusive classroom, speech therapy work, primary school age, speech development, psychological and pedagogical support.

ЗМІСТ

Вступ…… 8

Розділ 1. Теоретичні основи логопедичної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями в інклюзивному класі…..... 11

1.1 Основні підходи до визначення понять «логопедична робота», «мовленнєві порушення» та «інклюзивний клас»…… 11

1.2 Особливості розвитку мовлення у молодших школярів в інклюзивному класі…….. 24

1.3 Сутність та зміст логопедичної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями в інклюзивному класі…..... 32

Розділ 2. Логопедична робота з дітьми молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями в інклюзивному класі……... 45

2.1 Діагностика мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку в інклюзивному класі……..... 45

2.2 Обґрунтування програми розвитку мовлення у молодших школярів в інклюзивному класі……..... 63

2.3 Аналіз результатів впровадження програми розвитку мовлення у молодших школярів в інклюзивному класі…….. 70

Висновки…….. 78

Список використаних джерел…… 80

Додатки…… 86

ВСТУП

Сучасний освітній простір орієнтований на впровадження інклюзивної освіти. Інклюзивна освіта передбачає високоякісний та рівний доступ до освіти для кожної дитини, незалежно від того, як вона розвивається. Умови, створені в інклюзивному середовищі, дозволять кожному учневі відчувати підтримку завдяки можливості повноцінно використовувати навчання, розвиток та соціалізацію. Це стає дуже важливим у випадках, коли діти мають первинні порушення мовлення, фонетичні чи фонематичні, або обидві складні форми, оскільки саме на цьому етапі активно розвивається мовлення дитини, а також інтелектуальна та комунікативна сфери.

Проблематика логопедичного супроводу в молодшій школі знаходить широке відображення у працях вітчизняних та зарубіжних учених. Розвиток інклюзивної освіти та її принципів обґрунтовували А. Колупаєва, М. Шеремет, Л. Виготський, В. Тарасун, О. Хохліна, Є. Синьова, В. Любовський, О. Тімченко та інші дослідники, які наголошували на важливості створення спеціальних психолого-педагогічних умов для розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Питання логопедичної роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення, ґрунтовно висвітлено у працях С. Шевченка, Т. Гаврилової, О. Хохліної, І. Мартиненко, М. Лаговського, Г. Коваленко, О. Логвіненко, О. Морохія, М. Шеремет та інших науковців, які підкреслюють комплексний характер логопедичної діяльності та необхідність урахування психофізіологічних особливостей дитини.

Наукові підходи до розуміння ролі інклюзивного класу та структури корекційно-розвиткової діяльності представлені в дослідженнях таких учених, як А. Колупаєва, М. Шеремет, О. Коцюбчик, О. Хохліна, В. Кулик, О. Лактіонова, Т. Московченко. Дослідники підкреслюють, що інклюзивне навчання – це складна система, що потребує адаптації програм, індивідуальних

освітніх траєкторій та активної міждисциплінарної співпраці педагогів, асистентів учителя, логопедів та батьків.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості дітей з мовленнєвими порушеннями, необхідністю удосконалення логопедичної роботи в інклюзивному класі та потребою у науково обґрунтованих педагогічних умовах, що забезпечують ефективний мовленнєвий розвиток молодших школярів.

Об'єкт дослідження – процес логопедичної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями в інклюзивному класі.

Предмет дослідження – зміст, форми та методи логопедичної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями в інклюзивному класі.

Для досягнення вище зазначеної мети були поставлені такі завдання:

1) розкрити основні підходи до визначення понять «логопедична робота», «мовленнєві порушення» та «інклюзивний клас»;

2) охарактеризувати особливості розвитку мовлення у молодших школярів в інклюзивному класі;

3) розкрити сутність та зміст логопедичної роботи з розвитку мовлення у молодших школярів в інклюзивному класі;

4) розробити та експериментально перевірити ефективність програми розвитку мовлення у молодших школярів в інклюзивному класі.

Методи дослідження – теоретичні: аналіз, синтез, індукція, дедукція; емпіричні: психолого-педагогічний експеримент, спостереження, тестування, узагальнення; методи обробки отриманих результатів: якісний та кількісний аналіз результатів дослідження; інтерпретаційні: таблиці, діаграми.

Теоретичне значення дослідження полягає в з'ясуванні логопедичної роботи в рамках інклюзивної освіти, узагальненні сучасних підходів до визначення понять «логопедична робота», «порушення мовлення» та «інклюзивний клас». На основі наукових праць А. Колупаєвої, М. Шеремет, С. Шевченка, Т. Гаврилової, О. Хохліної та ін. надано обґрунтування

необхідності системної та міждисциплінарної підтримки дітей з порушеннями мовлення. Дослідження теоретично поглиблює розуміння особливостей розвитку мовлення молодших школярів та методологічних основ організації логопедичної допомоги в умовах інклюзивності.

Практичне значення дослідження полягає в розробці та апробації комплексної програми логопедичних заходів, яку можуть використовувати логопеди, вчителі початкової школи та асистенти вчителів під час роботи з учнями з порушеннями мовлення. Запропоновані методи сприяють покращенню звуковимови та фонематичних процесів, лексичних та граматичних навичок, а також комунікативної компетенції у дітей. Отримані результати можуть бути взяті за основу для створення індивідуальних програм розвитку та впровадження корекційно-розвивальних занять у навчальних закладах.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

1.1 Основні підходи до визначення понять «логопедична робота», «мовленнєві порушення» та «інклюзивний клас»

У сучасній системі спеціальної освіти логопедія посідає важливе місце як наука та практика, спрямована на подолання й запобігання порушенням мовленнєвого розвитку. Це підкреслює і В. Бегас, зазначаючи, що «логопедія є одним із пріоритетних напрямів спеціальної педагогіки, який поєднує діагностику, корекцію та попередження мовленнєвих порушень у дітей»[4, с. 96].

Теоретичне обґрунтування логопедичної діяльності базується на чіткому розумінні ключових понять, що є центральними для корекційного процесу. Логопедична робота має базуватись на системному підході до розвитку мовлення дитини з урахуванням психофізіологічних, соціальних та освітніх чинників. Зокрема, йдеться про такі категорії, як «логопедична робота», «мовленнєві порушення» та «інклюзивний клас». Кожне з цих понять має багатокомпонентну структуру, що відображає не лише їхню сутність, а й особливості практичного застосування в умовах сучасної освіти.

Аналіз термінологічних підходів, класифікацій, а також методологічних основ дозволяє поглибити уявлення про предмет логопедії як галузі знань та практичної діяльності. Як стверджує Т. Гаврилова, «в умовах інклюзивної освіти корекційно-розвиткова робота має охоплювати як когнітивні, так і мовленнєві потреби дитини, що вимагає командного підходу» [8].

З огляду на це, важливим є системне узагальнення основних наукових підходів до визначення понять «логопедична робота», «мовленнєві порушення» та «інклюзивний клас», що дозволяє створити концептуальне підґрунтя для

подальшого дослідження та обґрунтування змісту логопедичної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Логопедична робота – це цілеспрямована діяльність, що включає діагностику, корекцію, профілактику та розвиток мовлення дитини. Як вважає Т. Руденко, «мовленнєвий розвиток дитини не може бути ізольованим процесом – він має здійснюватися на основі поєднання корекційної, навчальної та виховної роботи» [38, с. 49].

Спеціалісти допомагають виправити різні мовленнєві проблеми. Вони вчать правильно вимовляти звуки, будувати речення та впевнено спілкуватися.

Логопедична робота – складний динамічний процес, який передбачає комплексну роботу в певних напрямках, серед яких:

1. Обстеження та діагностика мовлення дошкільників.
2. Проведення корекційної роботи, яка включає:
    - Уточнення та розвиток лексичної сторони мовлення;
    - Формування граматичних умінь та навичок;
    - Розвиток фонематичних процесів;
    - Формування правильної звуковимови;
    - Формування зв’язного мовлення;
    - Знайомство з елементами грамоти;
    - Розвиток дрібної та загальної моторики;
    - Розвиток зорово–просторового гнозису;
    - Розвиток мовного дихання.

Як підкреслює В. Синьов, «ефективність логопедичної роботи значною мірою залежить від індивідуалізації змісту та форм навчання, які базуються на результатах комплексної діагностики мовлення» [43, с. 8].

1. Діагностичний напрямок.

Діагностична робота вчителя-логопеда є складовою частиною комплексного вивчення дитини. Як наголошує А. Обухівська, логопедичне обстеження має здійснюватися у взаємозв’язку з психологічною, медичною та педагогічною діагностикою, що забезпечує повноцінне уявлення про

особливості розвитку дитини з ООП [25]. Висновки логопедичного обстеження обов'язково співвідносяться з психологічними, лікарськими, педагогічними спостереженнями. Основна мета цього напрямку – визначення мовних порушень, причин та засобів подолання мовленнєвих недоліків.

Діагностична діяльність фахівця упродовж навчального року має на меті вирішення різних завдань, і тому, в залежності від етапу роботи, ми вирізняємо: первинну діагностику, динамічне спостереження, етапну діагностику та поточне діагностування.

Багаторівнева система логопедичної діагностики сприяє кращому розумінню динаміки мовленнєвого розвитку та підбору ефективної корекційної програми.

1.1. Первинна діагностика. Метою цього етапу роботи є визначення рівня мовленнєвого та інтелектуального розвитку дитини, причин та механізмів мовленнєвих недоліків. Первинна діагностика відбувається протягом декількох тижнів вересня. За її наслідками та за висновками проводиться розподіл дітей-логопатів на групи або підгрупи. На цьому етапі вчитель-логопед заповнює протокол обстеження та логопедичну картку на кожного логопата. Результати первинної діагностики доводяться до відома адміністрацій у кінці вересня поточного навчального року.

1.2. Динамічне вивчення учнів проводиться з метою відстеження динаміки мовленнєвого та інтелектуального розвитку учня-логопата, визначення відповідності обраних методів та прийомів корекції рівню надбаних мовленнєвих навичок. Проводиться воно у січні та травні.

1.3. Етапна діагностика. Це діагностування необхідне для визначення ефективності корекційного впливу на розвиток навчально-пізнавальної діяльності та констатації результативності набутих мовленнєвих навичок дітей, що відвідують заняття вчителя-логопеда. Результати записуються у мовних картках учнів-логопатів.

1.4. Поточна діагностика. Вона спрямована на обстеження дітей за запитом батьків, педагогів, спеціалістів психолого-медико-педагогічних комісій. Часових

обмежень таке діагностування не має та проводиться упродовж всього навчального року за необхідністю.

2. Корекційний напрямок.

Корекційна направленість роботи вчителя-логопеда являє собою систему корекційного впливу на мовну та навчально-пізнавальну діяльність дитини із мовленнєвими вадами. На думку А. Колупаєвої, саме системний підхід до корекційної роботи сприяє комплексному впливу на всі сторони мовленнєвого розвитку дитини, враховуючи її вікові та індивідуальні особливості [16, с. 196].

У залежності від структури мовленнєвого дефекта та ступеню його прояву будується змістовний напрямок корекційної роботи. Основною формою організації логопедичної роботи є групові, індивідуальні та фронтальні заняття.

Як зазначає Ю. Рібцун, доцільне поєднання індивідуальних та групових форм забезпечує варіативність підходів до кожної дитини, підвищуючи ефективність логопедичного впливу [39, с. 200].

Слід зазначити, що вчитель-логопед не тільки проводить корекційні заняття, але й забезпечує корекційно-логопедичний супровід навчання і виховання кожного учня, який потребує допомоги, проводить консультативну роботу з батьками, педагогами.

Основні напрямки корекційної роботи:

- усунення різноманітних порушень мовлення;
- формування різнобічних уявлень про предмети і явища навколишньої дійсності, збагачення словника, розвиток зв’язного мовлення;
- формування необхідних для засвоєння програмного матеріалу з навчання грамоти вмінь і навичок.

Необхідною умовою проведення корекційної роботи з учнями-логопатами є поєднання загальнодидактичних принципів з основними положеннями корекційної педагогіки, вікової і спеціальної психології: комплексності, цілісності, всебічності, системності та динамічності. Як підкреслює Л. Бегас, дотримання принципів комплексності і наступності є ключовим для ефективної

логопедичної допомоги в сучасній інклюзивній школі [3, с. 39].

Корекційний вплив є набагато ефективнішим, якщо забезпечується взаємодія між учасниками, які реалізують навчально-корекційну програму розвитку учня-логопата. Тобто вчитель-логопед за допомогою рекомендацій, консультацій, залучає в процес корекційного навчання батьків, вчителів, а, за необхідністю, і адміністрацію шкіл.

3. Аналітичний напрямок.

Аналітичний напрямок передбачає аналіз впливу корекційної роботи на мовленнєвий розвиток логопата, його оцінку та забезпечення взаємодії між фахівцями. Необхідність цього напрямку роботи зумовлена потребою комплексного підходу до проблем дитини. Ключовими елементами аналітичного напрямку є:

- системний аналіз особистісного, мовленнєвого і пізнавального розвитку учня-логопата, що дозволяє не тільки виявити окремі прояви порушень розвитку учня, але й визначити причини цих порушень, відслідкувати їх взаємовплив;
- створення комплексних індивідуальних корекційно-відновлювальних програм, націлених на взаємозв’язок розвитку і корекції різних сторін особистісного, пізнавального та мовленнєвого розвитку дитини;
- забезпечення спеціалізованого супроводу навчання школярів;
- взаємодію спеціалістів в межах шкільної психолого-медико-педагогічної комісії.

4. Консультативно-просвітницький напрямок.

Цей напрямок роботи логопеда охоплює надання допомоги батькам, учителям та адміністрації закладу освіти з питань мовленнєвого розвитку та профілактики вторинних порушень – зокрема, труднощів читання і письма, які можуть ускладнювати навчання дитини. Згідно з дослідженнями Т. Тарнавської, консультування педагогів та батьків допомагає не лише вирішувати наявні логопедичні проблеми, а й зменшувати ризики виникнення нових, вторинних

мовленнєвих та психоемоційних труднощів у школярів з ООП.

Логопедична робота також сприяє загальному розвитку дитини, її соціальній взаємодії та емоційному благополуччю.

Методи та підходи, які використовує логопед у своїй роботі:

1. Артикуляційна гімнастика – вправи для зміцнення м’язів артикуляційного апарату.

2. Дихальні вправи – покращення дихального контролю, необхідного для мовлення.

3. Фонетична корекція – формування правильної звуковимови.

4. Альтернативна та аугментативна комунікація (ААК) – система підтримки дітей, які мають виражені порушення мовлення. За словами А. Колупаєвої, це необхідний компонент для забезпечення базових прав на спілкування в інклюзивній освіті [17].

5. Сенсорна стимуляція – активізація мовних зон мозку через тактильні, слухові та зорові стимули.

6. Ігрова терапія – використання гри як засобу мовленнєвої активізації.

7. Музична терапія – вплив на емоційно-мовленнєву сферу дитини через ритм, пісню та інтонацію.

Застосування різних інструментів у логопедичній роботі дозволяє адаптувати навчально-терапевтичний процес до особливостей кожної дитини, сприяючи підвищенню мотивації та ефективності навчання.

У логопедичній практиці важливу роль відіграють різноманітні інструменти та методи, які логопед підбирає індивідуально для кожної дитини залежно від її віку, діагнозу, особливостей мовленнєвого порушення, а також загального стану здоров’я. За В. Синьовим, логопедичні засоби умовно поділяють на візуальні, тактильні, аудіальні та допоміжні засоби, що сприяють формуванню мовленнєвих навичок у дітей з мовленнєвими порушеннями [43, с. 9].

Основні категорії інструментів логопеда:

1. Візуальні засоби:

- Картинки та фотографії – використовуються для розвитку лексики, граматики, формування речень. Візуальні матеріали є потужним стимулом для активізації мовлення у дітей із ЗПР та іншими розладами А. Колупаєва [14];

- Дзеркала – допомагають дітям контролювати артикуляцію, спостерігаючи за рухами губ, язика, щелеп;

- Таблиці звуків – візуалізують звуки мови та допомагають дитині розрізняти їх, що особливо ефективно при дизартрії чи фонетико-фонематичних порушеннях;

- Комунікаційні дошки – частина альтернативної і додаткової комунікації (ААК), яка особливо корисна дітям з глибокими порушеннями мовлення [4].

2. Тактильні засоби:

- Зонди, віброзонди, логомасажери – допомагають стимулювати мовленнєвий апарат, що позитивно впливає на звуковимову у дітей із моторними порушеннями.

3. Аудіальні засоби:

- Аудіозаписи – використовуються для моделювання правильної звуковимови та розвитку слухової уваги, а також при роботі над ритмом мовлення.

4. Додатково:

- Іграшки, дихальні тренажери, ігрові прийоми – є невіддільною частиною корекційної логопедичної роботи, яка стимулює мотивацію дитини до навчання.

Значну роль у логопедичному супроводі дитини, особливо з паліативним статусом, відіграє родина. За А. Колупаєва, батьки є активними учасниками корекційного процесу, і саме від їх залучення залежить стабільність мовленнєвого прогресу [16, с. 363].

Батьки можуть:

1. Продовжувати логопедичні вправи вдома.
2. Створювати мовленнєве середовище.
3. Інтерпретувати невербальні сигнали дитини.
4. Підтримувати комунікацію в побуті.
5. Бути емоційною опорою.

У випадках паліативного стану дитини логопедична робота повинна бути адаптивною та гнучкою: від підтримки існуючих навичок до впровадження альтернативних методів комунікації, включаючи жести, піктограми або комп'ютерні пристрої [8].

Порушеннями мовлення називають відхилення від мовної норми, прийнятої у певному мовному середовищі. Це можуть бути відхилення у звуковимові, темпі, ритмі, лексико-граматичній побудові мовлення тощо. Порушення мовлення класифікують за типом дефекту, рівнем його прояву та етіологією [9].

Основні причини:

- спадковість;
- ускладнена вагітність або пологи;
- неврологічні захворювання;
- порушення слуху, зору;
- психоемоційна травма;
- соціально-педагогічна занедбаність.

Вчасне звернення до логопеда може попередити ускладнення в оволодінні шкільними навичками, уникнути вторинних труднощів навчання та соціалізації дитини.

Мовленнєві порушення – це стійкі відхилення у формуванні мовленнєвих функцій, що ускладнюють комунікацію, пізнання та соціальну адаптацію М. Шеремет [9].

Сьогодні логопеди користуються двома основними класифікаціями мовленнєвих порушень у пацієнтів:

1. Клініко-педагогічна класифікація. Тут застосовується деталізація

порушень. При цьому фахівець використовує перехід від загального до конкретного. В основі цієї класифікації знаходяться етіопатогенетичні критерії, поєднані із психолого-лінгвістичними. У клініко-педагогічній класифікації мовленнєвих порушень виділяють кілька різновидів патології. Сюди прийнято відносити порушення вимови чи письма [47].

