

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет педагогічної освіти
Кафедра дошкільної і спеціальної освіти**

**ОРГАНІЗАЦІЯ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ
В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ
НАВЧАННЯМ**

Кваліфікаційна робота студентки
групи СОМ-24
ступінь вищої освіти «магістр»
спеціальності 016 «Спеціальна освіта»
Кондус Валентини Борисівни

Керівник доктор філософії, доцент
кафедри дошкільної і спеціальної освіти
Курєнкова А.В.

ЗМІСТ

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	3
ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЗДІЙСНЕННЯ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ	9
1.1. Логопедичний супровід як складова психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями психофізичного розвитку у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.....	9
1.2. Особливості професійної діяльності вчителя логопеда у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням	14
1.3. Діти з порушеннями мовлення як суб'єкти логопедичного супроводу у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням	22
Висновки до першого розділу.....	27
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ТА АНАЛІЗ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ	29
2.1. Організація і методика педагогічного експерименту.....	29
2.2. Дослідження стану практики організації логопедичного супроводу учнів із порушеннями мовлення у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.....	35
2.3. Шляхи співпраці учителя логопеда з педагогами класу у процесі логопедичного супроводу учнів із порушеннями мовлення	44

2.4. Перевірка ефективності організації логопедичного супроводу учнів молодшого шкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням	48
Висновки до другого розділу	54
ВИСНОВКИ.....	57
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	60
ДОДАТКИ.....	68

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

КЕ – констатувальний етап

ООП – особливі освітні потреби

ТПМ – тяжкі порушення мовлення

ФЕ – формувальний етап

ВСТУП

Актуальність дослідження. Актуальність дослідження обумовлена нагальною потребою у знаходженні шляхів покращення ефективності логопедичного супроводу дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

В умовах сучасної освітньої політики України надзвичайно важливим є створення умов для рівноправної участі усіх здобувачів освіти, у т.ч. і з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ), в освітньому середовищі, що неможливо без додаткової підтримки. Це підтверджено низкою національних нормативно-правових документів, зокрема: Законом України «Про освіту» (2017), Законом України «Про повну загальну середню освіту» (2020), наказами Міністерства освіти і науки України, які чітко регламентують діяльність закладів освіти з інклюзивним навчанням, підкреслюючи важливість здійснення психолого-педагогічного, зокрема логопедичного супроводу дитини.

Низкою науковців різних галузей корекційної освіти (В. Бондар, С. Миронова, І. Моргуліс, В. Синьов, Є. Синьова, О. Хохліна, М. Шеремет та ін.) акцентовано увагу на важливості організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми різних категорій з порушеннями психофізичного розвитку, що спрямована на попередження, подолання, часткове усунення порушень у психофізичному розвитку, розвиток компенсаторних механізмів, що сприятиме соціалізації дитини, інтеграції її у середовище здорових однолітків.

У працях науковців (Н. Базима, В. Бондаря, Ю. Бондаренко, О. Боряк, О. Гаврилов, Н. Гаврилова, В. Засенко, С. Конопляста, О. Коропатова, І. Мартиненко, С. Миронової, Н. Пахомової, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тищенко, С. Федоренко, О. Хохліної, А. Шевцова та ін.) відмічено виняткову важливість професійної діяльності вчителів-дефектологів,

пов'язану із корекційним (у т.ч. логопедичним) супроводом дітей з порушеннями психофізичного розвитку, підкреслюючи, що для ефективної підтримки дітей з тяжкими порушеннями мовлення необхідний системний, цілеспрямований та комплексний підхід.

Водночас, попри наукові надбання спостерігається ряд проблем у практиці закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, зокрема брак методичного забезпечення, недостатня координація дій між вчителем-логопедом, педагогами класу і асистентами, що ускладнює і знижує ефективність логопедичного супроводу здобувача освіти із ТПМ. Відсутність системної підтримки може призводити до погіршення розвитку мовлення, сенсорики, комунікативних та пізнавальних навичок дитини із ТПМ, що виступає фактором ризику шкільної неуспішності, соціальної ізоляції та порушень психоемоційного стану.

У цьому контексті особливо актуальним є розвиток та впровадження методичних підходів до логопедичного супроводу, які забезпечують індивідуалізацію, комплексність і системність корекційного впливу. Такий підхід має враховувати не лише особливості мовленнєвих порушень, а й тісну координацію роботи важливих учасників навчального процесу – учителя логопеда, вчителя класу (класного керівника), асистента вчителя та батьків. Лише синергія їх зусиль може створити сприятливе мовленнєве середовище, яке стимулюватиме розвиток дитини, її соціалізацію та інтеграцію у колектив.

Це дослідження має актуальність, оскільки обґрунтовує необхідність покращення рівня логопедичного супроводу в закладах загальної середньої освіти з інклюзією, що сприятиме подоланню існуючих організаційних і методичних проблем, підвищенню фахового рівня педагогічних працівників та оптимізації корекційної роботи з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. Це, в свою чергу, матиме безпосередній позитивний вплив на навчальні досягнення, соціальну адаптацію і загальний якісний розвиток

дітей з порушеннями мовлення, забезпечуючи їм можливість повноцінного та рівноправного перебування в освітньому просторі.

Мета роботи – розробити, впровадити та перевірити ефективність методичних підходів до організації логопедичного супроводу учнів молодшого шкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретико-методичний аналіз проблеми логопедичного супроводу у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.
2. Дослідити стан практики організації логопедичного супроводу учнів із порушеннями мовлення у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.
3. Охарактеризувати напрями взаємодії учителя-логопеда з педагогами класу під час здійснення логопедичного супроводу учнів із порушеннями мовлення.
4. Перевірити результативність співпраці вчителя-логопеда з педагогами класу щодо здійснення логопедичного супроводу учнів із мовленнєвими порушеннями.

Об'єкт – психолого-педагогічний супровід учнів з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

Предмет – логопедичний супровід учнів молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

Методи дослідження: *теоретичні:* аналіз, синтез, конкретизація, узагальнення спеціальної науково-методичної літератури; *емпіричні:* педагогічне спостереження, анкетування, опитування, педагогічний експеримент; *математичні:* методи математичної статистики.

Практичне значення одержаних результатів полягає у визначенні організаційних засад логопедичного супроводу, напрямів реалізації логокорекційної роботи, шляхів співпраці учителя логопеда з педагогами класу у процесі логопедичного супроводу учнів із порушеннями мовлення. Результати проведеного дослідження можуть бути використано у навчальних курсах для студентів ЗВО, які навчаються за спеціальністю А6 Спеціальна освіта (Логопедія).

Експериментальна база дослідження: Криворізька гімназія № 99 Криворізької міської ради; Криворізька гімназія №69 Криворізької міської ради.

Апробація результатів дослідження:

1) XI Міжнародна науково-практична конференція «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі», (20 листопада 2025 року, м.Суми, СумДПУ імені А.С. Макаренка). Тема доповіді на секційному засіданні: «Логопедичний супровід як складова психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному освітньому середовищі».

2) I Всеукраїнська науково-практична конференція «Вектори розвитку логопедії XXI століття: теорія, методологія, практика та перспективи» (12-13 лютого 2026 року, м. Кривий Ріг, КДПУ). Тема доповіді на секційному засіданні: «Взаємодія вчителя-логопеда з педагогами класу у процесі логопедичного супроводу учнів із мовленнєвими порушеннями».

Публікації:

1) Кондус В. Б. Логопедичний супровід як складова психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному освітньому середовищі. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі: матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції* (20 листопада 2025 року, м.Суми, СумДПУ імені А.С. Макаренка). Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2025.

2) Кондус В. Б. Взаємодія вчителя-логопеда з педагогами класу у процесі логопедичного супроводу учнів із мовленнєвими порушеннями. *Вектори розвитку логопедії XXI століття: теорія, методологія, практика та перспективи*: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції (12-13 лютого 2026 року, м. Кривий Ріг, КДПУ). Кривий Ріг: КДПУ, 2026.

Структура та обсяг магістерської роботи: вступ, два розділи, висновки до розділів, загальні висновки, список використаних джерел (60 найменувань), додатки. Загальний обсяг роботи – 73 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЗДІЙСНЕННЯ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ

1.1. Логопедичний супровід як складова психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями психофізичного розвитку у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням

Щороку зростає кількість дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку, зокрема дітей із порушеннями мовлення, що вступають до закладів освіти з інклюзивною формою навчанням. До цієї категорії належать діти з дислексією, логоневрозами, дисграфією, дислалією тощо. Ці діти потребують комплексного супроводу освітнього процесу, що включає педагогічну, психологічну та корекційно-реабілітаційну допомогу з урахуванням їх особливих освітніх потреб.

У сучасній науці термін «супровід» тлумачать як надання допомоги особам, які стикаються з особистісними проблемами на різних життєвих етапах. Цей метод може виявитися результативним у розв'язанні проблем сімейного характеру, подружніх конфліктів, у взаємовідносинах батьків із дітьми, при врегулюванні виробничих конфліктів, а також під час переживання стресових станів різної інтенсивності. Супровід розглядають як комплексну інтегровану технологію надання соціально-психологічної підтримки особистості та як різновид соціально-психологічного патронування [1].

У довідковій літературі «супровід» визначають через дієслово «супроводжувати», що означає «йти поруч, слідувати разом із кимось для надання підтримки чи допомоги в досягненні мети» [55].

У контексті сучасної педагогічної науки поняття «супровід» характеризується багатоаспектністю та полісемантичністю. Науковий

дискурс представляє його як: пролонгований динамічний процес; форму колективної взаємодії; системний комплекс заходів, спрямованих на актуалізацію потенціалу суб'єктів супроводу; методологічну та філософську основу професійної діяльності фахівця, орієнтовану на створення оптимальних умов для особистісного розвитку та навчання з урахуванням наявних ресурсів; інтегровану діяльність, що передбачає діагностику специфічних потреб осіб та їх реалізацію в освітньому середовищі (В. Кобильченко, О. Федоренко та ін.).

Науково обґрунтованим є підхід, відповідно до якого супровід визначається як координована діяльність педагогічних кадрів, психологів, соціальних працівників та медичних фахівців, спрямована на забезпечення медико-соціальних і психологічних умов для гармонійного розвитку дитини, збереження її здоров'я, успішного навчання та адаптації до різних життєвих ситуацій [34].

У закладі освіти з інклюзивним навчанням здійснюється психолого-педагогічний супровід. Згідно Постанови Кабінету Міністрів України № 617 від 22.08.2018 психолого-педагогічний супровід визначається як «комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачена індивідуальною програмою розвитку» [40].

У цьому ж документі наведено визначення поняття «психолого-педагогічні послуги» як комплексної системи заходів з організації освітнього процесу та розвитку особи з особливими освітніми потребами, що передбачені індивідуальною програмою розвитку та надаються педагогічними працівниками закладів освіти, реабілітаційних установ системи охорони здоров'я, соціального захисту та фахівцями інклюзивно-ресурсного центру [40].

Відповідно комплекс заходів системного психолого-педагогічного супроводу дитини, що передбачені індивідуальною програмою розвитку (ІПР) і спрямовані на корекцію порушень, шляхом розвитку особистості дитини, її пізнавальної, емоційно-вольової сфери, мовлення, формування

життєво-необхідних компетенцій із самообслуговування, соціально-побутового, просторового орієнтування тощо визначається як *корекційно-розвиткова роботи*» [41].

На основі наукових досліджень провідних учених у галузі спеціальної педагогіки (В. Бондар, С. Миронова, І. Моргуліс, В. Синьов, Б. Тупоногов, О. Хохліна, М. Шеремет та ін.) визначено, що в процесі проєктування та здійснення корекційно-розвивальної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку необхідно враховувати компенсаторні можливості дитячого організму. Це стосується позитивних змін у загальному розвитку дитини, зумовлених цілеспрямованим, систематичним освітнім впливом.

