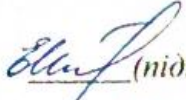


МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
Навчально науковий педагогічний інститут імені В.О. Сухомлинського

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

«Допущений до захисту»

Завідувач кафедри Шапочка К.А.

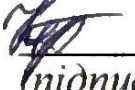
 (підпис)
«8» грудня 2025 р.

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

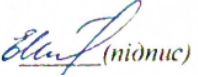
на тему:

**«Логопедичний супровід школярів із затримкою психічного розвитку в умовах
інклюзивного навчання»**

Виконав: студент 6841мз групи

 **Крючкова Ю.І.**
(підпис)

Керівник роботи: к.п.н., доцент

 (підпис) **Шапочка К.А.**

Миколаїв – 2025 р.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова

Навчально науковий педагогічний інститут імені В.О. Сухомлинського

Кафедра Спеціальної та інклюзивної освіти

Спеціальність А6 Спеціальна освіта

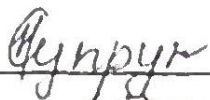
Освітня програма «Спеціальна освіта. Логопедія»

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

Гарант освітньої програми

Супрун М.О.

« 1 » грудня 2025 р.


(підпис)

**ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ**

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Студенту **Крючковой Юлії Іванівні**

1. Тема роботи: **«Логопедичний супровід школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання»**

Керівник роботи **к.п.н. Шапочка Катерина Анатоліївна**

2. Затверджені наказом ректора №1389-УЧ від «26» листопада 2025 року

3. Термін подання роботи: до 01.12.2025

4. Вихідні дані по роботі: фахова література, спеціальна науково-педагогічна література з тематики досліджуваного питання, матеріали конференцій, репозитарій університету.

5. Перелік питань, що належать до розробки (найменування розділів):

Розділ 1. Теоретичні основи логопедичного супроводу школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання.

Розділ 2. Діагностика рівнів логопедичного супроводу школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання.

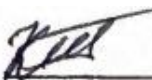
Розділ 3. Експериментальна модель логопедичного супроводу школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання.

Перелік презентаційних матеріалів **виконаний в програмі Power Point.**

Календарний план

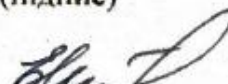
№	Назва етапів роботи	Терміни виконання етапів роботи	Примітка
1	Вивчення літературних джерел з предмета дослідження	Жовтень 2024	Виконано
2	Складання розгорнутого плану магістерської роботи та ознайомлення керівника з планом кваліфікаційної роботи	Листопад 2024	Виконано
3	Робота над написанням Розділу 1	Грудень 2024	Виконано
4	Розробка критеріально-показникової бази дослідження	Січень 2025	Виконано
5	Розробка діагностичного інструментарію дослідження	Лютий 2025	Виконано
6	Проведення діагностичних зрізів та аналіз отриманих даних	Березень 2025	Виконано
7	Робота над написанням Розділу 2	Квітень-Травень 2025	Виконано
8	Проведення повторних зрізів за результатами проведеної роботи	Вересень 2025	Виконано
9	Робота над написанням Розділу 3	Вересень-Жовтень 2025	Виконано
10	Оформлення магістерської роботи	Жовтень 2025	Виконано
11	Передача магістерської роботи рецензенту для рецензування	Листопад 2025	Виконано
12	Передача магістерської роботи науковому керівникові для написання відгуку	Листопад 2025	Виконано
13	Попередній захист магістерської роботи	07.11.2025	Виконано
14	Захист магістерської роботи	11.12.2025	Виконано

Студент


(підпис)

Крючкова Ю.І.

Керівник роботи


(підпис)

Шапочка К.А.

АНОТАЦІЯ

Крючкова Ю.І. «Логопедичний супровід школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання». Кваліфікаційна робота магістра зі спеціальності А6 «Спеціальна освіта», освітньої програми «Спеціальна освіта. Логопедія». Миколаїв: Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова. 2025 рік. 126 сторінок.

У кваліфікаційній роботі висвітлено проблему логопедичного супроводу дітей шкільного віку із затримкою психічного розвитку (ЗПР) в умовах інклюзивного навчання. Здійснено комплексний аналіз психолого-педагогічної літератури щодо особливостей мовленнєвого розвитку дітей із ЗПР, розкрито зміст та структуру логопедичного супроводу як системного міждисциплінарного процесу, що охоплює як корекційно-розвиткову роботу з дитиною, так і методичну підтримку педагогічного колективу та батьків.

У другому розділі представлено критеріально-показникову систему діагностики рівня сформованості мовлення дітей із ЗПР та організаційно-методичного забезпечення логопедичного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі. Оцінювання здійснювалося за двома критеріями — мовленнєво-корекційним і консультативно-методичним, що дозволило комплексно визначити потреби учнів і команд супроводу. Аналіз результатів констатувального етапу виявив низький рівень сформованості мовленнєвих компонентів у дітей та недостатню системність командної взаємодії й педагогічної підтримки.

У третьому розділі розроблено, впроваджено та експериментально перевірено ефективність авторської дидактичної моделі логопедичного супроводу дітей із ЗПР, що включає чотири етапи: проєктувально-планувальний, корекційно-розвитковий, консультативно-методичний та узагальнювально-контрольний. Кожен етап містить цілі, педагогічні умови, зміст, форми й засоби організації логопедичної роботи. Модель передбачає індивідуалізацію маршруту розвитку дитини, послідовне формування

мовленнєвих функцій, підвищення професійної компетентності педагогів та залучення батьків до процесу мовленнєвої підтримки.

Результати формувального експерименту засвідчили позитивну динаміку у розвитку мовлення дітей експериментальної групи, а також підвищення якості логопедичного супроводу через ефективну взаємодію між учасниками команди. Отримані дані підтверджують доцільність упровадження запропонованої моделі в практику інклюзивного навчання.

Ключові слова: затримка психічного розвитку, логопедичний супровід, інклюзивна освіта, мовленнєвий розвиток, дидактична модель, спеціальна освіта, міждисциплінарна взаємодія.

ANNOTATION

Kriuchkova Y.I. “Speech Therapy Support for Schoolchildren with Delayed Mental Development in the Context of Inclusive Education.” Master's Qualification Thesis in Specialty A6 “Special Education”, Educational Program “Special Education. Speech Therapy.” Mykolaiv: Admiral Makarov National University of Shipbuilding, 2025. 126 pages.

The qualification thesis highlights the issue of speech therapy support for school-aged children with delayed mental development (DMD) in the context of inclusive education. A comprehensive analysis of psychological and pedagogical literature on the peculiarities of speech development in children with DMD is conducted, and the content and structure of speech therapy support are revealed as a systematic interdisciplinary process involving both corrective-developmental work with the child and methodological assistance to the teaching staff and parents.

The second chapter presents a criterion-indicator system for diagnosing the level of speech development in children with DMD and the organizational-methodological support of speech therapy assistance within the inclusive educational environment. The assessment was conducted according to two criteria — speech-correctional and consultative-methodological — which enabled a

comprehensive identification of the needs of both students and support teams. The analysis of the findings from the initial (stating) stage revealed a low level of speech components formation in children, as well as a lack of systematic team interaction and pedagogical support.

The third chapter outlines, implements, and experimentally verifies the effectiveness of the author's didactic model of speech therapy support for children with DMD, which includes four stages: design-planning, correctional-developmental, consultative-methodological, and generalizing-control. Each stage includes defined goals, pedagogical conditions, content, forms, and means of organizing speech therapy interventions. The model provides for the individualization of a child's developmental pathway, the sequential formation of speech functions, the enhancement of teachers' professional competence, and the active involvement of parents in the speech support process.

The results of the formative experiment demonstrated positive dynamics in the speech development of children in the experimental group, as well as an improvement in the quality of speech therapy support due to effective teamwork. The obtained data confirm the feasibility of implementing the proposed model in the practice of inclusive education.

Keywords: delayed mental development, speech therapy support, inclusive education, speech development, didactic model, special education, interdisciplinary cooperation.

ЗМІСТ

	Стор.
ВСТУП.....	10
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	16
1.1. Психолого-педагогічна характеристика дітей із затримкою психічного розвитку в умовах шкільного навчання.....	16
1.2. Теоретичні засади інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в сучасному освітньому просторі України.....	24
1.3. Логопедичний супровід школярів із затримкою психічного розвитку: сутність, завдання та особливості реалізації в інклюзивному освітньому середовищі.....	30
Висновки до розділу 1.....	37
РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА РІВНІВ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	39
2.1. Визначення критеріїв, показників та рівнів організації логопедичного супроводу школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання.....	39
2.2. Аналіз діагностичних даних отриманих на констатувальному етапі експериментального дослідження.....	71
Висновки до розділу 2.....	76
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	79
3.1. Теоретичні основи розробки та аналіз продуктивних етапів	

дидактичної моделі логопедичного супроводу школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання.....	79
3.2. Аналіз ефективності впровадження запропонованої дидактичної моделі логопедичного супроводу дітей шкільного віку із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного освітнього середовища.....	89
Висновки до розділу 3.....	95
ВИСНОВКИ.....	98
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	101
ДОДАТКИ.....	116

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасні структурні зміни в освітньому просторі України, зокрема розвиток інклюзивної освіти, вимагають переосмислення традиційних підходів до організації психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами. Однією з численних категорій таких учнів являються діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР), які демонструють не лише специфіку когнітивної та емоційно-вольової сфери, а і численні порушення в аспектах мовленнєвої діяльності. Саме ці особливості зумовлюють труднощі в засвоєнні навчального матеріалу, побудові ефективної міжособистісної взаємодії та повноцінному включенні дитини з даною нозологією в шкільне середовище.

В умовах реалізації державної політики рівного доступу до якісної освіти логопедичний супровід дітей із затримкою психічного розвитку набуває особливого значення як чинник підтримки, компенсації та розвитку мовленнєвих функцій. У шкільному віці мовлення виступає не лише засобом спілкування, а і ключовим механізмом навчальної діяльності. Саме тому несформованість мовленнєвих компонентів у дітей із ЗПР обмежує їх пізнавальні можливості, знижує навчальну мотивацію та впливає на загальний темп інтеграції в інклюзивне освітнє середовище.

Аналіз літературних науково-методичних джерел свідчить про те, що проблема логопедичної допомоги дітям із ЗПР досліджується багатьма вітчизняними науковцями, такими як Н. Баташева, В. Войтко, Н. Гаврилова, І. Глущенко, Т. Ілляшенко, В. Кисличенко, О. Колишкін, О. Мілевська, І. Омельченко, К. Островська, М. Шеремет та іншими. У працях науковців розкрито психолого-педагогічні особливості дітей із затримкою психічного розвитку, охарактеризовано основні напрями логопедичної підтримки в умовах загальноосвітнього та інклюзивного навчання. Водночас недостатньо опрацьованими залишаються питання побудови системи логопедичного супроводу школярів із ЗПР саме в контексті інклюзивної освіти, зокрема щодо її міждисциплінарної взаємодії, індивідуалізації

логокорекційної роботи та забезпечення наступності між логопедом, вчителем та асистентом вчителя.

Актуальність обраного напряму посилюється потребою у впровадженні ефективних організаційно-методичних рішень, що забезпечують своєчасну фіксацію та корекцію мовленнєвих порушень у школярів із ЗПР, формування в них функціональної мовленнєвої компетентності та оптимальних умов для включення в освітнє середовище.

Таким чином, недостатня теоретична розробленість проблеми комплексного логопедичного супроводу школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання, а також потреба у вдосконаленні логокорекційної практики в системі загальної середньої освіти визначають наукову новизну, практичну значущість та зумовлюють вибір теми нашої кваліфікаційної роботи: *«Логопедичний супровід школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання»*.

Об'єктом дослідження ми визначаємо навчально-корекційний супровід дітей із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання.

Предметом - модель організації логопедичного супроводу школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Метою дослідження: є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка дидактичної моделі логопедичного супроводу школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Зазначена мета реалізується через виконання таких завдань дослідження:

1. Проаналізувати науково-педагогічну літературу з проблеми логопедичного супроводу школярів із затримкою психічного розвитку та визначити сутність ключових понять дослідження.

2. Визначити та обґрунтувати критерії та показники оцінки рівня логопедичного супроводу школярів із ЗПР в умовах інклюзивного освітнього середовища.

3. Розробити теоретично та експериментально перевірити ефективність дидактичної моделі логопедичного супроводу школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання.

Для досягнення поставленої мети та реалізації завдань дослідження було використано **комплекс взаємопов'язаних методів** наукового пізнання, що забезпечили цілісність, логічність та достовірність результатів:

Теоретичні методи — аналіз, синтез, порівняння, класифікація, систематизація, узагальнення — використовувалися для вивчення філософських, психологічних, педагогічних та логопедичних джерел, а також нормативно-правової бази щодо організації інклюзивного навчання та логопедичного супроводу дітей із затримкою психічного розвитку. Застосування цих методів дало змогу:

- визначити науково-теоретичні підходи до організації логопедичної допомоги в закладах освіти з інклюзивною формою навчання;
- конкретизувати психолого-педагогічні особливості дітей із ЗПР шкільного віку;
- обґрунтувати сутність та структуру запропонованої дидактичної моделі логопедичного супроводу.

Емпіричні методи — педагогічне спостереження, бесіда, анкетування, діагностичне тестування, аналіз продуктів навчальної та мовленнєвої діяльності учнів із ЗПР, педагогічний експеримент — дозволили зібрати первинну інформацію щодо практики логопедичного супроводу дітей із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного освітнього середовища. Зокрема:

- за допомогою констатувального експерименту було визначено рівні сформованості мовленнєвої компетентності у школярів із ЗПР та рівні

організації логопедичного супроводу дітей даної нозологічної групи в умовах інклюзивного навчання;

- в процесі формувального експерименту апробовано ефективність запропонованої дидактичної моделі логопедичного супроводу;
- спостереження та бесіди дали змогу зафіксувати динаміку розвитку мовлення учнів, визначити труднощі та ресурси для корекційно-логопедичного супроводу дітей із ЗПР.

Методи математичної статистики — кількісний та якісний аналіз, математична обробка результатів із представленням у вигляді таблиць — були використані для інтерпретації результатів констатувального та формувального етапів експериментального дослідження. Застосування статистичного аналізу забезпечило об'єктивність, достовірність і репрезентативність отриманих даних, що дозволило зробити верифіковані висновки щодо ефективності впровадження запропонованої моделі логопедичного супроводу.

Теоретичне значення дослідження полягає у подальшій розробці та уточненні науково-методичних засад логопедичного супроводу школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного освітнього середовища. У межах дослідження уточнено та конкретизовано понятійно-термінологічний апарат, зокрема зміст понять: «логопедичний супровід», «затримка психічного розвитку», «інклюзивне освітнє середовище», що формує підґрунтя для подальших теоретичних досліджень у галузі логопедії, спеціальної педагогіки та інклюзивної освіти.

Запропоновано дидактичну модель логопедичного супроводу школярів із затримкою психічного розвитку, яка враховує специфіку їх мовленнєвого, когнітивного та емоційно-вольового розвитку. Модель ґрунтується на системному підході та передбачає реалізацію індивідуалізованої корекційно-розвиткової роботи з опорою на психолого-педагогічні потреби дітей із ЗПР в умовах інклюзивного навчання. У її

структурі виокремлено ключові принципи, напрями, змістові блоки та методичне забезпечення логопедичної підтримки.

Теоретично обґрунтовано доцільність використання міждисциплінарного підходу до організації логопедичного супроводу, що передбачає інтеграцію зусиль вчителя-логопеда, асистента вчителя, вчителів, психолога та інших фахівців команди психолого-педагогічного супроводу. Такий підхід розширює наукове уявлення про механізми підтримки мовленнєвої діяльності учнів із ЗПР в різних компонентах освітнього процесу.

Отримані результати можуть стати теоретичною основою для подальшої розробки методичних систем логопедичного супроводу в інклюзивному середовищі, а також сприяти формуванню концептуальних підходів до підготовки фахівців, здатних забезпечувати ефективну логопедичну допомогу школярам із затримкою психічного розвитку.

Практичне значення дослідження полягає в розробці, теоретичному обґрунтуванні, апробації та впровадженні в освітню практику дидактичної моделі логопедичного супроводу школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання. Запропонована модель є цілісною системою логопедичних заходів, що спрямовані на розвиток мовленнєвої діяльності школярів з урахуванням їх індивідуальних психофізичних, когнітивних та мовленнєвих особливостей. У межах кваліфікаційного дослідження було створено практичний інструментарій для організації логопедичного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі, який включає:

- діагностичні матеріали для виявлення рівня сформованості мовленнєвої компетентності учнів із затримкою психічного розвитку за визначеними критеріями та показниками;
- систему логопедичних вправ і завдань, спрямованих на розвиток зв'язного мовлення, лексико-граматичної сторони мовлення, фонематичних процесів, мовленнєвої пам'яті, уваги та комунікативних умінь;

- методичні рекомендації щодо організації індивідуальної та групової логопедичної роботи з учнями з ЗПР в умовах інклюзивного навчання, із залученням ресурсів педагогічної взаємодії з асистентом вчителя, вчителем та батьками.

Матеріали дослідження можуть бути використані у практичній діяльності вчителів-логопедів, вчителів початкових класів, асистентів вчителів, практичних психологів, дефектологів, а також керівників закладів загальної середньої освіти, які працюють в інклюзивному форматі. Застосування розробленої моделі сприятиме підвищенню ефективності логопедичної підтримки школярів із затримкою психічного розвитку, покращенню їх мовленнєвої, пізнавальної та соціальної адаптації, формуванню передумов для успішного навчання.

Отримані результати також можуть бути використані в системі післядипломної педагогічної освіти з метою підвищення професійної компетентності фахівців у сфері логопедії, інклюзивної та спеціальної освіти, зокрема щодо організації логопедичного супроводу в умовах різнорівневої шкільної інтеграції.

Апробація результатів дослідження: матеріали дослідження були представлені у збірнику наукових праць Всеукраїнської науково-практичної інтернет конференції «Сучасна логопедія: інноваційні технології, у збірнику студентських наукових праць «Освіта осіб з особливими освітніми потребами: теорія і практика» ННПІ ім. В.О. Сухомлинського НУК ім. адмірала Макарова.

Експериментальна база дослідження: експериментальне дослідження проводилось на базі КЗ «Інклюзивно-ресурсний центр №2» в місті Миколаєві.

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи 126 сторінки, з них 108 сторінок основного тексту. Робота містить 5 таблиць, 6 рисунків та 1 схему.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Психолого-педагогічна характеристика дітей з із затримкою психічного розвитку в умовах шкільного навчання.

В сучасній спеціальній освіті та психології термін «затримка психічного розвитку» (ЗПР) використовується для позначення відставання у формуванні психічних функцій дитини, що має тимчасовий, зворотний характер і зумовлює труднощі в навчанні та соціальній адаптації дитини. Проблематика ЗПР перебуває в полі уваги багатьох науковців (Н. Баташева, В. Войтко, Н. Гаврилова, І. Глущенко, Т. Ілляшенко, В. Кисличенко, О. Колишкін, О. Мілевська, І. Омельченко, К. Островська, М. Шеремет), які підкреслюють складність та різноплановість цього явища як психолого-педагогічної проблеми.