2. Психолого-педагогічна класифікація**.** Тут, навпаки, порушення групуються від часткового до загального. При цьому враховується сукупність різних психологічних та лінгвістичних критеріїв. Ця класифікація виділяє прояви розладу у різних варіаціях неправильного розвитку. Відповідно до психолого-педагогічної класифікації, будь-які мовленнєві розлади поділяються на зміну засобів спілкування та порушення у використанні засобів комунікації [50].

До появи патології можуть призвести такі фактори:

1. Порушення внутрішньоутробного розвитку внаслідок тяжкого токсикозу, інтоксикації, різних захворювань жінки, резус-конфлікту матері та плода. Особливо небезпечним вважається період із 4 тижнів по 4 місяці вагітності. Саме на цьому етапі відбувається формування мовного апарату та при впливі несприятливих факторів можуть з’явитися різні патології (роздвоєна губа, ущелина піднебіння тощо). Якщо ж загрозливі фактори з’являться на останніх термінах вагітності, – може статися затримка у розвитку, що також негативно позначиться на вимові.

2. Асфіксія або інші пологові травми, які можуть спровокувати крововилив у головному мозку.

3. Перенесення деяких захворювань у дитинстві. Вони можуть спровокувати уповільнення розвитку головного мозку.

4. Спадковість. Вплив цього фактора можливий лише за наявності інших критеріїв розвитку порушення.

Інклюзивна освіта (інклюзія (англ.) – залучення) передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку

А. Колупаєва [16, с. 215].

Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання, у разі потреби, відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом. Успіх інклюзивного навчання залежить від здатності педагогів здійснювати адаптації та модифікації навчального процесу. Тому логопед співпрацює з учителем, щоб адаптувати мовний матеріал до можливостей дитини М. Шеремет [45].

Інклюзивний клас – це клас у закладі загальної середньої освіти, в якому серед інших учнів навчаються одна, дві або три дитини з особливими освітніми потребами. При цьому особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу для таких дітей забезпечується шляхом створення для кожного учня індивідуальної програми розвитку, адаптації або модифікації навчального матеріалу асистентом вчителя, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, забезпечення учня спеціальними засобами корекції психофізичного розвитку А. Колупаєва [15]. Інклюзивна освіта є сучасним напрямом розвитку системи освіти, що ґрунтується на принципах рівності та доступності

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення права кожної дитини на освіту та навчання за місцем проживання. Тобто головний акцент робиться не на дитині, а на створенні умов. Інклюзивну освіту, як систему освітніх послуг, має забезпечувати інклюзивна школа – заклад освіти, що адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує наявні в громаді ресурси, залучає батьків, фахівців для надання спеціальних послуг відповідно до потреб кожної дитини, забезпечує сприятливий клімат в освітньому середовищі М. Шеремет, А. Колупаєва [45, 15].

Основні принципи інклюзивного класу:

1. Всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це

виявляється можливим, не зважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними А. Колупаєва [16].

2. Психолого-педагогічний супровід має визнавати і враховувати різноманітні потреби учня, узгоджуючи різні види й темпи навчання М. Шеремет [45].

3. Забезпечення якісної освіти для всіх завдяки відповідному навчально-методичному забезпеченню, застосуванню організаційних заходів, розробці стратегії викладання, використанню ресурсів і партнерських зв'язків зі своїми громадами.

4. Дитина з особливими освітніми потребами має отримувати додаткову допомогу від асистента вчителя, логопеда, дефектолога, психолога, яка може знадобитися їй для забезпечення успішності процесу навчання. Вчителі інклюзивних класів глибше розуміють індивідуальні відмінності й особливості дітей, а також ефективніше співпрацюють з батьками та іншими фахівцями (спеціалістами з лікувальної фізкультури, реабілітологами, логопедами, соціальними працівниками та ін.) Інклюзивна система освіти також корисна із суспільної точки зору, оскільки завдяки спільному навчанню діти змалку вчаться розуміти і толерантно ставитися до людських відмінностей.

Навчання в інклюзивних освітніх закладах корисне як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для інших дітей, членів родин та суспільства в цілому. Взаємодія зі здоровими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвиткові дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Взаємодія між учнями з особливими освітніми потребами та іншими дітьми в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків.

Інклюзивні підходи також корисні для сім'ї. В цьому випадку родини дітей з особливими освітніми потребами можуть отримувати підтримку з боку інших

батьків, вони краще розуміють, у чому розвиток їхніх дітей типовий, а в чому – ні. Інклюзія потребує не лише зміни умов, але й зміни мислення педагогів, тому логопед також виконує методичну та консультативну функції М. Шеремет [45].

Можна виділити специфічні особливості логопедичної роботи з дітьми ООП:

1. Постійний пошук індивідуальних підходів до дитини. У роботі неможливо орієнтуватися на «середню» дитину. Кожний вихованець у повному сенсі «особливий»: у нього свій тип сприйняття, уваги, пам'яті, характер і темперамент. Всі психічні прояви в «особливих» дітей виражені більш яскраво, рельєфно в порівнянні зі звичайними дітьми. Це унеможливлює роботу зі стандартної технології: кожна дитина вимагає свого підходу.

2. Логопедичні заняття носять комбінований і ігровий характер. Заняття містить у собі роботу над рухливістю артикуляційного апарата, над звуками мовлення, розвитком фонематичного слуху, лексико-граматичного складу мови, зв'язним мовленням. Всі заняття проходять в ігровій формі. Використовуються мовленнєві ігри, яскраві іграшки. Гра є необхідністю, без якої неможливі позитивні результати. Комбіноване заняття, проведене в ігровій формі, дозволяє гнучко перемикати увагу дитини з одного виду діяльності на інший, не допускаючи втрати уваги й зниження інтересу.

3. Формування наслідувальної діяльності. Перший крок корекційної роботи - розвиток довільної уваги. Важливо, щоб дитина «побачила», «почула», звикла вслуховуватися в мовлення. Тому я починаю роботу з наслідувальної здатності дитини, вчу її наслідувати дії з предметами (м'ячем, кубиками й ін.), рухам рук, ніг, голови. Це – основа для переходу до наслідування артикуляційним рухам, звукам, словам.

4. Організація контексту занять. Відомо, що утримувати довільну увагу у таких дітей надзвичайно складно. Тут важливий кожний дріб'язок. Розташування обладнання, відсутність зайвих предметів у полі зору дитини, використання іграшок, до яких у нього є особливе відношення й специфічний інтерес, місце розташування логопеда. Важливо відзначити, що те, до чого

звикають «особливі» діти, впливає на успішність занять. Тому важливо знати їхні звички й використати це в організації контексту занять.

5. Спостереження за внутрішнім станом дитини. На заняттях важлива динаміка уваги дитини. Не можна доводити увагу до виснаження. Важливо вчасно помітити, коли і як перемкнути увагу. Коли дитина починає відволікатися – уже пізно. Руйнується атмосфера заняття, емоційний зв'язок.

6. Моделювання ситуацій досягнення. «Особлива» дитина звикає до того, що всі дорослі – від батьків до педагогів прагнуть її зрозуміти як би з «півслова». З одного боку - це прекрасно, але з іншого боку – у неї може втрачатися мотив, бажання навчитися (наскільки це можливо для її рівня розвитку) говорити правильно. Саме тому, на заняттях я створюю такі умови, щоб у дитини виникала потреба говорити. Правда, для того, щоб вербальна комунікація стала для неї звичною й необхідною, буде потрібно дуже багато часу.

7. Повільний темп формування нових навичок. Може здатися, що моя робота ні до чого не приводить, проходить даремно. Від «особливих» дітей неможливо очікувати швидкого результату. У них немає оперативного реагування. Вони тривалий час «поглинають» інформацію, начебто «записують» її на свій внутрішній аудіо користувач. Іноді результат роботи може з'явитися через 2-3 роки. Ця особливість сприйняття дітей не повинна лякати педагогів.

8. Постійна затребуваність придбаних навичок. Вся логопедична робота проходила б без результата при відсутності тісного контакту з батьками, вчителями і сурдопедагогом. Саме вони забезпечують затребуваність тих навичок, над якими йде робота на логопедичних заняттях. Спільно проговорюються дрібні зміни в поведінці дитини. Батьки вдома, а педагоги на уроках провокують дитину на застосування навичок, що відпрацьовуються. Від педагогів отримується інформацію про стан дитини після занять, із урахуванням цього плану у подальшу стратегію. Це особливо важливо при роботі з слабочуючими дітьми. Якщо ж дитина володіє мовленням, то співробітництво з педагогами полягає в роботі над автоматизацією звуків, розвитком лексико-граматичного складу мови. В «особливих» дітей процес автоматизації звуків

дуже важкий і тривалий. Якщо поставлений звук не закріплювати щодня, якщо постійно не стежити за правильністю його вимови при різних видах діяльності, у які включена дитина в школі й дома, результат логопедичної роботи знеціниться. Те, що не може відстежити логопед, можуть контролювати педагоги й батьки. І в цьому полягає їхня величезна допомога. Я веду логопедичні зошити, в яких прописуються всі види роботи (дидактичні ігри), по яких батьки можуть займатися вдома, закріплюючи матеріал. У цьому – зміст перенесення отриманого досвіду додому, у реальне життя.

Міжнародні дослідники також підкреслюють значення інклюзії. Інклюзія – це трансформація освітнього середовища, яка усуває бар'єри для участі кожного учня. Тобто інклюзія – це більше, ніж інтеграція, це переосмислення самої системи освіти А. Колупаєва [15].

Логопедична допомога відіграє життєво важливу роль у підвищенні якості життя дітей з мовленнєвими порушеннями. Через комплексний, індивідуалізований підхід, який враховує унікальні потреби кожної дитини, логопеди можуть значно покращити комунікативні навички, соціальну взаємодію та емоційне. Постійний розвиток методів терапії, технологічні інновації та міждисциплінарна співпраця відкривають нові можливості для підтримки дітей та їхніх сімей в подоланні мовленнєвих труднощів.

Зрештою, мета логопедичної допомоги полягає не лише в корекції мовленнєвих порушень, але й у забезпеченні дитині можливості висловити свої думки, почуття та потреби, що є фундаментальним аспектом людської гідності та якості життя М. Шеремет [45].

1.2 Особливості розвитку мовлення у молодших школярів в інклюзивному класі

Мова – одне з див, що дозволяє людині передавати найтонші відтінки думок і почуттів. В Сухомлинський дослідив вплив слова на формування

внутрішнього світу дитини. Учений показав, що мовлення є не лише засобом спілкування, а й чинником морального виховання. Він довів, що «слово — це найтонше доторкання до серця дитини», тому культура мовлення має виховуватися змалку. Вона відображає душу народу, його історію.

Мовлення – основний засіб спілкування, обміну думками та почуттями, засіб передачі й засвоєння інформації.

Більшість дослідників А. Богуш, А. Гаврилова А. Колупаєва, Ю. Рібцун, М. Шеремет та ін. одностайні в тому, що для дітей із мовленнєвими порушеннями характерний системний недорозвиток мовлення, при якому спостерігається неоднорідність та стійкість мовленнєвої патології, що виявляється у поєднанні різних розладів мовлення центрально-органічного характеру та в переважанні семантичного порушення [5;8; 48, 39, 45].

У молодшому шкільному віці виникає потреба в спілкуванні, у вмінні говорити правильно, красиво, логічно. Одним з головних завдань навчання є формування комунікативної компетенції, адже, як зазначає А. Колупаєва «успішна соціалізація дитини залежить від здатності ефективно взаємодіяти з оточенням» [14, с. 10]. Розвиток мовлення базується на вивченні мовної системи, яка забезпечує усне й писемне мовлення А. Колупаєва показала, що розвиток мовлення є основою соціалізації дитини з особливими освітніми потребами. Дослідження вченої доводять, що ефективне формування комунікативної компетентності забезпечує успішну адаптацію дітей у колективі та навчальному середовищі [15].

Мовленнєва діяльність має цілеспрямований, вмотивований і ситуативний характер, включає орієнтування, планування, реалізацію мовного задуму і контроль. Уроки розвитку мовлення сприяють формуванню вмінь будувати зв’язні висловлювання, адже мовлення дитини розвивається у процесі взаємодії та цілеспрямованої мовленнєвої діяльності» [46].

Типові етапи розвитку мовлення у віці 6–10 років

Сучасна методика навчання мовлення ґрунтується на теорії мовленнєвої діяльності. Вони наголошували, що мовний розвиток тісно пов’язаний із

загальним психічним розвитком дитини та соціальними умовами її навчання і виховання.

У формуванні комунікативно-мовленнєвих умінь учнів виділяють кілька етапів:

– мотивація;

– складання плану дій;

– виконання дій у матеріальній або матеріалізованій формі;

– формування зовнішнього мовлення; – виконання дій подумки.

Ці етапи відображають природне поступове формування мовлення в дітей віком 6–10 років.

1. Формування зв'язного мовлення, граматичної будови, словникового запасу.

Розвиток мовлення передбачає роботу над усіма його компонентами. Зв'язне мовлення розвивається через систему вправ: добір синонімів, переказ, складання описів, творче списування, словникову роботу.

Робота над словом включає:

- збагачення словника новими словами;
- уточнення значень слів;
- активізацію словника;
- витіснення нелітературної лексики.

Мовлення вдосконалюється завдяки вправам на вживання прикметників, дієслів, синонімів, омонімів, спостереженням за словами в тексті. Основою є розуміння лексико-граматичних зв'язків між словами, розвиток умінь логічно і послідовно викладати думки.

2. Розвиток монологічного й діалогічного мовлення.

Монологічне мовлення формується через перекази, складання розповідей, описів, казок, історій за малюнками. Це сприяє розвитку зв'язного висловлювання, логіки мислення, уміння будувати текст.

Робота над діалогічним мовленням відбувається через мовленнєві ситуації, спонтанні діалоги, бесіди. Учні вчаться реагувати на висловлювання

співрозмовника, формулювати запитання, відповідати, підтримувати розмову.

Навчальна діяльність значною мірою впливає на мовний розвиток. Предмети шкільної програми, особливо читання, сприяють розширенню словника, засвоєнню термінів, формуванню мовної компетенції.

Важливу роль відіграють тексти – наукові, художні, публіцистичні – які збагачують мовлення дітей не лише кількісно, але й якісно. Читання літературних творів допомагає формувати нові знання, естетичне сприймання, логічне мислення.

Учитель є мовним зразком. О. Задорожня, дослідила механізми формування мовної поведінки. Вона показав, що мовлення розвивається через наслідування й підкріплення, тому позитивна оцінка дорослого є важливим чинником формування правильних мовних реакцій у дитини [12].

Уроки розвитку мовлення мають включати вправи на:

- спостереження за мовним явищами;
- складання текстів;
- роботу над словом;
- перекази й редагування;
- творчу діяльність.

Мовленнєвий розвиток є основою формування особистості школяра, умовою його успішного навчання. Завдання вчителя – забезпечити розвиток усного і писемного мовлення, формувати культуру мовлення, сприяти становленню комунікативної компетенції.

У початковій школі закладається фундамент мовного й розумового розвитку. Школа має розвивати в учнів уміння слухати, говорити, читати, писати та висловлювати власні думки. Своєчасний розвиток мовлення є запорукою подальших досягнень дитини в освіті та суспільстві.

Інклюзивний клас - це клас у закладі загальної середньої освіти, в якому серед інших учнів навчаються одна, дві або три дитини з особливими освітніми потребами. При цьому особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу для таких дітей забезпечується шляхом створення для кожного учня

індивідуальної програми розвитку, адаптації або модифікації навчального матеріалу асистентом вчителя, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, забезпечення учня спеціальними засобами корекції психофізичного розвитку.

Інклюзивне навчання – це процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти всім здобувачам освіти з урахуванням їхніх потреб і можливостей. Воно передбачає адаптацію змісту, форм та методів навчання, організацію навчального середовища, що відповідає різноманітним освітнім потребам дітей. Науковці Л. Виготський, А. Колупаєва, О. Таранченко одноголосно обстоюють думку, що інклюзія є закономірністю еволюційного розвитку української системи освіти, що розвивалась від простої організації до складної, від виключно елітарної до сфери залучення всіх соціальних прошарків та структур суспільства [6; 15, 16].

Інклюзивна освіта має на меті не тільки забезпечити доступ до навчання, а й надати кожній дитині можливість повноцінно реалізувати свої потенційні можливості в освітньому середовищі. Дослідження довели що мовлення не обмежується словами, а включає жести, малюнки, емоції, тому розвиток мовлення повинен враховувати різні канали комунікації.

Рівний доступ – це не лише формальне право бути зарахованим до закладу освіти, а й реальна можливість брати участь у всіх процесах, що відбуваються в ньому.

В інклюзивному класі враховуються всі індивідуальні потреби учнів, а отже, створюються умови для залучення кожного до активної навчальної діяльності. Завдяки застосуванню диференційованих підходів, адаптаційних стратегій та додаткової підтримки, учні з особливими освітніми потребами мають змогу навчатись поруч із своїми однолітками, беручи участь у спільному навчальному процесі.

Такий підхід формує у дітей не лише академічні знання, а й соціальні навички, терпимість, співчуття, відповідальність. Навчальне середовище в інклюзивному класі є безпечним, сприятливим і відкритим для всіх, що

забезпечує реалізацію принципів справедливості й рівності.

Інклюзивна освіта є частиною прав людини, що ґрунтується на міжнародних та національних актах, які гарантують право кожної дитини на освіту. Вони мають забезпечити інклюзивну систему освіти на всіх рівнях і навчання протягом усього життя. На національному рівні це положення закріплено Законом України «Про освіту», який визначає інклюзивне навчання як одну з форм здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами [28].

Забезпечення рівного доступу до освіти – це не разова дія, а постійна робота всієї освітньої системи, яка передбачає оновлення підходів до викладання, підготовку педагогів, залучення фахівців та активну співпрацю з родинами дітей.

Інклюзивна освіта формує цілісне середовище, у якому поважаються відмінності, визнаються унікальні потреби кожного учня та надається можливість для гармонійного розвитку особистості. Вона не лише забезпечує доступ до знань, але й сприяє соціалізації, підвищенню самооцінки, формуванню життєвих компетентностей та активному громадянству.

Порушення мовлення можуть спостерігатися у дітей з різними порушеннями розвитку: з порушеннями слуху, інтелекту, опорно-рухового апарату, із затримкою психічного розвитку, із труднощами навчання, аутизмом, емоційно-вольовими порушеннями тощо. Типологія мовленнєвих порушень охоплює:

- порушення фонетичної сторони мовлення (постановка звуків, чіткість вимови);
- порушення фонематичного слуху;
- порушення лексико-граматичної сторони мовлення;
- порушення зв’язного мовлення.

Можна виділити такі найбільш поширені мовленнєві порушення у дітей:

Загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) – недостатній розвиток усіх компонентів мовлення (фонетико-фонематичний, лексико-граматичний, зв’язне мовлення), що не відповідає віковим нормам. При ЗНМ спостерігаються

обмежений словник, неправильна граматична побудова висловлювань, фонетичні помилки.

Фонетико-фонематичні порушення – проблеми з розпізнаванням і вимовою звуків рідної мови. Виникають труднощі в розрізненні подібних за звучанням слів (наприклад, «суп» – «шуп»), що утруднює формування навичок читання і письма.