У нормативному документі Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами» (№765 від 21 липня 2021 р.) визначено, що комплексний професійний супровід, забезпечення психолого-педагогічної підтримки та корекційно-розвивальних заходів орієнтовані на:

- попередження появи та зменшення освітніх труднощів в осіб з особливими освітніми потребами впродовж навчального процесу;
- інтеграцію в суспільство осіб з особливими освітніми потребами, формування їхньої автономності та відповідних компетентностей;
- підтримку розкриття потенційних можливостей у людей з особливими освітніми потребами з наступним визначенням їхнього професійного спрямування;
- вироблення компенсаторних стратегій діяльності як ключової передумови підготовки дітей з особливими освітніми потребами до навчання в дошкільних, загальноосвітніх, професійних (професійно-технічних) та інших освітніх закладах;
- сприяння розвитку здатності до самоконтролю та особистісного зростання дітей з урахуванням їхніх наявних знань, вмінь і навичок комунікативної взаємодії, формування особистості [41].

Корекційно-розвиткова допомога надається дітям з ООП, що навчаються в закладах дошкільної, загальної середньої та професійної освіти, за умови, що вони не отримують необхідної підтримки через інклюзивно-ресурсні центри [40].

Надання корекційно-розвиткових послуг забезпечується вчителями-дефектологами за такими спеціалізаціями: учитель-логопед, логопед вчитель-дефектолог (олігофренопедагог), вчитель-дефектолог (тифлопедагог), вчитель-дефектолог (сурдопедагог), вчитель-дефектолог (ортопедагог).

Корекційно-розвивальна діяльність, що здійснюється вчителем-дефектологом, має ґрунтуватися на результатах вивчення і виявлення порушень у психофізичному розвитку дитини. Відповідно, спеціаліст зобов'язаний володіти глибокими знаннями про індивідуальні особливості розвитку кожної дитини [22].

Під час організації корекційно-розвиткової роботи необхідно дотримуватись наступних методичних вимог:

- точно визначити основну мету корекційно-розвиткової діяльності;
- окреслити перелік завдань, що деталізують центральну мету;
- встановити зміст корекційних занять, беручи до уваги специфіку порушення та особисті психологічні характеристики дитини, а також розвиток домінуючого типу діяльності;
- обрати формат роботи з дитиною (колективний, сімейний, персональний);
- вибрати відповідні методики й прийоми з урахуванням вікової категорії, інтелектуального рівня та фізичних здібностей дитини;
- передбачити варіанти залучення родини та інших фахівців до корекційної діяльності;
- створити способи аналізу та оцінювання прогресу в корекційно-розвивальній роботі;
- облаштувати простір, забезпечити потрібне устаткування та дидактичні ресурси.

Корекційно-розвивальна діяльність реалізується через корекційні заняття. Індивідуальні корекційні заняття з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, проводяться у ситуаціях, коли виконання корекційних завдань вимагає зосередження уваги вчителя-дефектолога на окремій дитині. Колективні заняття дозволяють здійснювати корекційну роботу одночасно з кількома дітьми та забезпечувати їхню спільну взаємодію [45].

Індивідуальна корекційна програма має визначати досяжні цілі. Коли цілі є нереалістичними, виникають численні негативні наслідки (академічна неуспішність, порушення координації між спеціалістами, незадоволеність педагогічного колективу та родин тощо). Під час формулювання загальних корекційних цілей необхідно враховувати зону найближчого та актуального розвитку дитини, передбачати як специфічні результати, так і їх потенційне втілення в майбутній діяльності [50].

У межах предмету дослідження зупинимося на розгляді питання логопедичного супроводу як складової психолого-педагогічного у закладі освіти з інклюзивним навчанням. У процесі логопедичного супроводу вирішують такі основні завдання:

- 1) корекція виявлених порушень усного та письмового мовлення учнів;
- 2) оперативне попередження та подолання труднощів у засвоєнні освітніх програм;
- 3) підвищення рівня знань з логопедії серед педагогів і батьків учнів.

Теоретичний аналіз та досвід практичної роботи засвідчив, що наразі, у закладах загальної середньої освіти виникають труднощі, пов'язані з організацією логопедичного супроводу, серед яких слід окреслити такі як:

- нестача логопедів у штатному розписі;
- різноманітність мовленнєвих порушень у дітей;
- навчання у дві зміни, що ускладнює проведення необхідного обсягу корекційної роботи;

– наявність супутніх і комплексних порушень у дітей, що ускладнює організацію індивідуальної роботи й послідовного, цілеспрямованого корекційного процесу.

Як інноваційний напрям розвитку системи освіти, логопедичний супровід вимагає адаптації організаційних підходів у роботі шкільної освітньої системи задля підвищення її ефективності та якості надання допомоги дітям із порушеннями мовлення. Відтак, у цьому контексті доцільним є розгляд особливостей професійної діяльності вчителя-дефектолога (логопеда) під час реалізації логопедичного супроводу дітей з порушеннями мовлення, теоретичний аналіз якого наведено у наступному розділі.

1.2. Особливості професійної діяльності вчителя логопеда у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням

У спеціальній освіті різноманітні аспекти професійної підготовки фахівців-дефектологів та сутнісні характеристики їхньої роботи досліджувалися у наукових доробках В. Бондаря, Л. Вавіної, І. Єременка, Н. Засенко, І. Колесника, М. Кота, В. Лапшина, С. Миронової, Н. Назарової, В. Синьова, Є. Синьової, С. Федоренко, О. Хохліної, А. Шевцова, М. Ярмаченка та інших науковців [22; 44].

Дослідники підкреслюють надзвичайну значущість професійної роботи вчителів-дефектологів, яка орієнтована на корекційний характер освітнього та виховного процесу для дітей із психофізичними порушеннями. Ними визначено, що вчитель-дефектолог – це спеціаліст, який розробляє та реалізує корекційну, компенсаторну, реабілітаційну діяльність із дітьми, котрі мають відхилення у психофізичному розвитку; створює умови для опанування ними відповідних освітніх та корекційних програм з урахуванням специфіки порушень, вікових та індивідуальних характеристик

дітей, сприяє їхній соціальній реабілітації та адаптації, професійній орієнтації.

Професійна діяльність вчителя-дефектолога (за спеціалізаціями) полягає у вивченні і фіксуванні динаміки розвитку дітей, виробленні оптимальної педагогічної стратегії, проектування шляхів навчання, виховання, реабілітації та соціальної адаптації кожної дитини, відборі ефективних форм, методів, засобів освітнього та корекційно-реабілітаційного процесу [22].

До основних завдань роботи вчителя-дефектолога (за спеціалізаціями) належить:

- виправлення відхилень у психофізичному розвитку дитини;
- попередження ускладнення структури наявного порушення;
- забезпечення умов для розвитку дитини з різноманітними порушеннями психофізичного характеру;
- комплексне становлення особистості дитини;
- вивчення особливостей розвитку дитини, встановлення її навчальних можливостей;
- здійснення корекційної діяльності, орієнтованої на компенсацію та виправлення порушень розвитку дітей;
- стимулювання розвитку ключових психічних функцій у дітей (сприймання, концентрації уваги, мисленнєвої діяльності, запам'ятовування тощо);
- консультативна підтримка батьків, освітня робота з родинами.

Головне завдання вчителя-дефектолога – сприяти дитині з порушеннями психофізичного розвитку інтеграції в суспільство, навчити її адаптуватися до своєї особливості, усвідомити та прийняти себе [33]. Відтак, ключовими векторами його діяльності є:

- налагодження емоційного зв'язку;
- сенсорний розвиток;

- створення уявлень про навколишнє середовище;
- стимулювання мовленнєвого розвитку, формування комунікативних умінь;
- вироблення навичок просторового орієнтування;
- формування базових математичних понять;
- коригування пізнавальної активності.

Функціями вчителя-дефектолога визначено:

- проведення комплексного вивчення особливостей розвитку кожної дитини;
- організація роботи, що спрямована на компенсацію і корекцію порушень у розвитку дітей;
- розвиток навички спілкування і комунікативної діяльності;
- проведення консультування батьків.
- допомога дитині соціалізуватися [22].

У межах нашого дослідження акцентуємо увагу на діяльності вчителя-дефектолога закладу освіти з інклюзивним навчанням. У сучасних умовах діяльність вчителя-дефектолога набула поліфункціонального характеру в умовах якісно нового освітнього й соціокультурного інклюзивного простору, ґрунтуючись на принципах корекційної педагогіки і інклюзивної освіти, зокрема:

- изнання та прийняття особистісних відмінностей дітей;
- орієнтація на оптимальні умови для розвитку дитини;
- запобігання будь-яким формам упередження та ущемлення прав дитини;
- забезпечення приватності інформації;
- забезпечення можливості отримання освіти з перших років життя;
- координація зусиль різних відомств. [24; 42].

Діяльність вчителя-дефектолога ґрунтується на соціальній моделі розуміння інклюзії, що акцентує увагу на:

- 1) дитині;
- 2) визначенні особливих освітніх потреб дитини, її сильних сторін;
- 3) наданні психолого-педагогічної допомоги дитині з урахуванням рівнів підтримки, Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я;
- 4) розробці рекомендацій щодо організації інклюзивного освітнього середовища;
- 5) постійному психолого-педагогічному супроводі дитини;
- 6) ранній допомозі дитині;
- 7) налагодженні міжвідомчої співпраці, взаємодії з батьками.

С. Миронова окреслила професійні функції трудової діяльності вчителя-дефектолога: діагностичну, орієнтаційно-прогностичну, конструктивно-проектувальну, корекційну, організаційну, інформаційно-пояснювальну, комунікативно-стимулюючу, аналітико-оцінювальну, дослідницько-творчу. Зокрема, діагностична функція охоплює поглиблене дослідження специфіки порушення в дитини та встановлення напрямів корекційного втручання; орієнтаційно-прогностична – окреслення цілей та стадій корекційної діяльності, передбачення її підсумків; конструктивно-проектувальна – відбір змістового наповнення, методик корекційної роботи; розробку змісту корекційної діяльності в умовах сім'ї; організаційна – узгодження діяльності різних фахівців у контексті організації корекційного процесу; інформаційно-пояснювальна – підбір та обробку відомостей, потрібних для реалізації корекційної роботи; комунікативно-стимулююча – мотивування дітей до виконання корекційних вправ, залучення родин до співпраці з дітьми; аналітико-оцінювальна – оцінювання підсумків корекційної діяльності згідно з визначеними цілями; дослідницько-творча – пошук способів оптимізації корекційної роботи [35].

Кожен напрямок діяльності вчителя-дефектолога характеризується власною специфікою, орієнтованою на задоволення особливих освітніх потреб дітей. Водночас, найбільш специфічною в професійній практиці

вчителя-дефектолога виступає саме корекційна функція. Її зміст полягає у виправленні або зменшенні вираженості порушень психофізичного розвитку дитини під час корекційно-розвивальної діяльності, запобіганні погіршенню структури дефекту; забезпеченні умов для найповнішого гармонійного розвитку особистості дитини; формуванні дитячого колективу; навчанні батьків методам організації ігрової, трудової, навчальної активності дитини, окремим корекційним технікам і підходам [22].

Відповідно до окреслених функцій конкретизуємо власне *специфіку професійної діяльності логопеда*, який вирішує низку завдань:

Зміст діяльності логопеда формується на засадах комплексного підходу, що насамперед означає забезпечення координації роботи всіх спеціалістів, які втілюють індивідуальну програму розвитку дитини [14]. Логопед гарантує результативне проведення індивідуальних і групових занять, здійснює моніторинг динаміки розвитку дитини з мовленнєвими порушеннями, консультаційну діяльність із родинами та педагогічними працівниками.

Значущим вектором роботи логопеда є надання консультативно-методичної підтримки педагогічним кадрам класу з інклюзивним навчанням, зокрема вчителю та його асистенту [51].

В умовах інклюзивного навчання з дитиною, яка має мовленнєві порушення, працюють педагоги без спеціальної дефектологічної підготовки. Брак у вчителів загальноосвітніх закладів розуміння сильних і слабких аспектів розвитку такого учня часто унеможливорює впровадження ефективної методики його навчання. Тому суттєвим напрямком роботи логопеда виступає інформаційно-просвітницька діяльність. Підвищення обізнаності педагогічних працівників освітніх закладів щодо специфіки розвитку та потенціалу дітей із мовленнєвими порушеннями сприяє не лише усвідомленню спеціальних методичних стратегій у процесі їхнього навчання, а й формуванню толерантного ставлення до таких учнів [1].