Питання визначення терміна «затримка психічного розвитку» на сучасному етапі розвитку спеціальної освіти залишається складним і дискусійним. Відсутність єдиної, усталеної дефініції пояснюється міждисциплінарним характером вивчення даного феномена, який розглядається на перетині різних наук: медицини, психіатрії, нейропсихології, дефектології та загальної педагогіки. При цьому кожна наукова галузь висвітлює окремі аспекти затримки розвитку, що формує багатокомпонентну, комплексну картину явища.[34, с.58]

У найзагальнішому вигляді «затримку психічного розвитку» трактують як особливий стан дитини, що характеризується уповільненим, нерівномірним темпом психічного розвитку, при якому відставання у процесі формування окремих психічних функцій (уваги, пам'яті, мислення, мовлення, емоційно-вольової сфери) не носить стійкого, незворотного характеру. Такий стан, як правило, пов'язується з функціональною незрілістю центральної нервової системи, мінімальними органічними ураженнями або впливом несприятливих соціально-педагогічних чинників.

І. Босенко зазначає, що при ЗПР потенціал розвитку зберігається, а своєчасна психолого-педагогічна допомога дозволяє подолати труднощі та наблизити дитину до вікової норми. [9, с.175]

Згідно з позицією В. Войтко, затримка психічного розвитку розглядається як порушення темпу дозрівання психіки, що проявляється у загальній інфантильності, незрілості емоційно-вольової сфери, низькій мотивації до пізнавальної діяльності, слабкості пам'яті, уваги, недорозвиненості логічного мислення. Автор наголошує, що у таких дітей не спостерігається органічної деградації інтелекту, проте наявна низька працездатність та інертність психічних процесів. [15, с.289]

Н. Голуб трактує поняття «затримка психічного розвитку» як функціональну недостатність пізнавальної сфери, зумовлену слабо вираженими органічними ураженнями мозку. Водночас автор підкреслює, що затримка не є синонімом порушень інтелектуального розвитку: діти із ЗПР зберігають інтелектуальний потенціал, проте потребують додаткової стимуляції, адаптованих методів навчання та підтримки з боку фахівців. [21,22,23]

Зі свого боку, О. Малина наголошує на тому, що в основі ЗПР лежить не порушення структури інтелекту, а зниження когнітивної працездатності, насамперед у сфері довільної регуляції пізнавальної активності. Дослідниця звертає увагу на те, що у дітей із затримкою психічного розвитку спостерігається низький рівень сформованості навчальних навичок, слабка мотивація до діяльності, підвищена психічна виснажуваність, що і ускладнює їх адаптацію до шкільного середовища. [60, с.91]

Водночас у медицині та клінічній психології поняття «затримка психічного розвитку» часто вживається як узагальнюючий термін для позначення затримки дозрівання мозкових структур, насамперед лобних відділів кори головного мозку, які відповідають за організацію довільної діяльності, планування, контролю, соціальної поведінки. Саме

недостатність дозрівання цих структур призводить до нерівномірного формування психічних функцій. [15, с.289]

Т. Ілляшенко зазначає, що К. Лебединська запропонувала визначати ЗПР як межеву форму аномального розвитку, що займає проміжне місце між нормою розвитку та патологією. За її словами, діти із ЗПР не демонструють стійких ознак інтелектуального дефіциту, проте у них наявна незрілість емоційної, пізнавальної та вольової сфер, що унеможлиблює їх повноцінне функціонування в умовах стандартного освітнього середовища без спеціальної підтримки. [34]

Систематизуючи підходи до тлумачення поняття «затримка психічного розвитку», можна виділити такі інтегральні ознаки цього явища:

- уповільнений темп психічного розвитку без незворотніх уражень інтелекту;
- нерівномірність формування вищих психічних функцій, що виявляється у дисгармонійному розвитку мислення, пам'яті, уваги, мовлення, емоційно-вольової сфери;
- наявність компенсаторного потенціалу, який дозволяє досягти розвитку, близького до норми, за умов корекційно-розвиткового супроводу;
- поєднання когнітивних, мовленнєвих та поведінкових труднощів із труднощами соціальної адаптації, емоційною незрілістю та порушенням навчальної мотивації.

Отже, можемо зазначити, що затримка психічного розвитку є складним, поліструктурним феноменом, що потребує диференційованого, міждисциплінарного підходу до діагностики та корекції. У контексті інклюзивної освіти важливим є своєчасне виявлення ознак ЗПР, розробка індивідуальної траєкторії навчання та реалізація логопедичного супроводу, адаптованого до специфічних освітніх потреб таких дітей.

Класифікація затримки психічного розвитку в науковій літературі представлена здебільшого з урахуванням етіологічних чинників, що зумовлюють специфіку проявів психофізіологічної незрілості у дітей. Такий

підхід дозволяє не лише окреслити клініко-психологічні особливості кожного типу ЗПР, але й забезпечує основу для розроблення індивідуалізованих корекційно-освітніх програм. Авторитетною та найбільш поширеною у вітчизняній спеціальній педагогіці вважається класифікація, запропонована М. Певзнер, Т. Власовою та К. Лебединською, яка виокремлює чотири основні форми ЗПР відповідно до походження порушення: конституційного, соматогенного, психогенного та церебрально-органічного. [34]

В роботі В. Кротенко можемо підкреслити, що ЗПР конституційного походження зумовлена спадковими особливостями психофізичного розвитку дитини, що проявляється в гармонійній інфантильності — відносно рівномірному відставанні психічних і фізичних функцій. Такі діти зазвичай мають доброзичливий емоційний фон, комунікативні навички сформовані на побутовому рівні, вони охоче беруть участь в ігровій діяльності. Водночас у них відзначається емоційна поверховість, недостатній рівень навчальної мотивації, слабка довільність поведінки та незрілі вольові якості. Даний варіант затримки психічного розвитку часто описується терміном «гармонійний психофізичний інфантилізм». [55, с.108]

ЗПР соматогенного походження виникає внаслідок впливу хронічних соматичних захворювань у ранньому дитинстві, що призводить до виснаження організму, загальної астенизації, зниження інтелектуальної та фізичної працездатності дитини. Такі діти мають підвищену втомлюваність, нестійку увагу, знижений тонус, нерідко виявляють пасивність у навчальній діяльності. Наявність тривалих хвороб обумовлює певне звуження соціального досвіду дитини, а гіперопіка з боку батьків чи педагогів сприяє формуванню інфантильної, залежної поведінки. У педагогічній роботі з дітьми цієї категорії важливо враховувати як функціональні порушення, так і емоційно-мотиваційний компонент розвитку. [95, с.222]

Затримка психічного розвитку психогенного походження як зазначає К. Островська, формується на фоні несприятливих умов виховання, до яких

належать дефіцит емоційного контакту, гіпоопіка, гіперопіка, педагогічна занедбаність, часті психотравмуючі ситуації, домашнє насильство тощо. У дітей цього типу спостерігаються труднощі соціальної адаптації, низький рівень самооцінки, емоційна нестабільність, імпульсивність, тривожність. Формування довільної поведінки відбувається із затримкою; виявляється недостатній рівень розвитку соціальних установок, слабка мотивація до пізнавальної діяльності. Цей варіант ЗПР потребує педагогічної підтримки, спрямованої не лише на формування пізнавальних функцій, а й на корекцію особистісної сфери, розвиток саморегуляції та навичок соціальної взаємодії. [71, с.372]

ЗПР церебрально-органічного походження є найскладнішою формою затримки, пов'язаної з наявністю органічного ураження головного мозку, найчастіше — залишкового характеру. Відмінною ознакою є наявність глибших порушень когнітивних процесів, зокрема пам'яті, мислення, уваги, мовлення. Спостерігається недостатність довільної регуляції діяльності, емоційна лабільність, порушення поведінки. У багатьох випадках клінічна картина ЗПР цього типу наближається до легкої форми інтелектуальної недостатності, однак без стабільного інтелектуального дефіциту. Важливою ознакою є зниження темпу психічного розвитку, що особливо помітне під час оволодіння навчальною діяльністю. Така форма потребує комплексного медико-психолого-педагогічного супроводу з акцентом на корекцію нейродинамічних процесів і формування довільності у поведінці та діяльності. [86, с.13]

Кожна з наведених форм затримки психічного розвитку має власну етіологію, клінічні прояви, динаміку розвитку та специфіку педагогічного впливу. У педагогічній практиці дана класифікація має не лише діагностичне, а й прикладне значення, оскільки дає змогу диференційовано підходити до організації навчання та корекційно-розвиткової допомоги. Визначення типу затримки у конкретної дитини дозволяє педагогам, логопедам, психологам та іншим фахівцям ефективно будувати

індивідуальну траєкторію розвитку, орієнтовану як на усунення порушень, так і на використання збережених функцій.

Таким чином, етіологічна класифікація ЗПР виступає важливим інструментом у системі спеціальної освіти, що забезпечує науково обґрунтовану основу для діагностики, прогнозування розвитку та розробки відповідних моделей логопедичного супроводу в умовах інклюзивного навчання.

Т. Сак робить наголос на тому, що діти з різними формами затримки психічного розвитку становлять неоднорідну групу, яка характеризується як спільними, так і специфічними проявами недорозвитку пізнавальної, мовленнєвої, емоційно-вольової та особистісної сфер. Незважаючи на варіативність етіології та клінічних проявів, у більшості випадків можна виокремити типові порушення, що мають значний вплив на процес шкільного навчання. Комплексний аналіз особливостей розвитку дітей із ЗПР дозволяє визначити ключові напрями логопедичної та психолого-педагогічної підтримки. [85, с.164]

У когнітивній сфері дітей даної нозологічної групи багатьма дослідниками відзначається уповільнення темпів дозрівання основних психічних функцій. Особливості мислення у дітей із ЗПР проявляються у домінуванні наочно-дієвих форм при слабо сформованому словесно-логічному мисленні. Такі школярі демонструють труднощі у формуванні причинно-наслідкових зв'язків, встановленні логічних відповідностей, узагальненні, класифікації та плануванні розумових дій. Мисленнєва діяльність характеризується фрагментарністю, ригідністю та низькою здатністю до довільного переключення між інтелектуальними операціями. Динамічні характеристики мислення — нестійкі, що ускладнює адаптацію до вимог освітнього процесу. [87, с.257]

Пізнавальна діяльність таких дітей зазвичай позначена низькою мотивацією до навчання, що поєднується із загальною інтелектуальною інертністю. Швидка втомлюваність, уникання складних завдань, потреба в

постійному зовнішньому стимулюванні — все це є наслідками недостатньо сформованої навчальної діяльності. Низький рівень довільної уваги, труднощі з концентрацією та її утримуванням впродовж тривалого часу, порушення вибіркової та переключення уваги — характерні риси, що значно знижують ефективність засвоєння навчального матеріалу. О. Малина підкреслює, що академічна неуспішність цих учнів, як правило, не пов'язана з інтелектуальною недостатністю, а є результатом функціональної незрілості пізнавальної сфери. [60, с.91]

Порушення у мовленнєвій сфері дітей із ЗПР мають несистемний та варіативний характер. Часто спостерігається обмежений обсяг активного словника, труднощі в підборі слів, аграматизми, спрощення синтаксичних конструкцій. Пасивний словник значно переважає над активним, що ускладнює формування розгорнутого зв'язного мовлення. Утруднюється розуміння складних інструкцій, спостерігається нестійкість побудови фраз, а також порушення послідовності викладу думки — типові мовленнєві прояви, які потребують системної логопедичної корекції. У письмовому мовленні виявляються типові помилки — заміни та пропуски букв, граматичні неточності, труднощі із звуковим аналізом та синтезом. [69, с.184]

І. Омельченко зазначає, що увага та пам'ять у школярів із затримкою психічного розвитку також зазнають відчутних порушень. Нестійкість уваги, обмежений її обсяг, низька здатність до зосередження та переключення — ці фактори значно знижують якість навчальної діяльності. Пам'ять переважно механічного характеру, з перевагою сприйняття наочного матеріалу над вербальним; інформація засвоюється фрагментарно, часто без розуміння, що призводить до труднощів у її відтворенні та закріпленні. Раціональні стратегії запам'ятовування формуються повільно або взагалі не використовуються. [68, с.26]

В свою чергу в сфері емоційно-вольової регуляції у дітей із затримкою психічного розвитку виявляється виражена емоційна незрілість.

Переважають імпульсивні, недостатньо усвідомлені реакції; спостерігається підвищена збудливість, млявість, афективна нестабільність, неадекватність емоційного реагування. У таких учнів слабо сформовані механізми вольового контролю, саморегуляції та самоконтролю. Їм важко дотримуватися режимних вимог, завершувати розпочату діяльність, планувати свої дії. Адаптація до шкільного середовища відбувається з труднощами, часто супроводжується поведінковими проблемами, що мають дезадаптивний характер. [70]

Організація освітнього процесу для дітей із ЗПР в умовах інклюзивного навчання вимагає створення цілісної системи психолого-педагогічної підтримки. Серед ефективних педагогічних стратегій варто відзначити адаптацію навчального матеріалу з урахуванням пізнавальних можливостей дитини, використання поетапних інструкцій, наочного матеріалу, ігрових методик. Важливим є формування навичок самоконтролю та самооцінювання, індивідуальне дозування навчального навантаження, стимулювання мотивації через позитивне підкріплення.

Успішність освітньої інтеграції дітей із ЗПР значною мірою залежить від злагодженої роботи команди психолого-педагогічного супроводу (вчителя, вчителя-логопеда, психолога, вчителя-дефектолога, асистента вчителя та інших учасників команди) та активного залучення батьків до навчального та корекційно-розвиткового процесів. Координація зусиль усіх учасників освітнього середовища створює умови для оптимального розвитку навчальних, мовленнєвих та соціальних навичок дитини.

Отже, діти із затримкою психічного розвитку потребують спеціально організованого навчально-корекційного супроводу, що передбачає комплексне врахування особливостей психічного розвитку дітей даної нозологічної категорії, їх пізнавальних можливостей, мовленнєвої компетентності та емоційної зрілості. Ефективне включення таких дітей до шкільного навчання можливе лише за умови застосування науково обґрунтованих підходів до педагогічного та логопедичного супроводу, що

базується на принципах індивідуалізації, доступності та розвитку внутрішніх ресурсів дитини.

1.2. Теоретичні засади інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в сучасному освітньому просторі України.

Інклюзивна освіта в сучасному українському суспільстві постає не лише як освітня інновація, але як закономірний етап еволюції системи освіти, що спрямована на забезпечення рівного доступу до якісної освіти всім дітям, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей розвитку. У сучасному науковому та практичному дискурсі інклюзія розглядається як філософія, стратегія та практична модель організації навчання, яка передбачає врахування різноманітності потреб усіх учасників освітнього процесу.

Згідно з підходами сучасних дослідників (С. Галата, І. Кузава), інклюзія як суспільно-гуманістична ідея виникла в результаті тривалої боротьби за визнання цінності відмінностей між людьми, за недопущення дискримінації на підставі індивідуальних особливостей розвитку. Вона стала основоположним принципом державної політики в країнах із розвиненою демократичною системою, спираючись на концепти рівності, солідарності та соціальної справедливості. Суть інклюзії полягає в забезпеченні участі кожної людини в повноцінному суспільному житті, зокрема через доступ до якісної освіти. [17, 56]

Вітчизняні науковці (А. Колупаєва, В. Бондар, В. Синьов) трактують «інклюзію» як складне багатоаспектне явище, яке має не лише педагогічний, а і соціокультурний, філософський та психологічний виміри. А. Колупаєва акцентує увагу на тому, що поняття «інклюзія» в сучасній гуманітарній науці має щонайменше два значення: з одного боку, це практика повноцінного включення особистості в соціокультурний процес із визнанням її суб'єктності; з іншого — це організаційна модель навчання,

яка передбачає інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітніх колективів. [26, 47, 48, 49]

Теоретичне підґрунтя інклюзивного навчання в Україні формується на перетині низки наукових підходів. Зокрема, О. Таранченко, А. Колупасва у своїх дослідженнях спираються на ідеї вітчизняної психології та дефектології (П. Блонський, Л. Виготський, С. Рубінштейн, В. Лубовський, О. Лурія та ін.), які наголошують на важливості соціального контексту у розвитку дитини та необхідності опори на зону її найближчого розвитку. [49]

У зарубіжних педагогічних принципах та традиціях основу інклюзивної освіти становлять філософські напрями екзистенціалізму, прагматизму, феноменології та постмодернізму, які в педагогічному вимірі реалізуються через персоналізований, соціально-феноменологічний та соціально-екологічний підходи. Ці підходи формують інтерактивну парадигму освіти, орієнтовану на активну взаємодію між учнем і навчальним середовищем, індивідуалізацію змісту та форм навчання. [50, с.97]

Значущим методологічним орієнтиром для інклюзивного навчання є аксіологічний підхід, який розглядає освіту як соціокультурний феномен, заснований на універсальних гуманістичних цінностях. Визнання унікальності кожної дитини, повага до її особистості, її права на самореалізацію та активну участь у суспільному житті — це аксіологічні основи теорії та практики інклюзивної освіти. Така парадигма трансформує систему освіти у напрямі створення максимально доступного та відкритого середовища для всіх дітей, включаючи тих, що мають труднощі у навчанні. [54, с.203]

Принципи інклюзивної освіти включають низку фундаментальних положень, які мають орієнтувати освітню політику та практику:

- цінність кожної дитини не залежить від її досягнень чи здібностей;

- усі люди мають право на комунікацію, розуміння та повагу;
- взаємодія між людьми є основою освітнього процесу;
- соціальне різноманіття є ресурсом розвитку;
- підтримка та співпраця є ключем до досягнення успіху;
- усі учасники освітнього процесу мають право на доступ до відповідної допомоги;
- кожна дитина здатна навчатися, якщо створені сприятливі умови. [1, с.155]

У межах сучасного освітнього простору України інклюзивна освіта розвивається відповідно до міжнародних зобов'язань, зокрема Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю. Законодавча база включає такі нормативні документи, як Закон України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», постанови Кабінету Міністрів, накази МОН, що регламентують порядок організації інклюзивного навчання, створення ресурсних центрів, функціонування інклюзивно-ресурсних центрів, введення посади асистента вчителя тощо. [3, с.229]

Отже, можемо заключити, що інклюзивне навчання є комплексною педагогічною системою, яка вимагає міждисциплінарного підходу, професійної підготовки кадрів, ціннісної орієнтації на людину та побудови середовища, сприятливого для розвитку всіх дітей. Важливим завданням є не лише формальне включення дитини з особливими освітніми потребами в освітній процес, а й створення умов для її повноцінної участі, реалізації потенціалу та соціальної інтеграції.