Алалія – відсутність або різка затримка розвитку мовлення при збереженому слуху та інтелекті, зумовлена органічним ураженням мовленнєвих центрів кори головного мозку. Може бути моторною (порушення активного мовлення) або сенсорною (порушення розуміння мовлення).

Дислалія – порушення звуковимови при збереженому слуху та іннервації мовленнєвого апарату.

Дизартрія – порушення вимови, голосу, темпу та інтонації мовлення внаслідок недостатньої іннервації м’язів мовленнєвого апарату. Може супроводжуватись загальними моторними порушеннями (часто – при ДЦП).

Заїкання (логоневроз) – порушення темпу, ритму та плавності мовлення, зумовлене судомами мовленнєвих м’язів. Виявляється у вигляді повторень, зупинок, подовженого вимовляння звуків.

Порушення мовлення у дітей із ЗПР – характеризуються сповільненим формуванням мовленнєвих функцій, недостатністю словника, невиразним мовленням, труднощами у розумінні зверненої мови.

Мовленнєві порушення у дітей з аутизмом – мова часто не використовується з комунікативною метою; може бути ехолалічна (повторення чужих слів), ізольована, формальна, часто з порушеннями інтонації, ритму.

У дітей з інтелектуальними порушеннями – мовлення зазвичай бідне, мало граматизоване, із затримкою розвитку словника, розуміння мови також недостатнє. Повільно формуються навички читання, письма та усного мовлення.

Корекція мовленнєвих порушень повинна здійснюватися комплексно, з урахуванням типу ООП, інтелектуального і психоемоційного розвитку дитини, та включати роботу логопеда, дефектолога, психолога.

Розвиток мовлення у молодших школярів є фундаментальною умовою їхньої навчальної успішності та соціалізації, а в умовах інклюзивного класу ця задача набуває комплексного, диференційованого характеру.

Освітній процес відбувається у безпечному інклюзивному середовищі, яке за законом та принципами гуманізму вимагає:

Створення Індивідуальної програми розвитку (ІПР) для кожного учня з особливими освітніми потребами (ООП).

Застосування адаптаційних стратегій та диференційованих підходів у навчанні.

Надання корекційно-розвиткових послуг (зокрема, логопедичних) як обов'язкової складової супроводу.

Молодші школярі в інклюзії часто мають складні мовленнєві порушення, які корелюють із загальним психофізичним розвитком (наприклад, ЗНМ, алалія, дизартрія, заїкання) або є вторинними вадами при ЗПР, аутизмі чи інтелектуальних порушеннях.

Ці порушення вимагають корекції всіх компонентів мовлення:

- фонетичної та фонематичної сторони (правильна вимова та розрізнення звуків);

- лексико-граматичної будови (збагачення словника та правильне вживання граматичних категорій);

- зв'язного мовлення (розвиток монологу та діалогу, вміння логічно викладати думку).

Ефективність роботи залежить від комплексного психолого-педагогічного впливу, де логопедичний супровід є провідним. Він ґрунтується на: ретельній діагностиці первинного дефекту та рівня мовленнєвих навичок, цілеспрямованому і системному впливі на всі компоненти мовлення.

Інтеграції роботи логопеда, дефектолога та асистента вчителя для забезпечення максимальної комунікативної та соціальної компетентності дитини, що є кінцевою метою інклюзивного навчання. Розвиваючи мову, педагог формує у дітей почуття взаєморозуміння та приналежності до колективу.

Таким чином, особливості логопедичної роботи в інклюзивному класі визначаються індивідуалізацією, мультидисциплінарною взаємодією та глибоким розумінням кореляції між мовленнєвим порушенням і загальним психофізичним розвитком дитини.

1.3 Сутність та зміст логопедичної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями в інклюзивному класі

Основну корекційну роботу з розвитку мовлення в умовах інклюзії має забезпечувати вчитель-логопед. Як зазначила логопед О. Хохліна, «логопедична робота – це не лише виправлення звуків, а формування мовної особистості дитини» [44, с. 85]. Дослідниця показала, що мовлення має виховну, пізнавальну й комунікативну функції. Її підхід передбачає поєднання артикуляційної, лексико-граматичної та психологічної корекції.

Вчитель початкових класів (асистент вчителя) реалізує диференційований зміст роботи з розвитку мовлення на уроках і в позаурочний час у процесі проведення інших видів діяльності.

Тільки за умови тісної співпраці вчителя-логопеда, вчителя початкових класів (асистента вчителя) й постійної взаємодії із родиною, що виховує дитину з порушеннями мовлення, можна досягти успішності у виконанні поставлених завдань щодо формування мовленнєвої компетенції означеної категорії дітей. Ірина Мартиненко зазначила, «успішна корекційна робота неможлива без залучення сім’ї – саме батьки створюють мовленнєве середовище дитини» [43, с. 102]. Її дослідження показали, що системна співпраця педагогів і родини підсилює ефект логопедичних занять удвічі.

Системний розвиток зв’язного мовлення має здійснюватися на чотирьох рівнях: лексичному, вимовному, словосполучення й речення, текстовому. У практиці навчання дітей із порушеннями мовленнєвої діяльності успішне формування стійких навичок і умінь передбачає опору не тільки на практичне

оволодіння зразком, заданим вчителем, але й на знання структурно-семантичних закономірностей побудови зв’язного висловлювання. Німецький дослідник Карл Бюлер наголошував «мовлення – це не лише інструмент передачі, а форма мислення і вираження» [63, с, 74]. Він дослідив, що розвиток лексичного й граматичного рівнів нерозривно пов’язаний із емоційною сферою дитини, тому логопед має враховувати комунікативні наміри, а не лише мовленнєві помилки.

Основний корекційний вплив під час адаптованого навчання має бути спрямований на:

1. Формування внутрішнього позитивного мотиву мовленнєвого висловлювання;

2. Вміння визначати головну думку та мікротеми мовленнєвого висловлювання;

3. Формування внутрішньої смислової програми тексту (тобто внутрішнього плану висловлювання);

4. Формування зовнішньої структури висловлювання (з одночасною корекцією лексико-граматичної сторони мовлення).

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

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

В системі логопедичної роботи над розвитком зв’язного мовлення молодших учнів із порушеннями мовлення традиційно виділяють три основні розділи роботи. Це:

1. Формування орієнтовної основи дії із впізнавання зв’язних висловлювань;

2. Формування первинної навички зв’язного говоріння за правилами смислової і мовної організації тексту;

3. Формування уміння зв’язного говоріння за правилами.

Л. Виготський, довів, що мовлення – це соціальне явище, яке розвивається в спілкуванні. «Мислення дитини починається зі слова, яке вона чує від дорослого»[5, с. 54]. Він показав, що логопед має не лише виправляти, а навчати дитину спілкуватися, мислити та самостійно створювати висловлювання.

Зазвичай, ті діти з порушеннями мовлення, які до школи не отримували корекційної-логопедичної допомоги, легко оперуючи терміном «розповідь», не завжди розуміють його справжнє значення.

Отже, першим завданням є формування у них практичних уявлень про зв’язне висловлювання як про єдине ціле на основі уміння впізнавати суттєві ознаки тексту в процесі його сприймання. Учні повинні орієнтуватися у смисловій цілісності та у мовних засобах зв’язного повідомлення.

Для формування уявлень про нормативність зв’язного мовлення в учнів використовують типові значення таких видів монологічного мовлення, як розповідь та опис. М. Монтессорі писала: «Кожна дитина проходить свій сенситивний період мовлення – і наше завдання не заважати, а підтримати його». Вона показала, що через сенсорну діяльність дитина природно засвоює звуки, слова та граматичні конструкції, тому розвиток мовлення має відбуватися в умовах свободи й активного спілкування.

Так, у якості типових значень описового тексту виділяють значення статичності, віднесеності інформації до предмета, наявність предмета як основної теми повідомлення.

А у оповідальному тексті – це наявність подій, які можна зобразити на картинці або уявити подумки, динаміка розвитку цих подій, тобто послідовність дій. Учні мають засвоїти, що один зразок мовлення є розповіддю, тому що в ній говориться про події, випадки з життя, за нею можна намалювати цілий сюжет

на картині. Інший зразок мовлення – розповідь-опис, оскільки її можна співвіднести з фотографією того предмета чи явища, про які розповідаємо.

Дітям пропонують тренувальні вправи з метою диференціації різних типів розповідей, які полягають у виборі розповіді через співставлення її змісту з сюжетом, зображеним на сюжетній картинці або фотографії предмету.

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

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

- розповіді та набору слів із неї (для прикладу використовують дві картки: на одній зображена подія, на іншій – набір окремих предметних картинок);
- розповіді та набору незв’язних речень (застосовують картки, на одній із них зображений послідовний сюжет розповіді, на іншій – набір окремих сюжетних картинок, не пов’язаних між собою тематичною єдністю);
- розповіді та окремого речення (формують уміння розрізняти цілісну подію, як суму дій, і окрему дію; наприклад, порівняння цілісного сприймання сюжетної картини та предметно-дійової картинки, що фіксує окрему дію. Відбувається закріплення думки про те, що розповідь завжди складається з декількох речень).
- У подальшому відбувається переведення учнів із наочно-образної основи на символічну, тобто на використання карток із умовними позначеннями:
- розповіді та її деформованого варіанту;
- розповіді та її некомплектного варіанту (з пропуском одного смислового ланцюга).

Попередньо навчання відбувається на матеріалі речення, в якому міститься судження. Відбувається розбір речення, який передбачає виділення в ньому предмета повідомлення та того, що говориться про предмет (предиката – предметного смислового зв’язку, що відображає відношення між названими предметами. Виражається за допомогою дієслова).

Для цього використовують питання пошукового характеру, спрямовані на

усвідомлення предмета повідомлення, наприклад: «Про кого (про що?) повідомляється?», «Що повідомляється про цей предмет?». Використовують графічні моделі (Дівчинка спить.).

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

Ходять лелеки по лузі,

Ходять лелеки у тузі,

Завтра у вирій далекий

Будуть летіти лелеки.

Аналізуючи тексти, учні підбирають до них заголовки та записують у вигляді графічної схеми.

Вибір тексту учні обґрунтовують, спираючись на такий план:

1. Перший приклад – це розповідь;

2. У ній розповідається про події, випадок;

3. Цей випадок можна намалювати чи уявити;

4. Розповіді можна дати назву.

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

На наступному етапі у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку формують навички зв'язного говоріння. Великої уваги у цьому процесі надається активізації мотиву, потреби у створенні подовженої розповіді.

Формуючи внутрішні позитивні установки, дитину спонукають до монологічного мовлення засобом вироблення особливих видів мотивів – пізнавального та особистісного. Ці мотиви підготовлюються системою розвитку діалогічного мовлення, комунікативної активності та включають бажання повідомити будь-які новини, поділитися враженнями, щось або когось пізнати, оцінити друзів і самого себе.

Для активізації змістовної і мовної сторін мовленнєвого висловлювання

зазвичай пропонуються такі прийоми:

- Ігри на встановлення правильного розташування серії картинок, об'єднаної однією темою, з наступним складанням розповіді або її фрагменту (наприклад, відібрати знизу запропонованих картинок ті, що відповідають прочитаному педагогом; визначити порядок картинок по пам'яті за прочитаним, знайти зайву картинку, відновити деформований порядок картинок тощо);

- Ігри пошукового характеру, наприклад знайти «зниклу» картинку серед запропонованих картинок, знайти її місце, відновити події за центральною картинкою, «розплутати» дві сюжетні лінії (набори картинок за близькими та контрастними ситуаціями);

- Ігри на «уяву» передбачають придумування невеличких сюжетів за предметними картинками, гра «Мім» – вербалізація пантоміми;

- Ігри в «семантичні абсурди», спрямовані на знаходження невідповідності тексту та ілюстрації до нього, а також знаходження слів, фраз, що не підходять за смислом;

- Асоціативні ігри, спрямовані на актуалізацію процесу відбору слів із довготривалої пам'яті та семантизацію словника (підбір слів-синонімів, слів-антонімів, слів, об'єднаних тематичною ознакою, наприклад «ліс», слів однієї лексико-семантичної чи лексико-граматичної групи тощо).

Б. Скіннер дослідив закономірності формування мовлення через підкріплення. «Мовлення – це поведінка, яку можна сформувати правильною реакцією на стимул» [64, с. 54]. Його теорія застосовується у логопедичних іграх: позитивне підкріплення (похвала, успіх) стимулює правильну мовленнєву реакцію.

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

Навчання побудови тексту ланцюгової чи паралельної організації значно

сприяє моделюванню. Воно дозволяє дітям запам’ятати зміст, послідовність подій, допомагає вловити зв’язки між персонажами.

Робота з моделями (графічними схемами) передбачає таку послідовність:

1. Знайомство з моделлю та складання розповідей за готовими моделями;

2. Навчання складання власних моделей розповіді;

3. Перенесення моделі у внутрішній план, тобто складання розповідей без опори на наочність.

Текст ланцюгової організації. Основною одиницею семантичної організації такого тексту є позначення предметів дійсності, які виступають у якості «опорних точок» під час побудови програми висловлювання.

Порядок роботи з текстом ланцюгової організації:

1. Читання тексту;

2. Вибір низки предметних картинок із серії, виставлених на дошці;

3. Розташування картинок у послідовності розповіді до пропонованої схеми (за допомогою повторення предметів на схемі здійснюється зв’язок окремих речень у єдине ціле – розповідь);

4. Дії у голосному мовленні (поступово знімаються предметні картинки, а потім і графічний запис);

5. Засвоєння засобів синтаксичного зціплення речень (лексичні повторення, синонімічні заміни, займенники: особові, вказівні, відносні, присвійні).

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

Вчений Анрі Валлон зазначав: «Емоція – перша форма мови дитини» [65, с. 65]. Його дослідження довели, що мовлення завжди пов’язане з емоційною сферою. Тому логопед має стимулювати дитину не лише говорити правильно, а й виражати свої почуття через слово. Навчання усного переказу передує й підготовлює до його писемної форми.

Підбираючи твори для переказу, потрібно враховувати зміст й обсяг тексту, можливість ділення його на чіткі фрагменти, доступність логічного та

граматичного мовного матеріалу, дотримання тематичного взаємозв'язку з навчанням іншим видам зв'язних розповідей.

Структура роботи з переказом:

1. Попередня лексична робота;

2. Читання тексту без установки на переказ;

3. Визначення основної думки твору, розбір його змісту за питаннями, які можуть слугувати пунктами плану подальшого переказу, придумування назв до частин тексту;

4. Вправи на закріплення мовного матеріалу;

5. Повторне читання тексту з установкою на переказ;

6. Переказ твору дітьми (самостійний або за допомогою вчителя).

Складання розповіді за сюжетною картиною передбачає такий порядок роботи:

1. Підготовчий етап, на якому створюється лексико-граматична база, уточнюються знання дітей щодо тих подій, персонажів, що зображені на картині;

2. Самостійний розгляд дитиною картини;

3. Аналіз змісту зображеного на картині: визначення задуму (теми), виділення основних смислових ланок із урахуванням причино-наслідкових відносин;

4. Складання плану мовленнєвого висловлювання з використанням допоміжних засобів: піктограм, предметних картинок, малюнкового панно, опорних слів, схем, цифр тощо;

5. Відбір лексико-граматичних засобів до майбутнього висловлювання: словосполучення, варіанти речень, які виражають одну й ту саму думку, епітетів, синонімів, метафор тощо;

6. Складання розповіді за допомогою дорослого;

7. Самостійна розповідь за попереднім зразком.

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

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

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

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

Навчання описової розповіді передбачає:

- Формування у дітей умінь виділяти основні ознаки та частини предметів, використовуючи для їх визначення адекватні фрази–висловлювання;
- Формування узагальнених уявлень про побудову описового тексту;
- Оволодіння дітьми мовними засобами, необхідними для складання зв’язних розповідей-описів;
- Практичне засвоєння навичок опису предметів шляхом тренувальних вправ.
- У якості додаткових прийомів навчання використовують:
- Впізнавання предмету за описом. Якщо дитина має труднощі у впізнаванні, використовують різні предметні малюнки, серед яких дитина має вибрати необхідний;
- Співвідношення об’ємної моделі предмета з його графічним зображенням;
- Співставлення двох варіантів повідомлень: тексту з повним набором ознак і тексту з неповним набором властивостей цього ж предмета. Дитина має визначити, коли швидше та правильніше можна впізнати предмет;
- Самостійне складання дитиною графічного плану до розповіді-опису педагога.

Визначають різні види описів:

- Фактичний;
- Порівняльний;
- Творчий.

Для цього використовують наочний матеріал у такому порядку: опис натуральних предметів, опис іграшок, опис власного малюнку, опис природи.

Лорис Малагуцци затверджував, «дитина має сто мов, і всі вони мають бути почуті» [66, с. 27]. Він показав, що мовлення – лише один із способів вираження. Для дітей із порушеннями розвитку важливо розвивати і невербальні способи комунікації – міміку, жести, малювання – як підґрунтя для формування усного мовлення.

Останній етап – це формування зв'язного мовлення на основі практичного використання правил у навчально-комунікативних ситуаціях. Основна мета цього етапу – навчити дітей будувати різні типи цілісних і зв'язних розповідей.

Це передбачає застосування системи комунікативно-мовленнєвих вправ, побудованих за принципом «від простого до складного».

Вправи за ступенем складності визначаються таким чином:

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

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

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

Важливим є початковий етап, на якому формуються установки на активне використання фразового мовлення, увага до мовлення педагогів і власних висловлювань.

У процесі навчання учні повинні оволодіти принципом побудови зв’язних текстів і їх граматичним оформленням. Особливої уваги надається тим видам зв’язних висловлювань, які використовують у процесі засвоєння учнями знань на уроці.

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

Висновок до першої частини.

У першій частині дослідження були розглянуті теоретичні засади розвитку мовлення у дітей початкового шкільного віку, а також специфіка логопедичної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Аналіз наукових методів виявив, що розвиток мовлення є складною і багатогранною справою, яка немислима без зв’язку з пізнавальним, емоційним та соціальним ростом дитини. Діти із мовленнєвими порушеннями потребують особливої уваги, оскільки вони частіше за інших зіштовхуються з труднощами в навчанні, комунікації та взаємодії з однолітками. Виявлено, що логопедичні заняття повинні бути систематичними, комплексними та враховувати індивідуальні особливості кожної дитини. Вона повинна містити діагностику, корекційно-розвивальні заняття, вправи для покращення вимови звуків, а також розвиток словникового запасу, граматичних навичок і зв’язного мовлення. Умови інклюзивного навчання вимагають додаткового налаштування підходів і форм взаємодії. Це включає співпрацю між вчителем, асистентом та логопедом, а також важливість створення підтримуючого освітнього середовища. Отже, перша частина дозволила підсумувати наукові підходи до проблематики мовленнєвого розвитку та окреслити основні напрями й принципи логопедичної діяльності. Це стане теоретичною основою для подальших практичних досліджень і створення програми корекційного розвитку.