Значущість інформаційно-просвітницької роботи логопеда зумовлена також тим, що однією з передумов результативності інклюзивного навчання є організація взаємодії всіх дітей, спрямованої на гармонізацію міжособистісних стосунків, створення атмосфери емоційного благополуччя учнів із метою збереження їхнього психічного здоров'я. Для реалізації цієї умови необхідна систематична інформаційно-просвітницька та консультативна робота також із батьками учнів, які мають мовленнєві порушення.

Вчитель-дефектолог швидше за інших може порекомендувати батькам способи та прийоми, корисні в тій чи іншій ситуації, що стимулюють розвиток дитини, позитивно впливають на її емоційно-вольову сферу [21].

До сфери компетенції логопеда також належить поширення логопедичних знань серед населення, що здійснюється з дотриманням принципів, сформульованих науковцями-фахівцями у сфері спеціальної освіти:

- комплексність і єдність діагностичних і корекційних процедур;
- організація корекційно-педагогічної діяльності;
- проектування варіантів взаємодії спеціалістів залежно від структури порушення дитини та пріоритетних завдань корекційного впливу;
- оцінка стану сформованості компетентностей (знань, умінь і навичок) та психофізичного розвитку дитини;
- дослідження динаміки розвитку пізнавальних процесів та опанування програмових знань, умінь і навичок.

Отже, зміст роботи логопеда полягає у сприянні психічному та фізичному розвитку дитини з мовленнєвими порушеннями, виправленні та компенсації наявних у неї порушень.

В умовах закладу загальної середньої освіти виокремлюють наступні варіанти індивідуалізованого підходу до навчання дітей з порушеннями мовлення :

1. Навчання учнів, які мають порушення читання та письма (дисграфію, дислексію), порушення темпоритмічної сторони мовлення, зокрема тяжку форму заїкання, а також порушення голосу, здійснюється за основною освітньою програмою з обов'язковим проведенням корекційної роботи.

2. Навчання учнів із резистентною до корекційного впливу формою загального недорозвинення мовлення первинного генезу, що проявляється у несформованості всіх мовних засобів, а також із низьким рівнем сформованості навичок писемного мовлення (читання та письма), зумовленим недоліками розвитку всіх компонентів усного мовлення, здійснюється за адаптованою освітньою програмою.

3. Навчання учнів, які мають порушення (розпад) усного та писемного мовлення різного патогенезу, зумовлені захворюваннями, оперативними втручаннями, травмами та іншими причинами, здійснюється за основною освітньою програмою з обов'язковим проведенням корекційної роботи або за адаптованою освітньою програмою. Це стосується учнів із порушеннями всіх сторін мовлення або окремих його компонентів, а також із труднощами соціалізації за умови збереженого інтелекту [31].

Отже, у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням метою діяльності логопеда є створення умов, які забезпечують своєчасне виявлення та подолання порушень мовленнєвого розвитку, подальше формування й розвиток усного та писемного мовлення, а також удосконалення комунікативних умінь учнів із тяжкими порушеннями мовлення для успішного засвоєння академічної складової освітньої програми.

У процесі професійної діяльності логопеда розв'язуються наступні завдання:

1. Здійснення логопедичної діагностики з метою встановлення структури та рівня вираженості мовленнєвого порушення.

2. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей, які потребують логопедичної підтримки.

3. Забезпечення логопедичної допомоги учням із значними мовленнєвими порушеннями, що охоплює створення та впровадження корекційно-розвивальних, індивідуально спрямованих програм з урахуванням вікових особливостей та специфіки розвитку учнів, структури порушеного розвитку, а також надання методичної підтримки педагогічному колективу.

4. Визначення напрямів, методів і прийомів логопедичної роботи з корекції порушень мовленнєвого розвитку; добір дидактичних та методичних матеріалів.

5. Вивчення динаміки мовленнєвого розвитку учня з ПМ у процесі засвоєння освітньої програми з метою коригування індивідуальної програми корекційно-логопедичного впливу та акцентування уваги на найбільш стійких проблемах розвитку мовлення.

6. Здійснення підсумкової діагностики, що охоплює всі компоненти мовленнєвої системи та визначає рівень сформованості універсальних навчальних дій (процесів).

7. Підвищення науково-методичного рівня; розроблення й впровадження нових технологій навчання, які забезпечують у межах інклюзивної практики ефективну корекцію мовленнєвих порушень.

8. Проведення консультативної роботи з учасниками освітнього процесу з питань онтогенезу дитячого мовлення та варіантів мовленнєвого дизонтогенезу; навчання батьків прийомам подолання порушень мовлення, добір вправ, спрямованих на профілактику і корекцію порушень письма та читання.

9. Здійснення профілактичної роботи, спрямованої на своєчасне попередження можливих вторинних мовленнєвих порушень у дітей та створення умов для їх мовленнєвого розвитку на всіх рівнях здобуття загальної середньої освіти.

Робота логопеда у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням спрямована на забезпечення зростання пізнавальних мотивів

дітей, формування вміння планувати, контролювати та оцінювати власні навчальні дії, розвиток комунікативних умінь, здатності до групової роботи та взаємодії з педагогом і однолітками в освітньому процесі. Логопедичний супровід дітей із порушеннями мовлення включає профілактику мовленнєвих порушень, логопедичну діагностику, корекцію мовленнєвих порушень, формування всіх сторін мовлення, розвиток невербальних психічних функцій та формування ключових універсальних компетентностей [51].

Впровадження інклюзивної форми навчання вимагає більшої відкритості й гнучкості освітнього середовища, готовності педагогічного колективу взяти відповідальність за надання корекційно-розвивальної допомоги дітям, створення умов, моделей і технологій для реалізації комплексного психолого-педагогічного супроводу тих, хто виховується й навчається у закладі освіти, зокрема дітей із порушеннями мовлення.

1.3. Діти з порушеннями мовлення як суб'єкти логопедичного супроводу у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням

Група молодших школярів із порушеннями мовлення є різномірною за ступенем вираженості недоліків усного та/або писемного мовлення, механізмів їх виникнення та інших характеристик. Поряд із мовленнєвими порушеннями у дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) часто спостерігаються особливості когнітивного, особистісного та емоційного розвитку. Наявність і вираженість цих порушень зумовлюються як впливом первинного мовленнєвого дефекту, так і своєчасністю надання систематичної кваліфікованої психолого-педагогічної допомоги, індивідуальними особливостями дитини та умовами її виховання [53].

У дітей із *фонетичним недорозвиненням мовлення* відзначаються порушення формування вимовної системи рідної мови. У випадках наявності порушень звуковимови у дітей шкільного віку це може призводити до змін в

особистісному розвитку, зокрема до формування сором'язливості, обмеження кола соціальних контактів та зниження навчальної мотивації [46].

Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення характеризується несформованістю як звуковимови, так і фонематичного слуху. Встановлено пряму залежність між кількістю звуків, що вимовляються з порушеннями, та рівнем фонематичного сприйняття. Погіршення сприйняття мовленнєвого звуку нерідко зумовлюється порушенням його артикуляційної інтерпретації.

В окремих випадках відносно правильна звуковимова може маскувати недостатній рівень сформованості фонематичних процесів. Хоча група дітей із фонематичним недорозвиненням мовлення не виділяється окремо в психолого-педагогічній класифікації, доцільно розглядати її в межах категорії тяжких порушень мовлення (ТПМ), оскільки вона також потребує цілеспрямованої корекційної роботи. У таких учнів часто спостерігаються специфічні фонологічні помилки на письмі та при читанні: змішування приголосних за ознакою дзвінкості–глухості, плутання приголосних «б» і «д» та їх глухих пар за артикуляцією, губних приголосних за м'якістю–твердістю тощо, що може завдавати значних труднощів у навчальній діяльності. Отже, у дітей із фонетико-фонематичним та фонематичним недорозвиненням мовлення страждає не лише усне мовлення, а й значно зростає ризик шкільної неуспішності в опануванні читання та письма [54].

Проблеми в оволодінні освітньою програмою в учнів із порушеннями мовлення зумовлюють не лише труднощі навчального характеру, а й зниження мотивації до навчання та пізнавальної активності. Через складність кваліфікованого розрізнення характеру помилок не всі батьки й учителі можуть адекватно оцінити причини цих труднощів, унаслідок чого діти нерідко сприймаються як ліниві або неохайні [16].

Окрім зазначених мовленнєвих порушень у молодших школярів із фонетико-фонематичним недорозвиненням (ФФН) можуть спостерігатися і особливості перебігу вищих психічних функцій: нестійкість і швидке виснаження, неуважність; звужений обсяг пам'яті, що вимагає більше часу і

повторів для запам'ятовування матеріалу; дещо уповільнений темп операцій мислення та сприйняття навчального матеріалу. Такі особливості можуть обумовлювати нестабільність поведінки, часту зміну настрою, труднощі засвоєння складних навчальних дій, зокрема «багатоступеневих» інструкцій, які потребують поетапного виконання [15].

Загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) у дітей шкільного віку може мати різні ступені вираженості (I-IV рівні), що визначає індивідуальну освітню траєкторію. Поряд із порушеннями усного мовлення у цих дітей виявляються труднощі в оволодінні писемним мовленням та вторинні порушення читання й письма [38].

Характерними особливостями усного та писемного мовлення вищевказаної категорії учнів є:

- спотворення складової структури слова та грубі порушення звуковимови, що зумовлюють не готовність до звукового аналізу й синтезу та спричиняють значні труднощі у засвоєнні граматики;
- обмежений словниковий запас, проблеми з актуалізацією слів пасивного словника, несформованість системних зв'язків між лексичними одиницями, неточне чи неадекватне вживання слів у зв'язному мовленні, лексичні утворення, характерні для дітей раннього віку, труднощі засвоєння термінології;
- виражений аграматизм, недотримання граматичних закономірностей побудови фрази;
- несформованість або низький рівень сформованості зв'язного мовлення, що проявляється у порушенні цілісності, логіки та послідовності тексту, обмеженості мовних засобів, відсутності синонімічних заміन [47-49].

Ці мовленнєві особливості зумовлені недосконалістю операцій мовленнєвої діяльності (аналіз, синтез, узагальнення, класифікація), що, у свою чергу, впливає на розвиток інтелектуальної, сенсорної й емоційно-вольової сфер. Вторинні порушення прямо залежать від ступеня вираженості первинної мовленнєвої патології [17].

Учні із ЗНМ характеризуються неуважністю, сповільненим темпом сприйняття навчальної інформації, труднощами розуміння інструкцій учителя. Самостійне виконання завдань супроводжується значною кількістю помилок, утрудненнями в осмисленні й запам'ятовуванні вербального матеріалу, зниженням спостережливості щодо мовних явищ і недостатньою пізнавальною активністю [16].

Окрему групу серед молодших школярів складають *учні з порушеннями читання та письма*, які зумовлені як недостатньою сформованістю мовних засобів (внаслідок ЗНМ, ФФН чи ФН), так і недорозвиненням оптико-просторових, графо-моторних і регуляторних функцій. При дислексії та дисграфії типово спостерігаються численні, стійкі та повторювані помилки: пропуски, перестановки, заміни букв, що позначають акустично або артикуляційно подібні звуки; труднощі відтворення оптично схожих графем; аграматизми; відсутність розмежування слів і речень; велика кількість орфографічних помилок.

Дислексія проявляється уповільненим і спотвореним формуванням навички читання, труднощами розуміння прочитаного. Усі ці порушення обумовлені як недостатністю мовних узагальнень, так і труднощами у становленні довільної регуляції діяльності [12; 59].

Подолання порушень писемного мовлення в учнів потребує спеціально організованої, системної та тривалої корекційної роботи. За відсутності цілеспрямованого корекційного впливу такі порушення не лише не усуваються, а й мають тенденцію до прогресування у міру ускладнення навчального матеріалу, збільшення його обсягу та переходу дитини з класу до класу, що у кінцевому підсумку зумовлює неможливість повноцінного засвоєння освітньої програми [17].