Поняття «особливі освітні потреби» (ООП) є ключовим у сучасній освітній парадигмі, що орієнтована на гуманістичні цінності, рівний доступ до освіти та визнання індивідуальної унікальності кожної дитини. Замість термінів на кшталт «аномальний розвиток», «відхилення» або «порушення розвитку», які мають стигматизуюче забарвлення та акцентують увагу на відмінностях дитини від нормативної моделі, сучасна педагогіка вживає більш коректне, толерантне формулювання – «особливі освітні потреби».

Такий підхід зміщує фокус із діагнозу або дефіциту на необхідність забезпечення відповідних умов для повноцінного включення дитини в навчальний процес. [7, с.20]

Термін «особливі освітні потреби» має глибокий соціокультурний контекст. Як зазначає О. Будник, вперше цей термін був офіційно вжитий у Великобританії в 1978 році у доповіді, присвяченій системі освіти та проблемам навчання дітей з інвалідністю. З часом поняття набуло широкого поширення в країнах Європейського Союзу, США, Канаді, а з початком реформування національної системи освіти – і в Україні. Його впровадження стало можливим внаслідок переосмислення ролі освіти як засобу соціальної інтеграції, реалізації прав людини та формування інклюзивного суспільства. [11]

Важливим етапом нормативного закріплення цього поняття в українському законодавстві стало прийняття Закону України «Про освіту» (2017 р.), у якому особа з особливими освітніми потребами визначається як така, що потребує додаткової постійної або тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою реалізації свого конституційного права на освіту. Це визначення відображає як індивідуальний підхід до дитини, так і обов'язок держави створювати сприятливі умови для її освітнього розвитку. [78]

К. Шапочка, розкриваючи зміст категорії «особливі освітні потреби», підкреслює, що йдеться не лише про потреби у спеціальних педагогічних засобах чи методиках, а й про необхідність створення таких умов, які забезпечують оптимізацію процесу навчання з урахуванням когнітивного, емоційно-вольового, енергетичного та мотиваційного потенціалу дитини з порушеннями психофізичного розвитку. У цьому контексті ООП розглядаються як похідні від індивідуальних особливостей, а не як постійна характеристика особистості. [112, с.1012]

Важливо зазначити, що наявність особливих освітніх потреб не ідентична наявності інвалідності. Діти з ООП можуть належати до різних

нозологічних груп або зовсім не мати медичного діагнозу, але потребувати специфічної підтримки через мовленнєві, емоційно-вольові, поведінкові, соціальні чи навчальні труднощі. [113]

Таким чином, під поняттям «особливі освітні потреби» слід розуміти індивідуалізовану потребу дитини у створенні спеціальних освітніх умов, ресурсів та підтримки, які забезпечують повноцінне залучення до навчального процесу та сприяють її успішному особистісному розвитку. Визначення, закріплені в нормативно-правових документах, акцентують увагу не на обмеженнях, а на необхідності забезпечення прав, розвитку можливостей і досягнення максимальної автономії кожної дитини. Поширення вживання цього поняття сприяє трансформації суспільної свідомості, формуванню толерантного ставлення до дітей з труднощами у розвитку, а також є концептуальною основою для побудови ефективної системи інклюзивного навчання в Україні.

У сучасному контексті інклюзивного освітнього простору навчально-корекційний супровід дітей з особливими освітніми потребами, зокрема учнів із затримкою психічного розвитку, розглядається як складова цілісної системи педагогічної взаємодії, що має на меті створення максимально сприятливих умов для реалізації індивідуального потенціалу кожної дитини в умовах загальноосвітнього закладу. Такий супровід виходить за межі традиційної педагогічної підтримки й охоплює широкий спектр психолого-педагогічних, медико-соціальних, корекційно-реабілітаційних та консультативних заходів, які здійснюються міждисциплінарною командою фахівців. [119, с.415]

Як відмічає З. Шевців, організація навчально-корекційного супроводу ґрунтується на принципах міждисциплінарної взаємодії та командного підходу. Ключовим чинником ефективності такого супроводу є координованість дій усіх учасників команди супроводу: спільне планування, формування та реалізація індивідуального освітнього маршруту, динамічний моніторинг прогресу дитини та внесення

відповідних коректив. Вся діяльність команди супроводу спрямовується на створення умов, які б сприяли оптимальній соціальній, пізнавальній і мовленнєвій адаптації дитини з ООП у шкільному середовищі. [114]

Вчена також робить наголос, що невід'ємною складовою навчально-корекційного супроводу є проведення спеціальних корекційно-розвиткових занять, які організовують фахівці з відповідною підготовкою (логопеди, дефектологи, психологи, олігофренопедагоги тощо). Такі заняття можуть мати як індивідуальний, так і груповий формат та охоплюють напрями, критичні для дитини з особливими освітніми потребами: розвиток мовлення, мислення, емоційно-вольової сфери, комунікативних умінь, формування навичок саморегуляції та самообслуговування. Вся корекційна робота проводиться в логічному зв'язку з освітньою програмою, у її контексті, відповідно до цілей індивідуального плану розвитку, що забезпечує узгодженість освітнього та корекційного впливів. [114]

Особливе місце в структурі навчально-корекційного супроводу займає логопедична підтримка як провідний компонент, що забезпечує формування та корекцію мовленнєвої компетентності дитини з ООП. Вчитель-логопед здійснює всебічну діагностику стану мовленнєвого розвитку, визначає напрями та пріоритети логопедичної допомоги, розробляє індивідуальну програму корекційних занять, у тісній співпраці з іншими фахівцями бере участь у складанні індивідуальної програми розвитку учня (ІПР). Окрім безпосередньої роботи з дитиною, логопед виконує консультативну функцію щодо адаптації навчального середовища, добору ефективних дидактичних матеріалів, методичних прийомів та форм організації навчальної діяльності у класі. Його діяльність спрямована не лише на подолання наявних мовленнєвих порушень, а й на формування у дитини позитивного ставлення до мовленнєвої діяльності, розвиток її комунікативної компетентності та мовленнєвої ініціативи. [115]

Ефективність логопедичного супроводу значною мірою зумовлена його тісною інтеграцією в загальний освітній процес. Мовленнєві навички

формується не ізольовано, а впроваджуються в різні види діяльності — навчальну, ігрову, комунікативну, побутову, що забезпечує їх генералізацію та перенесення у реальні соціальні ситуації. Такий підхід особливо важливий для дітей із затримкою психічного розвитку, яким властиві труднощі перенесення набутих знань і навичок у нові контексти.

Таким чином, навчально-корекційний супровід дітей із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання є складним, системним процесом, який охоплює організаційні, педагогічні, психологічні та логопедичні компоненти. Його ефективність забезпечується завдяки узгодженій роботі фахівців, науково обґрунтованому плануванню освітньо-корекційної траєкторії, чіткому дотриманню принципів індивідуального підходу та соціальної інтеграції. У цьому контексті логопедичний супровід виконує не лише корекційну, а й компенсаторну, комунікативну та адаптаційну функцію, що є запорукою успішної інтеграції дитини в шкільне середовище та розвитку її мовленнєвої, пізнавальної та соціальної компетентності.

1.3. Логопедичний супровід школярів із затримкою психічного розвитку: сутність, завдання та особливості реалізації в інклюзивному освітньому середовищі.

Актуалізація наукових підходів до супроводу дітей з особливими освітніми потребами, зокрема учнів із затримкою психічного розвитку, передбачає необхідність осмислення його сутнісних характеристик, визначення функціональних складових, типологічних форм, а також аналізу критеріїв ефективності та напрямів його організації. У сучасній психолого-педагогічній практиці супровід розглядається як спеціалізована підтримка особи, яка переживає об'єктивні або суб'єктивні труднощі в особистісному, емоційному чи когнітивному розвитку, що ускладнюють її адаптацію до навчального середовища.

Супровід у цьому контексті набуває значення як багаторівнева, інтегрована система допомоги, яка забезпечує не лише вирішення поточних труднощів, а також створює умови для реалізації внутрішнього потенціалу особистості. У випадку дітей із ЗПР йдеться не просто про подолання окремих проблем, а про формування умов для стійкого психічного розвитку, соціалізації, поступового переходу до самостійності та освітньої автономії. Саме тому супровід дітей із ЗПР у закладі освіти має бути скоординованим, багатовекторним і постійним процесом. [117, с.370]

Сучасні наукові підходи (В. Кисличенко, Л. Прохоренко, Ю. Рібцун, І. Середа, К. Шапочка та ін.) трактують «супровід» як системну інтегративну технологію соціально-психологічної та педагогічної допомоги, що реалізується через залучення фахівців різного профілю — психолога, логопеда, дефектолога, соціального педагога, асистента вчителя тощо. Такий підхід особливо актуальний у межах інклюзивної освіти, де підтримка учнів із ЗПР вимагає комплексної міждисциплінарної взаємодії з орієнтацією на довготривалу участь дитини у соціокультурному та освітньому житті. [38, 39, 80, 87, 108]

З позицій етимологічного аналізу, слово «супровід» (від «супроводжувати») означає «йти поруч, слідувати разом», що у педагогічному контексті можна інтерпретувати як спільне проходження частини індивідуального шляху розвитку дитини поруч із нею, з метою полегшення подолання труднощів та створення сприятливих умов для розвитку. Це поняття має гуманістичний зміст, адже підкреслює суб'єкт-суб'єктну взаємодію: дорослий не нав'язує, не домінує, а йде поруч, підтримує, допомагає зорієнтуватися, усвідомити власний шлях, зробити самостійні кроки. [4, с.3]

У випадку логопедичного супроводу учнів із ЗПР це означає не лише корекцію мовленнєвих порушень, а також і емоційну, комунікативну підтримку в межах навчального процесу. Таким чином, поняття «логопедичний супровід» у нашому дослідженні розглядається як цілісна

система послідовних логопедичних, психолого-педагогічних і комунікативних впливів, спрямованих на забезпечення оптимального розвитку мовлення, мислення, пізнавальної діяльності та адаптивної поведінки дитини з ЗПР в умовах інклюзивного навчання.

У контексті логопедичного супроводу школярів із затримкою психічного розвитку виокремлюються три основні складові: суб'єкт супроводу (дитина з особливими освітніми потребами, зокрема із ЗПР), фахівець-супроводжувач (логопед), а також індивідуальний освітньо-корекційний маршрут, який вони проходять разом. Такий маршрут розглядається не як набір завдань, а як спільний процес поступового, цілеспрямованого подолання мовленнєвих, когнітивних і комунікативних бар'єрів, які заважають дитині повноцінно включатися в навчальне середовище. Логопед виступає не лише як коректор мовленнєвих порушень, а і як надійний партнер супроводу, який допомагає дитині впоратися з труднощами, адаптуватися до шкільних умов, поступово реалізувати власний потенціал. [33]

Успішно організований логопедичний супровід, як зазначають дослідники (Д. Зюзько, С. Конопляста, В. Кисличенко та ін.), не зводиться до механічного виконання корекційних вправ, а передбачає підтримку природних процесів мовленнєвого розвитку, активізацію збережених ресурсів, формування довіри та психологічної стабільності. У цьому сенсі логопед не виправляє, а супроводжує дитину у відкритті власних можливостей, сприяє її просуванню в межі «зони найближчого розвитку», яка ще не стала доступною без підтримки фахівця. [33, 41, 51]

Різноманітні тлумачення поняття «супровід», проаналізовані в науковій літературі, дозволяють глибше усвідомити його значення у площині логопедичної діяльності. Так, І. Луценко розглядає супровід як систему професійної роботи, що допомагає створювати умови для повноцінного психологічного та навчального розвитку дитини в шкільному середовищі. Це положення є надзвичайно релевантним для логопеда, який

має адаптувати мовленнєві завдання до рівня розвитку дитини з урахуванням її пізнавальних можливостей та особливостей емоційної регуляції. [59, с.121]

К. Шапочка, В. Шапочка та Р. Ротару трактують супровід як мультидисциплінарний підхід, що передбачає координацію дій різних фахівців, які разом формують індивідуальну траєкторію розвитку дитини. У межах логопедичного супроводу це означає постійну взаємодію логопеда із вчителем, психологом, асистентом вчителя, соціальним педагогом та, за потреби, медичним персоналом. Така співпраця забезпечує цілісність впливів і їх спрямованість на досягнення узгоджених цілей індивідуального освітнього маршруту. [110, с.117]

На думку В. Кисличенко, супровід — це комплекс заходів, спрямованих на подолання труднощів, підвищення стійкості дитини до стресогенних факторів та забезпечення умов для ефективного виконання нею навчальних завдань. У випадку логопедичного супроводу до таких заходів належать діагностика мовленнєвого розвитку, розробка індивідуальної програми корекції, створення мовленнєво збагаченого середовища, а також підтримка комунікативної активності дитини в усіх сферах її діяльності. [41, с.85]

Таким чином, логопедичний супровід у структурі інклюзивної освіти постає як цілісна, гуманістично орієнтована система дій, що ґрунтується на міжособистісній взаємодії, підтримці, співпраці та орієнтації на довготривалий позитивний результат. Його ефективність забезпечується не лише професійною компетентністю логопеда, а й здатністю будувати партнерські відносини з дитиною, родиною та всією командою супроводу.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що в сучасних умовах логопедичний супровід виступає як особлива форма пролонгованої корекційно-розвиткової, психолого-педагогічної та консультативної допомоги дітям із затримкою психічного розвитку. На відміну від традиційної корекції, яка орієнтована на виправлення мовленнєвих

недоліків, логопедичний супровід спрямований на виявлення прихованих ресурсів розвитку дитини, активізацію її мовленнєвого потенціалу та створення сприятливих умов для успішної адаптації, навчання та соціальної інтеграції. [59,с.121] У такому контексті логопед не лише виконує функцію корекційного впливу, а й виступає як постійний асистент дитини у складному процесі її особистісного, пізнавального та мовленнєвого зростання.

У сучасних умовах реалізації інклюзивної освіти логопедичний супровід дітей із затримкою психічного розвитку постає як невід’ємна складова цілісної психолого-педагогічної підтримки. Він передбачає системну корекційно-розвивальну діяльність, яка здійснюється у межах міждисциплінарного підходу, охоплює як індивідуальну, так і групову роботу, та інтегрується в загальний освітній процес. В основі логопедичного супроводу лежить чітка структуризація завдань, серед яких виділяють діагностичне, корекційно-розвиткове, консультативно-просвітницьке та компенсаторно-адаптаційне.

Першочерговим завданням логопеда є здійснення комплексної мовленнєвої діагностики, що слугує основою для побудови індивідуальної траєкторії корекційної роботи. Діагностичне завдання охоплює виявлення характеру, структури та ступеня мовленнєвого порушення, аналіз мовленнєвої симптоматики у контексті загального психофізичного розвитку дитини, а також визначення взаємозв’язків між рівнем мовленнєвої сформованості та когнітивними, емоційно-вольовими особливостями. На підставі проведеної діагностики логопед формує висновок, який стає частиною індивідуальної програми розвитку (ІПР) дитини та визначає напрям подальшої корекційної взаємодії. [49]

Другим, основним компонентом логопедичного супроводу є корекційно-розвиткове завдання, яке реалізується через індивідуальні або групові заняття, інтегровані з навчальним процесом. У межах цього напряму логопед працює над формуванням фонематичних процесів,

звуківимови, граматичної правильності мовлення, збагаченням активного та пасивного словника. Особлива увага приділяється розвитку зв'язного мовлення як основи для формування навчальної діяльності та комунікативної компетентності. Корекційна робота носить не лише відновлювальний, а й розвитковий характер: логопед створює умови для розвитку мовленнєвого самоконтролю, формування позитивного ставлення дитини до власної мовленнєвої діяльності. [42, с.80]

Наступне важливе завдання — консультативно-просвітницьке, яке спрямоване на підвищення обізнаності всіх учасників освітнього процесу щодо особливостей мовленнєвого розвитку дітей із ЗПР. Логопед забезпечує регулярне консультування вчителів, асистентів учителя, психолога, соціального педагога щодо адаптації навчального матеріалу, підбору адекватних мовленнєвих інструкцій, формулювання завдань, способів стимулювання мовленнєвої активності. Важливим аспектом цього завдання є співпраця з батьками, підвищення їх педагогічної компетентності, формування у них готовності до підтримки мовленнєвого розвитку дитини в умовах родинного середовища. [39, с.82]

Компенсаторно-адаптаційне завдання логопедичного супроводу реалізується шляхом створення умов для успішної соціальної інтеграції дитини з мовленнєвими порушеннями у середовище однолітків, запобігання вторинній шкільній дезадаптації. У цьому контексті логопед адаптує мовленнєві вимоги до можливостей дитини, пропонує варіативні способи виконання завдань, що сприяє зниженню тривожності та формуванню впевненості у власних силах. Водночас він забезпечує підтримку дитини під час опанування навчального матеріалу, організовує мовленнєві ситуації, в яких сформовані навички можуть бути перенесені у реальні комунікативні контексти.

Таким чином, логопедичний супровід дітей із затримкою психічного розвитку — це комплексна, багатовекторна діяльність, яка охоплює діагностику, корекцію, просвіту та соціальну підтримку. У системі

інклюзивного навчання логопед виступає не лише фахівцем з подолання мовленнєвих порушень, а й координатором міждисциплінарної взаємодії, учасником процесу індивідуалізації освіти, посередником між дитиною з особливими освітніми потребами та її навчальним і соціальним середовищем. Саме така розширена роль логопеда дозволяє забезпечити ефективну реалізацію принципів інклюзії в сучасному освітньому просторі.

Сучасні тенденції в освіті засвідчують, що попри впровадження особистісно орієнтованої парадигми, досі домінують традиційні підходи до логопедичної роботи, які часто не враховують потреб дітей з комплексними порушеннями розвитку. Це обумовлює необхідність оновлення методологічних засад логопедичного супроводу, орієнтації на індивідуалізацію змісту та форм допомоги, розвиток інтегрованих моделей міжвідомчої взаємодії. Відповідно до підходу К. Дмитренко, логопедичний супровід включає систематичне відстеження психолого-педагогічного статусу дитини в динаміці її розвитку, надання регулярної корекційно-розвиткової допомоги, а також створення умов для повноцінного функціонування дитини в соціальному середовищі з урахуванням її особливостей. [27]

І. Дмітрієва зазначає, що в структурі логопедичного супроводу доцільно виокремити кілька етапів. Підготовчий етап передбачає налагодження контакту з учасниками супроводу, збір вихідної інформації, визначення обсягів та форм роботи. На орієнтовному етапі відбувається глибоке вивчення дитини, аналіз результатів первинного логопедичного обстеження, обговорення з командою фахівців індивідуальних потреб дитини. Етап планування полягає у розробленні та затвердженні індивідуальної програми логопедичного супроводу, що є узгодженою з іншими спеціалістами закладу освіти. Усі ці етапи спрямовані на реалізацію цілісної корекційно-розвивальної системи, яка сприяє ефективному формуванню мовленнєвої компетентності дитини з порушеннями розвитку. [28]

Таким чином, логопедичний супровід можна визначити як інтегративну, пролонговану та цілеспрямовану діяльність, що забезпечує умови для мовленнєвого, психічного та соціального розвитку дитини із затримкою психічного розвитку. Він поєднує в собі функції підтримки, корекції, розвитку й консультативної допомоги, базується на міждисциплінарній взаємодії та партнерстві всіх учасників освітнього процесу. Такий підхід не лише забезпечує ефективну логопедичну допомогу, але й сприяє формуванню внутрішніх компенсаторних механізмів і розкриттю особистісного потенціалу дитини в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Висновок до 1 розділу

Аналіз наукової, методичної та нормативної літератури, здійснений у першому розділі, дозволив обґрунтувати теоретичні засади логопедичного супроводу школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання. З'ясовано, що затримка психічного розвитку є складним та поліетиологічним феноменом, який охоплює різні форми недорозвитку когнітивної, емоційно-вольової та мовленнєвої сфер дитини і потребує міждисциплінарного підходу до організації освітнього процесу.