Висновки по першому розділу

Перший розділ кваліфікаційної роботи дозволив ґрунтовно розкрити теоретичні засади досліджуваної проблеми та окреслити основні напрями її наукового вивчення. У ході аналізу літературних джерел було з’ясовано сутність ключових понять, визначено методологічні підходи та підкреслено актуальність теми в контексті сучасної педагогічної науки. Узагальнення фундаментальних положень доводить, що мовленнєвий розвиток дитини є складною багатокомпонентною системою, яка формується під впливом як біологічних, так і соціально-педагогічних чинників. Особливу роль при цьому відіграє своєчасне виявлення мовленнєвих порушень та організація корекційної роботи, спрямованої на забезпечення повноцінної комунікативної діяльності дитини.

Аналіз наукових джерел дав змогу встановити, що логопедична допомога має комплексний характер і передбачає поєднання діагностичного, корекційного, розвивального та консультативного напрямів. Підкреслено значення індивідуалізації педагогічного впливу, оскільки кожна дитина відрізняється особливостями психофізичного розвитку, темпом засвоєння мовленнєвих навичок та характером наявних труднощів. У роботі логопеда ключову роль відіграє цілеспрямоване формування фонематичних процесів, лексико-граматичних умінь, артикуляційної моторики та зв’язного мовлення, що забезпечує гармонійне становлення всіх мовленнєвих компонентів.

Важливою складовою теоретичного аналізу стало вивчення класифікацій мовленнєвих порушень, що дозволяє впорядкувати прояви дефекту, визначити етіологічні та психологічні передумови його виникнення й обґрунтувати вибір відповідних корекційних методів. Систематизація підходів провідних науковців доводить, що міждисциплінарний характер логопедії вимагає комплексного бачення природи порушень та їх впливу на пізнавальний і соціальний розвиток дитини.

Окрему увагу приділено інклюзивним підходам, які визначають сучасний вектор спеціальної педагогіки. Інклюзія розглядається не лише як створення

сприятливих умов для дітей з особливими освітніми потребами, але й як оновлення професійного мислення педагогів, орієнтація на партнерство з родиною та взаємодію з міждисциплінарною командою фахівців.

Перший розділ створив цілісне теоретичне підґрунтя для подальшої практичної частини дослідження. Здійснений аналіз наукових концепцій та підходів дозволив окреслити ключові напрями корекційно-педагогічного впливу та визначити методологічні орієнтири, необхідні для розробки ефективної моделі логопедичної роботи.

РОЗДІЛ 2
ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

2.1 Діагностика мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку в інклюзивному класі

Проблема мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку посідає одне з провідних місць у сучасній спеціальній педагогіці та логопедії. У період початкової освіти відбувається інтенсивне формування базових навчальних і комунікативних навичок, розвиток мислення та засвоєння соціального досвіду. Успішність цього процесу значною мірою залежить від рівня сформованості усного й писемного мовлення. Недостатній розвиток мовленнєвої функції або наявність мовленнєвих порушень не лише ускладнює навчання, а й впливає на загальний психічний і особистісний розвиток дитини, її соціальну адаптацію та інтеграцію в колектив

Особливої уваги ця проблема набуває в умовах інклюзивного навчання, яке передбачає спільне здобуття освіти дітьми з типовим розвитком та дітьми з особливими освітніми потребами. Інклюзивні класи об’єднують учнів із різними індивідуальними особливостями, що зумовлює потребу в гнучкій організації освітнього процесу та системному психолого-педагогічному супроводі. Серед категорій дітей з ООП значну частку складають діти з порушеннями мовлення, що підтверджується як практикою інклюзивної освіти, так і статистичними даними спеціальних досліджень. Саме мовленнєві порушення залишаються найпоширенішою проблемою молодших школярів, які потребують корекційної допомоги.

Мовленнєві труднощі мають комплексний характер. Вони можуть проявлятися у вигляді неправильної звуковимови, недорозвинення

фонематичного слуху, обмеженого словникового запасу, порушень граматичного ладу мовлення, не сформованості навичок зв'язного висловлювання, труднощів у засвоєнні читання й письма (дислексія, дисграфія). Неповноцінна мовленнєва діяльність у свою чергу негативно впливає на розвиток мислення, пам'яті, уваги, на пізнавальну активність учнів, а також знижує їхню мотивацію до навчання. Діти часто переживають труднощі в комунікації з однолітками та дорослими, що призводить до вторинних ускладнень – емоційних розладів, невпевненості в собі, захисної агресивності чи відчуження.

Саме констатувальний етап дозволяє виявити індивідуальні особливості мовленнєвого розвитку дитини, визначити тип і ступінь порушення, простежити взаємозв'язок між мовленнєвими труднощами та навчальною діяльністю. Умовою результативної корекційної роботи є також тісна співпраця логопеда з учителями, асистентом учителя, психологом та батьками учнів.

Діагностика в умовах інклюзивного класу має свої особливості. Вона повинна враховувати різнорівневу підготовку дітей, необхідність адаптації завдань до можливостей учнів з ООП, використання різних форм подачі матеріалу (ігрової, візуальної, практичної). Логопед не лише перевіряє рівень сформованості мовленнєвих умінь, а й спостерігає за тим, як дитина взаємодіє в групі, як сприймає інструкції, як проявляє себе у колективній діяльності. Це дозволяє скласти цілісне уявлення про мовленнєвий та загальний розвиток учня.

Базою даного дослідження став Львівський ліцей №17 – сучасний заклад загальної середньої освіти, що активно функціонує в умовах упровадження концепції Нової української школи (НУШ). Цей освітній заклад орієнтований на створення сприятливого, динамічного та інноваційного освітнього середовища, яке забезпечує високий рівень навчальних досягнень учнів, розвиток їхніх ключових компетентностей, а також формування соціальної активності та готовності до інтеграції у сучасне суспільство.

Однією з провідних особливостей діяльності ліцею є системне поєднання інноваційних освітніх технологій із принципами інклюзивного навчання, що

відповідає сучасним державним стандартам та вимогам до організації освітнього процесу в Україні. Ліцей створює умови, за яких кожна дитина – незалежно від індивідуальних можливостей чи особливих освітніх потреб – може здобувати якісну освіту, розвивати свої здібності та почуватися повноцінним учасником шкільної спільноти. У навчально-виховному процесі активно застосовуються диференційовані методики, корекційно-розвиткова підтримка, тьюторський супровід, а також партнерська взаємодія педагогів, асистентів вчителя, психологів та батьків.

Для проведення наукового дослідження було сформовано експериментальну вибірку з 26 дітей, які навчаються у паралелях 1-х та 2-х класів із різним рівнем готовності до освітнього процесу. Вибірка є збалансованою та репрезентативною: до неї входять 13 нормотипових учнів (КГ) та 13 дітей із мовленнєвими порушеннями (ЕГ), що навчаються у інклюзивних класах. Такий склад групи забезпечує можливість всебічного вивчення динаміки розвитку дітей в умовах спільного навчання та взаємодії, а також дозволяє простежити ефективність педагогічних стратегій, спрямованих на підтримку учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах.

Залучення саме учнів початкової школи є важливим, адже молодший шкільний вік є сензитивним періодом для формування мовленнєвої діяльності, пізнавальних процесів та соціально-емоційної компетентності. Дослідження в цій віковій групі дає змогу оцінити, наскільки інклюзивне середовище сприяє розвитку комунікативних навичок, адаптації, формуванню позитивної самооцінки та взаємодії у колективі. Крім того, порівняння результатів нормотипових учнів і дітей з мовленнєвими порушеннями дозволяє визначити диференційні потреби, специфіку навчального навантаження, а також оптимальні педагогічні підходи до їх підтримки.

Зібрані дані в межах дослідження стануть основою для подальшого аналізу ефективності застосованих методик, оцінки успішності інклюзивної практики та вироблення рекомендацій щодо удосконалення освітнього процесу в умовах Нової української школи.

Основною метою констатуючого етапу є виявити рівень звуковимови у молодших школярів з мовленнєвими порушеннями в інклюзивному класі. Констатуючий експеримент поділяється на три етапи :

- аналіз медичних карток учнів з метою виявлення школярів із дислалією;
- вивчення рівня звуковимови у молодших школярів з мовленнєвими порушеннями в інклюзивному класі;
- якісний та кількісний аналіз результатів.

Розглянемо докладніше організацію та проведення діагностичних методик, що застосовувалися в нашому дослідженні. Детальний аналіз цього процесу дасть змогу зрозуміти умови, у яких здійснювалося обстеження, та фактори, що впливали на його результати. Також це дозволить оцінити обґрунтованість підбору методик і їх відповідність віковим та індивідуальним особливостям у молодших школярів з мовленнєвими порушеннями в інклюзивному класі.

Для виявлення наявності у молодших школярів з мовленнєвими порушеннями в інклюзивному класі проблем зі звуковимовою вивчаються медичні картки учнів та результати огляду логопеда.

У процесі реалізації констатувального етапу було виявлено, що у молодших школярів з мовленнєвими порушеннями ЕГ не розвинена вимова свистячих, шиплячих, сонорних та задньоязикових звуків.

Таблиця 2.1 – Діагностика мовленнєвих порушень у молодших школярів у інклюзивних класах

п/п	**Учні**	**Звуки, що викликають труднощі**
1	Іван Г.	Сонорні [Р], [Р’]
2.	Анастасія Г.	Шиплячий [Ш]
3	Олександр Д.	Сонорні [Р], [Р’]
4	Богдан Д.	Сонорні [Р], [Р’], шиплячий [Ш]
5	Павло І.	Сонорні [Р], [Р’], шиплячий [Ш]
6	Олексій К.	Сонорні [Р], [Р’]
7	Андрій К.	Шиплячий [Ш]
8	Ярина М.	Шиплячий [Ш], свистячий [С]
9	Ярослав М.	Свистячі [С], [Ц]
10	Михайло Н.	Шиплячий [Ш], свистячий [С]

Продовження табл. 2.1

11	Ганна Н.	Сонорні [Р], [Р’], шиплячий [Ш], задньоязиковий [Г], [Г’]
12	Степан П.	Сонорні [Р], [Р’]
13	Роман С.	Сонорні [Р], [Р’]
8	Ярина М.	Шиплячий [Ш], свистячий [С]

Діагностична методика «Виконання мовленнєвих і артикуляційних вправ за наслідуванням». Діагностика спрямована на визначення рівня розвитку артикуляційно-моторних навичок та здібностей у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення щодо відтворення мовлення та артикуляційних рухів за зразком дорослого. Оскільки артикуляційна база є важливим компонентом формування правильної звуковимови, її дослідження має суттєве значення для подальшого планування логопедом корекційної та розвивальної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Метод ґрунтується на принципах наслідування, поступового ускладнення завдань і об’єктивної фіксації результатів. Окрім оцінки стану артикуляційних органів та точності відтворення рухів, він дає можливість визначити рівень загальної мовленнєвої підготовленості дитини до корекційної роботи. Методика рекомендована для використання як на констатувальному, так і на контрольному етапах логопедичної діагностики.

Мета методики: визначити рівень розвитку артикуляційної моторики, точності та організації мовленнєвих рухів, а також вміння імітувати мовленнєві моделі в процесі логопедичної роботи в умовах інклюзивного класу.

Для проведення діагностики використовуються такі матеріали:

- Картки із зображеннями артикуляційних поз («трубка», «посмішка», «гриб», «гойдалка» тощо);
- Демонстраційні картинки, що застосовуються як під час постановки звуків, так і на етапі їх автоматизації;
- Дзеркало для самоконтролю дитини;
- Набори складових рядів для повторення (па-па-па, та-та-та, фа-ва-фа, са-ша-са);

- Короткі фразові зразки з необхідними для діагностики звуками.

Діагностика проводилась індивідуально у спокійній та доброзичливій атмосфері, в ресурсній кімнаті.

Виконання артикуляційних вправ за зразком.

Логопед демонструє дитині певну артикуляційну позу й просить її повторити. На цьому етапі оцінюється точність рухів, плавність переходів між позами, ступінь напруження артикуляційних органів і здатність дитини утримувати необхідне положення.

Відтворення складових рядів.

Дитина повторює склади за логопедом. Це дає змогу оцінити артикуляційну узгодженість рухів, темпо-ритмічні характеристики та стан функціональної моторики мовленнєвого апарату.

Імітація мовленнєвих фраз.

На завершальному етапі дитина повторює короткі слова та прості фрази, що містять потенційно труднощі звуки. Це дозволяє визначити перенесення артикуляційних навичок у реальне мовлення та оцінити рівень автоматизації окремих звуків.

Критерії оцінювання:

3 бали – дитина швидко, точно та легко відтворює артикуляційні пози, складові ряди та фрази; додаткові інструкції не потрібні; рухи скоординовані та чіткі.

2 бали – допускається 1–2 незначні помилки; можлива потреба у повторній демонстрації; загалом завдання виконані достатньо точно.

1 бал – дитина виконує завдання частково, із вираженими труднощами; рухи неточні, розмиті; спостерігається нестійкість поз і порушення координації.

0 балів – дитина не виконує завдання навіть після повторної демонстрації; артикуляційні рухи не сформовані.

Отримані дані за методикою «Виконання мовленнєвих і артикуляційних вправ за наслідуванням» на констатувальному етапі представлені в таблиці 2 .2.

Таблиця 2.2 – Результати за діагностичною методикою «Виконання мовленнєвих і артикуляційних вправ за наслідуванням» учнів молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями

п/п	Учні експериментальної групи	Бали
1	Іван Г.	2
2	Анастасія Г.	2
3	Олександр Д.	2
4	Богдан Д.	2
5	Павло І.	3
6	Олексій К.	2
7	Андрій К.	3
8	Ярина М.	3
9	Ярослав М.	2
10	Михайло Н.	3
11	Ганна Н.	2
12	Степан П.	2
13	Роман С.	2

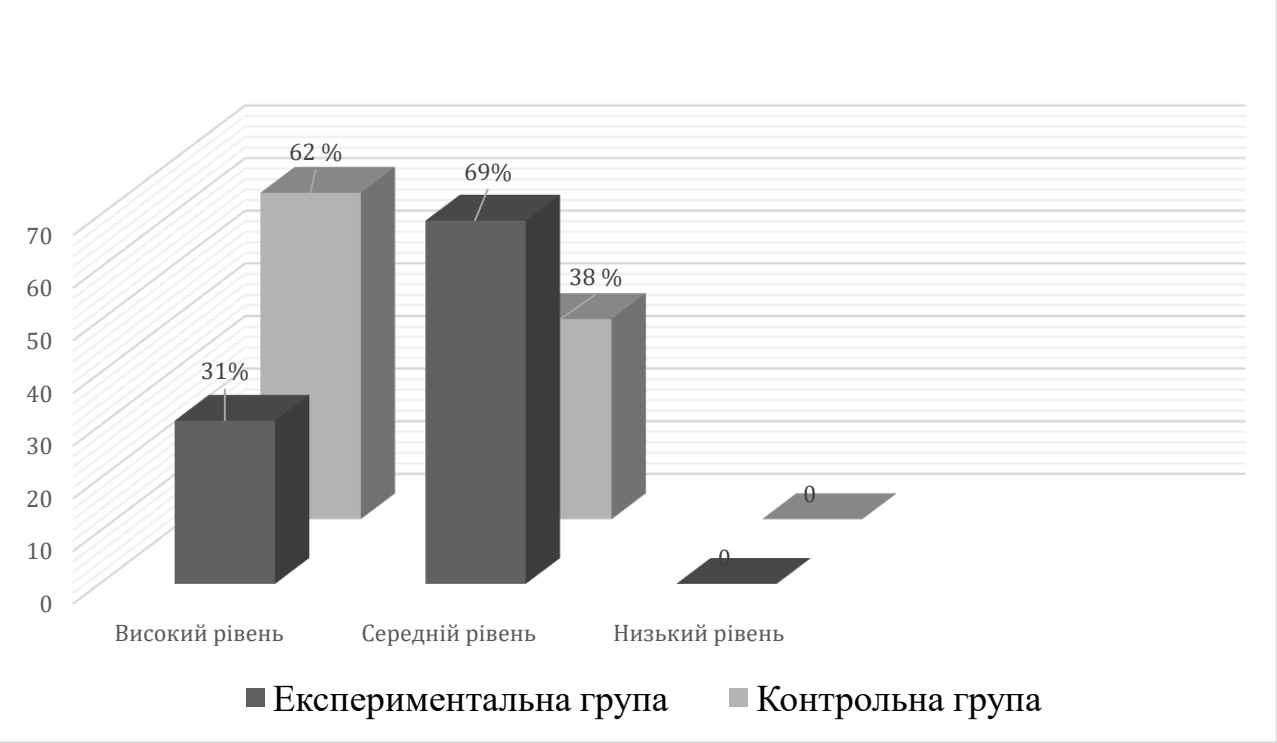


Рисунок 2.1 – Результати за діагностичною методикою «Виконання мовленнєвих і артикуляційних вправ за наслідуванням»

Виходячи з отриманих результатів, можна дійти висновку, більшість учнів експериментальної групи такі як Анастасія Г, Олександр Д, Роман С, що

становить 69% від загальної кількості учнів, мають середній рівень розвитку будови артикуляційного апарату. Контрольна група середній рівень властивий 38% дітей. Середній рівень має на увазі, що учні молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями виконували завдання повільно, за допомогою логопеда, іноді припускаючи помилок. Основні складнощі виникали з дослідженням рухливості язика, деякі учні не могли швидко звузити його, а потім розширити.

Досить легким для молодших школярів виявилося виконання вправи дослідження рухливості губ, коли учням з порушенням мовлення пропонувалося витягнути свої губи сильно вперед, та відвести куточки губ у бік. Високий рівень виявлено у 31% учнів у експериментальної групи такі як Павло І., Андрій К., Михайло Н. і в 62% контрольній групі що означає, що вони легко самостійно впоралися із запропонованими завданнями. Низький рівень розвитку будови артикуляційного апарату у діагностованих учнів перших, других класів в обох групах відсутній.

Діагностична методика «Звуки»

Фонематичні процеси є важливою передумовою розвитку правильної артикуляції звуків та повноцінного мовлення на рівні, відповідному дітям молодшого шкільного віку. Особливу увагу слід приділяти дітям з порушеннями мовлення в інклюзивному класі, оскільки недостатня сформованість фонематичного слуху та сприйняття ускладнює спілкування, грамотність та загальний розвиток мовлення, коли такі елементи – фонематичний слух або сприйняття – відсутні або недостатньо сформовані.

Представлена методика дозволяє комплексно оцінити здібності до диференціації, аналізу та відтворення звуків мовлення у дітей. Застосовується констатувальному етапі логопедичного обстеження разом із повторною діагностикою для перевірки динаміки розвитку.

Визначити стан фонематичного слуху, вміння розпізнавати та диференціювати звуки рідної мови, їх положення у слові, а також перевірити точність та стійкість вимови звуків у дітей молодшого шкільного віку з

порушеннями мовлення в інклюзивному класі.