Окрему категорію школярів із порушеннями мовлення становлять *діти із заїканням*. У молодшому шкільному віці пароксизми заїкуватості найбільш інтенсивно виявляються під час комунікації на уроці. При продукуванні висловлювань вони відчують труднощі у точній та послідовній передачі

інформації, дотриманні логіки, граматичній завершеності та синтаксичній правильності мовлення. Попри достатній рівень мовних засобів, учні зазвичай не здійснюють самокорекції допущених помилок.

Для дітей цієї групи характерні особливості функціонування регуляторних механізмів: підвищена втомлюваність і нестійкість уваги, недостатня організованість діяльності, імпульсивність, схильність до відволікання, емоційна нестійкість, а також нерішучість і розгубленість, неповне або фрагментарне сприйняття інструкцій. Вказані прояви негативно позначаються на навчальній діяльності і відображаються на результатах письмових робіт, де спостерігається значна кількість пропусків букв, їх заміна і перестановки [36].

Без спеціальної логопедичної допомоги порушення комунікативної діяльності та супутні труднощі у дітей із заїканням не усуваються, а навпаки – ускладнюються. У шкільному віці це може супроводжуватися розвитком логофобій, використанням захисних моторних та мовних стратегій, фіксації на мовленнєвому порушенні.

Таким чином, ефективне подолання порушень писемного мовлення та особливостей мовленнєвої діяльності молодших школярів із заїканням вимагає комплексного підходу, що передбачає використання логопедичних, психолого-педагогічних та, за потреби, медико-соціальних методів, спрямованих на розвиток усіх компонентів мовленнєвої системи і вдосконалення регуляторних процесів [56].

Під час аналізу спеціальної педагогічної літератури та передового практичного досвіду встановлено, що діти з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) характеризуються зниженням працездатності, дисбалансом нервових процесів із вираженою загальмованістю, а також певними труднощами в орієнтації в колективі та меншою адаптованістю до шкільного середовища. У більшості таких дітей домінують негативні емоції й підвищена схильність до стресу.

Для цієї категорії також характерні особливості соціальної поведінки: зниження емоційної емпатії, мінімальне мовленнєве спілкування та включення в діяльність, безпосередня поведінка, а також низький рівень усвідомлення способів досягнення мети, розв'язання проблем і передбачення перешкод. Ці специфічні порушення когнітивного та мовленнєвого розвитку ускладнюють встановлення повноцінних комунікативних зв'язків із оточенням, ускладнюють контакт із дорослими та істотно впливають на ефективність навчальної діяльності, що, в свою чергу, позначається на загальному пізнавальному розвитку дитини. Вказані особливості не зникають без спеціальної підтримки і тому вимагають цілеспрямованого корекційного впливу з метою забезпечення оптимальної та ефективної соціальної адаптації дітей до вимог і умов навколишнього соціуму.

Висновки до першого розділу

У першому розділі магістерської роботи висвітлено питання теоретико-методичних засад логопедичного супроводу у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. Докладно розглянуто сутність логопедичного супроводу як невід'ємної складової психолого-педагогічного супроводу дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Розкрито особливості професійної діяльності вчителя-дефектолога зокрема учителя логопеда, який виступає ключовою фігурою у здійсненні корекційної роботи з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. Наголошено на багатофункціональності цієї діяльності, що охоплює діагностику, корекцію, реабілітацію, просвітництво і консультування. Визначено основні завдання, серед яких корекція порушень, профілактика ускладнень, розвиток психічних процесів, соціалізація і адаптація, робота з батьками.

Здійснено аналіз особливостей розвитку дітей із порушеннями мовлення як суб'єктів логопедичного супроводу, виокремлено різноманітність порушень (фонетичні, фонематичні, загальне

недорозвинення мовлення, дислексія, дисграфія, заїкання) і пов'язані з ними когнітивні, емоційні, поведінкові аспекти, які ускладнюють навчальну діяльність і соціалізацію. Зазначено, що комплексний вплив мовленнєвих порушень і супутніх проблем формує потребу у системній, індивідуалізованій корекції та мультидисциплінарній підтримці для забезпечення успіху дітей у навчанні й житті.

Отже, теоретичний аналіз підтвердив проблему недостатньої організації та комплексності логопедичного супроводу дітей з порушеннями мовлення в умовах інклюзивної освіти, що обумовлює потребу у розробці ефективних методичних шляхів до організації логопедичного супроводу молодших школярів із порушеннями мовлення у закладі загальної середньої освіти.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЯ ТА АНАЛІЗ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ

2.1. Організація і методика педагогічного експерименту

Організація та реалізація дослідження здійснювалася впродовж 2024-2025 р.р. і охоплювала три ключові етапи, зокрема: підготовчий, здійснення емпіричного дослідження та узагальнювальний. На підготовчому етапі нами було здійснено аналіз спеціалізованої літератури з проблематики дослідження, встановлено її актуальність, визначено об'єкт, предмет, мету та завдання.

На етапі *проведення дослідження* відбувалося дослідження особливості організації логокорекційного процесу і наявності труднощів у роботі вчителя-логопеда, які впливають на якість і результативність логопедичного супроводу учнів із тяжкими порушеннями мовлення; вивчення готовності педагогічних працівників закладу загальної середньої освіти до роботи з учнями з порушеннями мовлення та розроблено методичні підходи до організації логопедичного супроводу учнів молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. На узагальнювальному етапі дослідження здійснювалася обробка, аналіз та інтерпретація отриманих результатів, внесення необхідних коректив.

Контингент учасників дослідження становили учні молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями в кількості 11 осіб. Учні мали наступні мовленнєві порушення: ЗНМ III рівня – 5 осіб, ЗНМ II рівня з дислексією – 3 особи, ЗНМ II рівня з дизартрією – 3 особи.

Бази дослідження: Криворізька гімназія №99 Криворізької міської ради; Криворізька гімназія №69 Криворізької міської ради.

Для вирішення визначених завдань було застосовано наступні методи наукового дослідження: *теоретичні:* аналіз, синтез, конкретизація, узагальнення спеціалізованої науково-методичної літератури; *емпіричні:* педагогічне спостереження, анкетування, опитування, педагогічний експеримент; *математичні:* методи математичної статистики.

Нами було реалізовано констатувальний і формувальний етапи експерименту. Отже, учасники дослідження, які брали участь в експерименті, обстежувалися двічі: на початку навчального року (констатувальний етап) і наприкінці (формувальний етап).

На констатувальному етапі експерименту було поставлено і вирішено таке завдання – дослідити стан практики організації логопедичного супроводу учнів із порушеннями мовлення у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

На формувальному етапі дослідження – перевірка ефективності розробленої експериментальної моделі.

Респонденти: вчителі початкових класів (4), асистенти вчителів (4), вчителі-логопеди (5 осіб).

Нами було визначено такі три *критерії і показники* :

- 1) особливості організації логокорекційного процесу та наявність труднощів у роботі вчителя-логопеда, які впливають на якість і результативність логопедичного супроводу учнів із тяжкими порушеннями мовлення;
- 2) готовність педагогічних працівників (вчителів, асистентів вчителів) закладу загальної середньої освіти до роботи з учнями з тяжкими порушеннями мовлення;
- 3) особливості взаємодії педагогів класу з учителем-логопедом як передумови ефективної реалізації логопедичного супроводу учнів із ТПМ.

Вивчення першого критерію відбувалося методом опитування за таким планом:

1. Чи виникають труднощі з комплектацією груп для підгрупових та індивідуальних занять (зважаючи на різні класи, різний рівень мовленнєвого розвитку та різні порушення у дітей)? Чи є можливість проведення індивідуальних логокорекційних занять?
2. Наскільки забезпечені вчителі-логопеди необхідними програмами та навчально-методичними матеріалами для роботи з дітьми молодшого шкільного віку?
3. Які труднощі виникають у співпраці з педагогічним колективом (вчитель-логопед, вчитель, асистент вчителя, батьки)?
4. Чи впливають ці чинники на якість і результативність логокорекційної роботи з молодшими школярами з ТПМ?
5. Якими є найбільш поширені професійні труднощі ?
6. Чи спостерігається низька мотивація до співпраці з боку дітей і батьків? Які її прояви?
7. Які найпоширеніші труднощі зустрічаються у роботі логопеда?
8. Яке місце у професійній діяльності займає проблема емоційного й фізичного вигорання?

За результатом опитування було виявлено і систематизовано труднощі у роботі вчителя-логопеда, які впливають на якість і результативність логопедичного супроводу учнів із тяжкими порушеннями мовлення.

З метою визначення рівнів готовності вчителів та асистентів вчителів до роботи з учнями з ТПМ було створено анкету, що містила питання, які встановлювали рівні компетентності педагогів у наступних проблемних аспектах (додаток А):

- 1) розуміння термінів «мовлення», «мовленнєва діяльність», «усне мовлення», «писемне мовлення»;
- 2) усвідомлення поняття «тяжкі порушення мовлення»;

- 3) визначення основних проявів мовленнєвих порушень;
- 4) володіння теоретичними знаннями стосовно психолого-педагогічної характеристики дітей із тяжкими мовленнєвими порушеннями:
 - а) специфіки пізнавальних процесів;
 - б) специфіки поведінки та комунікації;
- 5) володіння практичними знаннями та вміннями щодо роботи з обраною категорією школярів:
 - а) провідні методи та прийоми роботи;
 - б) особливості індивідуально-орієнтованого навчання обраної категорії школярів;
 - в) специфіка корекційно-розвивальної діяльності.

Критеріями оцінювання готовності педагогів до роботи з учнями із порушеннями мовлення визначено високий, середній, низький і представлено їх характеристику.

Високий рівень. Педагоги усвідомлюють і точно розмежовують терміни «мовлення», «мовленнєва діяльність», «усне мовлення», «писемне мовлення». Перераховують компоненти мовленнєвої діяльності. Чітко розуміють і тлумачать назви складових мовленнєвої діяльності: фонетико-фонематичний аспект мовлення, лексико-граматичний аспект мовлення, зв'язне мовлення тощо. Без використання спеціальної логопедичної термінології визначають мовленнєві порушення, які належать до категорії тяжких. Описують їхні прояви на різних вікових етапах мовленнєвого розвитку (дошкільний і молодший шкільний період).

Перераховують основні прояви мовленнєвих порушень за компонентами, що відповідають мовленнєвій компетентності, визначеній у Державному стандарті початкової загальної освіти та освітній програмі. Мають достатній обсяг теоретичних знань щодо специфіки психолого-педагогічної характеристики учнів із тяжкими мовленнєвими порушеннями: описують специфіку провідних пізнавальних процесів: концентрації уваги,

сприймання, мисленнєвої діяльності, запам'ятовування; встановлюють особливості поведінкових реакцій і комунікації.

Демонструють високий рівень практичних умінь та навичок навчання й виховання обраної категорії школярів. Визначають провідні методи та прийоми роботи з урахуванням структури порушення та вторинних відхилень у розвитку. Окреслюють особливості індивідуально-орієнтованого спрямування навчання. Обґрунтовано характеризують особливості реалізації корекційно-розвивальної роботи в освітньому процесі. Педагоги систематично підвищують свій фаховий рівень, займаються самоосвітою.

Середній рівень. Педагоги розуміють, але недостатньо чітко розмежовують терміни «мовлення», «мовленнєва діяльність», «усне мовлення», «писемне мовлення» (плутають поняття «мова» й «мовлення», «усне та писемне мовлення» тощо). Вибірково перераховують складові мовленнєвої діяльності. За незначної підказки (допомоги) тлумачать назви складових мовленнєвої діяльності: фонетико-фонематичний аспект мовлення, лексико-граматичний аспект мовлення, зв'язне мовлення тощо. Під час визначення мовленнєвих порушень, що належать до категорії тяжких, переважно зосереджуються на порушенні звуковимови, наявності аграматизмів.

З певними труднощами описують їхні прояви на різних вікових етапах мовленнєвого розвитку (дошкільний і молодший шкільний період). Мають труднощі у визначенні основних проявів мовленнєвих порушень за компонентами, що відповідають мовленнєвій компетентності, визначеній у Державному стандарті початкової загальної освіти та освітній програмі.