Встановлено, що школярі із ЗПР характеризуються індивідуальним варіативним типом розвитку, для якого властиві: знижена пізнавальна активність, обмежені можливості довільної уваги та пам'яті, порушення темпу та продуктивності мислення, мовленнєва недостатність, а також труднощі емоційної регуляції та соціальної адаптації. Визначено, що ці особливості впливають на темп і якість засвоєння навчального матеріалу, формування комунікативної компетентності, самоорганізацію та особистісне становлення.

Уточнено, що поняття «особливі освітні потреби» в сучасній освітній парадигмі відображає не лише потребу дитини в спеціальних умовах, але й акцентує увагу на необхідності реалізації її потенційних можливостей, що

створює підґрунтя для застосування індивідуального підходу в навчанні. На цій основі логопедичний супровід розглядається як складова частина комплексного навчально-корекційного супроводу, що охоплює як корекцію мовленнєвих порушень, так і профілактику вторинних труднощів навчання, адаптацію дитини до освітнього середовища, розвиток її пізнавальної та соціальної компетентності.

Охарактеризовано сутність логопедичного супроводу як пролонгованої, інтегративної, цілеспрямованої діяльності, яка здійснюється у тісній міждисциплінарної взаємодії з педагогами, асистентами, психологами, соціальними працівниками, медичними фахівцями та батьками. Визначено основні функції та завдання логопеда в інклюзивному середовищі: діагностика мовленнєвого розвитку, планування індивідуального маршруту, проведення корекційних занять, консультування педагогів і батьків, моніторинг динаміки розвитку дитини, участь у складанні та реалізації індивідуальної програми розвитку.

Узагальнено, що ефективна організація логопедичного супроводу передбачає дотримання таких принципів: системності, індивідуалізації, безперервності, партнерства та суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Здійснено класифікацію основних етапів логопедичного супроводу — підготовчого, орієнтовного, етапу планування та реалізації, що дозволяє забезпечити поетапне та цілісне впровадження логопедичної допомоги у процес інклюзивного навчання.

Таким чином, отримані теоретичні положення створюють методологічну базу для подальшого емпіричного дослідження, зокрема — для розроблення та впровадження ефективної моделі логопедичного супроводу школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного освітнього середовища.

РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА РІВНІВ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.

2.1. Визначення критеріїв, показників та рівнів організації логопедичного супроводу школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання.

Оцінити результативність логопедичного супроводу школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного освітнього середовища можлива лише за умови всебічного моніторингу позитивних змін не лише в мовленнєвій, когнітивній, емоційно-вольовій, поведінковій та соціальній сферах дитини, які є основою її готовності до навчальної діяльності, соціальної адаптації та подальшої інтеграції в суспільство, а й у якості організації навчального та корекційно-розвиткового середовища, у межах якого реалізується логопедичний супровід.

У контексті інклюзивного навчання логопедичний супровід дітей із ЗПР набуває системного, мультикомпонентного характеру. Він охоплює не лише розвиток зв'язного мовлення, фонематичних процесів, лексико-граматичних структур, але також організацію сприятливого освітнього середовища, підтримку адаптації до нових умов, формування навчальної мотивації, розвиток навичок саморегуляції, психоемоційної стабільності та навичок соціальної взаємодії.

Методологічна основа логопедичного супроводу ґрунтується на міждисциплінарному підході, який інтегрує принципи спеціальної педагогіки, психології розвитку, нейропсихології, логопедії та соціальної педагогіки. Визначальним стає принцип індивідуалізації, який передбачає врахування психофізіологічних особливостей дитини, її освітніх потреб, типу затримки розвитку та рівня сформованості мовленнєвих і пізнавальних функцій.

Організаційно логопедичний супровід має бути інтегрований у структуру освітнього процесу закладу загальної середньої освіти,

функціонально взаємодіючи з іншими компонентами інклюзивної системи — психологічним, педагогічним, соціальним, медичним. Його реалізація можлива в межах індивідуального навчального плану (ІНП), командного підходу до оцінювання освітніх потреб, регулярної взаємодії між логопедом, вчителем, асистентом вчителя, практичним психологом та родиною дитини.

Основними завданнями логопедичного супроводу школярів із ЗПР є:

- виявлення індивідуального мовленнєвого, когнітивного та емоційного профілю дитини на основі первинної та динамічної діагностики;
- формування та реалізація індивідуальної логопедичної програми, яка включає цілі мовленнєвого розвитку, методи корекційного впливу, терміни, критерії ефективності;
- забезпечення мовленнєвої підтримки в процесі засвоєння навчального матеріалу, адаптація мовленнєвих інструкцій, термінів, структури завдань;
- розвиток комунікативної компетентності: формування навичок ініціювання, підтримання та завершення діалогу, вираження власних потреб, розуміння мовлення інших;
- розвиток психічних функцій, що підтримують мовлення, таких як слухова увага, мовленнєва та зорово-просторова пам'ять, довільність, пізнавальна активність;
- створення сприятливого мовленнєвого та соціального середовища, у якому дитина відчуває себе прийнятою, вмотивованою до спілкування та навчання;
- консультування батьків і педагогів, спрямоване на усвідомлення освітніх потреб дитини та підвищення ефективності взаємодії з нею.

У процесі реалізації логопедичного супроводу логопед використовує різноманітні форми роботи: індивідуальні та групові заняття, логопедичні паузи під час уроків, участь у командному консиліумі, методичний супровід педагогів. Обов'язковим є ведення документації: індивідуального плану

розвитку, журналу спостережень, протоколів занять, звітності щодо динаміки розвитку.

На підготовчому етапі дослідження було проведено ґрунтовний теоретико-методологічний аналіз наукової літератури з метою обґрунтування структури логопедичного супроводу як цілісної системи впливу на мовленнєвий, когнітивний, емоційно-вольовий та поведінковий розвиток дитини з особливими освітніми потребами. У результаті було визначено основні критерії, показники та індикатори оцінювання ефективності логопедичної підтримки, які відображають динаміку становлення мовленнєвої компетентності дитини, а також рівень організації та методичного забезпечення діяльності команди супроводу в умовах інклюзивного навчального середовища. Структура критеріїв і показників відображена у Схемі 2.1.

Схема 2.1.

Мовленнєво-корекційний		Консультативно-методичний	
☐		☐	
☐	фонетико-фонематичні процеси	☐	організація навчально-мовленнєвого середовища
☐	лексико-граматична сторона мовлення	☐	адаптація навчальних програм і дидактичних матеріалів
☐	зв'язне мовлення	☐	консультації та методичний супровід педагогів та батьків

Перший визначений нами критерій оцінки рівня організації та реалізації логопедичного супроводу школяра із затримкою психічного розвитку — **мовленнєво-корекційний** — є центральним у системі логопедичної підтримки, оскільки безпосередньо відображає якість та результативність корекційно-розвиткової роботи, спрямованої на формування і розвиток мовленнєвої компетентності дитини. Він дає змогу

оцінити ступінь сформованості основних мовленнєвих компонентів, які забезпечують опанування навчальної програми, побудову ефективної комунікації та поступову інтеграцію в шкільне і соціальне середовище.

Зміст мовленнєво-корекційного критерію визначається специфікою мовленнєвого розвитку дітей із ЗПР, для яких характерні недорозвиненість усного мовлення, слабка мовленнєва пам'ять, недостатній рівень розвитку фонематичних процесів, а також лексико-граматичні порушення, що істотно впливають на формування зв'язного мовлення. У цьому контексті мовленнєво-корекційний критерій дає змогу виявити, наскільки ефективно організована логопедична робота в інклюзивному середовищі, чи враховано індивідуальні потреби дитини, її пізнавальні та мовленнєві ресурси, чи забезпечено необхідну динаміку в оволодінні мовленням.

Структурно критерій охоплює такі показники:

- рівень сформованості **фонетико-фонематичних процесів**, включаючи розвиток фонематичного слуху, правильність звуковимови, здатність до фонематичного аналізу й синтезу. Цей показник є важливою основою для формування навичок читання, письма та усного мовлення.

- розвиток **лексико-граматичної сторони мовлення**, що передбачає достатній обсяг активного та пасивного словника, правильність слововживання, засвоєння граматичних категорій роду, числа, відмінка, вміння будувати прості та поширені речення, а також оволодіння основами словотвору. Лексико-граматичний рівень є важливою умовою для смислової точності та логічної побудови висловлювань.

- рівень сформованості **зв'язного мовлення**, який охоплює здатність дитини до побудови послідовних висловлювань, передачі змісту тексту, опису предметів, подій, явищ, а також використання різних типів мовлення (розповідь, опис, пояснення). Показник дозволяє оцінити, наскільки дитина вміє вербалізувати свій досвід, потреби та наміри в структурованій формі.

Мовленнєво-корекційний критерій не лише відображає рівень сформованості мовлення дитини, а й виконує функцію індикатора ефективності логопедичних стратегій, методик та індивідуальних програм розвитку, які впроваджуються в інклюзивному освітньому просторі. Його значущість особливо зростає в умовах співпраці логопеда із вчителями, асистентами, психологами та батьками, що забезпечує цілісність і послідовність логопедичного впливу.

Таким чином, мовленнєво-корекційний критерій є основою для комплексної оцінки якості логопедичного супроводу та орієнтиром для подальшої корекційної роботи з дитиною із ЗПР, з урахуванням її індивідуальних освітніх потреб, можливостей і динаміки розвитку мовлення.

Нами розроблені наступні діагностичні завдання, що спрямовані на оцінювання **рівня сформованості фонетико-фонематичних процесів** у школярів із затримкою психічного розвитку. Цей показник є складовою **мовленнєво-корекційного критерію**, що дозволяє визначити, наскільки сформовані у дитини здатності до сприймання, аналізу, розрізнення та оперування фонемами, що є необхідною умовою для успішного опанування навичок читання, письма та подальшого розвитку зв'язного мовлення. Результати виконання завдань забезпечують об'єктивну основу для визначення рівня мовленнєвого розвитку дитини, її готовності до навчальної діяльності та необхідності подальшої логопедичної корекції.

Завдання №1. Визначення першого звуку в слові

Мета: оцінити здатність дитини до виокремлення та називання першого звуку в слові.

Хід виконання: логопед чітко промовляє 8 знайомих дитині слів (наприклад: ріка, дім, сонце, книга, жаба, телевізор, хліб, рибка), після кожного просить: Який перший звук ти чуєш у слові «ріка»?

Примітки: слова добираються з урахуванням фонетичної складності (включають голосні, тверді та м'які приголосні, дзвінки та глухі звуки). Не плутати звук і букву.

Шкала оцінювання:

- 4 бали – дитина правильно називає перші звуки у 7–8 словах;
- 3 бали – правильно у 5–6 словах;
- 2 бали – правильно у 3–4 словах, є спроби аналізу;
- 1 бал – правильно у 1–2 словах, відповіді неусвідомлені;
- 0 балів – не визначає жодного звука або плутає звук з буквою.

Завдання №2. Визначення останнього звука в слові

Мета: дослідити рівень сформованості фонематичного аналізу на кінцевій позиції слова.

Хід виконання: дитині пропонують 6 слів (наприклад: м'яч, лимон, будинок, ліс, ніж, вікно) й просять: Який останній звук у слові «м'яч»?

Примітки: доцільно використовувати наочні зображення предметів; у разі потреби – надати словесну підказку (повторити слово повільно, чітко артикуючи).

Шкала оцінювання:

- 4 бали – правильно визначає останній звук у 6 словах;
- 3 бали – правильно у 4–5 словах;
- 2 бали – правильно у 2–3 словах;
- 1 бал – правильно лише в 1 випадку або з численними підказками;
- 0 балів – не може визначити жодного звука.

Завдання №3. Визначення позиції заданого звука у слові

Мета: оцінити вміння дитини визначати місце звука в слові (початок, середина, кінець).

Хід виконання: логопед промовляє слово (наприклад: “ракета”) і запитує: Де ти чуєш звук [p]? На початку, в середині чи в кінці слова?

Пропонуються 5–6 слів із різною позицією цільового звука (наприклад: рік, гора, мак, лінія, кит, автобус).

Примітки: можна використовувати позначки або картки, щоб дитина показувала позицію: початок – середина – кінець.

Шкала оцінювання:

4 бали – правильно визначає позицію звука у 5–6 словах;

3 бали – у 4 словах;

2 бали – у 2–3 словах;

1 бал – у 1 слові;

0 балів – не розрізняє позиції звука.

Завдання №4. Фонематична диференціація звуків

Мета: перевірити здатність дитини до розрізнення подібних за звучанням фонем.

Хід виконання: логопед демонструє парні картинки або вимовляє пари слів із близькими звуками (наприклад: вода – фода, дім – тім, коза – коса, зірка – сірка) і просить дитину визначити: Ці слова однакові чи різні? Яка між ними різниця?

Примітки: усі слова знайомі, краще супроводжувати зображеннями. У разі потреби – додаткове повільне повторення слова.

Шкала оцінювання:

4 бали – правильно розрізняє всі пари слів;

3 бали – допускає 1 помилку;

2 бали – допускає 2 помилки;

1 бал – лише 1 правильна відповідь;

0 балів – не розрізняє жодної пари.

Нижче представляємо чотири рівні сформованості першого показника першого критерію:

Високий рівень

Дитина впевнено орієнтується у звуковій системі мови: точно та самостійно визначає всі позиції звуків у слові (початок, середина, кінець), демонструє сформоване фонематичне сприймання, легко диференціює всі основні групи звуків (глухі/дзвінкі, тверді/м'які, шиплячі/свистячі тощо).

Усі завдання виконує без помилок і потреби в допомозі. Чітко усвідомлює звукову структуру слова та грамотно її відтворює, підтримує мовленнєвий контроль у власному мовленні.

Достатній рівень

Фонетико-фонематичні процеси сформовані на функціонально прийнятному рівні. Дитина загалом правильно виконує завдання, незначні труднощі виникають лише при визначенні звуків у складних словах або в середині слова. Диференціація звуків здійснюється в основному правильно, можливі епізодичні помилки, які дитина виправляє самостійно або після підказки. Артикуляційні та слухові навички узгоджені, мовлення зрозуміле, незначні недоліки не впливають істотно на комунікацію.

Середній рівень

Дитина частково володіє фонематичними процесами. Визначення позицій звуків викликає ускладнення, особливо в середині слів. Диференціація фонем здійснюється з помилками або невпевнено, особливо у випадках подібних за звучанням пар. Відтворення звукової структури слова супроводжується частими пропусками, замінами або спотвореннями звуків. Дитина потребує постійної підтримки, фонематичний контроль у мовленні знижений, що негативно впливає на якість комунікації.

Низький рівень

Фонетико-фонематичні процеси не сформовані або сформовані на початковому рівні. Дитина не виконує завдань або виконує їх некоректно навіть за умов детального пояснення. Не розрізняє основні звукові опозиції, не розуміє позиційного розміщення звуків. У мовленні спостерігаються численні порушення звукової структури слів, заміни та спотворення звуків. Відсутній контроль за мовленням, що істотно перешкоджає формуванню навичок читання, письма і соціальної взаємодії.

Нами розроблені наступні діагностичні завдання, спрямовані на оцінювання рівня **сформованості лексико-граматичної сторони мовлення** у школярів із затримкою психічного розвитку. Цей показник

входить до складу мовленнєво-корекційного критерію і дозволяє виявити, наскільки дитина оперує словниковим запасом відповідно до контексту спілкування, правильно використовує граматичні форми та дотримується норм синтаксичного оформлення висловлювань.

Вивчення стану **лексико-граматичних компонентів** мовлення є необхідним для розуміння загальної мовленнєвої компетентності дитини, а також для своєчасного виявлення тих мовних труднощів, які можуть гальмувати її навчання, соціальну взаємодію та засвоєння навчального матеріалу. Запропоновані завдання дозволяють оцінити як продуктивний (виразне мовлення), так і рецептивний (сприймання граматичних структур) рівень розвитку мовлення, що створює основу для індивідуалізації логопедичної корекції у межах інклюзивного освітнього середовища.

Завдання №1. «Назви зображене»

Мета: оцінити рівень розвитку активного словника дитини та вміння вживати слова різних частин мови (іменники, дієслова, прикметники, прислівники) у відповідності до зображеного на малюнках.

Хід виконання: дитині демонструється серія з 6–8 сюжетних зображень (наприклад: дівчинка у червоній сукні малює на дошці; песик спить у будці; хлопчик їде на велосипеді у дворі тощо). Учню пропонується описати, що він бачить: «Назви, що або хто зображений? Що вони роблять? Які вони? Де це відбувається?».

Примітка: логопед фіксує, які частини мови вживає дитина, наскільки точно добирає слова, чи використовує узгоджені конструкції, чи варіює лексику. Звертається увага на наявність граматично правильних висловлювань, варіативність словникового запасу.

Шкала оцінювання:

4 бали — дитина самостійно та повноцінно називає об'єкти, дії, ознаки та обставини; вживає слова кількох частин мови у граматично правильних поєднаннях

3 бали — переважно правильні відповіді, незначні лексичні чи граматичні неточності, обмежене використання частин мови

2 бали — переважають односкладові відповіді, бідний словник, помилки у вживанні частин мови

1 бал — мова реактивна, лексика значно обмежена, помітні грубі граматичні порушення

0 балів — не відповідає або відповіді не мають сенсу, одноманітне повторення

Завдання №2. «Знайди зайве»

Мета: оцінити розуміння лексико-семантичних відношень та граматичну класифікацію слів за категоріями (рід, число).

Хід виконання: учню пропонується по 3–4 слова в одному ряду, серед яких одне є «зайвим». Наприклад: «Стіл, стілець, ліжко, бігає». Дитина має назвати зайве слово та пояснити, чому.

Примітка: завдання сприяє оцінці рівня словникової узагальненості, категоризації та розуміння граматичних ролей.

Шкала оцінювання:

4 бали — всі відповіді правильні, логічне пояснення

3 бали — 1 неправильна відповідь або не зовсім точне пояснення

2 бали — 2 неправильні відповіді або відсутнє пояснення

1 бал — більшість відповідей неправильні

0 балів — не виконує завдання

Завдання №3. «Склади речення»

Мета: оцінити сформованість синтаксичних структур та граматичних зв'язків між словами в реченні.

Хід виконання: дитині пропонуються окремі слова (наприклад: «дівчинка», «малює», «картину»), які потрібно поєднати у речення. Поступово ускладнюється структура — додаються прикметники, обставини місця/часу (напр.: «гарна дівчинка», «малює картину у класі»).