Для проведення діагностики використовуються:

- набір карток із зображенням предметів, назви яких містять різні цільові звуки (с–ш, с–ж, р–л, т–д);
- картки зі складами для повторення; аудіозаписи зі звуковими рядами (за потреби);
- таблиці для запису результатів.

Діагностика проводиться індивідуально. Робота складалася з кількох етапів, що забезпечують детальне вивчення фонематичних процесів.

1. Слухова диференціація звуків.

Логопед просить дитину визначити, чи є два звуки, виконані наживо, однаковими чи різними.

Наприклад: «Я назву два звуки. Послухайте: [с]-[ш]. Чи вони однакові чи різні?» На цьому рівні ви можете дізнатися, як дитина здатна помічати тонкі відмінності у слуховому розрізненні.

2. Диференціація звуків у словах.

Логопед вимовляє слово, а дитина визначає, чи присутній у ньому певний звук. Наприклад: «Чи є звук [р] у слові «рак»? А в слові «лава»?»

3. Вибір слів або малюнків із заданим звуком.

Виберіть кілька карток із зображенням різних предметів і розкласти їх на столі (наприклад, п’ять-сім карток). Попросіть дитину вибрати з них лише ті, назва яких містить звук [р]. Спочатку грайте в цю гру, використовуючи меншу кількість карток, а потім поступово збільшувати їх кількість.

4. Пошук зайвого слова

З кількох карток дитина вибирає ті зображення, назви яких містять певний звук. Таким чином ви перевіряєте зв’язок між слуховими та розумовими здібностями.

5. Артикуляція звуків, складів та слів.

На цьому заключному етапі логопед просить дитину артикулювати окремі звуки, а також склади та слова, що їх містять. Це дозволяє оцінити, наскільки

стабільна артикуляція та чи є артикуляція чистою.

Оцінювання проводиться за чотирибальною шкалою:

3 бали – дитина виконує всі завдання правильно, демонструє стійку диференціацію та точну артикуляцію звуків;

2 бали – робить 1-2 помилки; здебільшого розрізняє звуки, але зрідка плутає схожі;

1 бал – виконує правильно менше половини завдань, змішує або замінює звуки, проявляється слабкий фонематичний слух;

0 балів – не справляється із завданнями, не розрізняє звуки, їх положення не визначені, вимова розмита.

Логопед визначає стан фонематичного слуху та сприйняття, ступінь зрілості фонематичних процесів у учнів з мовленнєвими порушеннями в інклюзивному класі, змішування або звукозаміна та готовність до грамоти на початковому рівні, включаючи відповідність звуковимови віковим нормам, а також динаміку розвитку після корекційної роботи.

Вони важливі для подальшого планування логопедичної роботи. Високі показники визначають сформовану готовність до корекції та автоматизації звуків. Низькі показники визначають необхідність систематичної роботи з розвитку фонематичного сприйняття, удосконалення артикуляції, формування навичок аналізу та синтезу мовленнєвого матеріалу.

Методика є ефективним інструментом при первинному логопедичному обстеженні, а також під час контрольного визначення результатів після формувального етапу програми розвитку мовлення у молодших школярів в інклюзивному класі.

За результатами проведення даної діагностичної методики можна дійти висновку, що 46% учнів в ЕГ і 31% в КГ мають середній рівень розвитку фонематичного слуху.

Учні молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями Олександр Д , Андрій К, Ярина М. впоралися із завданням, зазначаємо, що вправи виконувалися повільно, довгий час, обмірковуючи свою відповідь і в

одному або двох слів із десяти, виявляючи однаковий звук у словах, припускалися помилок.

Низький рівень виявлено у 38% учнів в перших других класів Богдана Д, Олексія К, Степана П. У дітей виникали труднощі під час виконання запропонованих завдань: вони кілька разів просили повторити кожну низку слів і переважно припускалися помилок у більшості завдань.

У двох учнів в ЕГ виявлено високий рівень розвитку фонематичного слуху Івана Г. та Ганни Н., що становить 16% від загальної кількості дітей, що діагностуються. У КГ високий рівень присвоєно чотирьом учням.

Діти з легкістю впоралися із завданням, помилок при виконанні не було допущено. Отримані дані за результатами діагностичної методики «Звуки» представлені в таблиці 2.3. та на рисунку 2.2.

Таблиця 2.3 – Дані за результатами діагностичної методики «Звуки»

п/п	Учні експериментальна група (ЕГ)	Бали
1	Іван Г.	2
2	Анастасія Г	2
3	Олександр Д	2
4	Богдан Д	2
5	Павло І	3
6	Олексій К	2
7	Андрій К	3
8	Ярина М	3
9	Ярослав М	2
10	Михайло Н	3
11	Ганна Н	2
12	Степан П	2
13	Роман С	2

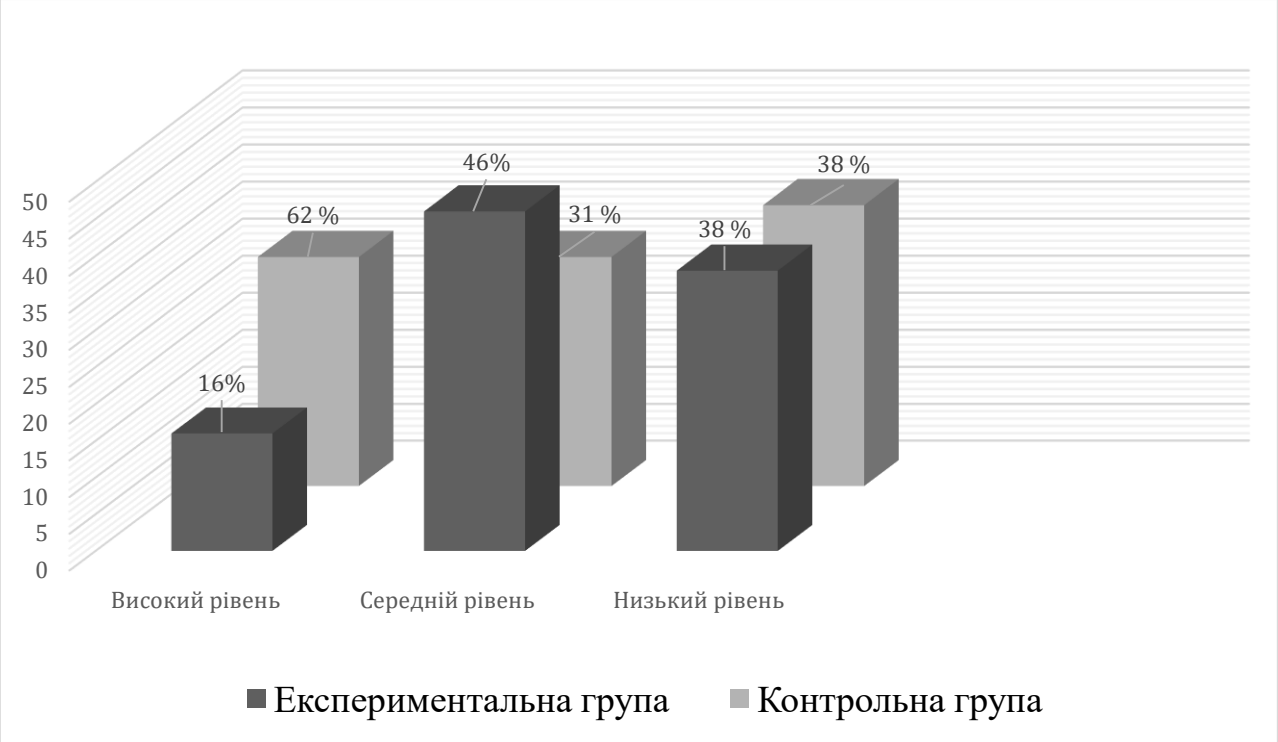


Рисунок 2.2 – Результати діагностичної методики «Звуки» свідчить про низький рівень уміння пізнавати й розрізняти звуки мовлення

Діагностична методика констатувального етапу «Складання оповідань за картинками».

Дітям пропонується створити оповідання за однією або кількома картинками, які дає їм вихователь. Оповідання, складені самими дітьми, можуть супроводжуватися як детальними описами всього, що зображено на малюнку, так і містити окремі елементи, вирвані із загального контексту.

Один з ключових напрямків логопедичної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями в умовах інклюзивної освіти пов’язаний з можливістю формування ними зв’язного мовлення. Показники демонструють можливості створення розповіді та її формування з послідовним відображенням подій, встановленням причинно-наслідкових зв’язків та підбором мовних засобів, що відповідають ситуативному змісту. Це включає розвиток когнітивної діяльності разом з розвитком мовлення. Більшість дітей, які мають труднощі у формуванні зв’язного мовлення, походять від тих, кому діагностовано порушення мовлення; тому не можна переоцінити негативний

вплив цього на комунікацію, а також успішність та соціальну адаптацію.

Запропонований метод дає змогу здійснити узагальнену оцінку навичок зв'язного мовлення шляхом визначення здатності учнів складати розповіді за малюнками. Це є важливим не лише під час первинного обстеження, але й у процесі фіксації динамічних змін після проведення корекційної роботи.

Мета діагностичної методики: визначити рівень розвитку зв'язного мовлення, його здатність підтримувати логічну узгодженість зі змістом на основі сюжетної картини та причинно-наслідкового зв'язку, а також використовувати різні мовленнєві засоби у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення.

Для проведення діагностики необхідно підготувати:

- набір сюжетних картинок (1-3 зображення, що відображають розвиток якоїсь дії чи події);
- окремі предметні картинки (за потреби);
- допоміжні питання для стимулювання висловлювання;
- результатний аркуш.

Запропонована методика застосовується індивідуальних та групових занять. Логопед намагається створити дружню атмосферу між учнями з мовленнєвими порушеннями.

1. Розгляд малюнка

Логопед пропонує дитині уважно розглянути малюнок і коротко описати, що на ньому зображено.

Навідні питання:

- «Що ти бачиш на малюнку?»
- «Хто тут зображений?»
- «Що з ними відбувається?»

2. Визначення послідовності подій (для серії малюнків)

Вчитель-логопед просить дитину розташувати малюнки в правильному логічному порядку.

Цей етап дозволяє перевірити розвиток логічного мислення, розуміння

причинно-наслідкових зв’язків та часових характеристик.

3. Складання самостійної розповіді. На основі малюнка або серії логопед пропонує дитині скласти самостійну усну розповідь. Необхідно звернути увагу на:

- на зачин, кінцівку та розвиток подій;
- чи правильно дитина підбирає слова;
- чи дотримується вона граматичних правил під час мовлення;
- чи дотримується логічної послідовності в тексті.

4. Уточнююча розмова

Якщо дитині важко самостійно розповідати, логопед може поставити додаткові прості запитання, які не дають готової відповіді, а лише стимулюють мовленнєву активність.

Наприклад:

- «Що сталося спочатку?»
- «Що сталося потім?»
- «Чим закінчується ця історія?»

Оцінювання проводиться за шкалою:

3 бали – дитина розповідає детальну, логічну та послідовну історію. Вона використовує мовленнєві засоби для формування речень, щоб встановити причинно-наслідкові зв’язки в структурі висловлювання.

2 бали – нараховуються, якщо історія лише частково детальна – можуть бути незначні порушення послідовності граматично або лексично через незначні помилки, але все ж зрозуміла.

1 бал – якщо відповідь фрагментарна, непослідовна зі значними порушеннями логіки, а також не структурована, то вона отримує один бал.

0 балів – дитина не може скласти розповідь навіть за допомогою запитань, відтворює лише окремі слова або описує незначні деталі.

Запропонована методика передбачає оцінку певних важливих компонентів у розвитку мовлення:

- організація зв’язного мовлення;

- розробка монологічного мовлення;
- логічні та послідовні здібності до викладу;
- здатність формувати причинно-наслідкові зв’язки;
- рівень граматичного та лексичного розвитку,
- рівень планування та самоконтролю в мовленні.

Результати дозволяють виділити особисті труднощі кожної дитини, підібрати цілеспрямовані корекційні вправи, зафіксувати динаміку розвитку зв’язного мовлення після формувальної програми.

Методика складання оповідання за картинками є важливим компонентом комплексної логопедичної діагностики. Вона дає детальне розуміння як можливостей, так і труднощів у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями щодо їхніх можливостей зв’язного мовлення.

Отримані дані за результатами діагностичної методики 3 «Складання оповідань за картинками» представлені в таблиці 2.4. і на малюнку 2.3.

Таблиця 2.4 – Кількісні результати за діагностичною методикою «Складання оповідань за сюжетними картинками»

№	ПІП Експериментальна група	Бали
1	Іван Г.	3
2	Анастасія Г.	1
3	Олександр Д.	2
4	Богдан Д.	1
5	Павло І.	2
6	Олексій К.	1
7	Андрій К.	2
8	Ярина М.	2
9	Ярослав М.	2
10	Михайло Н.	2
11	Ганна Н.	3
12	Степан П.	1
13	Роман С.	1

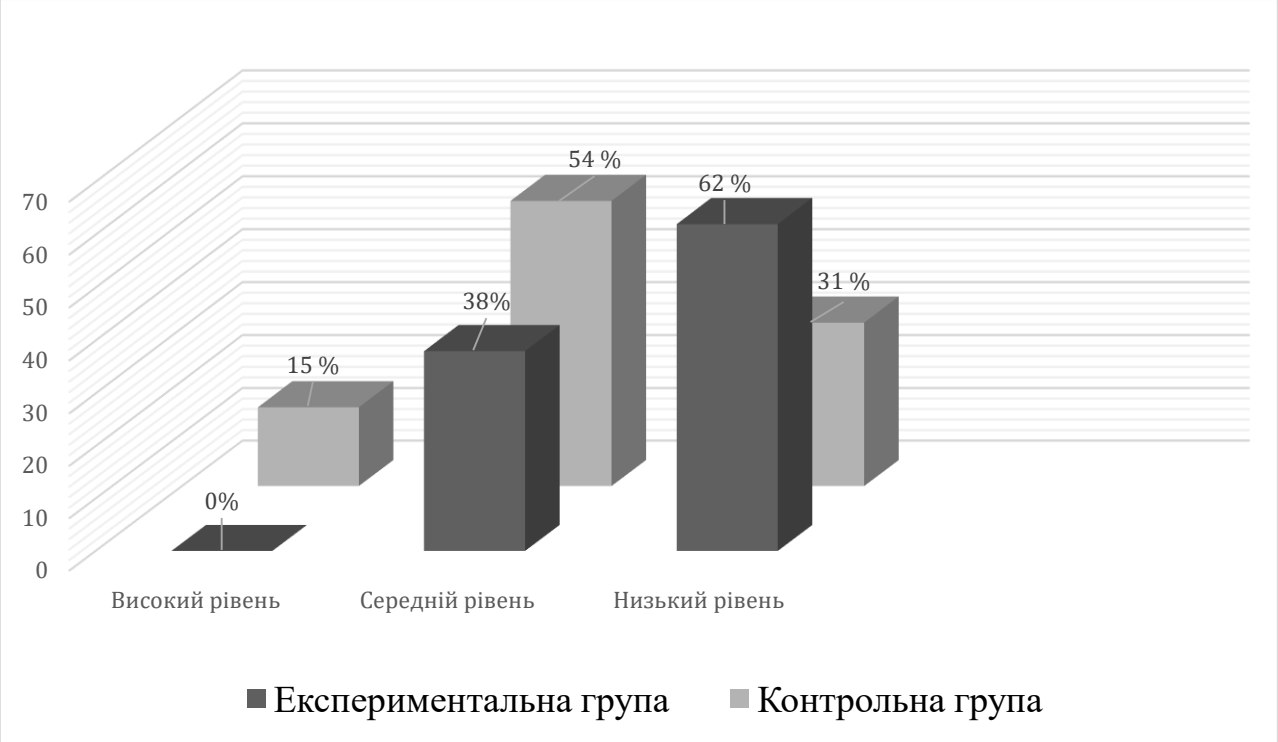


Рисунок 2.3 – Результати констатувального етапу за методикою «Складання оповідань за картинками»

Проаналізувавши отримані результати на констатувальному етапі, можна дійти наступному висновку, що з більшості учнів молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями з інклюзивною формою навчання ЕГ 62% виявлено низький рівень техніки вимови. У КГ низький рівень мають 31% учнів. Учні Іван Г., Павло І, Михайло Н. важко складають зв'язне оповідання, допускають суттєві помилки в граматичній структурі речення і звуковимови. Середній рівень діагностований у 38% школярів у ЕГ та 54% у КГ.

Діти складали розповідь за запропонованими картинками повільно і невпевнено, припускалися незначних помилок у граматичній структурі речення звуковимові. Учні експериментальної групи продемонстрували здатність самостійно та правильно вимовляти звуки, не змішуючи їх, не спотворюючи та не замінюючи – як в ізольованому вигляді, так і в мовному потоці. У експериментальній групі високого рівня техніки вимови не було зафіксовано. У контрольній групі високий рівень сформованості звуків спостерігався у двох учнів Івана Г. та Ярини М.

Оцінювання результатів учнів за кожною діагностичною методикою здійснювалося відповідно до такої шкали: низький рівень сформованості звуковимови – 3–4 бали; середній рівень сформованості звуковимови – 5–7 балів; високий рівень сформованості звуковимови – 8–9 балів.

Результати показали, що більшість учнів в експериментальній групі мають середній рівень сформованості звуковимови додатку Б**.** Високий рівень сформованості звуковимови не спостерігається у учнів експериментальної групи. Діти з мовленнєвими порушеннями не показують вміння пізнавати та розрізняти звуки.

До середнього рівня ми віднесли 77% дітей (10 школярів), вони мають недостатньо розвинений рівень будови артикуляційного апарату, під час виконання вправ іноді потребують допомоги логопеда.

Фонематичний слух розвинений на середньому рівні, діти повільно виконують завдання, але після обмірковування можуть виявити необхідні звуки у словах та відрізнити різні звуки один від одного.