Мають певний обсяг теоретичних знань щодо специфіки психолого-педагогічної характеристики учнів із тяжкими мовленнєвими порушеннями: описують особливості провідних пізнавальних процесів: концентрації уваги, сприймання, мисленнєвої діяльності, запам'ятовування; встановлюють особливості поведінкових реакцій і комунікації.

Демонструють достатній рівень практичних умінь та навичок навчання й виховання обраної категорії школярів. Мають труднощі у визначенні провідних методів та прийомів роботи з урахуванням структури порушення та вторинних відхилень у розвитку. Окреслюють особливості індивідуально-орієнтованого спрямування навчання. Поверхово характеризують особливості реалізації корекційно-розвивальної роботи в навчально-виховному процесі. Педагоги систематично підвищують свій фаховий рівень, займаються самоосвітою.

Низький рівень. Педагоги не усвідомлюють і чітко не розмежовують терміни «мовлення», «мовленнєва діяльність», «усне мовлення», «писемне мовлення» (плутають поняття «мова» й «мовлення», «усне та писемне мовлення» тощо). Вибірково перераховують складові мовленнєвої діяльності. Не здатні пояснити назви складових мовленнєвої діяльності: фонетико-фонематичний аспект мовлення, лексико-граматичний аспект мовлення, зв'язне мовлення тощо. Під час визначення мовленнєвих порушень, що належать до категорії тяжких, плутають прояви мовленнєвих порушень з іншими порушеннями психофізичного розвитку: затримкою психічного розвитку, розладами аутистичного спектру.

Не можуть схарактеризувати їхні прояви на різних вікових етапах мовленнєвого розвитку (дошкільний і молодший шкільний період). Не визначають основні прояви мовленнєвих порушень за компонентами, що відповідають мовленнєвій компетентності, визначеній у Державному стандарті початкової загальної освіти та освітній програмі.

Не мають достатнього обсягу теоретичних знань щодо специфіки психолого-педагогічної характеристики школярів із тяжкими мовленнєвими порушеннями: не описують особливості провідних пізнавальних процесів: концентрації уваги, сприймання, мисленнєвої діяльності, запам'ятовування; не визначають особливості поведінкових реакцій і комунікації. Не демонструють достатнього рівня практичних умінь та навичок навчання й виховання обраної категорії школярів. Мають труднощі у визначенні

провідних методів та прийомів роботи з урахуванням структури порушення та вторинних відхилень у розвитку. Не окреслюють особливості індивідуально-орієнтованого спрямування навчання. Поверхово характеризують особливості реалізації корекційно-розвивальної роботи в освітньому процесі.

Третій критерій стосувався питання взаємодії педагогів класу з учителем-логопедом як передумови ефективної реалізації логопедичного супроводу учнів із ТПМ, що вивчався також методом опитування.

Представимо результати констатувального етапу дослідження у п.2.2

2.2. Дослідження стану практики організації логопедичного супроводу учнів із порушеннями мовлення у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням

Здійснений теоретичний аналіз засвідчив, що учитель-логопед – це висококваліфікований фахівець, який здійснює профілактику, комплексну діагностику та корекцію порушень мовлення і пов'язаних із ними психічних функцій. Водночас діяльність логопеда супроводжується низкою складнощів, що можуть негативно впливати як на якість і ефективність корекційного процесу, так і на психоемоційний стан, рівень самооцінки та професійний розвиток самого спеціаліста.

Результати дослідження за *першим критерієм* засвідчили наявність комплексного спектра труднощів, які значно ускладнюють ефективну реалізацію логопедичного супроводу в аспекті логокорекційної роботи в закладах загальної середньої освіти з впровадженням інклюзивного навчання. Зокрема, було викоремлено такі основні проблеми у роботі вчителя логопеда:

1. Складнощі з комплектацією груп для проведення підгрупових та індивідуальних занять через різномірність учнів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ), які навчаються в різних класах паралелі та мають різний рівень мовленнєвого розвитку і різні види мовленнєвих порушень

(засвідчили 60,0% респондентів).

2. Недостатнє забезпечення закладів програмними та навчально-методичними матеріалами, що суттєво ускладнює організацію та проведення логокорекційних занять з дітьми молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення (засвідчили 80,0% респондентів).

3. Значні труднощі у координації та взаємодії між ключовими учасниками логопедичного супроводу: учителем-логопедом, класним керівником, асистентом вчителя та батьками (або особами, які їх замінюють), що впливає на цілісність і послідовність корекційної роботи (засвідчили 80,0% респондентів).

4. Гостра нестача часу та ресурсів для якісного і ефективного проведення логопедичних занять. Вчителі-логопеди, які працюють у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, мають надмірне навантаження й обмежені можливості присвятити достатню увагу кожному учню. Адміністративна робота, у тому числі ведення документації, звітів і планування, відбирає значну частину часу, що зменшує ресурси для підготовки та проведення індивідуальних і групових логопедичних занять (засвідчили 40,0% респондентів).

5. Дефіцит матеріально-технічного забезпечення: деякі логопеди не мають доступу до сучасного обладнання, програмного забезпечення, методичних посібників і розвивальних ігор, які могли б підвищити якість і різноманітність логопедичних занять (засвідчили 20,0% респондентів).

6. Низька мотивація з боку батьків. Іноді батьки не підтримують роботу учителя-логопеда, не беруть активну участь в заняттях, не забезпечують сприятливі умови для розвитку мовлення дитини та не дотримуються рекомендацій фахівця, що негативно впливає на ефективність логопедичного супроводу і демотивує учителів логопедів (засвідчили 60,0% респондентів).

7. Складність і різноманіття мовленнєвих порушень вимагає індивідуального підходу до кожного учня з урахуванням його рівня розвитку, причин порушень і супутніх психоемоційних, поведінкових, навчальних та

соціалізаційних особливостей. Учителі-логопеди повинні знати особливості розвитку не тільки мовлення, а й інших психічних функцій – уваги, пам'яті, мислення, уяви, волі, емоцій. Вони також повинні вміти працювати з особливими категоріями учнів: дітьми з затримкою психічного розвитку, розладами аутистичного спектру (РАС), порушеннями слуху, зору, рухової функції тощо (засвідчили 60,0% респондентів).

8. Високий ризик емоційного та фізичного вигорання. Професійна діяльність учителя-логопеда потребує значного психоемоційного напруження, відповідальності, терпіння, емпатії та комунікативних навичок. Учителі-логопеди працюють із вразливими категоріями учнів, які мають різні проблеми й переживання, що створює додатковий стрес. Постійне психологічне навантаження може призводити до виснаження, втрати мотивації і професійного задоволення, а також до розвитку стресу, депресії та синдрому професійного вигорання, що особливо актуально в умовах воєнного стану в Україні (засвідчили 100,0% респондентів).

Виявлені труднощі у роботі вчителя-логопеда, які впливають на якість і результативність логопедичного супроводу учнів із ТПМ наочно представлено діаграмою (рис. 2.1).



Рис. 2.1. Труднощі у роботі вчителя-логопеда, які впливають на якість і результативність логопедичного супроводу учнів із ТПМ

Отже, зазначені чинники значно впливають на ефективність і результати логопедичної роботи з учнями початкових класів, які мають тяжкі мовленнєві порушення, в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, що знижує продуктивність логопедичної підтримки. Це зумовлює необхідність пошуку дієвих способів розв'язання цих проблем у професійній діяльності логопеда.

За другим критерієм дослідження виявлено такі рівні готовності педагогічних працівників (вчителів, асистентів вчителів) до роботи з учнями з ТПМ у процесі реалізації логопедичного супроводу (рис. 2.2).

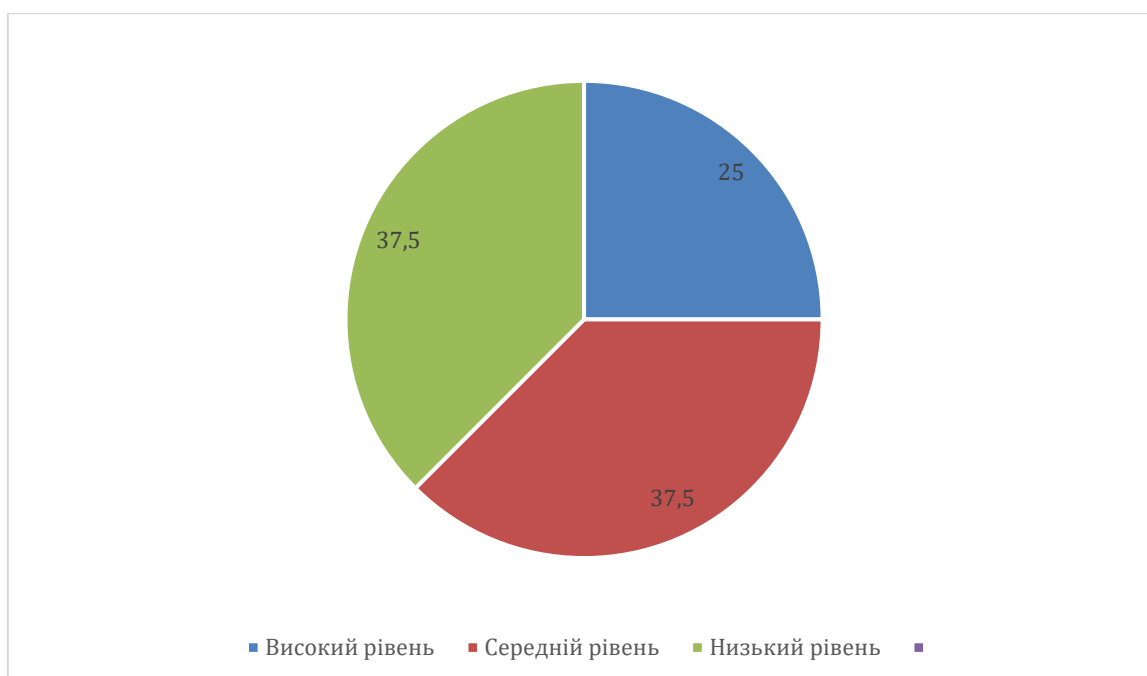


Рис. 2.2. Рівні готовності педагогічних працівників (вчителів, асистентів вчителів) до роботи з учнями з ТПМ у процесі реалізації логопедичного супроводу

З рисунку 2.2 бачимо, що високого рівня обізнаності виявлено лише 25,0% педагогічних працівників, середнього і низького – по 37,5%, що свідчить про недостатній рівень їхньої готовності брати участь у реалізації логопедичного супроводу учнів із ТПМ у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

Окрім того, результати анкетування допомогли виявити конкретні проблеми у роботі вчителів і асистентів вчителів, щодо підтримки, навчання, оцінювання, адаптації і інтеграції учнів із ТПМ. Так, 75,0% педагогів вважають, що у закладах з інклюзивною формою навчання недостатній рівень фахової підтримки, яка б забезпечувала поповнення теоретичних знань щодо ефективної організації логопедичного супроводу учнів з ТПМ.

Це свідчить про те, що при організації учителями навчальної діяльності учнів із ТПМ переважно застосовуються загальні дидактичні методи, прийоми та форми навчання, які не враховують специфіку розвитку дітей. Внаслідок цього не реалізуються особливі підходи, необхідні для опанування знаннями цією категорією школярів, сприяння їх соціальній взаємодії та підвищення пізнавальної активності.

Традиційним показником навченості педагогами цих дітей є критеріально орієнтоване оцінювання, в той час як учнівське портфоліо, що включає результати спостережень, зразки робіт та інформацію від батьків і логопедів, використовується вкрай рідко. Це засвідчує недостатню оцінку цілісного розвитку дітей і відповідного забезпечення їх активної участі у навчанні та житті класу.

Результати опитування засвідчили, що 87,5% педагогів не володіють знаннями про особливі освітні потреби молодших школярів із ТПМ, що вказує на їхню недостатню підготовленість до цілеспрямованого та системного логопедичного супроводу.