Примітка: фіксується правильність порядку слів, узгодження у роді, числі, відмінку, наявність головних та другорядних членів речення.

Шкала оцінювання:

- 4 бали — речення граматично правильні, повні
- 3 бали — 1–2 граматичні помилки, але збережена структура
- 2 бали — речення неповні або з 3 і більше помилками
- 1 бал — фрагменти речень, порушення логіки
- 0 балів — не складає речення

Завдання №4. «Виправ помилку»

Мета: перевірити здатність учня розпізнавати граматичні помилки та самостійно їх виправляти.

Хід виконання: логопед читає або показує речення з граматичною помилкою, наприклад: «Мама варить супа» або «Ми пішов у парк». Завдання дитини — виправити помилку.

Примітка: можна варіювати типи помилок: відмінок, рід, число, час дієслова.

Шкала оцінювання:

- 4 бали — всі помилки виправлені правильно
- 3 бали — 1 помилка залишена або виправлена неточно
- 2 бали — 2–3 помилки не виправлено
- 1 бал — виправлення випадкові або неправильні
- 0 балів — не виконує завдання

Ось розгорнута характеристика рівнів сформованості лексико-граматичної сторони мовлення у школярів із затримкою психічного розвитку:

Високий рівень

Дитина вільно оперує різноманітною лексикою в усному мовленні, добирає слова відповідно до ситуації спілкування, вживає синоніми, антоніми, узагальнюючі поняття. Лексичні одиниці використовуються граматично правильно, без грубих лексичних або словотворчих помилок.

Граматичні конструкції повні та варіативні: спостерігається правильне узгодження слів за родом, числом, відмінком, вживання різних типів речень (розповідних, питальних, спонукальних). Мовлення логічне, структуроване, не викликає труднощів у розумінні для співрозмовника.

Достатній рівень

Лексичний запас відповідає віковим нормам, однак спостерігається обмежена варіативність у виборі слів. Дитина правильно вживає більшість знайомих лексичних одиниць, але уникнення нових або абстрактних понять свідчить про невпевнене володіння словником. У граматичному оформленні мовлення переважають прості конструкції, незначні порушення узгодження трапляються рідко. Мовлення загалом зрозуміле, висловлення цілісні, однак можливі труднощі при побудові складних синтаксичних структур.

Середній рівень

Лексичний запас обмежений, дитина часто використовує одні й ті самі слова, замінює точні номінації описовими конструкціями. Спостерігається недостатнє розуміння значень окремих слів, унаслідок чого мовлення стає менш інформативним. У граматичному оформленні часто трапляються порушення: невірне узгодження слів, пропуски службових частин мови, порушення порядку слів у реченні. Типові помилки у вживанні закінчень, числівників, прийменників. Мовлення фрагментарне, висловлення часто потребують уточнення або допомоги дорослого.

Низький рівень

Дитина демонструє значні труднощі у вживанні лексичних одиниць: обмежений активний словник, часті паузи, заміни слів на невербальні засоби або вигуки. Незначна кількість засвоєних граматичних конструкцій, порушення спостерігаються на всіх рівнях: у морфології, синтаксисі, словотворенні. Узгодження слів відсутнє або неправильне, будова речення спрощена, висловлення одноманітні або неповні. Мовлення незрозуміле для співрозмовника, не виконує комунікативної функції без підтримки дорослого.

Наступні діагностичні завдання, спрямовані на оцінювання рівня сформованості **зв'язного мовлення** у школярів із затримкою психічного розвитку. Цей показник є складовою мовленнєво-корекційного критерію та дозволяє з'ясувати, наскільки дитина здатна будувати завершені, логічно послідовні, граматично правильні висловлювання відповідно до ситуації спілкування. Особлива увага приділяється дотриманню смислової цілісності, структурної організованості та послідовності мовлення, умінню підтримувати тему розповіді, вживати засоби мовленнєвого зв'язку, а також передавати причинно-наслідкові зв'язки подій.

Отримані результати є показовими для оцінки не лише мовленнєвої компетентності дитини, а й загальної навчальної готовності, рівня сформованості мисленнєвих операцій і здатності до комунікативної взаємодії.

Завдання №1. Розповідь за серією сюжетних картинок

Мета: оцінити вміння дитини логічно будувати зв'язне висловлювання, дотримуючись послідовності подій та причинно-наслідкових зв'язків.

Хід виконання: дитині пропонується серія із 4–5 сюжетних картинок, які зображують просту ситуацію (наприклад, похід до магазину, загублену іграшку, допомога бабусі). Після розгляду учень має скласти усну розповідь за цими малюнками.

Примітки: оцінюється смислова цілісність висловлювання, логічна послідовність, наявність вступу, основної частини та завершення, використання зв'язних слів (тому що, потім, спочатку тощо).

Шкала оцінювання:

4 бали – повна, логічно послідовна, граматично правильна розповідь із використанням мовленнєвих зв'язків;

3 бали – розповідь з незначними порушеннями послідовності або граматичних форм;

2 бали – фрагментарне, непослідовне висловлювання, відсутні завершення або зв'язки між подіями;

1 бал – дуже коротке або малозрозуміле висловлювання без структури;

0 балів – дитина не виконує завдання або не розуміє його змісту.

Завдання №2. Складання розповіді за опорними словами

Мета: дослідити вміння будувати розгорнуте висловлювання на основі запропонованих лексичних одиниць.

Хід виконання: дитині пропонують 4–5 опорних слів (наприклад: хлопчик, ліс, кошик, гриби, собака), на основі яких вона повинна самостійно скласти логічну розповідь.

Примітки: слова підбираються так, щоб між ними був логічний смисловий зв'язок. Дитина може вживати слова в будь-якій формі.

Шкала оцінювання:

4 бали – зв'язна розповідь, усі слова використано доречно та у правильній граматичній формі;

3 бали – незначні помилки у граматиці чи логіці, частина слів опущена;

2 бали – просте висловлювання, не всі слова використано, є порушення логіки;

1 бал – речення недорозвинене, неструктуроване, більшість слів не використано;

0 балів – відмова від виконання або незв'язне мовлення.

Завдання №3. Відповіді на запитання за прослуханим або прочитаним текстом

Мета: оцінити розуміння прослуханого або прочитаного тексту, вміння формулювати зв'язні відповіді, встановлювати логічні зв'язки.

Хід виконання: учневі зачитується коротка розповідь (4–5 речень) або пропонується її самостійно прочитати. Після цього ставиться 3–5 запитань (наприклад: Хто був героєм? Що він робив? Чому так сталося?).

Примітки: запитання підбираються за змістом, перевіряють розуміння сюжету, причинно-наслідкових зв'язків.

Шкала оцінювання:

4 бали – повні, логічні, граматично правильні відповіді на всі запитання;

3 бали – більшість відповідей повні, є незначні неточності;

2 бали – відповіді короткі, з помилками у логіці або граматиці;

1 бал – поодинокі, уривчасті або неточні відповіді;

0 балів – відповіді відсутні або не відповідають змісту.

Завдання 4. Складання історії за особистим досвідом (на тему)

Мета: перевірити здатність дитини самостійно формулювати зв'язне монологічне висловлювання на знайому тему.

Хід виконання: дитині пропонують тему (наприклад: «Мій день народження», «Як я гуляв у парку», «Моя улюблена тварина») і просять розповісти про свій досвід.

Примітки: можна використовувати уточнюючі запитання, щоб допомогти дитині структурувати висловлювання (Що? Де? Коли? З ким? Що було далі?).

Шкала оцінювання:

4 бали – повна, структурована розповідь з 5+ реченнями, логічно пов'язана;

3 бали – зв'язна розповідь з деякими спрощеннями або пропусками деталей;

2 бали – коротка, фрагментарна розповідь із порушеннями послідовності;

1 бал – 1–2 речення без смислової єдності;

0 балів – дитина не може розповісти або її мовлення незв'язне.

Ось чотири рівні сформованості **зв'язного мовлення** школярів із затримкою психічного розвитку за показником у межах мовленнєво-корекційного критерію:

Високий рівень

Дитина вільно й граматично правильно формулює розгорнуті, логічно послідовні висловлювання. В її мовленні чітко простежується структура: вступ, основна частина, завершення. Використовуються мовленнєві кліше, логічні зв'язки, складні синтаксичні конструкції. Повністю розкривається зміст завдання, уникається повторень, змішування частин розповіді, лексичні й граматичні помилки відсутні або поодинокі. Висловлювання відповідає темі, виявляється здатність до мовленнєвої ініціативи.

Достатній рівень

Мовлення загалом зв'язне, логічна послідовність зберігається з окремими недоліками. Дитина самостійно складає короткі розповіді за темою або картинками, однак можливе використання переважно простих речень. Зміст передається переважно точно, хоч і з деяким спрощенням чи неповнотою. Можливі поодинокі граматичні помилки та неточності в доборі слів, але вони не заважають розумінню. Висловлювання потребує мінімальної допомоги з боку дорослого.

Середній рівень

Мовлення дитини фрагментарне, зв'язки між реченнями порушуються, часто наявні граматичні й лексичні помилки. Порушено логічну послідовність подій, відсутні вступ або завершення. Розповідь є спрощеною, складається з окремих речень або фраз, іноді – з неповних речень. Дитина потребує значної допомоги (наведення прикладу, уточнення, постановка допоміжних запитань). Мовленнєва активність нестійка, ініціатива слабка.

Низький рівень

Дитина не може самостійно побудувати зв'язне висловлювання. Її мовлення складається з окремих слів або нечітких фраз, порушено не лише зв'язність, але й основні граматичні структури. Спроба розповіді відсутня або така, що не має смислового навантаження. Дитина потребує постійної

стимуляції, не реагує на допоміжні запитання, не виявляє мовленнєвої ініціативи. Завдання або не виконується, або виконується лише формально.

Другий визначений нами критерій оцінки рівня організації та реалізації логопедичного супроводу школяра із затримкою психічного розвитку — **консультативно-методичний**. Його вибір зумовлений необхідністю виходу за межі традиційного логопедичного підходу, який обмежується лише корекцією мовленнєвих порушень у дитини. У реальних умовах інклюзивного навчання оцінити ефективність логопедичного супроводу лише на підставі діагностики мовленнєвого розвитку учня — недостатньо. Адже повноцінна реалізація логопедичної допомоги передбачає не лише індивідуальну роботу з дитиною, а й створення цілісного, підтримувального освітнього середовища, яке враховує специфіку її мовленнєвих і психофізичних труднощів.

Консультативно-методичний критерій охоплює кілька ключових показників. Насамперед, це **організація навчально-мовленнєвого середовища** з урахуванням мовленнєвих потреб дитини із ЗПР. Йдеться про створення умов, які сприяють комунікації, забезпечують емоційну безпеку, стимулюють мовленнєву активність, а також мінімізують труднощі, що виникають через недостатню сформованість фонематичних, лексико-граматичних або комунікативних навичок. До таких умов належать: розміщення наочних мовленнєвих підказок, піктограм, карток-завдань; організація чіткої структури уроку з повторюваними мовленнєвими елементами; адаптація простору для підтримки невербальної взаємодії.

Другим важливим аспектом є **адаптація навчальних програм і матеріалів** відповідно до індивідуального мовленнєвого профілю дитини. Це передбачає участь логопеда у розробці або коригуванні індивідуальної освітньої траєкторії, зокрема визначення специфічних логопедичних цілей, методів досягнення, часових меж та очікуваних результатів. Логопед має координувати узгодження навчального матеріалу відповідно до мовленнєвих можливостей учня, зокрема спрощувати мовленнєві інструкції,

уникати термінів, недоступних розумінню, формувати доступні шаблони відповіді тощо. Це забезпечує не лише успішне включення дитини в навчальний процес, а й розвиток її мовлення у функціонально значущому контексті.

Третім показником виступає - **консультації та методичний супровід педагогів та батьків** - це ефективна взаємодія логопеда з іншими членами команди психолого-педагогічного супроводу — учителями, асистентом вчителя, практичним психологом, соціальним педагогом, батьками. Така взаємодія передбачає регулярний обмін інформацією, участь у спільному плануванні індивідуального навчального плану, узгодження методів навчального впливу, спільний аналіз динаміки розвитку дитини. Успішна реалізація логопедичного супроводу в інклюзивному середовищі можлива лише за умови командної роботи, в межах якої логопед виступає експертом з мовленнєвого розвитку, консультуючи інших спеціалістів щодо особливостей комунікативної поведінки дитини, мовленнєвих бар'єрів та ефективних способів їх подолання.

Таким чином, консультативно-методичний критерій дозволяє комплексно оцінити, наскільки логопедичний супровід виходить за межі вузькофахової діяльності та інтегрується в загальну систему інклюзивного освітнього процесу. Він є ключовим для забезпечення цілісного підходу до підтримки дитини із ЗПР у навчанні, розвитку та соціалізації.

Нижче представлено чотири діагностичні завдання, спрямовані на оцінювання рівня організації навчально-мовленнєвого середовища у закладі освіти, в якому здійснюється логопедичний супровід дітей із затримкою психічного розвитку. Завдання орієнтовані на фіксацію відповідності середовища особливим мовленнєвим потребам учнів, його стимулювального, підтримувального та адаптивного потенціалу.

Завдання №1. Аналіз просторово-мовленнєвої організації класу

Мета: оцінити наявність елементів, що сприяють стимулюванню мовленнєвої активності у дітей із ЗПР.

Хід виконання: проводиться спостереження та заповнення чек-листа щодо наявності таких компонентів:

- мовленнєві зони (куток розвитку мовлення, зона мовленнєвої гри);
- візуальні підказки (піктограми, план дій, мовні картки);
- зручна посадка для дитини з порушеннями розвитку;
- забезпечення зорового контакту між дитиною і вчителем;
- тиша/акустичний комфорт.

Примітки: оцінювання здійснюється логопедом або методистом за допомогою спостереження під час уроків або в позаурочний час.

Шкала оцінювання:

4 бали – простір організовано з урахуванням усіх критеріїв, середовище повністю адаптоване.

3 бали – наявні більшість елементів, проте є незначні недоліки в доступності чи структурованості.

2 бали – часткова організація, адаптаційних компонентів недостатньо.

1 бал – мовленнєве середовище організовано стихійно, без урахування особливостей дітей.

0 балів – повна відсутність організованого мовленнєвого середовища.

Завдання №2. Спостереження за мовленнєвими ініціативами дитини в освітньому середовищі.

Мета: визначити, чи створює навчальне середовище умови для спонтанного мовлення дитини із ЗПР.

Хід виконання: упродовж 30 хвилин спостерігається активність дитини на уроці або в груповій діяльності (ігровій, проєктній). Фіксуються випадки:

- ініціювання запитань;
- відповіді без прямого звернення;

- спонтанні коментарі;
- звернення до однолітків.

Примітки: важливо враховувати і невербальні мовленнєві спроби (жести, міміка, вказування), які супроводжують мовлення.

Шкала оцінювання:

4 бали – дитина вільно ініціює мовлення у різних ситуаціях.

3 бали – дитина залучається до мовленнєвих дій за підтримки вчителя.

2 бали – ініціативне мовлення одиничне або лише у звичних ситуаціях.

1 бал – ініціатива відсутня, мовлення виникає лише у відповідь.

0 балів – дитина не виявляє жодної мовленнєвої активності в середовищі.

Завдання №3. Експертне опитування педагогів

Мета: з'ясувати, наскільки педагогічний колектив використовує мовленнєво-стимулюючі практики у роботі з дітьми із ЗПР.

Хід виконання: анкетування або усне опитування вчителів та асистентів щодо:

- застосування мовленнєвих інструкцій з опорою на візуальні матеріали;
- спрощення мовленнєвих конструкцій;
- часу, відведеного на формулювання відповіді;
- використання повторення та уточнення під час мовлення.

Примітки: завдання передбачає аналітичну обробку відповідей за узагальненими критеріями.

Шкала оцінювання:

4 бали – педагоги демонструють системне використання адаптивних мовленнєвих стратегій.

3 бали – переважно застосовують адаптації, але без системності.

2 бали – фрагментарне використання методів стимуляції мовлення.

1 бал – рідко враховують мовленнєві особливості дітей.

0 балів – педагоги не використовують спеціальних мовленнєвих прийомів.

Завдання №4. Аналіз індивідуального плану розвитку (ІПР)

Мета: оцінити, чи враховано мовленнєві труднощі дитини під час розробки освітньої траєкторії.

Хід виконання: аналіз розділів ІПР або індивідуальної освітньої програми щодо:

- наявності мовленнєвих цілей;
- відображення мовленнєвих труднощів дитини;
- узгодженості логопедичних заходів з загальноосвітніми цілями;
- опису форм взаємодії логопеда з педагогами.

Примітки: бажано проаналізувати кілька планів для об'єктивної картини.

Шкала оцінювання:

4 бали – ІПР повністю відображає мовленнєві потреби дитини, логопедична робота інтегрована.

3 бали – логопедична складова представлена, але частково не деталізована.

2 бали – мовленнєві особливості згадуються поверхнево, без системного опису.

1 бал – мовленнєва складова практично не врахована.

0 балів – ІПР не містить мовленнєвих орієнтирів.

Нижче подано **чотири рівні сформованості** показника «**організація навчально-мовленнєвого середовища**», що входить до складу консультативно-методичного критерію оцінки рівня логопедичного супроводу школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання. Кожен рівень описує якісні характеристики середовища, його відповідність особливим мовленнєвим потребам дитини, а

також ступінь залучення педагогічного колективу до підтримки мовленнєвої активності учнів із ЗПР.

Високий рівень

Освітнє середовище є повністю адаптованим до мовленнєвих потреб дітей із ЗПР. Простір організовано з урахуванням принципів комунікативної доступності, стимуляції мовлення та підтримки самостійності. В наявності – спеціальні зони розвитку мовлення, візуальні підказки (піктограми, мовленнєві шаблони, символи), мовленнєві карти, які активно використовуються педагогами й дітьми. Усі члени команди супроводу дотримуються узгоджених підходів до стимуляції мовлення. Індивідуальні плани розвитку включають мовленнєві цілі, відбувається інтеграція логопедичної роботи в загальноосвітній процес. Учителі та асистенти виявляють високий рівень обізнаності щодо мовленнєвих труднощів дитини та активно застосовують мовленнєво-стимулюючі стратегії.

Достатній рівень

Освітнє середовище адаптоване до потреб дітей із ЗПР, проте з окремими недоліками в структурованості або повноті представлених мовленнєвих матеріалів. Мовленнєві зони та наочні матеріали є доступними, однак використовуються нерегулярно. Індивідуальні освітні програми відображають мовленнєві труднощі дитини, хоча логопедичні заходи іноді не узгоджені з навчальним контекстом. Команда супроводу загалом орієнтована на підтримку мовлення, проте є потреба у підвищенні методичної єдності або розширенні знань педагогів щодо логопедичних рекомендацій.