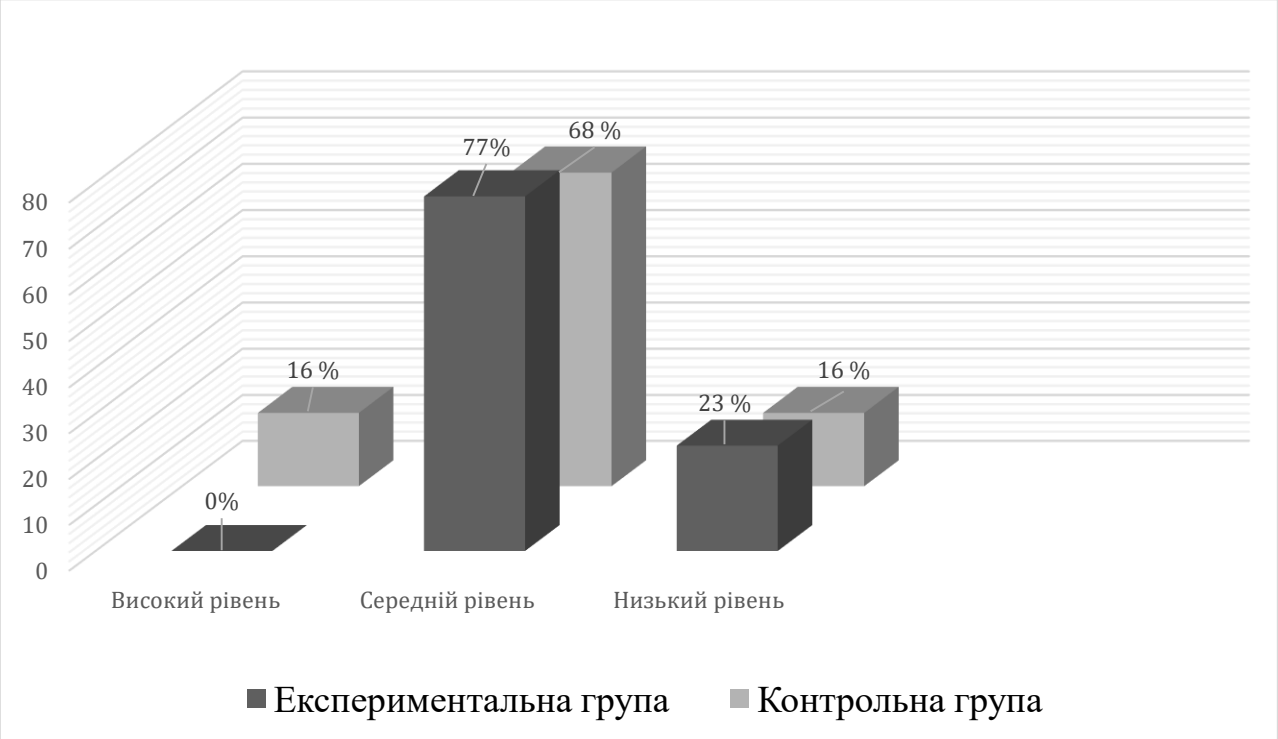


Рисунок 2.4. – Рівень сформованості звуковимови молодших школярів з мовленнєвими порушеннями на констатуючому етапі дослідження

Діагностика порушень мовлення у дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного класу дозволила провести комплексну оцінку на різних рівнях: звуковимови, фонематичних процесів, артикуляційно-моторних навичок та навичок зв’язного мовлення. Результати показали, що більше половини експериментальної групи мали лише середній або нижчий рівень формування звуковимови (артикуляційної моторики), демонстрували недостатній розвиток артикуляційної моторики, були значною мірою не здатні до слухового розрізнення звуків; більшість, ймовірно, мають труднощі у побудові зв’язних висловлювань.

Особливу увагу привертає той факт, що значна частина дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями демонструють труднощі одночасно в декількох сферах мовлення: від неправильної артикуляції окремих звуків до нездатності складати логічно зв’язні розповіді. Це свідчить про складний характер їхніх порушень, а отже, про необхідність розробки програми розвитку мовлення у молодших школярів в інклюзивному класі

Водночас, у учнів контрольної групи переважно спостерігалися вищі результати, що підтверджує специфічність труднощів мовлення у учнів з мовленнєвими порушеннями.

Виявлені порушення найбільше впливають на навчальну діяльність, швидкість засвоєння матеріалу та комунікативну діяльність, що передбачає соціальну адаптацію дитини в інклюзивному класі. Результати діагностики підкреслюють необхідність виявлення мовленнєвих проблем на ранній стадії та обов’язкової участі логопеда на всіх етапах навчання молодших школярів.

Результати доводять важливість створення та впровадження програми розвитку мовлення, яка базуватиметься на індивідуальних особливостях дітей та їхніх освітніх потребах, а також вимоги, що пред’являються інклюзивною освітою.

2.2 Обґрунтування програми розвитку мовлення у молодших школярів в інклюзивному класі

Результати які ми отримали на констатувальному етапі (пункт 2.1) свідчили про порушення звуковимови, недоліки фонематичного сприйняття, артикуляційної моторики та елементи недорозвинення лексико-граматичного порушення мовлення. Це створює підґрунтя для розроблення програми в межах цілісної логопедичної корекції, адаптованої до умов інклюзивного освітнього середовища. Таке середовище забезпечує необхідні можливості для роботи з учнями, що підкреслює особливу значущість формування корекційної програми для дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями в інклюзивному класі.

Під час обґрунтування програми враховувались такі основні положення:

1. Теоретичні основи корекційної роботи. Програма спирається на положення сучасної логопедії та спеціальної педагогіки, зокрема:

- концепцію поетапного формування правильної звуковимови;
- принципи розвитку фонематичних процесів;
- системний підхід до розвитку мовлення.

Особливе місце в програмі посідають дидактичні матеріали А. Я. Малярчука, які пропонують широкий спектр вправ для постановки, автоматизації та диференціації звуків, розвитку фонематичного слуху та покращення зв’язного мовлення.

2. Врахування результатів діагностики дітей інклюзивного класу. Дані розділу 2.1 показують, що найчастішими труднощами у вимові є:

- [р], [р’];
- шиплячі [ш], [ж];
- свистячі [с], [ц];
- задньоязикові [г], [к].

Також у значної частини дітей спостерігається: недостатня артикуляційна

моторика, труднощі в аналізі та синтезі звукової структури слова, знижена мовленнєва активність, несформованість граматичних категорій. У зв'язку з цим постає необхідність системного підходу до формувального етапу роботи.

3. Метою є побудова ефективної програми, яка призводить до підвищення рівня розвитку мовлення у молодших школярів в інклюзивному класі.

У рамках цієї програми поставлено такі завдання:

1) формування та вдосконалення артикуляційно-моторних навичок;

2) постановка, автоматизація та диференціація порушених звуків;

3) розвиток фонематичного слуху та навичок аналізу звуків;

4) збагачення словникового запасу та розвиток граматичної точності мовлення;

5) удосконалення комунікативних здібностей та розвиток зв'язного мовлення;

6) підвищення мотивації до мовленнєвої діяльності за допомогою ігрових та інтерактивних методів.

Програма структурована таким чином, щоб охоплювати всі основні компоненти мовлення, формуючи навички систематично та поступово.

4. Під час розробки цієї програми дотримано таких принципів:

- науковість та системність – логічна послідовність у мовленнєвих завданнях;
- доступність та доцільність – відповідність віковим та індивідуальним можливостям учнів;
- диференціація та індивідуалізація – адаптація вправ для підгруп за типом порушень;
- комплексність – одночасний вплив на фонетичний, лексичний, граматичний та комунікативний компоненти;
- розвивальний характер навчання – підвищення мовленнєвої активності дитини;
- ігровий та мотиваційний підхід – використання цікавих завдань, логоказок (історій з логопедичним змістом), персонажів.

5. Структура програми складається з кількох ключових блоків:

1. Артикуляція та мовленнєва моторика Включає вправи з посібника А.Я. Малярчука («Посмішка», «Трубочка», «Грибок», «Гойдалка» тощо), використання дзеркала та артикуляційних карток;

2. Фонетико-фонематичний розвиток. Передбачає розрізнення звуків, вправи на знаходження звука у слові, ігри на розвиток фонематичного слуху;

3. Корекція вимови звуків. Постановка дефектних звуків здійснюється за допомогою: механічних та немеханічних методів, вправ на ізольоване відтворення, поетапної автоматизації у складах, словах, реченнях, зв'язному мовленні, використання карток та таблиць (за А.Я. Малярчук);

4. Розвиток лексичного та граматичного ладу мовлення: узгодження слів; використання граматичних форм; формування навичок словотворення; активізацію словника);

5. Зв'язне мовлення**.** Охоплює описові розповіді, розповіді за серією сюжетних картинок, творчі логоказки, складання власних міні-історій;

6. Логоказки використовуються для: активізації вимови складних звуків, зниження мовленнєвої напруги, створення емоційно позитивного фону, тренування автоматизованих звуків у природному мовленні.

На приклади розглянемо логоказку для автоматизації звука Ш. «Шумливий Шпак». У шумливому лісі мешкав шпак на ім'я Шуршик. Щодня він здійснював пошук шишок під широкими кронами дерев. Під час чергового огляду лісової галявини птах почув характерний шиплячий звук «ш-ш-ш», що походив від шелестіння сухих шишок, які скочувалися з гілок. Шпак уважно вслухався, відтворюючи цей звук і промовляючи: «Шукаю шишки».

Логоказка для автоматизації звука С. «Слон Сімон і Слива»

На сонячній галявині сидів слон на ім'я Сімон, який слухав спів лісових птахів. Раптово він почув свистячий звук «с-с-с». Поруч він побачив білку, яка сушила стиглі сливи. Слон спостерігав за процесом, повторюючи звук та слова зі свистячими приголосними: «слива», «свіжа», «сушена».

Подібні мовленнєві ситуації сприяли розвитку в учнів правильної артикуляції та слухової диференціації звука с.

Логоказка для автоматизації звука Р . «Равлик Рома подорожує»

Равлик на ім'я Рома вирушив у ранкову подорож стежиною вздовж річки. Під час руху він спостерігав різні природні явища: рівний берег, ранкове світло, росу на траві. Він відтворював слова з цільовим звуком: «річка», «ранок», «роса», що сприяло формуванню твердого та м'якого варіантів сонорного звука р у зв'язному мовленні.

Використання наведених видів логоказок у структурі програми сприяє інтеграції сформованих артикуляційних, фонематичних та лексико-граматичних умінь у природну мовленнєву дітей. Поєднання ігрових та корекційних прийомів забезпечує оптимальні умови для поступового ускладнення мовленнєвих завдань, підтримання мотивації та формування стійких навичок правильної звуковимови. З огляду на це, наступним важливим аспектом є представлення організації самої програми та особливостей її впровадження в умовах інклюзивного навчання.

Курс корекційної програми розрахований на 36 занять, що проводяться тричі на тиждень протягом трьох місяців. Кожне заняття триває від п'ятнадцяти до двадцяти хвилин. Діти поділяються на групи на основі неправильно вимовлених звуків. Такий підхід підвищує ефективність програми, оскільки дозволяє зосередити увагу на конкретних потребах у роботі з меншими групами.

Зміст розробленої програми дає підстави прогнозувати покращення показників мовленнєвого розвитку учнів залежно від типу виявлених порушень звуковимови. Очікувана динаміка передбачає зміни в артикуляційній моториці, фонематичній диференціації та точності звуковимови в межах кожної підгрупи.

Очікувана динаміка розвитку мовлення за підгрупами порушених звуків

1. Підгрупа сонорних звуків [Р], [Р']. У дітей цієї підгрупи прогнозується: підвищення рухливості та сили артикуляційного апарату, формування стабільних параметрів вібрації язика, поступове засвоєння твердого та м'якого варіантів сонорного звука у складах, словах та зв'язному мовленні, зниження

частоти замін сонорних звуків на [Л] або їх опущення.

2. Підгрупа шиплячих звуків [Ш], [Ж]. Очікується: стабілізація артикуляційного укладу задньоязикових фрикативів, підвищення точності акустичного розрізнення шиплячих та свистячих опозицій, зменшення кількості типових помилок (спотворень, замін), поступова автоматизація правильної вимови у словах, фразах та зв'язних висловлюваннях.

3. Підгрупа свистячих звуків [С], [Ц]. Прогнозується: формування правильної позиції язика та спрямованого повітряного струменя, підвищення точності фонематичної диференціації свистячих і шиплячих звуків, удосконалення вимови в умовах прискореного або спонтанного мовлення, зменшення проявів міжзубної та бокової артикуляції.

4. Підгрупа задньоязикових звуків [Г], [Ґ]. Очікується: покращення підняття задньої частини язика, усунення носової або глоткової артикуляції, формування правильної вимови звука у всіх позиціях, стійка автоматизація у мовленнєвих ситуаціях різного типу.

Наприкінці програми додаток В передбачається досягнення таких результатів: покращення артикуляційно-моторних навичок, правильна вимова порушених раніше звуків, розвиток фонематичного слуху, збагачення лексичних та граматичних навичок, підвищення рівня зв'язного мовлення, формування впевненості у реальній мовленнєвій діяльності.

Результати досягнень дітей після впровадження програми розвитку мовлення**.** Програма розвитку мовлення базувалася як на індивідуальних труднощах мовлення учнів, так і на рекомендаціях української авторки А.Я. Малярчука, що дозволило відстежувати позитивну динаміку розвитку мовлення у дітей початкової школи з порушеннями звуковимови в інклюзивному класі . Усі корекційні заходи були організовані систематично та послідовно з дотриманням таких принципів, як доступність, диференціація та порядок виконання завдань від легкого до складного.

На основі порівняльного аналізу результатів на констатуючому та контрольному етапах було помічено такі позитивні зміни:

1. Удосконалення артикуляційної моторики.

На початку формувального експерименту у 69% дітей визначено середній рівень розвитку артикуляційного апарату (вправа «Виконання артикуляційних позицій шляхом за наслідуванням»).

Після виконання комплексу артикуляційних вправ (за Малярчуком та елементами логоритмії): 54% дітей продемонстрували високий рівень артикуляційної координації, 46% піднялися від слабкого та середнього рівнів до достатнього. Учні почали швидше та правильніше копіювати артикуляційні положення – «усмішка», «трубка», «грибок» – напруга язика зменшилася, стало можливим керувати лише губами та щелепою. Це стало основою для продукування цільових звуків ([Р], [Ш], [С], [Ц], [Г]).

2. Значне підвищення рівня фонематичного слуху та диференціації звуків

На констатуючому етапі 46% дітей мали середній рівень, а 38% – низький рівень фонематичного слуху (методика «Звуки», пункт 2.1).

Після завершення корекційної програми кількість дітей з високим рівнем фонематичного сприйняття збільшилася вчетверо, частка учнів з низьким рівнем зменшилася вдвічі.

Учні з мовленнєвими порушеннями почали правильно розрізняти пари шиплячих та свистячих звуків (С–Ш, С–Ж), сонорні [Л]–[Р], визначати положення звука у слові, впевнено підбирати слова з потрібним звуком.

3. Покращення зв’язного мовлення (методика «Розповідь за картинкою»)

На констатуючому етапі у 62% дітей експериментальної групи спостерігався низький рівень сформованості зв’язного мовлення – труднощі з побудовою розповіді, пропуски важливих елементів, збіднений словниковий запас, граматичні помилки (пункт 2.1).

Після роботи з логоказками та використання сюжетних карток і описових ігор: 47% дітей сформували середній рівень, 23% досягли високого рівня логічності та послідовності висловлювання.

Спостерігалося помітне збільшення кількості розгорнутих речень, зменшення лексичних та граматичних помилок. Учні стали більш активними під

час діалогів та дискусій.

4. Удосконалення техніки вимови звуків

Таблиця 2.5 – Загальна динаміка щодо постановки та автоматизації проблемних звуків

Група звуків	Було на констатувальному етапі	Стало після впровадження програми
Сонорні [Р], [Р’]	неправильна вимова у 9 дітей	правильна вимова у 6 дітей; решта — значне покращення артикуляції
Шиплячі [Ш], [Ж]	труднощі у 7 дітей	поставлено у 4, решта автоматизують у мовленні
Свистячі [С], [Ц]	5 дітей порушення	80% дітей демонструють чисту вимову у складах і словах
Задньоязикові [Г], [Ґ]	1 дитина	повна автоматизація звуків.

Це означає, що загалом 84% дітей експериментальної групи покращили чіткість артикуляції звуків щонайменше на один рівень.

5. Зростання комунікативної активності та впевненості

Під час занять за програмою спостерігалося наступне:

- підвищення мотивація до мовленнєвих завдань;
- знижений страх помилок;
- більш активна участь через групові ігри та обговорення.
- краща взаємодія між дітьми в інклюзивному середовищі.

Створення більш частих мовленнєвих ситуацій, ініційованих самими дітьми в щоденному спілкуванні, можна вважати одним із важливих результатів, зумовлених соціальною інтеграцією.

Аналіз результатів переконливо доводить, що програма розвитку мовлення, заснована на рекомендаціях А.Я. Малярчука, є ефективною для учнів початкової школи з різними формами та типами мовленнєвих порушень в інклюзивному середовищі.

Програма забезпечила:

- покращення артикуляційно-моторних навичок;
- розвиток фонематичних процесів,
- розвиток навичок зв’язного мовлення;
- підвищення комунікативної компетенції;
- покращення результатів звуковимови майже у всіх дітей.

Таким чином, систематична, структурована та диференційована робота призвела до позитивної динаміки в розвитку мовлення учнів. Цей факт доводить доцільність застосування цієї програми в інклюзивних класах.

2.3 Аналіз результатів впровадження програми розвитку мовлення у молодших школярів в інклюзивному класі

Реалізувавши розроблену програму розвитку мовлення у молодших школярів інклюзивному класі було проведено повторну діагностику в експериментальній (ЕГ) та контрольній групах (КГ). Мета контрольного етапу – виявити ефективність розробленої та впровадженої програми розвитку мовлення молодших школярів в інклюзивному класі. Контрольний етап проводився за критеріями та показниками, представленими в таблиці 2.5 констатуючого експерименту. Середній рівень сформованості звуковимови – 5-7 балів. Високий рівень сформованості звуковимови – 8–9 балів.

Нижче наведені отримані результати діагностичної методики «Виконання вправ з наслідування».

Мета: дослідити здатність дитини приймати й утримувати необхідні для артикуляції положення органів артикуляційного апарату, а також уміння перемикатися з однієї артикуляційної позиції на іншу.