Більшість опитаних педагогів (75,0%) вважає, що для учнів з ТПМ необхідно створювати спеціальні умови, зокрема забезпечувати постійну підтримку асистента вчителя, учителя логопеда, виділяти окреме місце (окрему парту) або окрему групу з асистентом, надавати індивідуальні завдання тощо. Водночас, така організація навчальної діяльності може призводити до ізоляції молодших школярів з ТПМ, перетворюючи їх на пасивних об'єктів навчання замість активних учасників освітнього процесу, що суперечить ідеям інклюзивної освіти. Відсутність знань педагогів про

особливості інклюзивного навчання цієї категорії дітей, а також низька готовність працювати спільно в одному навчальному просторі ускладнюють інтеграцію учнів з ТПМ у класне середовище.

Щодо адаптації освітнього процесу, 62,5% педагогів використовують візуальні засоби навчання (ілюстративний матеріал, схеми, мультимедійні презентації, відеоматеріали) для репрезентації навчального змісту. Водночас 87,5% респондентів не інтегрують у структуру уроків корекційно-розвивальні компоненти, що призводить до нераціонального використання компенсаторних можливостей молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ).

Зокрема, недостатньою є робота зі стимулювання слухового сприймання та формування артикуляційних навичок в освітньому процесі. Поряд із заняттями в першій половині дня, корекційно-розвивальні заняття в другій половині дня мають бути обов'язковим компонентом формування слухомовленнєвих умінь та навичок у дітей із мовленнєвими порушеннями. Ефективність таких занять полягає в тому, що навички, сформовані під час корекційно-розвивальної роботи, закріплюються та автоматизуються в освітньому процесі.

Не залучають школярів із ТПМ до взаємодії з однолітками під час навчання 62,5% педагогів. Це може зумовлювати виникнення соціальної дистанції між учнями з ТПМ та учнями з нормотиповим розвитком, комунікативний бар'єр, низьку мотивацію до взаємодії, відсутність інтересу до колективної діяльності. Унаслідок цього учні з ТПМ мають труднощі у встановленні міжособистісних контактів з однолітками, відчують невпевненість, демонструють зниження пізнавальної активності, що перешкоджає їхній соціально-освітній інтеграції.

Також виявлено, що 62,5% опитаних не обізнані зі шляхами адаптації і інтеграції учнів із ТПМ в середовищі однолітків, налагоджені успішної взаємодії в освітньому процесі.

Проблеми готовності педагогів до реалізації логопедичного супроводу учнів із ТПМ систематизовано у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Проблеми готовності педагогів класу до реалізації логопедичного супроводу

№	Проблеми	Кількість відповідей респондентів (у %)
1.	Недостатній рівень фахової підтримки щодо ефективної організації логопедичного супроводу учнів з ТПМ	75,0%
2.	Необізнаність педагогів щодо особливих освітніх потреб молодших школярів з ТПМ	87,5%
3.	Відсутність використання під час уроків корекційно-розвивальних елементів, компенсаторних можливостей учнів із ТПМ	87,5%
4.	Обмежене залучення учнів з ТПМ до взаємодії з однолітками під час навчання	62,5%
5.	Недостатня обізнаність педагогів щодо шляхів адаптації і інтеграції учнів із ТПМ в середовище однолітків	62,5%

Таким чином, виявлені рівні та проблеми вказують на неготовність педагогів ефективно брати участь у реалізації логопедичного супроводу учнів із ТПМ. Як наслідок, молодші школярі з ТПМ матимуть труднощі у встановленні соціальних контактів з однолітками, невпевненість, знижену пізнавальну активність, незацікавленість у спільній діяльності тощо.

За результатами анкетування щодо взаємодії педагогів класу з учителем-логопедом (третій критерій) встановлено, що 76,92% вчителів та

їхніх асистентів повідомили про вкрай нестабільне проведення спільних зустрічей з учителем-логопедом для обговорення проблем і перспектив логопедичного супроводу учнів із ТПМ, тоді як лише 23,08% зазначили про регулярність таких зустрічей.

Водночас респонденти зазначали, що на спільних зустрічах не окреслюються персональні ролі та відповідальність щодо супроводу та навчання учнів із тяжкими порушеннями мовлення. Найчастіше всю відповідальність за реалізацію логопедичного супроводу покладають на учителя-логопеда та асистента учителя, про що зазначили 69,23% респондентів, тоді як вчителі класу здебільшого зосереджуються на успішності учнів із нормотиповим розвитком. І лише 30,77% засвідчили про розподілення обов'язків між учасниками логопедичного супроводу. Отже, отримані дані свідчать про формальний поділ у класах з інклюзивним навчанням на «своїх» і «чужих» учнів. Такий висновок підтверджують також результати педагогічного спостереження, що виявили специфіку взаємодії між педагогами, асистентами вчителів і учителями-логопедами в процесі здійснення логопедичного супроводу.

Виявлено, що ініціатором взаємодії найчастіше є учитель-логопед та асистент учителя. Водночас учителі класу здебільшого взаємодіють з учителем-логопедом лише з метою надання рекомендацій або уточнення окремих аспектів впливу на учня з тяжкими порушеннями мовлення, а також щодо питань взаємодії з батьками. У цьому контексті 69,23% респондентів зазначили, що взаємодія педагогів класу з учителем-логопедом у процесі логопедичного супроводу носить ситуативний характер. Крім того, виявлено, що педагоги класу здебільшого ігнорують ініціативи учителів-логопедів, що свідчить про нестійкий мікроклімат у взаєминах між цими фахівцями. Однак було досліджено і позитивні відповіді у контексті системного характеру взаємодії педагогів класу з учителями логопедами, про що зазначило 30,77% опитаних.

Своєрідна дистанція педагогів класу від учителя-логопеда може бути

наслідком усталеної традиції, яка сформувалася протягом багатьох років, а також недостатньої обізнаності щодо ефективних шляхів взаємодії під час організації логопедичного супроводу. Відсутність координованої співпраці між педагогами та спеціалістами перешкоджає забезпеченню єдності та цілісності логопедичного впливу на кожного учня з тяжкими порушеннями мовлення, що у підсумку негативно впливає на їхню інтеграцію та самореалізацію – кінцеві цілі освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

Узагальнені проблеми взаємодії педагогів класу з учителем-логопедом у процесі логопедичного супроводу учнів із ТПМ представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Проблеми взаємодії педагогів класу з учителем-логопедом у процесі
логопедичного супроводу учнів із ТПМ**

№	Проблеми	Кількість відповідей респондентів (у %)
1.	Недостатнє проведення спільних зустрічей педагогів і логопедів обмежує обговорення логопедичного супроводу учнів із тяжкими порушеннями мовлення.	76,92%
2.	Відсутність чіткого розподілу ролей і відповідальності ускладнює координацію навчання та логопедичного супроводу.	69,23%
3.	Взаємодія педагогів класу з учителем-логопедом у процесі логопедичного супроводу носить ситуативний характер.	69,23%

Отже, актуалізується необхідність координації діяльності вчителів класу та вчителів-логопедів у процесі супроводу учнів із ТПМ. Саме через узгодження їхньої взаємодії має забезпечуватися динамічність системи логопедичного супроводу в умовах інклюзивного навчання, гармонійність зв'язків у системі «учень із ТПМ – учень із нормотиповим розвитком – педагог – асистент учителя – учитель-логопед».

Важливим є те, що 87,5% педагогів усвідомлюють необхідність підвищення фахової компетентності щодо організації та реалізації логопедичного супроводу. Це свідчить про їхню потребу в інформаційній, методичній та організаційній підтримці. Респонденти демонструють готовність до співпраці зі спеціалістами інклюзивно-ресурсних центрів, фахівцями спеціальних закладів освіти, науково-дослідних установ та інших організацій, що опікуються питаннями навчання дітей із ТПМ.

Водночас 100% педагогів зазначають, що адміністрація закладу підтримує розвиток інклюзивної освіти. Це засвідчує наявність у закладах сприятливого підґрунтя для розвитку інклюзивної практики.

Отже, професійна взаємодія педагогів і рівень фаховості є ключовими умовами успішності логопедичного супроводу учнів молодшого шкільного віку з ТПМ.

Виявлені особливості логопедичного супроводу в умовах інклюзивного класі де навчаються молодші школярі з ТПМ засвідчують, що педагоги і асистенти вчителів потребують фахової підтримки щодо організації ефективного здійснення логопедичного супроводу молодших школярів цієї категорії та планування взаємодії з учителем-логопедом.

Таким чином, результати констатувального етапу дослідження засвідчили низку проблем, пов'язаних із роботою вчителя-логопеда, готовністю педагогів до здійснення логопедичного супроводу та рівнем взаємодії педагогів класу з учителем-логопедом.

2.3. Шляхи співпраці учителя логопеда з педагогами класу у процесі логопедичного супроводу учнів із порушеннями мовлення

Теоретичний аналіз засвідчив, що ефективна організація логопедичного супроводу у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням можлива лише за умови взаємозв'язку всіх членів команди психолого-педагогічного супроводу. Особливого значення набуває узгоджена *співпраця*

між учителем класу, асистентом учителя та логопедом з метою забезпечення під час уроків необхідних адаптацій чи модифікацій. Особливо це стосується уроків мовно-літературної (письмо, читання, українська мова, література) та природничої галузей під час яких відбувається як розвиток мовленнєвих так і немовленнєвих процесів.

У цьому контексті навчання грамоти посідає фундаментальне місце в системі освіти дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ), оскільки забезпечує оволодіння учнями елементарними навичками правильного читання та письма, стимуляцію усного мовлення, розвиток фонематичних процесів, формування вміння здійснювати аналіз і синтез мовленнєвих одиниць, узагальнення акустико-артикуляційних характеристик звуків тощо.

Наведемо приклади орієнтування учителя логопеда на змістові аспекти уроків навчання грамоти:

- завчасна орієнтація учителя логопеда на букву, що має вивчатися під час уроків грамоти, зумовлює необхідність попередньої постановки відповідного звука на індивідуальних заняттях; подальша автоматизація цього звука здійснюється безпосередньо на уроках;
- як у добукварний період навчання грамоти, так і в процесі індивідуальних логопедичних занять забезпечується цілеспрямоване й поетапне формування навичок фонематичного сприймання та звукового аналізу;
- систематичне виконання завдань на диференціацію звуків і букв як на логопедичних заняттях, так і на уроках грамоти виконує профілактичну функцію, спрямовану на попередження дисграфії та дислексії.

У цьому контексті уроки читання також тісно пов'язані з логопедичними заняттями. Поряд із формуванням техніки читання та розвитком уміння розуміти текст вони сприяють автоматизації правильної звуковимови, тренуванню у відтворенні слів різної складової структури, збагаченню й систематизації словникового запасу, удосконаленню лексико-граматичної сторони мовлення та формуванню семантико-синтаксичних

узагальнень. Водночас учні поступово опановують різні функціональні види зв'язного мовлення – описове, розповідне й пояснювальне, що має важливе значення для подальшого навчання та успішної соціалізації.

Під час уроків природничого змісту учні здобувають не лише знання про довкілля (предмети, явища природи, пори року, соціальні норми взаємодії та спілкування), а й проходять практичну мовленнєву підготовку, спрямовану на подолання труднощів і усунення прогалин у розвитку лексико-граматичної сторони мовлення. Особлива увага приділяється формуванню діалогічного та монологічного мовлення на основі системного збагачення й уточнення словникового запасу, а також набуттю практичних умінь користування основними закономірностями граматичної будови мови.

Отже, така узгоджена взаємодія педагогів класу й логопеда забезпечувала інтеграцію логопедичного впливу в освітній процес, надаючи урокам корекційної спрямованості. Це, у свою чергу, сприяло подоланню недоліків мовленнєвого розвитку дитини та формувало її готовність до оволодіння основними шкільними навичками й вміннями.

Також, за результатами констатувального етапу дослідження були ідентифіковані основні труднощі в діяльності учителя логопеда, які негативно впливали на якість і ефективність логопедичного супроводу учнів молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). Для подолання цих проблем нами запропоновано низку профілактичних заходів та стратегій корекції.