Середній рівень

Навчально-мовленнєве середовище частково відповідає потребам дітей із ЗПР. Мовленнєві зони є, проте вони не мають системного характеру; візуальні підказки обмежені або неактуальні. Освітній простір не завжди враховує сенсорні, комунікативні або поведінкові особливості дітей. Індивідуальні плани розвитку містять лише загальні відомості про

мовленнєвий статус, без конкретних цілей чи засобів корекції. Педагогічна взаємодія з логопедом є епізодичною, методичний супровід частково реалізується або має формальний характер.

Низький рівень

Середовище не враховує специфіку мовленнєвого розвитку учнів із ЗПР. Відсутні адаптовані матеріали, мовленнєві зони або зони комунікативної підтримки. Педагоги не застосовують мовленнєвих стимулів або використовують складні мовленнєві конструкції, незрозумілі для дитини. В індивідуальних планах розвитку не враховуються мовленнєві труднощі, логопедичні цілі відсутні. Взаємодія між логопедом і вчителем або іншим персоналом не налагоджена. Середовище не стимулює до комунікації, дитина частіше демонструє мовленнєву пасивність або уникнення взаємодії.

Другий показник консультативно-методичного критерію — **адаптація навчальних програм і дидактичних матеріалів** відповідно до мовленнєвих труднощів школярів із затримкою психічного розвитку — відображає змістовну сторону логопедичного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі. Оцінювання цього показника дозволяє визначити, наскільки освітній контент модифіковано відповідно до індивідуального мовленнєвого, когнітивного та комунікативного профілю дитини. Якісна адаптація навчальних програм та дидактичних матеріалів є необхідною умовою для реалізації мовленнєвого потенціалу дитини, зменшення фрустраційних бар'єрів та формування позитивного досвіду навчання. У цьому контексті особливо важливими є системність, доступність, візуалізація та диференціація навчального контенту. З урахуванням цього нами розроблено низку діагностичних завдань, спрямованих на вивчення рівня адаптаційної підтримки дитини в умовах інклюзивного класу.

Завдання №1. Аналіз адаптацій у навчальній програмі з урахуванням мовленнєвих труднощів дитини

Мета: визначити, чи враховано в індивідуальному навчальному плані особливості мовленнєвого розвитку дитини із ЗПР.

Хід виконання: експерт аналізує ІНП та супровідну документацію на предмет наявності мовленнєвих цілей, адаптованих термінів, спрощених інструкцій, опису труднощів і шляхів їх подолання.

Примітки: слід враховувати не лише формальні згадки, а й змістовне відображення мовленнєвих цілей.

Шкала оцінювання:

4 бали — мовленнєві труднощі чітко враховано, цілі сформульовано, адаптація системна.

3 бали — цілі зазначено, проте частково не відображено шляхи реалізації.

2 бали — формальні згадки, без практичних механізмів адаптації.

1 бал — мовленнєві аспекти не виокремлено, програма не адаптована.

0 балів — відсутній індивідуальний план або він типовий.

Завдання №2. Аналіз навчального контенту (робочих зошитів, завдань)

Мета: визначити, наскільки адаптованими є дидактичні матеріали для дитини із ЗПР.

Хід виконання: перевіряються зразки завдань, які використовуються на уроках (зошити, картки, завдання), з точки зору відповідності до мовленнєвого рівня дитини, використання візуалізації, спрощення мови, поділу на етапи.

Примітки: бажано аналізувати матеріали з різних предметів (мовлення, математика, природознавство).

Шкала оцінювання:

4 бали — всі матеріали адаптовані до індивідуальних мовленнєвих потреб.

3 бали — адаптація спостерігається у більшості матеріалів.

2 бали — часткова, епізодична адаптація.

1 бал — незначні зміни, що не впливають на доступність матеріалу.

0 балів — матеріали не адаптовані, дублюють стандартні.

Завдання №3. Опитування вчителя та асистента вчителя

Мета: виявити рівень обізнаності педагогів щодо мовленнєвих труднощів дитини та їх урахування у підготовці до занять.

Хід виконання: проводиться напівструктуроване інтерв'ю з учителем і асистентом вчителя (за бажанням — анонімно), де з'ясовується: чи відомі їм мовленнєві труднощі дитини; які стратегії використовують; як адаптують завдання.

Примітки: важливо оцінити не лише знання, а й практичне застосування стратегій.

Шкала оцінювання:

4 бали — високий рівень усвідомлення та активна практика адаптацій.

3 бали — обізнаність достатня, адаптації використовуються нерегулярно.

2 бали — часткова обізнаність, стратегій небагато.

1 бал — поверхове уявлення, без практичного застосування.

0 балів — не усвідомлюють труднощів, не проводять адаптацію.

Завдання №4. Спостереження за участю дитини у виконанні завдань на уроці

Мета: оцінити, чи сприяють адаптовані матеріали активному залученню дитини із ЗПР до навчального процесу.

Хід виконання: протягом уроку ведеться спостереження за дитиною (індекс активності, розуміння інструкцій, участь в обговореннях, швидкість виконання), зіставляється з типом використаного матеріалу.

Примітки: можна проводити неодноразово, за різних умов (новий матеріал / повторення).

Шкала оцінювання:

4 бали — дитина активна, матеріал зрозумілий, завдання виконує самостійно.

3 бали — бере участь за підтримки, матеріал переважно доступний.

2 бали — виконує частково, часто потребує допомоги.

1 бал — майже не виконує без підтримки.

0 балів — пасивність, нерозуміння завдань.

Нижче нами представлено деталізований опис **чотирьох рівнів сформованості** показника **«адаптація навчальних програм і дидактичних матеріалів»**, який входить до складу консультативно-методичного критерію оцінки логопедичного супроводу школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання:

Високий рівень

Навчальні програми та дидактичні матеріали системно адаптовані до мовленнєвих і когнітивних особливостей учня із ЗПР. Вони відповідають актуальному мовленнєвому статусу дитини, містять чітко визначені логопедичні цілі, враховують обсяг і темп засвоєння знань. Усі завдання мають диференційовану складність, наявні альтернативні способи подання інформації (візуальні, аудіальні, тактильні). Використовуються спеціально розроблені або адаптовані картки, піктограми, шаблони висловлювань. Вчителі, логопеди та асистенти педагога взаємодіють у створенні адаптованого контенту та підтримують єдність вимог до мовлення дитини. Дидактичне забезпечення є інтегрованим у щоденний освітній процес.

Достатній рівень

Адаптація програм і матеріалів реалізується частково або фрагментарно, але переважно відповідає мовленнєвим потребам дитини з ЗПР. Деякі навчальні завдання спрощено відповідно до можливостей учня, однак не завжди враховано принципи поетапного ускладнення або візуалізації. Адаптовані матеріали існують, проте не є системними або обмежені у кількості. У процесі роботи використовуються базові

логопедичні рекомендації, втім, не завжди простежується узгодженість між логопедом та педагогами щодо змісту й методів. Учень загалом засвоює програмовий матеріал, проте знижена підтримка у випадку складних мовленнєвих форм.

Середній рівень

Адаптація навчального змісту проводиться нерегулярно або стихійно. Частина завдань залишається недоступною для дитини з огляду на складну мовленнєву форму, незрозумілі інструкції чи обсяг інформації. Адаптовані матеріали відсутні або не відповідають індивідуальним освітнім потребам дитини. Логопедичні цілі у програмі відображені лише узагальнено, без чіткого впровадження в уроки. Низька взаємодія між логопедом і вчителем у розробці матеріалів. Учень потребує постійної допомоги для розуміння завдань та активного залучення до освітнього процесу.

Низький рівень

Навчальні програми та дидактичні матеріали не адаптовані до мовленнєвих та когнітивних можливостей учня з ЗПР. Вони використовуються в незміненому вигляді, містять складну термінологію, громіздкі мовленнєві інструкції, які не відповідають рівню розуміння дитини. Відсутні будь-які візуальні підказки або спрощення. Учень демонструє значні труднощі у сприйманні й виконанні навчальних завдань, переважно залишається неактивним, ізольованим від спільної діяльності. Відсутня взаємодія логопеда з учителем щодо адаптації програмного матеріалу.

У межах організації ефективного логопедичного супроводу школярів із затримкою психічного розвитку в інклюзивному освітньому середовищі надзвичайно важливою є не лише безпосередня корекційна робота з дитиною, а й системна взаємодія логопеда з дорослими, які щодня супроводжують дитину в освітньому процесі — педагогами, асистентами вчителя та батьками.

Саме **консультаційна підтримка та методичне інформування цих учасників освітнього процесу** забезпечує єдність підходів до розвитку мовлення дитини, узгодженість вимог, адаптацію навчального процесу та зменшення психоемоційного навантаження. Відповідно, рівень організації логопедичного супроводу не може бути повноцінно оцінений без аналізу того, як логопед взаємодіє з педагогами та батьками, чи надається допомога у розумінні мовленнєвих труднощів дитини, чи забезпечується відповідна методична підтримка.

Цей показник охоплює форми консультування (індивідуальне, групове), практичний методичний супровід (розробка рекомендацій, пам'яток, алгоритмів спілкування з дитиною) та підвищення логопедичної компетентності педагогів і батьків. Його оцінювання є ключовим для визначення рівня системності логопедичної підтримки в інклюзивному освітньому просторі.

Завдання №1. Оцінка системності індивідуального консультування педагогів

Мета: виявити частоту, регулярність і змістовну наповненість індивідуальних консультацій логопеда для педагогів щодо мовленнєвих труднощів конкретної дитини.

Хід виконання: шляхом анкетування педагогів класу (вчителя, асистента вчителя) визначається, як часто вони отримують рекомендації, наскільки вони є індивідуалізованими, чи враховують вони специфіку мовленнєвих порушень дитини.

Примітки: доцільно використати шкалу Лікерта з відкритими запитаннями.

Шкала Лікерта (5-рівнева)

5 — повністю погоджуюсь / завжди / систематично: логопед постійно надає актуальну методичну допомогу, проводить регулярні індивідуальні та групові консультації для педагогів і батьків; комунікація чітка, дієва, з урахуванням індивідуальних мовленнєвих потреб

дитини; рекомендації виконуються й підтримуються всіма учасниками освітнього процесу.

4 — частково погоджуюсь / часто / переважно систематично: консультації проводяться регулярно, проте не завжди враховують індивідуальні особливості; методичні матеріали надаються, але не всі використовуються педагогами або батьками; зворотний зв'язок підтримується, але не завжди оперативний.

3 — важко відповісти / іноді / частково: логопед надає консультації за потребою, без чіткої періодичності; методична допомога епізодична; батьки й педагоги частково знайомі з рекомендаціями, але не завжди розуміють їх зміст чи цілі; взаємодія є, але без чіткої структури.

2 — не зовсім погоджуюсь / рідко / несистематично: консультації є рідкісними, неструктурованими, загального характеру; логопед не пропонує методичних рішень; батьки або педагоги здебільшого самостійно шукають інформацію про мовленнєві труднощі дитини; командна робота не узгоджена.

1 — категорично не погоджуюсь / ніколи / відсутність діяльності: відсутні консультації, методична підтримка не надається; логопед не взаємодіє з командою супроводу; батьки й педагоги не мають доступу до логопедичної інформації, не включені в процес логопедичної підтримки дитини.

Шкала оцінювання:

4 бали – консультації регулярні, індивідуальні, змістовні, із письмовими рекомендаціями;

3 бали – консультації регулярні, але мають загальний характер;

2 бали – консультації епізодичні, лише на прохання педагога;

1 бал – логопед інформує усно, без системності;

0 балів – консультації відсутні.

Завдання №2. Оцінка методичної підтримки педагогів щодо реалізації мовленнєвих цілей на уроках

Мета: визначити наявність адаптованих логопедом інструкцій, мовленнєвих завдань, алгоритмів для вчителя з урахуванням потреб дитини.

Хід виконання: експертний аналіз методичних матеріалів, які логопед передає педагогам для інтеграції логопедичних завдань у загальноосвітній процес (індивідуальні картки, зразки інструкцій, пам'ятки тощо).

Примітки: доцільно провести співбесіду з учителем для перевірки практичного використання.

Шкала оцінювання :

4 бали – надано системний набір матеріалів, які використовуються на практиці;

3 бали – частина матеріалів адаптована та застосовується;

2 бали – матеріали надаються, але педагог не використовує їх повною мірою;

1 бал – поодинокі приклади методичних рекомендацій;

0 балів – методична підтримка відсутня.

Завдання №3. Визначення рівня інформованості батьків щодо мовленнєвих особливостей дитини

Мета: оцінити, наскільки батьки обізнані з мовленнєвим діагнозом, особливостями труднощів дитини та принципами домашньої логопедичної підтримки.

Хід виконання: анкетування та інтерв'ювання батьків, аналіз логопедичних рекомендацій, які вони отримували протягом навчального року.

Примітки: включити запитання на розуміння термінології, приклади вправ, які виконуються вдома.

Шкала оцінювання:

4 бали – батьки чітко орієнтуються в труднощах дитини, виконують вправи вдома;

3 бали – батьки частково розуміють труднощі та надають підтримку;

2 бали – мають загальне уявлення про проблеми, але не працюють вдома;

1 бал – не орієнтуються у потребах дитини, але готові до співпраці;

0 балів – відсутність зв'язку логопеда з родиною.

Завдання №4. Оцінка участі логопеда в командному супроводі та міждисциплінарній взаємодії

Мета: проаналізувати рівень інтеграції логопеда в команду психолого-педагогічного супроводу дитини.

Хід виконання: експертна оцінка участі логопеда у командних зустрічах, консилиумах, співпраці з психологом, вчителем, адміністрацією та ІРЦ.

Примітки: фіксуються записи про спільні наради, спільні плани підтримки, міжвідомчі рекомендації.

Шкала оцінювання:

4 бали – логопед є активним учасником міждисциплінарної команди, бере участь у всіх формах взаємодії;

3 бали – участь логопеда регулярна, але переважно за запрошенням;

2 бали – участь епізодична;

1 бал – формальний контакт із командою;

0 балів – взаємодія відсутня.

Чотири рівні сформованості показника «консультації та методичний супровід педагогів і батьків», що входить до консультативно-методичного критерію оцінювання логопедичного супроводу школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання:

Високий рівень

Логопед здійснює системну, цілеспрямовану та гнучку консультативну та методичну взаємодію з педагогами та батьками. Консультації проводяться регулярно, за індивідуальним запитом і планом, з урахуванням специфіки мовленнєвого порушення кожної дитини. Методичні рекомендації чіткі, науково обґрунтовані, адаптовані до умов інклюзивного класу та домашнього середовища. Педагоги та батьки активно включені в процес реалізації індивідуальної логопедичної програми, дотримуються наданих рекомендацій, співпрацюють з логопедом у форматі партнерства.

Достатній рівень

Консультації логопеда відбуваються з певною регулярністю, їх зміст орієнтований на типові мовленнєві труднощі дітей із ЗПР. Методичні матеріали переважно доступні, логопед надає загальні орієнтири для педагогів і батьків. Рекомендації враховуються частково, їх реалізація залежить від ініціативи вчителя або батьків. Співпраця підтримується, але не завжди має послідовний характер.

Середній рівень

Консультативна робота проводиться нерегулярно, епізодично, зазвичай — лише на вимогу або за формальної потреби (на засіданнях команди супроводу). Методична допомога узагальнена, без достатньої індивідуалізації. Батьки та педагоги частково ознайомлені з логопедичними рекомендаціями, але не завжди розуміють їхню мету або не впроваджують на практиці. Зворотний зв'язок обмежений.

Низький рівень

Консультації логопеда відсутні або мають формальний характер. Співпраця з педагогами і батьками не налагоджена, методичний супровід не здійснюється. Батьки і педагоги не володіють інформацією про мовленнєві труднощі дитини, не залучені до логопедичного процесу, індивідуальні

особливості розвитку дитини не враховуються у навчально-виховному процесі.

Розроблений нами діагностичний блок став ключовою аналітичною основою для подальшого проектування ефективної моделі логопедичного супроводу дітей із ЗПР в умовах інклюзивного освітнього простору.

2.2. Аналіз діагностичних даних отриманих на констатувальному етапі експериментального дослідження.

Діагностичні зрізи в межах констатувального етапу експериментального дослідження були проведені серед 10 команд психолого-педагогічного супроводу, які функціонують у складі різних педагогічних колективів закладів загальної середньої освіти міста Миколаєва та Вознесенськ. Робота здійснювалась у співпраці з комунальною установою «Інклюзивно-ресурсний центр №2» м. Миколаєва. Об'єктом діагностичного вивчення виступали як мовленнєвий розвиток дітей, що перебувають на супроводі, так і рівень організації логопедичної підтримки з боку фахівців.

Оцінювання за першим критерієм — мовленнєво-корекційним — передбачало безпосередню діагностику мовлення дітей молодшого шкільного віку (від 7 до 9 років), які мають офіційно підтверджений висновками ІРЦ діагноз «затримка психічного розвитку». Визначення рівня сформованості фонетико-фонематичних процесів, лексико-граматичної сторони мовлення та зв'язного мовлення дозволило отримати цілісну картину мовленнєвого функціонування дітей у навчальному процесі та виявити проблемні зони, що потребують корекційного втручання.

Здійснена діагностика надала змогу не лише охарактеризувати мовленнєвий статус дітей, а й співвіднести його з реальними можливостями та рівнем логопедичного супроводу, що реалізується у межах інклюзивного освітнього середовища. У подальшому це дозволило перейти до аналізу другого критерію — консультативно-методичного, який стосувався умов, у

яких реалізується логопедична допомога, якості організації освітнього середовища, адаптації навчальних програм і матеріалів, а також ефективності міждисциплінарної взаємодії в команді супроводу.