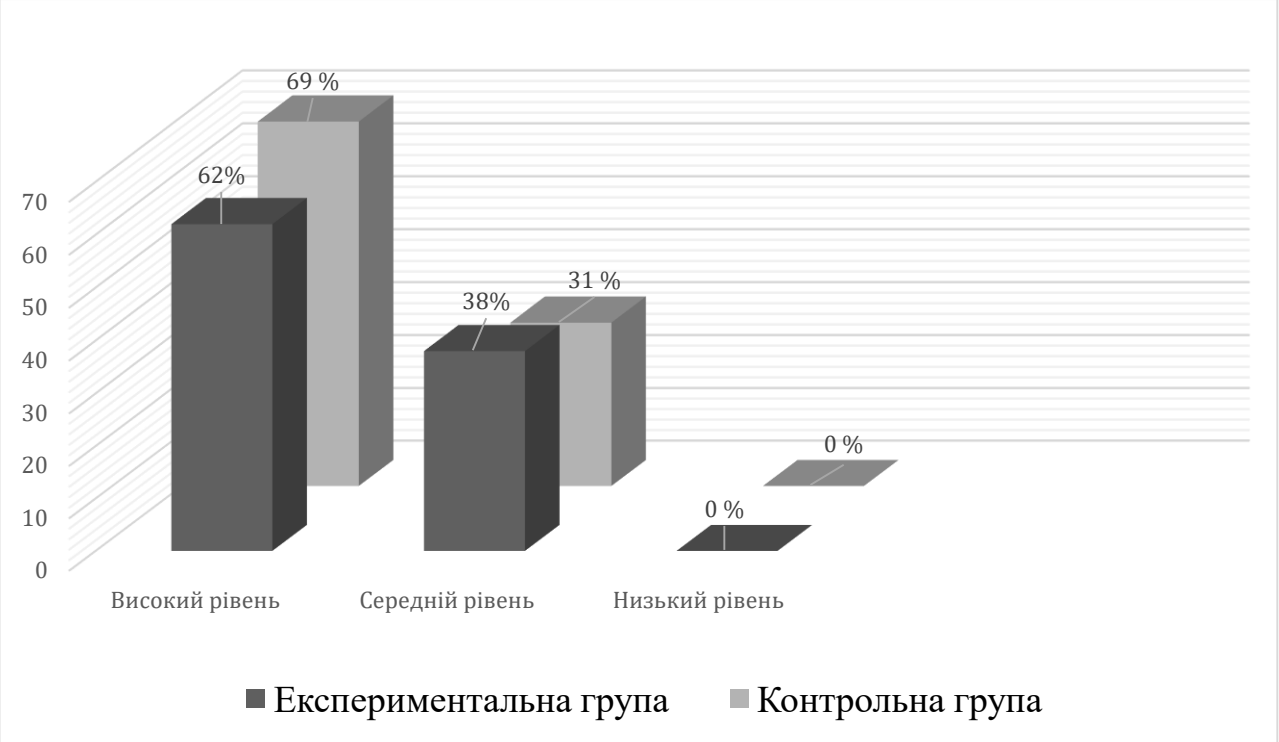


Рисунок 2.5 – Результати за діагностичною методикою «Виконання вправ по наслідуванню»

Таблиця 2.6 – Порівняльні результати за діагностичною методикою «Виконання вправ за наслідуванням»

Рівень	Екстрементальна група		Контрольна група	
	Первинна діагностика	Вторинна діагностика	Первинна діагностика	Вторинна діагностика
Високий	31%	62%	62%	69%
Середній	69%	38%	38%	31%
Низький	0%	0%	0%	0%

Виходячи з результатів, звукомовлення у молодших школярів з мовленнєвими порушеннями в інклюзивному класі на практиці, рівень розвитку будови артикуляційного апарату в експериментальній групі підвищився. Високий рівень збільшився на 31% – чотири школярі – Іван Г., Анастасія Г., Олександр Д. та Степан П. підвищили рівень сформованості артикуляційного апарату, а середній рівень істотно знизився – з 69% до 38%. У контрольній групі також відбулися зміни, високий рівень дорівнював 69%, тобто на 7% більше

початкового рівня. Підвищення рівня сформованості артикуляційного апарату означає, що учні з мовленнєвими порушеннями стали швидше, активніше виконувати запропоновані вправи, не звертаючись за допомогою до логопеда. Зменшення кількості помилок, допущених під час виконання завдань. Основні труднощі на констатувальному етапі виникли при вивченні рухливості язика: деякі школярі не могли швидко звузити, а потім розширити язик. За даними контрольного етапу, ці труднощі були вирішена майже у всіх учнів. Під час дослідження рухливості губ, нижньої щелепи та м'якого піднебіння у дітей суттєвих ускладнень не спостерігалося. Низький рівень розвитку будови артикуляційного апарату у діагностованих учнів в обох групах, як і раніше, відсутній. Діагностична методика «Звуки» результати представлені в таблиці 2.7. та на рисунок 2.6.

Таблиця 2.7 – Порівняльні результати за діагностичною методикою «Звуки»

Рівень	Екстрементальна група		Контрольна група	
	Первинна діагностика	Вторинна діагностика	Первинна діагностика	Вторинна діагностика
Високий	16%	31%	31%	38%
Середній	48%	69%	31%	38%
Низький	38%	0%	28%	24%

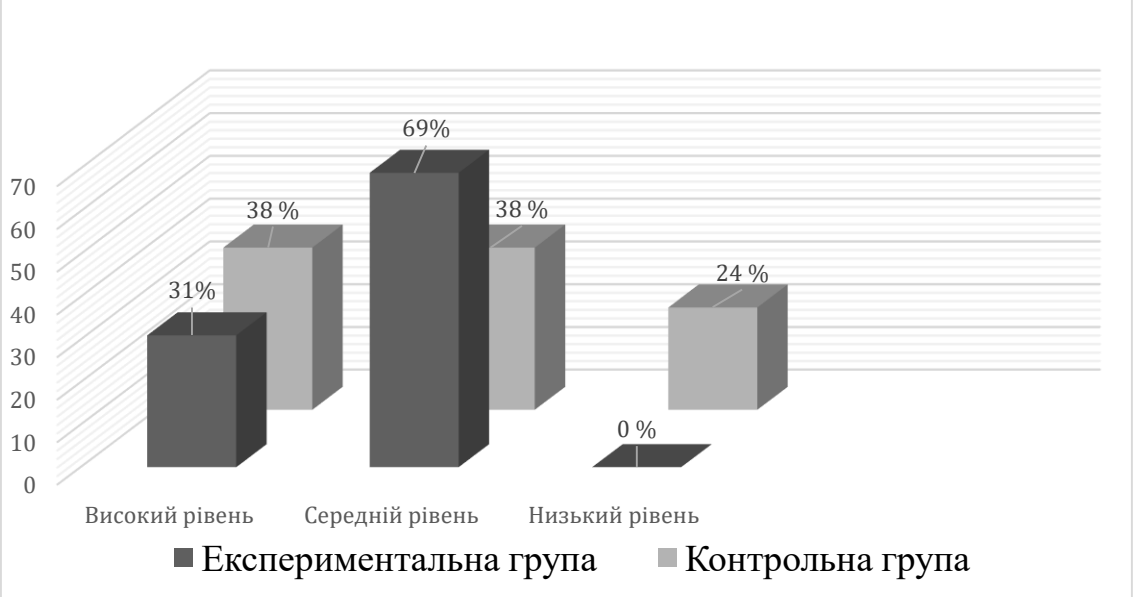


Рисунок 2.6 – Результати за діагностичною методикою «Звуки» на контрольному етапі учнів з мовленнєвими порушеннями

За результатами даної діагностичної методики на контрольному етапі можна зробити висновок, що результати за високим рівнем розвитку фонематичного слуху у дітей в експериментальній групі підвищилися з 16% до 31% у Павло І., Олексій К. 3%. 69% у Ганни Н., Степан П., а низький рівень дорівнював 0%. У контрольній групі результат змінився незначно, високий та середній рівні піднялися на 7% – з 31% до 38% у Анастасія Ч. Низький рівень знизився на 4% і дорівнював 24%. Метою даної методики було виявлення розвитку фонематичного слуху, вміння пізнавати та розрізняти звуки мови. Отримані результати свідчать, учні стали набагато легше і швидше виявляти необхідні звуки у словах на слух у виконанні вправ і розрізняти різні звуки друг від друга.

Діагностична методика «Складання оповідань за сюжетними картинкам».

Результати за діагностичною методикою «Складання оповідань за сюжетними картинками» на контрольному етапі представлені на рисунку 2.7.



Рисунок 2.7 – Результати за діагностичною методикою «Складання оповідань за сюжетними картинками»

Таблиця 2.8 – Порівняльні результати за діагностичною методикою «Складання оповідань за сюжетними картинкам»

Рівень	Екстрементальна група		Контрольна група	
	Первинна діагностика	Вторинна діагностика	Первинна діагностика	Вторинна діагностика
Високий	0%	23%	15%	30%
Середній	38%	62%	54%	62%
Низький	62%	15%	31%	8%

Провівши аналіз за даною діагностичною методикою на контрольному етапі дослідження, можна зробити висновок, що більшість учнів в ЕГ (62%) після реалізації розробленої методики з корекції вимови у молодших школярів з мовленнєвими порушеннями стали мати середній 15%. Також після впровадження методики в класі з'явилися діти з високим рівнем звуковимови – 23% у Івана Г., Олексія К., Степана П., хоча на констатувальному етапі результат за високим рівнем дорівнював 0%. Відбулися зміни, рівень техніки вимови змінився на позитивний бік. Високий рівень звуковимови збільшився вдвічі (з 15% до 30%), середній підвищився на 8% (з 54% до 62%), а низький значно знизився (з 31% до 8%).

Підвищення рівня техніки вимови означає, більшість учнів з молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями навчилися правильно, не змішуючи, не спотворюючи, не замінюючи, вимовляти звуки мови як ізольовано, і у мовному потік.

У дітей стало виходити правильно, без труднощів описувати запропоновану картинку, з легкістю складати зв'язне оповідання, не допускаючи помилки в техніці вимови та граматичному будові речення.

Результати в експериментальній групі більш високі, ніж у контрольній групі рисунок 8, додаток Г.

Таблиця 2.9 – Порівняльні результати діагностики сформованості звуковимови на констатуючому та контрольному етапах

Рівень	Екстрементальна група		Контрольна група	
	Первинна діагностика	Вторинна діагностика	Первинна діагностика	Вторинна діагностика
Високий	0%	38%	16%	22%
Середній	77%	62%	68%	62%
Низький	23%	0%	16%	16%



Рисунок 2.8 – Порівняльні результати діагностики сформованості звуковимови на констатуючому та контрольному етапах

Проаналізувавши порівняльний аналіз результатів за трьома діагностичними методиками на констатуючому та контрольному етапах, було виявлено, що в експериментальній групі рівень сформованості звуковимови у молодших школярів значно підвищився, високий рівень збільшився на 38% у Івана Г., низький рівень дорівнював 0%. Дивлячись з отриманих даних можна зробити висновок, що в контрольній групі також відбулися зміни, але незначні. Високий рівень сформованості звуковимови у молодших школярів підвищився

на 6% у Анастасії Г., низький рівень не змінився. Високий рівень сформованості звуковимови спостерігається у 38% школярів (5 дітей), що свідчить про те, що учні стали швидше, активніше виконувати запропоновані вправи, не звертаючись за допомогою логопеда. Кількість помилок у виконанні завдань зменшилась. Більшість учнів навчилися правильно вимовляти звуки мовлення – без змішувань, спотворень і замін – як в ізольованому вигляді, так і в мовному потоці.

Підвищення розвитку фонематичного слуху свідчить про те, що учні стали легше і швидше виявляти необхідні звуки у словах на слух у виконанні вправ. До середнього рівня ми віднесли 62% дітей (8 дітей), вони мають менш розвинений рівень будови артикуляційного апарату, під час виконання вправ іноді звертаються за допомогою до логопеда. Учні важче вимовляють звуки мови ізольовано чи мовному потоці, але після виконання підготовчих вправ справляються із завданнями майже добре. Фонематичний слух розвинений досить добре, школярі повільно виконують завдання, але після обмірковування можуть виявити необхідні звуки у словах і різні звуки один у одного. Низький рівень розвитку будови артикуляційного апарату у діагностованих дітей в обох групах відсутній. Ми охарактеризували цей рівень як відсутність можливості, чітко вимовляти звуки, розрізняти звуки в мовному потоці. Отримані результати свідчать про те, що у дітей підвищився рівень сформованості артикуляційного апарату, збільшився рівень розвитку фонематичного слуху, вміння дізнаватися і розрізняти звуки. Проаналізувавши і узагальнивши отримані результати, можна дійти висновку, що розроблена програма програми розвитку мовлення у молодших школярів в інклюзивному класі є ефективною.

Висновок по другому розділі

Дослідження, проведене в контексті інклюзивної освіти, підтвердило високу актуальність логопедичної роботи з учнями початкової школи, які мають порушення мовлення. На констатувальному етапі було виявлено, що значна частина таких учнів має недостатньо розвинену артикуляційну моторику,

порушення звуковимови, знижений рівень фонематичного слуху та труднощі у формуванні зв’язного мовлення. Це ускладнює їхнє навчання, спілкування та соціальну адаптацію.

Результати діагностики довели необхідність систематичних та комплексних заходів у логопедичній корекції. Програма розвитку мовлення дітей відповіла на ці завдання, передбачаючи детальну диференціацію занять з артикуляційної гімнастики, постановки та автоматизації звуків; заняття з розвитку фонематичного слуху; заняття з розвитку лексико-граматичних структур; формування зв’язного мовлення за допомогою ігрових методик (завдань з картками-казками за методикою А.Я. Малярчук).

Очікуваним результатом цієї програми є покращення розвитку мовлення учнів та підвищення як комунікативних, так і академічних навичок, що створює надійну основу для успішної інтеграції як в освітнє середовище, так і в суспільство загалом.

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено особливості логопедичної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями в інклюзивному класі. Проведене дослідження дозволяє зробити такі узагальнені висновки.

1. Проаналізовано теоретичні засади логопедичної роботи в інклюзивному середовищі. На основі праць вітчизняних і зарубіжних учених уточнено зміст понять «інклюзивний клас», «мовленнєві порушення», «логопедична робота». Встановлено, що ефективність логопедичної допомоги в інклюзивних умовах ґрунтується на індивідуалізації, міждисциплінарній взаємодії, використанні адаптацій та модифікацій навчального матеріалу, а також на співпраці логопеда, учителя, асистента та батьків дитини.

2. Визначено особливості мовленнєвого розвитку молодших школярів в інклюзивному класі. Показано, що діти з фонетичними, фонематичними та лексико-граматичними порушеннями мають труднощі у формуванні звуковимови, фонематичних процесів, словникового запасу, граматичного структурування та зв’язного мовлення. Умови інклюзивної освіти можуть як позитивно впливати на розвиток комунікативних навичок, так і ускладнювати навчання за відсутності цілеспрямованої корекційної роботи.

3. Розкрито зміст логопедичної роботи в інклюзивному класі. Уточнено структуру та компоненти логопедичного супроводу, що охоплюють: діагностику, визначення індивідуальних освітніх потреб, підбір корекційних методів, планування та реалізацію логопедичних занять, моніторинг динаміки розвитку мовлення. Наголошено на значущості використання елементів логоказок, артикуляційної гімнастики, вправ А. Я. Малярчук, моделей розвитку фонематичних процесів та формування зв’язного мовлення.

4. Розроблено та апробовано корекційно-розвивальну програму розвитку мовлення для учнів молодшого шкільного віку в інклюзивному класі. Програма

включала систему вправ для розвитку артикуляційної моторики, фонематичного слуху, звуковимови, лексико-граматичних категорій та зв’язного мовлення, а також логоказки як засіб мотивації та емоційного залучення дітей.

5. Проведене експериментальне дослідження підтвердило ефективність програми. Аналіз результатів показав позитивну динаміку рівнів звуковимови, фонематичних процесів, словникового запасу та зв’язного мовлення. У дітей експериментальної групи відзначено суттєві покращення у порівнянні з вихідними показниками, що підтверджує результативність запропонованої методики.

6. Практичне значення роботи полягає в можливості використання розробленої програми логопедами, учителями та асистентами вчителів у закладах загальної середньої освіти для організації логопедичної підтримки учнів в умовах інклюзії. Матеріали дослідження можуть слугувати основою для подальшої розробки індивідуальних програм розвитку та системної корекційної роботи у школі.

Узагальнюючи результати, можна стверджувати, що комплексна логопедична підтримка, організована на принципах інклюзивної освіти та доповнена цілеспрямованою корекційно-розвивальною програмою, є ефективним засобом розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями в інклюзивному класі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойчук Ю.Д., Казачінер О.С. Основні педагогічні прийоми, які застосовуються в казкотерапії. *Інноваційна педагогіка.* 2020. № 26. С. 79–85.
2. Бегас Л.Д. Логопедичні практикуми : навчально-методичний посібник. Умань : Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2016. 123 с.
3. Бегас Л.Д. Основи дефектології та логопедія : навчально-методичний посібник. Умань : Візаві, 2013. 123 с.
4. Богуш А.М., Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників : мовленнєві ігри, ситуації, вправи : навч. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2012. 304 с.
5. Виготський Л.С. Мислення і мовлення. Київ : Радянська школа, 1934. 188 с.
6. Виготський Л.С. Структура і динаміка віку *Психологія особистості:* навч. посіб. / під ред. Заброцького М.М., Савченко О.М., Тичини І.М. Житомир, 2005. С. 150–155.
7. Гаврилова Н.С. Система корекції порушень фонетичного боку мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова.* Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 27. 44 с.
8. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам’янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с. 19. Гаврилов
9. Гаяш О.В. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку : науково-методичний посібник. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2016. 120 с.
10. Горбачова Н.І. Актуальність проблеми індивідуально-диференційованого підходу в навчанні дітей із тяжкими вадами мовлення. *Логопед.* 2017. № 2. С. 47.
11. Жук Т.В., Ілляшенко Т.Д., Каменщук Т.Д., Обухівська А.Г., Якимчук Г.В. Психолого-педагогічні засади технологій супроводу дітей з ООП. Київ : НікаЦентр, 2020. 113 с.
12. Задорожня О. Ейдетика у корекційній роботі з дітьми із затримкою психічного

розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови*. 2017. № 13. С. 346–353.

13. Кисличенко В.А. Питання логопедичного супроводу родини дитини із затримкою мовленнєвого розвитку. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. 2013. С.104-107
14. Клочкова Ю.В. Особливості мовленнєвої корекції логопеда та вихователя для дітей старшого дошкільного віку з ФФНМ в умовах ДНЗ. *Молодий вчений*. 2018. № 4(2). С. 503.
15. Колупаєва А.А. Організаційно-педагогічні умови інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір. *Дефектологія.* 2003. № 4. С. 10–12.
16. Колупаєва А.А. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. Київ : ТОВ ВПЦ «Літопис–ХХ», 2010. 363 с.
17. Конвенція про права осіб з інвалідністю : міжнародний документ, ратифікований Законом України від 16.12.2009 № 1767-VI Офіційний вісник України. 2010. № 1. Ст. 20.
18. Концепція розвитку інклюзивної освіти в Україні : схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 03.12.2009 № 1482-р Урядовий кур'єр. 2009. № 236.
19. Логопедія : підручник / за ред. М.К. Шеремет. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.
20. Малярчук А.Я. Виправлення вад мовлення: шиплячі звуки Щ, Ч, Ш, Житомир : навч. посіб. Київ : Літера ЛТД, 2009. 128 с.
21. Марченко І.С. Діагностика фонетико-фонематичної системи дітей із ФФНМ. *Логопедія.* 2016. № 8. С. 57.
22. Методичні рекомендації вчителям ЗЗСО щодо організації роботи з дітьми з ООП. Суми : СОІППО, 2013. 56 с.
23. Методичні рекомендації до Освітньої програми для дітей від двох до семи років «Дитина» / наук. ред. Г.В. Бєлєнька та ін. Київ : АКМЕ ГРУП, 2021. 568 с.
24. Мінчак Г.Б. Фонетика і фонологія сучасної української літературної мови в

таблицях і схемах. Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2023. 214 с.