1. Подолання дефіциту часу та ресурсів. Рекомендується планувати робочий графік і раціонально розподіляти навантаження таким чином, щоб залишати достатньо часу для підготовки до занять, професійного саморозвитку, відпочинку і підтримки особистого життя. Важливо активно використовувати різні джерела інформації та матеріали, зокрема інтернет-ресурси, бібліотеки, професійні спільноти, курси, семінари, вебінари тощо. Доцільно шукати можливості для залучення додаткових фінансових ресурсів, грантів, стипендій, пільг і безоплатних послуг, пов'язаних із професійною

діяльністю. Також актуальним є обмін досвідом та інформацією з колегами, участь у спільних проєктах, консультаціях та супервізіях.

2. Підвищення мотивації батьків. Необхідно надавати сім'ям чітке і доступне роз'яснення цілей, завдань, етапів і методів логопедичної роботи, демонструвати переваги та перспективи корекції, надавати регулярний зворотний зв'язок і заохочення за досягнення. Важливо враховувати індивідуальні особливості, інтереси, потреби та складнощі кожного учня і відповідно коригувати форми, методи, матеріали, темп і режим занять, роблячи їх цікавими, різноманітними, ігровими та ситуативними.

Рекомендовано активно залучати батьків до співпраці, надавати їм право вибору, участі у плануванні і оцінюванні процесу, формувати їх позицію як партнерів і експертів. Важливо підтримувати постійний контакт, обмінюватись інформацією, порадами, досвідом, проявляти інтерес, повагу та довіру.

3. Робота зі складністю і різноманіттям мовленнєвих порушень. Учителям логопедам слід регулярно підвищувати професійні компетенції, вивчати новітні теорії, методики і технології, що стосуються терапії мовленнєвих порушень і супутніх психічних функцій. Важливо проходити спеціалізовані курси, семінари, стажування і сертифікації з різних напрямів логопедії, зокрема з клінічної логопедії. Доцільна тісна співпраця з лікарями суміжних спеціальностей – психологами, неврологами, отоларингологами, стоматологами, педіатрами, дефектологами, педагогами – для комплексного підходу до діагностики, лікування та супроводу клієнтів. Принципово важливо індивідуалізувати підхід до кожного клієнта з урахуванням його особливостей, потреб, мотивації, цілей і складнощів.

4. Запобігання емоційному та фізичному вигоранню. Логопедам рекомендується систематично дбати про власне фізичне і психічне здоров'я – підтримувати збалансоване харчування, достатній сон, регулярний відпочинок і фізичну активність, приділяти увагу особистим інтересам і родинним зв'язкам. Важливо розвивати особистісні якості, що сприяють

стресостійкості та позитивному ставленню до роботи, такі як впевненість у собі, самооцінка, самоповага, гнучкість, креативність, почуття гумору та оптимізм.

Ключовою є підтримка з боку колег, керівництва, наставників, супервізорів, психологів, друзів і сім'ї для отримання допомоги у знятті напруження, вираженні емоцій, отриманні конструктивних порад і визнання досягнень. Необхідно формувати адекватне ставлення до роботи як до безперервного процесу, цінувати власні здобутки і зусилля, радіти професійному росту та розвитку, уникати надмірного порівняння з іншими, знаходити особисте значення та цінність у професійній діяльності.

2.4. Перевірка ефективності організації логопедичного супроводу учнів молодшого шкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням

Метою формувального етапу дослідження стала перевірка ефективності організації логопедичного супроводу учнів початкових класів із порушеннями мовлення.

На формувальному етапі дослідження було задіяно тих же респондентів, що і на констатувальному, а саме: вчителів початкових класів (4), асистентів вчителя (4), вчителів-логопедів (5 осіб), які були задіяні до логопедичного супроводу 11 учнів із ТПМ, зокрема із: ЗНМ III рівня – 5 осіб, ЗНМ II рівня і дислексією – 3 особи, ЗНМ II рівня і дизартрією – 3 особи.

Результати впровадження експериментального матеріалу перевірялися за критеріями, визначеними на констатувальному етапі дослідження. Тож, щодо *першого критерію* було проведене повторне опитування учителів-логопедів за планом, представленим у п.2.1. Порівняльні результати засвідчили зменшення кількості труднощів у роботі учителя-логопеда, що сприяло покращенню якості логокорекційної роботи з учнями із ТПМ як складової логопедичного супроводу.

Отже, за першим питанням різниця склала у 20,0% порівняно із констатувальним етапом дослідження (КЕ – 60,0%, ФЕ – 40,0%). Тобто учителі-логопеди, все ж-таки, відмічають деякі складнощі у формуванні груп учнів із ТПМ, які навчаються в різних класах паралелі. Під час експериментального дослідження об'єднання у групи не відбувалося, з усіма учнями логопеди займалися індивідуально, згідно визначеного напрямку логокорекційної роботи, що подано у п.3.2.

Щодо другого питання було відзначено покращення на 40,0% (КЕ – 80,0%, ФЕ – 40,0%) забезпечення логопедів навчально-методичними матеріалами, зокрема шляхом створення методичної скарбнички, яка містить систематизовані електронні джерела з відповідними посиланнями та спеціалізовані сайти.

Також зафіксовано покращення взаємодії учасників логопедичного супроводу на 40,0% (КЕ – 80,0%, ФЕ – 40,0%), зокрема між учителем-логопедом, класним керівником, асистентом учителя та батьками учнів (або особами, які їх замінюють). Однак, незважаючи на позитивні зміни, учителі-логопеди продовжують відчувати надмірне навантаження через велику кількість документації, що суттєво ускладнює приділення належної уваги індивідуальній роботі з учнями з тяжкими порушеннями мовлення та активній участі у всіх напрямках логопедичного супроводу, хоча впровадження рекомендацій експериментатора сприяло покращенню менеджменту часу. Однак, кількісні дані залишилися на рівні вихідних з різницею у 0 % (КЕ – 40,0%, ФЕ – 40,0%).

Окрім того, не покращилася ситуація з матеріально-технічним забезпеченням, зокрема щодо розширення доступу до сучасного обладнання та програмного забезпечення, які могли б підвищити якість і різноманітність логопедичних занять (підтвердили 20,0% респондентів). У цьому контексті відбулося покращення у наповненні бази спеціальних ігор і матеріалів за рахунок електронних джерел. Втім, це питання перебуває під контролем адміністрації і не може бути вирішене безпосередньо в межах нашої роботи.

Тож кількісні показники залишилися на рівні початкових, без змін (КЕ – 20,0%, ФЕ – 20,0%).

Відмічено покращення мотивації батьків на 40% (КЕ – 60%, ФЕ – 100%) у напрямі активної підтримки роботи учителя-логопеда, участі у логопедичних заняттях, створенні вдома сприятливих умов для розвитку мовлення дитини та дотриманні рекомендацій, що сприяло підвищенню ефективності логопедичного супроводу.

Найпоширенішими труднощами учителі-логопеди вважають складність роботи з дітьми, які мають порушення мовлення, що належать до різних категорій психофізичних порушень. Цей показник не змінився на формуальному етапі дослідження і становив 60,0%, із різницею у 0% (КЕ – 60,0%, ФЕ – 60,0%).

Таблиця 2.3.

Порівняльні результати дослідження за першим критерієм щодо труднощів у роботі вчителя-логопеда, які впливають на якість і результативність логопедичного супроводу учнів із тяжкими порушеннями мовлення

№ питання	КЕ, у %	ФЕ, у%	Різниця, у%
1	60,0	40,0	20,0
2	80,0	40,0	40,0
3	80,0	40,0	40,0
4	40,0	40,0	0,0
5	20,0	20,0	0,0
6	60,0	100,0	40,0
7	60,0	60,0	0,0
8	100,0	60,0	40,0
Середні дані	62,5	50,0	12,5

Вчителі-логопеди під час опитування також відзначили, що надані експериментатором рекомендації щодо профілактики та подолання професійного вигорання сприяли покращенню емоційного самопочуття і продуктивності, про що повідомили 60,0% учасників, що на 40,0% більше порівняно з констатувальним етапом експерименту (КЕ – 100%, ФЕ – 60,0%). Систематизовані дані щодо динаміки за першим критерієм наведено у таблиці 2.3.

Таким чином, на формувальному етапі за першим критерієм спостерігається покращення кількісних і якісних результатів на 12,5% (КЕ – 62,5%, ФЕ – 50,0%), що свідчить про зменшення проблем і труднощів у роботі вчителя-логопеда під час логокорекційної діяльності, що позитивно вплине на якість логопедичного супроводу в цілому (рис. 2.3).

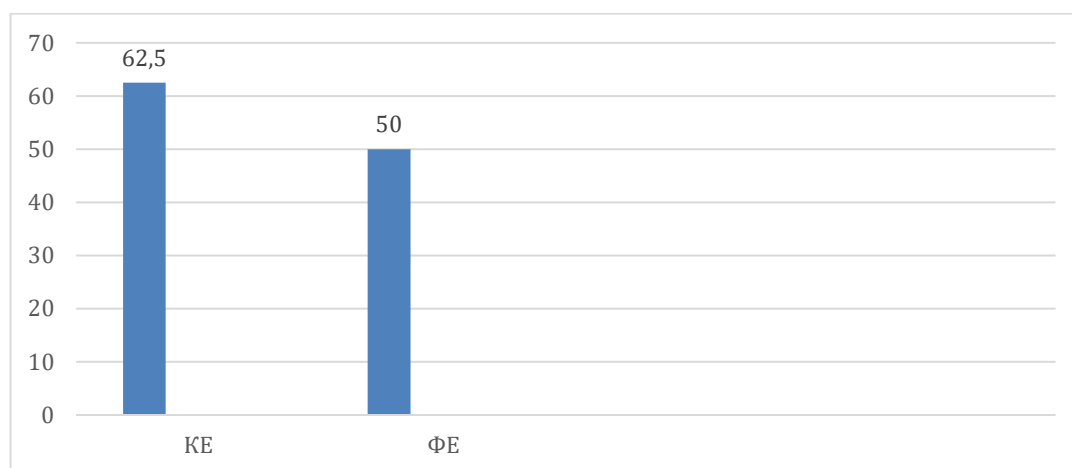


Рис. 2.3. Узагальнені порівняльні результати дослідження за першим критерієм

Однак, нажаль, проблеми, пов'язані з надмірним навантаженням через велику кількість документації, обмеженим доступом до сучасного обладнання та програмного забезпечення, а також складністю роботи з дітьми з різними категоріями психофізичних порушень, досі лишаються актуальними для вчителя-логопеда і мають перебувати під контролем керівництва закладів. Водночас учителі-логопеди відзначають позитивний

вплив на реалізацію логопедичного супроводу рекомендацій експериментатора, у яких окремо виділені та описані два основні напрями логокорекційної роботи, а також визначені загальні організаційні засади логопедичного супроводу. Таким чином, отримані кількісні і якісні результати за першим критерієм засвідчили ефективність експериментального матеріалу.

Щодо результатів дослідження за *другим критерієм, що стосується* рівнів готовності педагогічних працівників (вчителів, асистентів вчителів) до роботи з учнями з ТПМ у процесі реалізації логопедичного супроводу, також відмітили позитивну динаміку у бік покращення кількісних і якісних результатів (табл. 2.4)

Таблиця 2.4

Порівняльні результати рівнів готовності педагогічних працівників (вчителів, асистентів вчителів) до роботи з учнями з ТПМ у процесі реалізації логопедичного супроводу на КЕ та ФЕ

Рівні	КЕ, у %	ФЕ, у%	Різниця, у%
Високий	25,0	37,5	12,5
Середній	37,5	62,5	25,0
Низький	37,5	0,0	37,5

Здійснений порівняльний аналіз щодо рівнів готовності педагогічних працівників (вчителів, асистентів вчителів) до роботи з учнями з ТПМ у процесі реалізації логопедичного супроводу на констатувальному і формуальному етапах дослідження засвідчив позитивну динаміку. Так, респондентів високого рівня після впровадження експериментального матеріалу збільшено на 12,5% (КЕ – 25,0%, ФЕ – 37,5%), середнього – на 25,0% (КЕ – 37,5%, ФЕ – 62,5%), низького зменшено на 37,5% (КЕ – 37,5%, ФЕ – 0,0%).