Зібрані емпіричні дані стали основою для кількісного та якісного аналізу, порівняння рівнів сформованості мовленнєвих показників з організаційними аспектами супроводу, що уможливило виявлення системних закономірностей і суперечностей, визначення ефективності поточної логопедичної підтримки та прогнозування подальших напрямів корекційної роботи. Результати дослідження за першим критерієм — **мовленнєво-корекційним** — наведено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Кількісні показники першого критерію – мовленнєво-корекційного

Кількість дітей, що виконали завдання (%)											
Показники											
Фонетико-фонематичні процеси				Лексико-граматична сторона мовлення				Зв'язне мовлення			
В	Д	С	Н	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
0,0% (0)	0,0% (0)	50,0% (5)	50,0% (5)	0,0% (0)	0,0% (0)	50,0% (5)	50,0% (5)	0,0% (0)	0,0% (0)	30,0% (3)	70,0% (7)

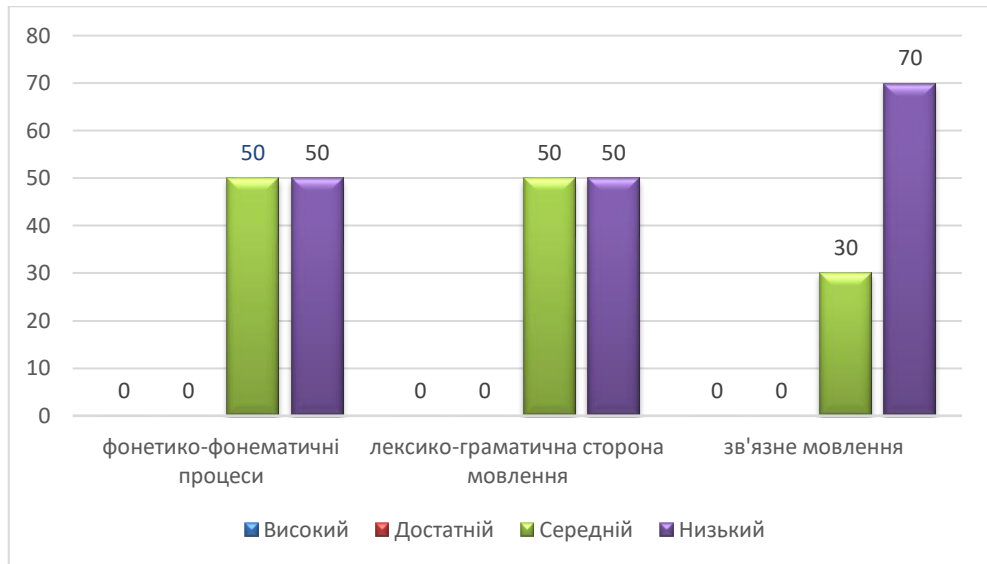


Рис.2.1. Кількісні показники першого критерію – мовленнєво-корекційного

На основі кількісних результатів, отриманих **за першим критерієм** — **мовленнєво-корекційним**, здійснено ґрунтовний аналіз рівня сформованості мовленнєвих процесів у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку. Аналіз охоплював три ключові показники: фонетико-фонематичні процеси, лексико-граматичну сторону мовлення та зв'язне мовлення. Узагальнені результати були подані в Таблиці 2.1.

Фонетико-фонематичні процеси. Половина обстежених дітей (50%) продемонстрували середній рівень сформованості, ще 50% — низький рівень. Відсутність учасників з високим або достатнім рівнем засвідчує недостатній розвиток фонематичного сприймання, звукового аналізу та синтезу. Це свідчить про суттєві труднощі дітей у розрізненні звуків, відтворенні звуко-складової структури слова, а також про високий ризик виникнення порушень писемного мовлення.

Лексико-граматична сторона мовлення. Аналогічна ситуація простежується і за другим показником: 50% дітей мають середній рівень, решта 50% — низький рівень сформованості лексико-граматичних навичок. Це вказує на недостатнє засвоєння граматичних категорій (роду, числа, відмінка), обмежений активний словник, труднощі у словотворенні, вживанні узгоджених конструкцій, що негативно впливає на якість спонтанного мовлення та ускладнює сприйняття навчального матеріалу.

Зв'язне мовлення. Результати з цього показника є ще менш оптимістичними: 70% дітей показали низький рівень, і лише 30% — середній. Жодна дитина не досягла достатнього чи високого рівня сформованості зв'язного мовлення. Це свідчить про значні труднощі в побудові монологічних висловлювань, порушення логіки розповіді, труднощі у дотриманні послідовності подій, а також у вживанні мовленнєвих кліше, які забезпечують зв'язність висловлення.

Виявлені результати засвідчують критичну ситуацію щодо мовленнєвого розвитку дітей із затримкою психічного розвитку, з якими працюють команди супроводу. Сукупність даних свідчить про низький рівень сформованості базових мовленнєвих механізмів у більшості дітей, що є серйозною перешкодою для ефективного засвоєння навчального матеріалу, зокрема грамоти, та подальшого навчання у початковій школі. Отримані дані підтверджують необхідність системної та цілеспрямованої логопедичної корекції в межах інклюзивного освітнього простору, орієнтованої як на мовленнєві функції, так і на підтримку когнітивного та психоемоційного розвитку. Результати дослідження за другим критерієм — **консультативно-методичним** — наведено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Кількісні показники другого критерію – консультативно-методичного

Кількість дітей, що виконали завдання (%)											
Показники											
Організація навчально-мовленнєвого середовища				Адаптація навчальних програм і дидактичних матеріалів				Консультації та методичний супровід педагогів та батьків			
В	Д	С	Н	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
0,0% (0)	10,0% (0)	60,0% (6)	30,0% (3)	0,0% (0)	20,0% (2)	50,0% (5)	30,0% (3)	0,0% (0)	20,0% (2)	50,0% (5)	30,0% (3)

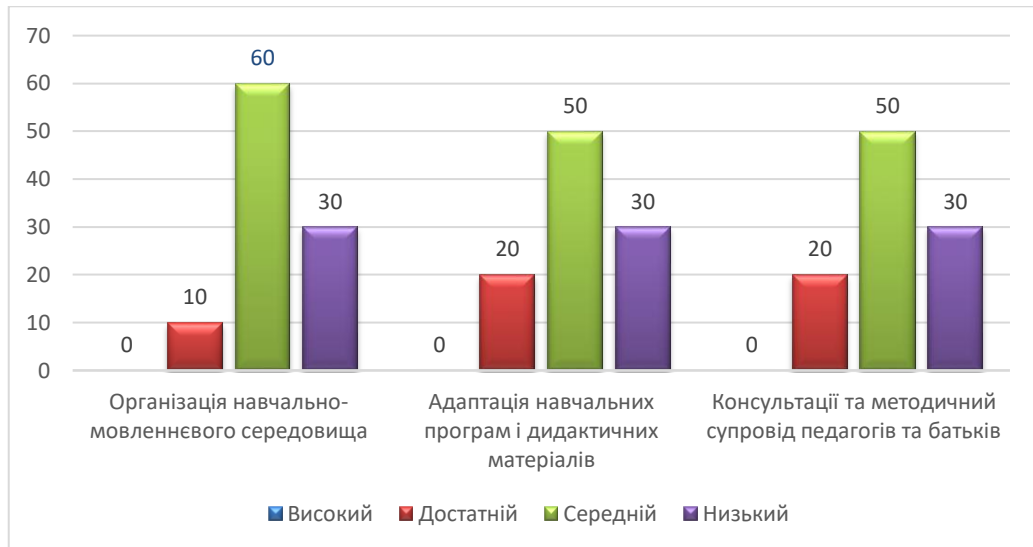


Рис.2.2. Кількісні показники другого критерію – консультативно-методичного

Аналіз результатів, отриманих за другим критерієм — **консультативно-методичним**, дозволяє оцінити рівень організації логопедичного супроводу школярів із затримкою психічного розвитку в інклюзивному освітньому середовищі не лише з позиції мовленнєвого розвитку учнів, а й через призму забезпечення умов, які сприяють цьому розвитку. Оцінювання здійснювалося за трьома ключовими показниками: організація навчально-мовленнєвого середовища, адаптація навчальних програм і дидактичних матеріалів та консультації й методичний супровід педагогів та батьків. Узагальнені кількісні результати було подано в таблиці 2.2.

Організація навчально-мовленнєвого середовища. Жодна з досліджуваних команд не досягла високого рівня реалізації цього показника, а лише 10% (1 команда) — достатнього. Більшість (60%) перебувають на середньому рівні, тоді як 30% (3 команди) — на низькому. Ці результати свідчать про обмежене використання мовленнєво збагаченого середовища, недостатнє врахування мовленнєвих труднощів дітей під час організації навчального простору, а також слабкий рівень міждисциплінарної взаємодії у цьому аспекті. Створення сприятливого мовленнєвого середовища залишається переважно формальним і не системно пов'язаним з логопедичною підтримкою.

Адаптація навчальних програм і дидактичних матеріалів. Аналіз свідчить, що лише 20% команд досягли достатнього рівня адаптації навчального контенту до мовленнєвих і пізнавальних можливостей дитини, 50% — перебувають на середньому рівні, а 30% — демонструють низький рівень реалізації цього компонента. Це вказує на фрагментарність у розробці індивідуальних маршрутів мовленнєвого розвитку, обмежене використання спрощених або модифікованих дидактичних матеріалів, а також на відсутність системної адаптаційної стратегії у більшості команд.

Консультації та методичний супровід педагогів та батьків. Ситуація із цим показником є практично ідентичною: лише 20% команд продемонстрували достатній рівень, 50% — середній, і 30% — низький рівень організації консультування та методичної підтримки. Це означає, що взаємодія логопеда з педагогами та батьками найчастіше обмежується загальними рекомендаціями, а не індивідуалізованим супроводом. Відсутність регулярних фахових консультацій, методичних семінарів чи командних обговорень знижує ефективність реалізації логопедичних цілей у повсякденному навчальному процесі.

Результати діагностики за **консультативно-методичним критерієм** засвідчують, що жодна з команд супроводу не досягла високого рівня організації логопедичного супроводу, а достатній рівень продемонстрували лише окремі команди (в межах 10–20% залежно від показника). Переважають середні показники, що свідчить про часткову реалізацію необхідних умов логопедичної підтримки, яка має переважно ситуативний або реактивний характер, а не є результатом системного та планового підходу. Отримані дані підкреслюють потребу у підвищенні професійної обізнаності педагогів щодо організації мовленнєво-розвивального середовища, удосконалення адаптаційних практик, а також налагодження регулярного міжфахового співробітництва у форматі командної роботи.

Висновки до розділу 2

У межах нашого дослідження, присвяченого аналізу організації та реалізації логопедичного супроводу дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання, було розроблено систему діагностичних критеріїв, показників і завдань, яка дозволяє комплексно оцінити ефективність логопедичної підтримки. На відміну від традиційного підходу, що зосереджується лише на мовленнєвих характеристиках дитини, у межах цього дослідження логопедичний супровід розглядається як багаторівневий процес, що охоплює як безпосередню корекційно-розвиткову роботу з учнем, так і організаційно-методичне забезпечення освітнього середовища в цілому.

Першим критерієм виступив мовленнєво-корекційний критерій, який дозволив оцінити рівень сформованості основних компонентів мовлення дітей із ЗПР: фонетико-фонематичних процесів, лексико-граматичної сторони та зв'язного мовлення. За результатами діагностичних зрізів було виявлено, що у більшості учнів цієї категорії спостерігаються середній та низький рівні сформованості мовленнєвих навичок, що істотно ускладнює процес навчання, опанування читання, письма та активної участі у навчально-комунікативній взаємодії. Зокрема, найнижчі результати були зафіксовані за показником сформованості зв'язного мовлення, що вказує на труднощі в організації мовленнєвого висловлювання, побудові логічних зв'язків, а також у використанні мовлення як засобу самовираження.

Другим критерієм було визначено консультативно-методичний, що дозволив вийти за межі індивідуального мовленнєвого аналізу та оцінити системність логопедичної підтримки у закладах загальної середньої освіти. У межах цього критерію вивчались такі показники, як організація навчально-мовленнєвого середовища, адаптація навчальних програм і матеріалів відповідно до мовленнєвих труднощів дітей, а також рівень консультаційної та методичної взаємодії логопеда з педагогами і батьками. Результати засвідчили переважання середнього та низького рівнів за всіма показниками. Виявлено, що логопедичний супровід у більшості випадків не

інтегрований у загальну систему педагогічної взаємодії, а консультаційна підтримка має нерегулярний, фрагментарний характер. Брак адаптованих матеріалів, відсутність індивідуалізованих мовленнєвих маршрутів та низька інтенсивність командної роботи значно знижують ефективність мовленнєвого супроводу дитини в інклюзивному класі.

Таким чином, діагностичний етап дослідження підтвердив наявність істотних труднощів як у мовленнєвому розвитку дітей із ЗПР, так і в організаційно-методичному забезпеченні логопедичного супроводу. Комплексний аналіз даних дозволив зробити висновок про потребу в суттєвому посиленні командної взаємодії фахівців, системному впровадженні адаптованих освітніх програм, а також підвищенні професійної компетентності педагогічних колективів у частині врахування мовленнєвих потреб учнів із ЗПР. Отримані результати створюють основу для розробки цілісної моделі логопедичного супроводу, яка забезпечить не лише корекцію мовлення, а й ефективну інклюзію таких дітей у шкільне середовище.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.

3.1. Теоретичні основи розробки та аналіз продуктивних етапів дидактичної моделі логопедичного супроводу школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання.

На формувальному етапі нашого дослідження було визначено та реалізовано низку ключових завдань, спрямованих на підвищення ефективності логопедичного супроводу школярів із затримкою психічного розвитку в інклюзивному освітньому середовищі. Зокрема, здійснено впровадження та експериментальну перевірку ефективності авторської моделі логопедичного супроводу, яка поєднує мовленнєво-корекційні та консультативно-методичні компоненти. У межах цього етапу було також створено та апробовано систему теоретичних і практичних матеріалів, що забезпечують корекцію мовленнєвих порушень, адаптацію освітнього процесу до індивідуальних потреб дітей із ЗПР, а також підтримку педагогів і батьків у процесі реалізації індивідуального маршруту розвитку мовлення дитини. Крім того, на даному етапі дослідницької роботи проведено підсумковий моніторинг і аналіз результатів експерименту, що дозволило оцінити динаміку змін у мовленнєвому розвитку дітей та рівень організації їх логопедичного супроводу в закладах загальної середньої освіти.

На основі результатів, отриманих у процесі констатувального етапу дослідження, усі продіагностовані команди психолого-педагогічного супроводу, які працюють із дітьми молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку в закладах загальної середньої освіти, були розподілені на дві групи: контрольну та експериментальну. Такий поділ здійснювався з урахуванням принципу приблизної еквівалентності за показниками рівня організації логопедичного супроводу та мовленнєвого розвитку дітей, що дало змогу забезпечити достовірність порівняльного аналізу ефективності

впроваджуваного формувального впливу на експериментальному етапі дослідження.

Розроблена нами дидактична модель логопедичного супроводу школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання представлена нижче (Таблиця 3.1).

Таблиця 3.1.

Етап	Зміст компонентів
1. Проєктувально-планувальний Мета: побудова індивідуалізованого освітнього маршруту та планування системи логопедичного супроводу	Завдання:– визначення цілей логопедичного впливу;– розробка адаптованих програм і методичних матеріалів;– організація міждисциплінарної взаємодії;– планування консультативної підтримки педагогів. Педагогічні умови:– сформована команда супроводу;– інформованість педагогів та батьків;– готовність до партнерства;– методичне забезпечення. Зміст:– аналіз діагностичних результатів;– складання ІПР;– добір стратегій мовленнєвого розвитку;– планування супроводу педагогів. Форми і засоби:– кейс-конференції, карти супроводу, чек-листи, шаблони, інформаційні буклети.
2. Корекційно-розвитковий Мета: реалізація індивідуальної логопедичної програми, розвиток мовлення та комунікативної компетентності	Завдання:– індивідуальні та групові заняття;– логопедична підтримка в навчальній діяльності;– розвиток мовленнєвих компонентів;– робота з педагогами щодо мовленнєвих стратегій. Педагогічні умови:– системність занять;– мовленнєво-стимулююче середовище;– психологічна безпека;– підтримка з боку педагогів. Зміст:– розвиток фонематичного сприймання, словника, граматики, зв'язного мовлення. Форми і засоби:– логопедичні ігри, мнемотаблиці, візуальні підказки, аудіоматеріали, мовленнєві хвилинки.
3. Консультативно-методичний Мета: підвищення професійної компетентності педагогів і батьків, забезпечення узгодженості впливів	Завдання:– консиліуми, тренінги, консультації;– адаптація контенту і завдань;– розробка методичних рекомендацій. Педагогічні умови:– міждисциплінарна взаємодія;– довірливе партнерство з родинами;– відкритість до змін. Зміст:– інформування про мовленнєві труднощі;– підтримка адаптації;– аналіз помилок і запитів. Форми і засоби:– тренінги, буклети, шаблони, презентації, зворотний зв'язок.

Етап	Зміст компонентів
4. Узагальнювально-контрольний Мета: оцінка ефективності супроводу, корекція освітніх маршрутів	Завдання:– повторна діагностика;– аналіз мовленнєвої динаміки;– оцінка командної взаємодії;– оновлення індивідуальних планів. Педагогічні умови:– наявність чітких критеріїв;– залучення всієї команди до аналізу;– ведення системної документації. Зміст:– зіставлення результатів до/після впливу;– формулювання висновків і рекомендацій. Форми і засоби:– консиліуми, аналітичні звіти, графіки, повторні тести, анкети.

Перший етап - проєктувально-планувальний етап

Мета: побудова індивідуалізованого освітнього маршруту дитини із затримкою психічного розвитку та планування системи логопедичного супроводу в контексті роботи міждисциплінарної команди супроводу.

Завдання:

- визначення цілей, завдань, пріоритетів логопедичного впливу з урахуванням результатів первинної діагностики;
- розробка адаптованих освітніх програм і методичних матеріалів відповідно до мовленнєвих труднощів дитини;
- організація ефективної взаємодії всіх учасників команди супроводу (логопед – учитель – асистент учителя – практичний психолог – батьки);
- планування форм, змісту та періодичності консультативної та методичної підтримки педагогічного колективу.

Педагогічні умови реалізації етапу:

- наявність чіткої міждисциплінарної структури команди супроводу;
- інформованість педагогів та батьків про особливості мовленнєвого розвитку дітей із ЗПР;
- готовність педагогічного колективу до співпраці з логопедом на умовах партнерства;

- методичне забезпечення адаптаційних процесів на основі індивідуального підходу.

Зміст етапу:

- аналіз результатів діагностики мовленнєвого розвитку учнів;
- визначення індивідуальних цілей логопедичного супроводу;
- складання індивідуальної програми розвитку мовлення;
- добір ефективних логопедичних методик відповідно до рівня сформованості мовленнєвих навичок;
- визначення форм і методів підтримки педагогів у класі (в т. ч. щодо мовленнєвих стратегій).

Форми організації роботи:

- індивідуальні засідання команди супроводу (логопед + вчитель + психолог + батьки);
- стратегічні сесії або кейс-конференції з планування маршруту розвитку;
- колективне планування педагогічного супроводу;
- участь логопеда у підготовчих педагогічних радах або консилиумах.

Засоби реалізації:

- індивідуальні карти логопедичного супроводу;
- шаблони адаптованих програм, планів логопедичної роботи;
- чек-листи мовленнєвих труднощів і можливих стратегій підтримки;
- презентаційні матеріали, інформаційні буклети для педагогів і батьків;
- цифрові таблиці спостережень, діагностичні карти;
- електронна база ресурсів з мовленнєвої підтримки (відео, тренінги, інструкції).

Другий етап - Корекційно-розвитковий етап

Мета: реалізація індивідуальної логопедичної програми, розвиток мовленнєвих функцій і навчальної мотивації дитини, формування комунікативної компетентності.

Завдання:

- проведення індивідуальних і групових логопедичних занять;
- супровід дитини у процесі навчальної діяльності (логопедична підтримка під час виконання завдань на уроках);
- розвиток фонематичних процесів, лексико-граматичних структур, зв'язного мовлення;
- психолого-педагогічна підтримка учня в освітньому середовищі;
- паралельна робота з педагогами щодо впровадження мовленнєвих стратегій у класі.