25. Обухівська А.Г. Психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі. Київ : Редакції загальнопедагогічних газет, 2012. 128 с.
26. Овчиннікова Т.С., Федорович Л.О. Музика, ритм і співи в логопедичній роботі : методичний посібник для логопедів, вчителів, вихователів і музичних керівників загальноосвітніх і спеціальних навчальних закладів / за наук. ред. Л.О. Федорович. Кременчук : Християнська Зоря, 2009. 88 с.
27. Про дошкільну освіту : Закон України від 11.07.2001 № 2628-III Відомості Верховної Ради України. 2001. № 49. Ст. 259.
28. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018. № 87.
29. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017. № 545. *Офіційний вісник України.* 2017. № 58.
30. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 10.07.2019. № 617. *Урядовий кур'єр.* 2019. № 134.
31. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 № 872 Офіційний вісник України. 2011. № 63. Ст. 2529.
32. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у ЗЗСО та ЗДО : наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018. № 609. *Офіційний вісник України.* 2018. № 54.
33. Про затвердження Порядку розроблення Індивідуальної програми розвитку : наказ Міністерства освіти і науки України від 08.09.2020. № 1146.
34. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII /Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380.
35. Про охорону дитинства : Закон України від 26.04.2001 № 2402-III Відомості Верховної Ради України. 2001. № 30. Ст. 142.
36. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020. № 463-IX.

Відомості Верховної Ради України. 2020. № 21. Ст. 141.

37. Пінчук Ю.В. Основи методики виховання правильної вимови звука при дислалії. *Педагогіка та методика спеціальні* : зб. наук. праць. 2000. 106 с.
38. Руденко Т.Ю. Особливості мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення. *Теоретичні основи педагогіки й сучасні аспекти виховання* : матеріали наук.-практ. конф. (м. Хмельницкий, 13–14 травня 2022 р.). Хмельницкий : Молодий вчений, 2022. С. 49–52.
39. Рібцун Ю.В. Понятійно-термінологічний словник. Логопедія. Логопсихологія : довідк. вид. Київ : ІСПП, 2022. 254 с.
40. Рібцун Ю.В. Про фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення у дітей: попередження та подолання. *Дефектологія. Особлива дитина : навчання і виховання.* 2012. № 2. 184 с.
41. Сак Т. Концепція науково-методичного забезпечення формування навчальної діяльності учнів із затримкою психічного розвитку (Проєкт). *Особлива дитина : навчання і виховання.* 2015. № 3. С. 7–17.
42. Синьов В., Шевцов А. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. *Дефектологія*. 2004. № 2. С. 6–11.
43. Спеціальна педагогіка : навч. посіб. / за ред. І.В. Мартиненко. Київ, 2017. 346 с
44. Хохліна О.П. Сутність корекційно-розвивальної роботи в спеціальних закладах освіти для дітей з порушенням психофізичного розвитку. *Освіта Донбасу*. 2003. № 2. С. 66-68.
45. Хрестоматія з логопедії : навч. посіб. / за ред. М.К. Шеремет, І.В. Мартиненко. Київ : Літера ЛТД, 2006. 360 с.
46. Чередніченко Н.В., Тенцер Л.В. Практична реалізація наукових принципів корекційного логопедичного впливу на дітей із порушеннями писемного мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова.* Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. № 24.
47. Шевців З.М. Основи інклюзивної педагогіки : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2016. 248 с.
48. Шостак О. Логоритміка як засіб корекції ЗНМ у молодших школярів. *Актуальні*

питання гуманітарних наук. 2022. Вип. 52. С. 345.

49. Щодо організації інклюзивного навчання в закладах освіти : лист Міністерства освіти і науки України від 13.07.2018 № 1/9-415.
50. Ягупов В.В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2012. 560 с.
51. Ілляшенко Т.Д. Що означає підготувати гіперактивну дитину до навчання у школі. *Психолог дошкілля.* 2013. № 6. С. 4–6.
52. Інклюзивна освіта: теорія та практика : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ, 2014. Ч. 2. 184 с.
53. Sanzo K. Benefits of visual language : How acquisition of signed language complements spoken language development. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups.* 2022. Т. 7. №. 2. P. 418-425.
54. American Speech-Language-Hearing Association. *Scope of practice in speech-language pathology*. 2016. URL: https://www.asha.org/policy/sp2016-00343/?srsltid=AfmBOorx0jwetfiJhPVxygoFDSPoGtduI-O9zYY8HyYmbaQieV98kuY3 (дата звернення: 27.11.2024).
55. Davis E. L. et al. Metacognitive emotion regulation : children's awareness that changing thoughts and goals can alleviate negative. *Emotion.* 2010. Т. 10. №. 4. P. 498.
56. Denham S. A. et al. Preschool emotional competence : Pathway to social competence? *Child development*. 2003. Т. 74. №. 1. P. 238
57. Maassen B., Terband H. Toward process-oriented, dimensional approaches for diagnosis and treatment of speech sound disorders in children : Position statement and future perspectives. *Journal of speech, language, and hearing research*. 2024. Т. 67. №. 10S. P. 4115-4136.
58. Powerful Ways to Use Visual and Verbal Cues Together for Early Language Development. URL: https://therapeuticendeavors.com/6-powerful-ways-to-use-visual-and-verbal-cues-together-for-early-language-development/ (дата звернення: 27.11.2024).
59. Acredolo L. P. et al. The signs and sounds of early language development. *Child psychology :* A handbook of contemporary issues. 1999. P. 116-142.
60. Goode S., Diefendorf M., Colgan S. The importance of early intervention for infants

and toddlers with disabilities and their families. *National Early Childhood Technical Assistance Center Retrieved April*. 2011. T. 19. P. 2013.

61. Hebbeler K. et al. Early intervention for infants and toddlers with disabilities and their families: Participants, services, and outcomes. Menlo Park, CA: SRI International, 2007. 116 p.
62. Yell M. L., Bateman D.F. Endrew F.v. Douglas County School District. FAPE and the US Supreme Court. *Teaching Exceptional Children*. 2017. T. 50. № 1. P. 7–15.
63. Chang N., Cress S. Conversations about visual arts: Facilitating oral language. *Early Childhood Education Journal*. 2014. T. 42. №. 6. P. 415-422.
64. Skinner B. F. Verbal Behavior. New York : Appleton-Century-Crofts inc, 1957. 478 p.
65. Van der Veer R. Henri Wallon's theory of early child development: the role of emotions. Developmental review. 1996. T. 16. №. 4. P. 364-390.
66. Malaguzzi, L. The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. New Jersey : Ablex Publishing Corporation, 1993. 324 p.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Список дітей, які брали учать в експерименті

п/п	Список учнів, учасників експерименті (ЕГ)
1	Іван Г.
2.	Анастасія Г
3	Олександр Д
4	Богдан Д
5	Павло І
6	Олексій К
7	Андрій К
8	Ярина М
9	Ярослав М
10	Михайло Н
11	Ганна Н
12	Степан П
13	Роман С

Таблиця А.2 – Список учнів, учасників експерименті (КГ)

п/п	Список учнів, учасників експерименті (КГ)
1	Артем Б
2.	Діана Г
3	Ірина Г
4	Володимир Д
5	Гліб Є
6	Ангеліна Ї
7	Кароліна К
8	Давид М
9	Олена Н
10	Микола Н
11	Тарас П
12	Вероніка Х
13	Валерія Ч

ДОДАТОК Б

Результати діагностики сформованості звуковимови в учнів молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями на констатувальному етапі дослідження

Таблиця Б.1 – Результати діагностики учнів молодшого шкільного віку ЕГ на константувальному етапі

п/п	Список учнів, учасників експерименті (ЕГ)	Бали за діагностувальними методиками			Всього	Рівень
		1	2	3		
1	Іван Г.	2	3	1	6	Середній
2.	Анастасія Г.	2	1	1	4	Низький
3	Олександр Д.	2	2	1	5	Середній
4	Богдан Д.	2	1	1	4	Низький
5	Павло І.	3	2	1	6	Середній
6	Олексій К.	2	1	2	5	Середній
7	Андрій К.	3	2	1	6	Середній
8	Ярина М.	3	2	2	7	Середній
9	Ярослав М.	2	2	2	6	Середній
10	Михайло Н.	3	2	1	6	Середній
11	Ганна Н.	2	3	2	7	Середній
12	Степан П.	2	1	1	4	Низький
13	Роман С.	2	1	2	5	Середній

Таблиця Б.2 – Результати діагностики учнів молодшого шкільного віку КГ на константувальному етапі

п/п	Список учнів	Бал 1	Бал 2	Бал 3	Всього	Рівень
1	Іван Г.	3	2	3	8	високий
2	Анастасія Г.	3	2	2	7	низький
3	Олександр Д.	3	3	2	8	середній
4	Богдан Д.	2	2	1	4	низький
5	Павло І.	3	3	2	8	середній
6	Олексій К.	2	3	2	7	середній
7	Андрій К.	3	2	3	8	середній
8	Ярина М.	3	2	2	7	високий
9	Ярослав М.	2	2	2	6	середній

Продовження табл. Б.2

10	Михайло Н.	3	2	2	7	середній
11	Ганна Н.	2	2	1	5	середній
12	Степан П.	3	2	3	8	середній
13	Роман С.	2	3	2	7	середній

Таблиця Б.3 – Результати діагностики учнів молодшого шкільного віку ЕГ на контрольному етапі

п/п	Список учнів, учасників експерименті (ЕГ)	Бали за діагностувальними методиками			Всього	Рівень
		1	2	3		
1	Іван Г.	3	2	3	8	високий
2.	Анастасія Г.	3	2	2	7	середній
3	Олександр Д.	3	3	2	8	високий
4	Богдан Д.	2	2	1	4	середній
5	Павло І.	3	3	2	8	високий
6	Олексій К.	2	2	3	7	середній
7	Андрій К.	3	2	3	8	високий
8	Ярина М.	3	2	2	7	середній
9	Ярослав М.	2	2	2	6	середній
10	Михайло Н.	3	2	2	7	середній
11	Ганна Н.	2	2	1	5	середній
12	Степан П.	3	2	3	8	високий
13	Роман С.	2	3	2	7	середній

Додаток В

Таблиця В. Програма корекції розвитку мовлення у молодших школярів з мовленнєвими порушеннями в інклюзивному класі.

№	Тема заняття	Вправи за методикою А. Я. Малярчук	Логоказка	Мета заняття	Підгрупа
1	Артикуляційна моторика	«Усмішка», «Трубочка», «Грибок», «Гойдалка», дихальні вправи, вправи для м’язів щік та язика	«Веселий язичок вирушає у подорож»	Формування артикуляційної бази, розвиток моторики	Усі підгрупи
2	Фонематичний слух	Розрізнення твердих/м’яких звуків, «Почуй звук», «Впіймай склад», робота зі звуковою лінійкою	«Звукові гномики будують будиночок»	Розвиток фонематичних процесів	Усі підгрупи
3	Постановка та автоматизація звуків	Повтори-ланцюжки, склади зі звуком, слова-набори, короткі речення	«Як звук Р вчився гарно звучати»	Формування правильної звуковимови	Підгрупи за звуками
4	Лексико-граматичні категорії	Добір однорідних слів, узгодження слів, «Хто що робить?», «Опиши предмет»	«Мовні феї плутають слова»	Розвиток словникового запасу	Усі підгрупи
5	Зв’язне мовлення	Опис сюжетної картинки, відновлення послідовності, складання короткої розповіді	«Пригоди слів у чарівному лісі»	Формування зв’язного мовлення	Усі підгрупи
6	Артикуляційна моторика	«Усмішка», «Трубочка», «Грибок», «Гойдалка», дихальні вправи, вправи для м’язів щік та язика	«Веселий язичок вирушає у подорож»	Формування артикуляційної бази, розвиток моторики	Усі підгрупи
7	Фонематичний слух	Розрізнення твердих/м’яких звуків, «Почуй звук», «Впіймай склад», робота зі звуковою лінійкою	«Звукові гномики будують будиночок»	Розвиток фонематичних процесів	Усі підгрупи

Продовження табл. В

8	Постановка та автоматизація звуків	Повтори-ланцюжки, склади зі звуком, слова-набори, короткі речення	«Як звук Р вчився гарно звучати»	Формування правильної звуковимови	Підгрупи за звуками
9	Лексико-граматичні категорії	Добір однорідних слів, узгодження слів, «Хто що робить?», «Опиши предмет»	«Мовні феї плутають слова»	Розвиток словникового запасу	Усі підгрупи
10	Зв'язне мовлення	Опис сюжетної картинки, відновлення послідовності, складання короткої розповіді	«Пригоди слів у чарівному лісі»	Формування зв'язного мовлення	Усі підгрупи
11	Артикуляційна моторика	«Усмішка», «Трубочка», «Грибок», «Гойдалка», дихальні вправи, вправи для м'язів щік та язика	«Веселий язичок вирушає у подорож»	Формування артикуляційної бази, розвиток моторики	Усі підгрупи
12	Фонематичний слух	Розрізнення твердих/м'яких звуків, «Почуй звук», «Впіймай склад», робота зі звуковою лінійкою	«Звукові гномики будують будиночок»	Розвиток фонематичних процесів	Усі підгрупи
13	Постановка та автоматизація звуків	Повтори-ланцюжки, склади зі звуком, слова-набори, короткі речення	«Як звук Р вчився гарно звучати»	Формування правильної звуковимови	Підгрупи за звуками
14	Лексико-граматичні категорії	Добір однорідних слів, узгодження слів, «Хто що робить?», «Опиши предмет»	«Мовні феї плутають слова»	Розвиток словникового запасу	Усі підгрупи
15	Зв'язне мовлення	Опис сюжетної картинки, відновлення послідовності, складання короткої розповіді	«Пригоди слів у чарівному лісі»	Формування зв'язного мовлення	Усі підгрупи
16	Артикуляційна моторика	«Усмішка», «Трубочка», «Грибок», «Гойдалка», дихальні вправи, вправи для м'язів щік та язика	«Веселий язичок вирушає у подорож»	Формування артикуляційної бази, розвиток моторики	Усі підгрупи

Продовження табл. В

17	Фонематичний слух	Розрізнення твердих/м'яких звуків, «Почуй звук», «Впіймай склад», робота зі звуковою лінійкою	«Звукові гномики будують будиночок»	Розвиток фонематичних процесів	Усі підгрупи
18	Постановка та автоматизація звуків	Повтори-ланцюжки, склади зі звуком, слова-набори, короткі речення	«Як звук Р вчився гарно звучати»	Формування правильної звуковимови	Підгрупи за звуками
19	Лексико-граматичні категорії	Добір однорідних слів, узгодження слів, «Хто що робить?», «Опиши предмет»	«Мовні феї плутають слова»	Розвиток словникового запасу	Усі підгрупи
20	Зв'язне мовлення	Опис сюжетної картинки, відновлення послідовності, складання короткої розповіді	«Пригоди слів у чарівному лісі»	Формування зв'язного мовлення	Усі підгрупи
21	Артикуляційна моторика	«Усмішка», «Трубочка», «Грибок», «Гойдалка», дихальні вправи, вправи для м'язів щік та язика	«Веселий язичок вирушає у подорож»	Формування артикуляційної бази, розвиток моторики	Усі підгрупи
22	Фонематичний слух	Розрізнення твердих/м'яких звуків, «Почуй звук», «Впіймай склад», робота зі звуковою лінійкою	«Звукові гномики будують будиночок»	Розвиток фонематичних процесів	Усі підгрупи
23	Постановка та автоматизація звуків	Повтори-ланцюжки, склади зі звуком, слова-набори, короткі речення	«Як звук Р вчився гарно звучати»	Формування правильної звуковимови	Підгрупи за звуками
24	Лексико-граматичні категорії	Добір однорідних слів, узгодження слів, «Хто що робить?», «Опиши предмет»	«Мовні феї плутають слова»	Розвиток словникового запасу	Усі підгрупи
25	Зв'язне мовлення	Опис сюжетної картинки, відновлення послідовності, складання короткої розповіді	«Пригоди слів у чарівному лісі»	Формування зв'язного мовлення	Усі підгрупи

Продовження табл. В

26	Артикуляційна моторика	«Усмішка», «Трубочка», «Грибок», «Гойдалка», дихальні вправи, вправи для м’язів щік та язика	«Веселий язичок вирушає у подорож»	Формування артикуляційної бази, розвиток моторики	Усі підгрупи
27	Фонематичний слух	Розрізнення твердих/м’яких звуків, «Почуй звук», «Впіймай склад», робота зі звуковою лінійкою	«Звукові гномики будують будиночок»	Розвиток фонематичних процесів	Усі підгрупи
28	Постановка та автоматизація звуків	Повтори-ланцюжки, склади зі звуком, слова-набори, короткі речення	«Як звук Р вчився гарно звучати»	Формування правильної звуковимови	Підгрупи за звуками
29	Лексико-граматичні категорії	Добір однорідних слів, узгодження слів, «Хто що робить?», «Опиши предмет»	«Мовні феї плутають слова»	Розвиток словникового запасу	Усі підгрупи
30	Зв’язне мовлення	Опис сюжетної картинки, відновлення послідовності, складання короткої розповіді	«Пригоди слів у чарівному лісі»	Формування зв’язного мовлення	Усі підгрупи
31	Артикуляційна моторика	«Усмішка», «Трубочка», «Грибок», «Гойдалка», дихальні вправи, вправи для м’язів щік та язика	«Веселий язичок вирушає у подорож»	Формування артикуляційної бази, розвиток моторики	Усі підгрупи
32	Фонематичний слух	Розрізнення твердих/м’яких звуків, «Почуй звук», «Впіймай склад», робота зі звуковою лінійкою	«Звукові гномики будують будиночок»	Розвиток фонематичних процесів	Усі підгрупи
33	Постановка та автоматизація звуків	Повтори-ланцюжки, склади зі звуком, слова-набори, короткі речення	«Як звук Р вчився гарно звучати»	Формування правильної звуковимови	Підгрупи за звуками
34	Лексико-граматичні категорії	Добір однорідних слів, узгодження слів, «Хто що робить?», «Опиши предмет»	«Мовні феї плутають слова»	Розвиток словникового запасу	Усі підгрупи

Продовження табл. В

35	Зв’язне мовлення	Опис сюжетної картинки, відновлення послідовності, складання короткої розповіді	«Пригоди слів у чарівному лісі»	Формування зв’язного мовлення	Усі підгрупи
36	Артикуляційна моторика	«Усмішка», «Трубочка», «Грибок», «Гойдалка», дихальні вправи, вправи для м’язів щік та язика	«Веселий язичок вирушає у подорож»	Формування артикуляційної бази, розвиток моторики	Усі підгрупи

Додаток Г

Таблиця Г. – Результати діагностики учнів молодшого шкільного віку КГ на контрольному етапі

п/п	Список учнів, учасників експерименті (ЕГ)	Бали за діагностувальними методиками			Всього	Рівень
		1	2	3		
1	Іван Г.	3	3	3	9	високий
2.	Анастасія Г.	2	1	2	4	низький
3	Олександр Д.	3	2	3	8	високий
4	Богдан Д.	3	1	1	4	низький
5	Павло І.	3	3	1	7	середній
6	Олексій К.	3	1	2	6	середній
7	Андрій К.	3	2	2	7	середній
8	Ярина М.	3	2	3	8	високий
9	Ярослав М.	2	3	2	7	середній
10	Михайло Н.	3	2	2	7	середній
11	Ганна Н.	2	3	2	7	середній
12	Степан П.	3	1	2	6	середній
13	Роман С.	2	2	3	7	середній