Серед зафіксованих проблем виявлено лише такі, як недостатньо чітка диференціація понять «мова» і «мовлення», утруднення у визначенні

основних проявів порушень мовлення, що потребує, все ж таки, спеціальної підготовки у сфері Спеціальної освіти (логопедія).

Щодо порівняльних результатів дослідження за третім критерієм зазначимо також про позитивну динаміку у взаємодії вчителя логопеда і педагогів класу, що характеризується системним проведенням спільних зустрічей з обговорення актуальних питань в організації і реалізації логопедичного супроводу. Цей показник на ФЕ покращився на 76,92% порівняно із КЕ (КЕ – 23,08%, ФЕ – 100,0%).

Таблиця 2.5

Динаміка покращення взаємодії педагогів класу з учителем-логопедом у логопедичному супроводі учнів із ТПМ: порівняльні результати

№	Показники	КЕ, у %	ФЕ, у %	Різниця
1.	Системне проведення спільних зустрічей з обговорення актуальних питань в організації і реалізації логопедичного супроводу.	23,08	100	76,92
2.	Чіткий розподіл ролей, визначення відповідальності між учасниками логопедичного супроводу.	30,77%	100	69,23
3.	Системна взаємодія педагогів класу з учителем-логопедом у процесі логопедичного супроводу.	30,77%	76,92	46,12

Окрім того, респондентами було підкреслено про чіткий розподіл ролей, визначення відповідальності між учасниками логопедичного супроводу у процесі проведення експерименту, що сприяло покращенню результатів також і за цим показником на 69,23% (КЕ – 30,77%, ФЕ – 100,0%). Окрім того, покращилася взаємодія учителя-логопеда з педагогами класу, яка змінилася від ситуативного характеру до системного, про що засвідчило на ФЕ 76,92% респондентів, що на 46,15% більше, ніж на КЕ

(30,77%). Узагальнені порівняльні результати щодо динаміки покращення взаємодії педагогів класу з учителем-логопедом у процесі логопедичного супроводу учнів із ТПМ представлено у таблиці 2.5.

Таким чином, можемо зазначити, що проведення експериментальної роботи позитивно вплинуло на кількісні і якісні результати за всіма досліджуваними критеріями і показниками. Отже, проведений експеримент підтвердив достовірність отриманих даних та продемонстрував підвищення ефективності реалізації логопедичного супроводу учнів початкових класів із ТПМ в закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням завдяки впровадженню окреслених методичних підходів.

Висновки до другого розділу

У другому розділі магістерської роботи висвітлено методологію та аналіз експериментального дослідження логопедичного супроводу учнів із порушеннями мовлення у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. Деталізовано організацію педагогічного експерименту, що розподілявся на підготовчий етап із вивченням літератури і визначенням мети, емпіричний етап із констатувальним (первинне обстеження, виявлення проблем у роботі, оцінка готовності педагогів) і формувальним (впровадження методичних рекомендацій і перевірка їх ефективності), а також етап узагальнення результатів. Зазначено особливості контингенту (учні із тяжкими порушеннями мовлення), методи збору даних (опитування, анкетування, педагогічне спостереження), а також визначені ключові критерії оцінювання стану логопедичного супроводу.

За результатами констатувального етапу дослідження встановлено, що вчителі-логопеди відчують низку значних труднощів, які істотно впливають на якість і результативність логопедичного супроводу учнів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). Серед основних проблем відзначено складнощі з комплектацією груп для занять через різноманітність

учнів (60,0%), недостатнє забезпечення навчально-методичними матеріалами (80,0%), а також значні проблеми у координації і взаємодії між учителем-логопедом, педагогами класу, асистентами та батьками (80,0%).

Важливою перешкодою є також гостра нестача часу та ресурсів для якісного проведення корекційних занять (40,0%), дефіцит матеріально-технічного забезпечення (20,0%) та низька мотивація батьків до співпраці (60,0%). Значне ускладнення створює й складність індивідуального підходу через різноманіття мовленнєвих порушень та супутніх особливостей розвитку учнів (60,0%). Особливу увагу слід приділити високому рівню емоційного та фізичного вигорання вчителів-логопедів, яке зафіксовано у 100% опитаних.

Водночас рівень готовності педагогічних працівників до роботи з учнями з ТПМ є недостатнім: лише 25,0% мають високий рівень обізнаності, тоді як середній і низький рівні становлять по 37,5%. Педагоги відчують нестачу фахової підтримки, а 87,5% з них не мають належного розуміння особливих освітніх потреб цієї категорії дітей. Поряд з цим 87,5% педагогів не застосовують корекційно-розвивальних елементів під час уроків, а 62,5% не залучають учнів із ТПМ до взаємодії з однолітками, що обмежує їх соціальну інтеграцію.

Взаємодія педагогів класу з учителем-логопедом характеризується нестабільністю: 76,92% респондентів повідомили про рідкісні спільні зустрічі, відсутність чіткого розподілу ролей і ситуативний характер співпраці (69,23%). Це призводить до формального поділу учнів на «своїх» і «чужих» та заважає узгодженню дій учасників логопедичного супроводу.

Отже, аналіз констатувального етапу підкреслює необхідність посилення фахової підтримки педагогів, удосконалення міжпрофесійної взаємодії, оптимізації організації логопедичного супроводу та комплексної роботи з батьками учнів з метою підвищення якості логопедичного супроводу учнів із тяжкими порушеннями мовлення.

Високремлено шляхи співпраці між педагогами класу, асистентами вчителя та учителем-логопедом як важливу умову успішного логопедичного супроводу. Наголошено на необхідності узгодженого планування адаптацій і модифікацій у навчальному процесі, особливо на уроках мовленнєвого циклу та природничих наук, що сприяє стимулюванню мовленнєвого розвитку і комунікативної діяльності учнів із ТПМ. Вказано на значущість постійних консультацій, семінарів і взаємодії з батьками для створення сприятливого мовного середовища і послідовності корекційної підтримки. Запропоновано заходи подолання труднощів у роботі учителя логопеда, зокрема планування робочого часу, підвищення мотивації батьків, підвищення кваліфікації педагогів, комплексний підхід до складних порушень, а також профілактику професійного вигорання через підтримку психологічного здоров'я.

Результати формувального етапу демонструють позитивну динаміку: кількість проблем у роботі логопедів знизилася в середньому на 12,5% (з 62,5% до 50%), зокрема покращилось забезпечення методичними матеріалами (на 40%), взаємодія у команді (на 40%), мотивація батьків підвищилася з 60% до 100%. Рівень готовності педагогів до роботи з учнями ТПМ зріс: високий – до 37,5% (+12,5%), середній – до 62,5% (+25%), низький – знизився до 0% (-37,5%). Системність спільних зустрічей підвищилася з 23,08% до 100% (+76,92%), чіткість розподілу ролей – з 30,77% до 100% (+69,23%), системність взаємодії педагогів з логопедами – з 30,77% до 76,92% (+46,15%). Проте проблеми з технічним забезпеченням (20%) та адміністративним навантаженням (40%) залишаються.

Отже, кількісні і якісні результати формувального етапів експерименту засвідчили покращення ефективності організації логопедичного супроводу учнів початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі здійснено теоретико-методичний аналіз та експериментальне дослідження проблеми організації логопедичного супроводу дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, що дозволило сформулювати наступні висновки:

1. За результатами теоретико-методичного аналізу проблеми логопедичного супроводу встановлено, що логопедичний супровід є невід'ємною складовою психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями психофізичного розвитку у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. Визначено, що зростання кількості дітей із різноманітними мовленнєвими порушеннями вимагає системного підходу до комплексної підтримки, що охоплює педагогічні, психологічні та корекційно-реабілітаційні заходи з урахуванням індивідуальних особливостей та освітніх потреб дітей.

Розкрито особливості професійної діяльності вчителя-логопеда, який виступає ключовою фігурою у здійсненні корекційної роботи з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. Визначено багатofункціональність цієї діяльності, що охоплює діагностичну, орієнтаційно-прогностичну, конструктивно-проектувальну, корекційну, організаційну, інформаційно-пояснювальну, комунікативно-стимулюючу, аналітико-оцінювальну та дослідницько-творчу функції. Основними завданнями визначено корекцію порушень, профілактику ускладнень, розвиток психічних процесів, соціалізацію і адаптацію, консультативну роботу з батьками.

Здійснено аналіз особливостей розвитку дітей із порушеннями мовлення як суб'єктів логопедичного супроводу, виокремлено різноманітність порушень (фонетичні, фонематичні, загальне недорозвинення мовлення, дислексія, дисграфія, заїкання) і пов'язані з ними

когнітивні, емоційні, поведінкові аспекти, які ускладнюють навчальну діяльність і соціалізацію.

2. У результаті дослідження стану практики організації логопедичного супроводу за трьома визначеними критеріями виявлено комплексний спектр проблем:

За першим критерієм (особливості організації логокорекційного процесу та труднощі у роботі вчителя-логопеда): складнощі з комплектацією груп для занять через різнорідність учнів (60,0%), недостатнє забезпечення навчально-методичними матеріалами (80,0%), значні проблеми у координації і взаємодії між учителем-логопедом, педагогами класу, асистентами та батьками (80,0%), гостра нестача часу та ресурсів для якісного проведення корекційних занять (40,0%), дефіцит матеріально-технічного забезпечення (20,0%), низька мотивація батьків до співпраці (60,0%), складність індивідуального підходу через різноманіття мовленнєвих порушень та супутніх особливостей розвитку учнів (60,0%), високий ризик емоційного та фізичного вигорання вчителів-логопедів (100,0%).

За другим критерієм (готовність педагогічних працівників до роботи з учнями з ТПМ): високий рівень готовності виявлено лише у 25,0% педагогічних працівників, середній і низький рівні становлять по 37,5%. Виявлено недостатню обізнаність педагогів щодо особливих освітніх потреб молодших школярів із ТПМ (87,5%), відсутність використання корекційно-розвивальних елементів під час уроків (87,5%), обмежене залучення учнів з ТПМ до взаємодії з однолітками (62,5%), що обмежує їх соціальну інтеграцію.

За третім критерієм (взаємодія педагогів класу з учителем-логопедом): 76,92% респондентів повідомили про рідкісні спільні зустрічі для обговорення логопедичного супроводу, 69,23% зазначили відсутність чіткого розподілу ролей і відповідальності, 69,23% вказали на ситуативний характер взаємодії. Це призводить до формального поділу учнів на «своїх» і «чужих» та заважає узгодженню дій учасників логопедичного супроводу.

3. Описано шляхи співпраці учителя-логопеда з педагогами класу у процесі логопедичного супроводу, що передбачають узгоджене планування адаптацій і модифікацій у навчальному процесі, особливо на уроках мовленнєвого циклу та природничих наук. Визначено необхідність завчасної орієнтації учителя-логопеда на зміст уроків грамоти, цілеспрямованого формування фонематичних процесів, систематичного виконання завдань на диференціацію звуків і букв як на логопедичних заняттях, так і на уроках.

Встановлено форми взаємодії: спільні наради та консилиуми для обговорення прогресу учнів, регулярні консультації для педагогів щодо методик адаптації освітнього процесу, індивідуальні зустрічі з батьками з рекомендаціями щодо домашньої роботи, спільні розробки індивідуальних програм розвитку і корекції.

Запропоновано заходи подолання труднощів у роботі учителя-логопеда: планування робочого часу, підвищення мотивації батьків, підвищення професійних компетенцій, комплексний підхід до складних порушень, профілактику професійного вигорання через підтримку психологічного здоров'я.

4. Результати формувального етапу експерименту засвідчили ефективність запропонованих методичних підходів: кількість проблем у роботі логопедів знизилася в середньому на 12,5% (з 62,5% до 50,0%), рівень готовності педагогів до роботи з учнями з ТПМ значно підвищився (високий рівень – до 37,5%, середній – до 62,5%, низький – знизився до 0%), системність взаємодії педагогів класу з учителем-логопедом покращилась за всіма показниками (спільні зустрічі – до 100%, чіткий розподіл ролей – до 100%, системна взаємодія – до 76,92%).

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці програм підвищення кваліфікації педагогів щодо організації логопедичного супроводу в умовах інклюзивного навчання.