Педагогічні умови реалізації етапу:

- системність і регулярність логопедичного впливу;
- варіативність форм занять (індивідуальні, мікрогрупові, інтегровані);
- створення мовленнєво-стимулюючого середовища (в класі та на перервах);
- забезпечення психологічного комфорту дитини;
- супровід педагогів у реалізації мовленнєвих завдань у межах навчального контенту.

Зміст етапу:

- розвиток фонематичного сприймання, слухо-мовленнєвої пам'яті;
- формування навичок звукового аналізу та синтезу;
- розширення словникового запасу (тематика: школа, сім'я, побут, природа);
- формування граматичних конструкцій (узгодження, відмінки, часи);

- розвиток монологічного та діалогічного мовлення;
- тренування розуміння інструкцій і мовленнєвої регуляції поведінки.

Форми організації роботи:

- індивідуальні логопедичні заняття (2–3 рази на тиждень);
- мікрогрупові заняття за спільними мовленнєвими труднощами;
- мовленнєві хвилинки на уроках у співпраці з учителем;
- логопедичні ігри під час адаптаційних перерв;
- супровід дитини у спільних видах діяльності з ровесниками (читання, гра, навчання).

Засоби реалізації:

- тематичні логопедичні картки, альбоми, мнемотаблиці;
- логопедичні ігри (настільні, цифрові, сюжетно-рольові);
- візуальні підказки (піктограми, схеми побудови висловлювань);
- аудіозаписи для розвитку фонематичного слуху;
- картки з опорними словами/малюнками для складання речень;
- адаптовані тексти з логопедичними вправами.

Орієнтовні приклади занять логопеда з учнями із ЗПР (молодший шкільний вік):

- Тема: «Впізнай і назви звук»

Мета: розвиток фонематичного сприймання та звукової диференціації.

Вправа: учень слухає звук або слово й визначає, чи є в ньому заданий звук; викладає відповідний малюнок або букву.

- Тема: «Слово — речення — мова»

Мета: формування синтаксичних уявлень, розвиток зв'язного мовлення.

Вправа: складання речень зі слів, продовження речень за зразком, побудова мікротекстів за малюнками.

- Тема: «Що змінюється?»

Мета: закріплення граматичних форм, робота з категоріями роду, числа, відмінка.

Вправа: учень змінює слова за зразком (один – багато, жіночий – чоловічий рід, «нема — кого?»).

- Тема: «Словникова мандрівка»

Мета: розширення активного словника за темою (наприклад, «школа» або «професії»).

Вправа: підбір прикметників до предметів, добір дієслів за дією, групування за родовими ознаками.

- Тема: «Оповідач»

Мета: розвиток монологічного мовлення, логічної послідовності.

Вправа: складання розповіді за серією сюжетних малюнків, за допомогою мнемосхеми, з підтримкою логопеда.

Третій етап - Консультативно-методичний етап

Мета: підвищення професійної компетентності педагогів та інформованості батьків щодо підтримки мовленнєвого розвитку дітей із ЗПР, забезпечення єдності корекційного підходу в роботі всіх учасників команди супроводу.

Завдання:

- організація консилиумів, тренінгів, майстер-класів для вчителів щодо особливостей мовленнєвого розвитку учнів із ЗПР;
- проведення індивідуальних та групових консультацій для педагогів і батьків з актуальних мовленнєвих та психолого-педагогічних питань;
- супровід процесу адаптації навчального контенту, завдань, засобів навчання відповідно до мовленнєвих можливостей дитини;
- розробка методичних рекомендацій для інклюзивної практики та індивідуальних маршрутів мовленнєвого розвитку.

Педагогічні умови реалізації етапу:

- міждисциплінарна співпраця всіх учасників освітнього процесу;

- відкритість до взаємодії та обміну досвідом між фахівцями;
- формування довірливих стосунків із батьками, підтримка партнерської моделі співпраці;
- орієнтація на запити та потреби конкретного педагогічного колективу й родини;
- готовність педагогів до впровадження адаптивних методик.

Зміст етапу:

- інформування вчителів про мовленнєві труднощі дітей із ЗПР та їх вплив на навчання;
- презентація ефективних стратегій підтримки мовлення в класі;
- методична допомога в адаптації навчального контенту до індивідуальних можливостей дитини;
- аналіз типових помилок у навчанні дітей із ЗПР та шляхів їх попередження;
- роз'яснення ролі батьків у створенні мовленнєвого середовища вдома.

Форми організації роботи:

- педагогічні консилиуми та командні зустрічі (1 раз на місяць або за потреби);
- семінари-практикуми, тренінги, вебінари для педагогів;
- індивідуальні консультації з батьками (очно або онлайн);
- групові методичні наради з аналізу кейсів та планування ІПР;
- супровід педагогів у форматі наставництва (логопед — консультант).

Засоби реалізації:

- методичні буклети, рекомендації, чек-листи для вчителів;
- індивідуальні карти спостереження за мовленнєвими труднощами;
- презентації, відеоматеріали з прикладами адаптації;
- шаблони адаптованих завдань і мовленнєвих підказок;

- анкети зворотного зв'язку для оцінки ефективності консультацій.

Цей етап забезпечує якісну інтеграцію логопедичного супроводу в систему інклюзивного навчання: не лише через безпосередню корекційну роботу з дитиною, а й через методичну підтримку педагогів і батьків, що створює передумови для цілісного, узгодженого впливу на мовленнєвий і загальний розвиток учня із ЗПР. Приклади консультацій до даного етапу представлені в Додатку А.

Четвертий етап - Узагальнювально-контрольний етап

Мета: оцінка ефективності логопедичного супроводу та рівня досягнення освітніх цілей у дітей із ЗПР на основі повторної діагностики, аналізу результативності командної взаємодії та планування подальших корекційних заходів.

Завдання:

- проведення повторної логопедичної діагностики з метою виявлення позитивної динаміки мовленнєвого розвитку дитини;
- аналіз рівня сформованості лексико-граматичних, фонематичних процесів і зв'язного мовлення;
- оцінка результативності командної взаємодії учасників освітнього процесу;
- корекція індивідуальних планів розвитку мовлення;
- підготовка висновків та методичних рекомендацій на наступний період.

Педагогічні умови реалізації етапу:

- наявність чітко визначених критеріїв та показників для оцінювання результатів логопедичної роботи;
- забезпечення безперервного моніторингу прогресу дитини;
- залучення всіх членів команди супроводу до підсумкового аналізу;

- створення умов для відкритого фахового обговорення досягнень і труднощів;
- доступність та системність у веденні документації логопедичного супроводу.

Зміст етапу:

- проведення повторних діагностичних зрізів із використанням тих самих критеріїв, що й на констатувальному етапі;
- кількісний та якісний аналіз динаміки результатів (зіставлення вхідного та вихідного рівня);
- обговорення ефективності реалізованих форм логопедичного впливу;
- формулювання висновків про досягнення індивідуальних цілей розвитку;
- уточнення або зміна логопедичних стратегій відповідно до нових потреб дитини.

Форми організації роботи:

- підсумковий командний консиліум із фіксацією спільних висновків;
- колективне обговорення динаміки розвитку дитини;
- індивідуальне тестування мовленнєвого розвитку;
- підготовка аналітичного звіту логопеда;
- розробка оновлених рекомендацій для педагогів і батьків.

Засоби реалізації:

- повторні діагностичні завдання (в тому числі з авторських логопедичних матеріалів);
- індивідуальні картки логопедичного розвитку;
- порівняльні таблиці та графіки динаміки розвитку;
- аналітичні шаблони оцінки результатів;
- заключні анкети для педагогів і батьків щодо ефективності супроводу.

Таким чином, узагальнювально-контрольний етап завершує цикл логопедичного супроводу, забезпечуючи об'єктивну оцінку результатів, виявлення тенденцій у мовленнєвому розвитку дитини із ЗПР, а також корекцію подальших освітньо-корекційних маршрутів у тісній взаємодії всіх учасників команди супроводу.

3.2. Аналіз ефективності впровадження запропонованої дидактичної моделі логопедичного супроводу дітей шкільного віку із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Після завершення формувального етапу дослідження було здійснено контрольний зріз з метою оцінки ефективності впровадженої дидактичної моделі логопедичного супроводу школярів із затримкою психічного розвитку. Для забезпечення об'єктивності та порівнюваності результатів використовувалися ті ж самі діагностичні методики та завдання, що і на констатувальному етапі. Аналіз отриманих даних засвідчив позитивну динаміку в рівні організації та результативності логопедичного супроводу дітей із ЗПР в умовах інклюзивного навчання. Узагальнені результати представлено нижче.

Стан сформованості першого критерію – **мовленнєво-корекційного** – на констатувальному та контрольному етапах дослідження

Таблиця 3.2

	Експериментальна група				Контрольна група			
Рівень	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Початок ФЕ- фонетико- фонематичні процеси	0,0% (0)	0,0% (0)	40,0% (2)	60,0% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	60,0% (3)	40,0% (2)

Кінець ФЕ - фонетико- фонематичні процеси	0,0% (0)	40,0% (2)	60,0% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	60,0% (3)	40,0% (2)
Початок ФЕ - лексико- граматична сторона мовлення	0,0% (0)	0,0% (0)	40,0% (2)	60,0% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	60,0% (3)	40,0% (2)
Кінець ФЕ - лексико- граматична сторона мовлення	0,0% (0)	40,0% (2)	60,0% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	60,0% (3)	40,0% (2)
Початок ФЕ - зв'язне мовлення	0,0% (0)	0,0% (0)	20,0% (1)	80,0% (4)	0,0% (0)	0,0% (0)	40,0% (2)	60,0% (3)
Кінець ФЕ - зв'язне мовлення	0,0% (0)	20,0% (1)	80,0% (4)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	40,0% (2)	60,0% (3)

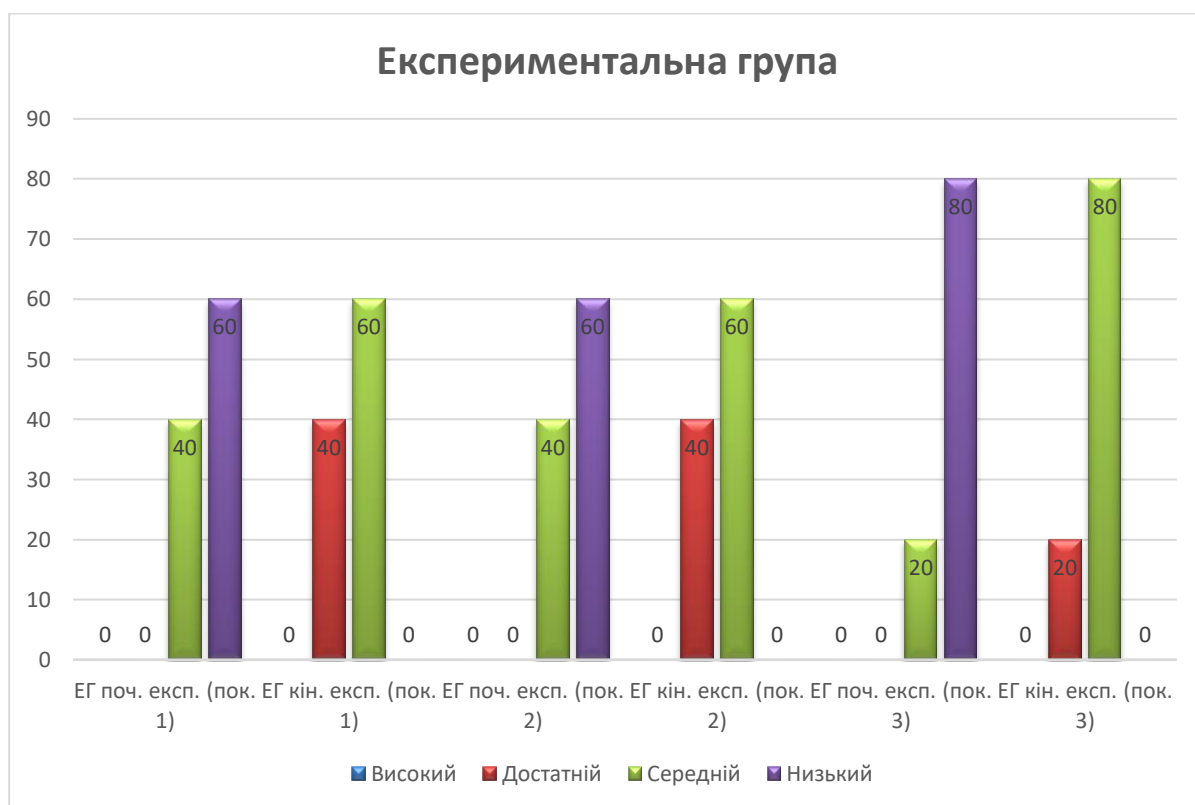


Рис. 3.1. Показники рівнів сформованості першого критерію на контрольному етапі експериментального дослідження – експериментальної групи

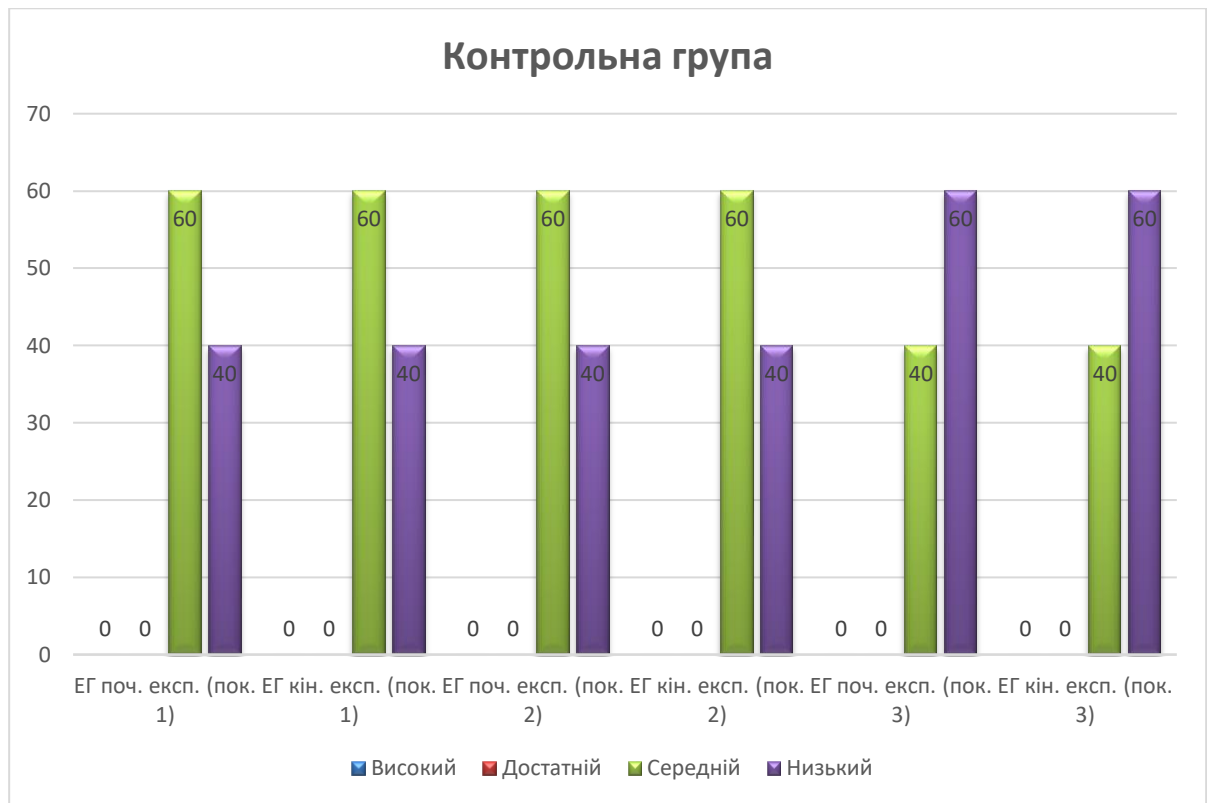


Рис. 3.2. Показники рівнів сформованості першого критерію на контрольному етапі експериментального дослідження – *контрольної групи*

На основі порівняльного аналізу даних, наведених у таблиці 3.2, простежується чітка позитивна динаміка сформованості мовленнєво-корекційного критерію у дітей експериментальної групи після реалізації логопедичної моделі супроводу в умовах інклюзивного навчання. На початку формувального етапу серед учасників експериментальної групи переважали низький і середній рівні розвитку за всіма трьома показниками: фонетико-фонематичними процесами, лексико-граматичною стороною мовлення та зв'язним мовленням. Зокрема, низький рівень розвитку фонетико-фонематичних процесів фіксувався у 60,0 % дітей, тоді як після впровадження індивідуалізованої логопедичної програми цей показник знизився до 0 %, а частка дітей із достатнім рівнем зросла до 40,0 %. Схожі позитивні зрушення спостерігалися й щодо лексико-граматичної сторони мовлення: до формувального впливу 60,0 % учасників демонстрували низький рівень, який повністю зник після логопедичної роботи, натомість

з'явився достатній рівень у 40,0 % дітей. Найбільш виражена позитивна динаміка простежується у сфері зв'язного мовлення: якщо на початку дослідження 80,0 % учнів мали низький рівень сформованості цього показника, то наприкінці — 80,0 % досягли середнього рівня, а ще 20,0 % — достатнього. Водночас у контрольній групі, яка працювала за традиційними умовами, показники залишилися незмінними на всіх рівнях: діти продемонстрували стабільний рівень мовленнєвих труднощів без позитивних зрушень. Таким чином, отримані результати засвідчують ефективність реалізованої дидактичної моделі логопедичного супроводу, яка сприяє покращенню фонетико-фонематичних, лексико-граматичних і зв'язних мовленнєвих навичок у дітей із затримкою психічного розвитку та підтверджує доцільність її впровадження у практику інклюзивної освіти.

Стан сформованості другого критерію – **консультативно-методичного** – на констатувальному та контрольному етапах дослідження

Таблиця 3.3

	Експериментальна група				Контрольна група			
Рівень	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Початок ФЕ- організація навчально- мовленнєвого середовища	0,0% (0)	0,0% (0)	40,0% (2)	60,0% (3)	0,0% (0)	20,0% (1)	80,0% (4)	0,0% (0)
Кінець ФЕ- організація навчально- мовленнєвого середовища	20,0% (1)	60,0% (3)	20,0% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	40,0% (2)	60,0% (3)	0,0% (0)

Початок ФЕ - адаптація навчальних програм і дидактичних матеріалів	0,0% (0)	20,0% (1)	40,0% (2)	40,0% (2)	0,0% (0)	20,0% (1)	60,0% (3)	20,0% (1)
Кінець ФЕ - адаптація навчальних програм і дидактичних матеріалів	20,0% (1)	60,0% (3)	20,0% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	20,0% (1)	80,0% (4)	0,0% (0)
Початок ФЕ - консультації та методичний супровід педагогів та батьків	0,0% (0)	20,0% (1)	40,0% (2)	40,0% (2)	0,0% (0)	20,0% (1)	60,0% (3)	20,0% (1)
Кінець ФЕ - консультації та методичний супровід педагогів та батьків	20,0% (1)	60,0% (3)	20,0% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	20,0% (1)	80,0% (4)	0,0% (0)

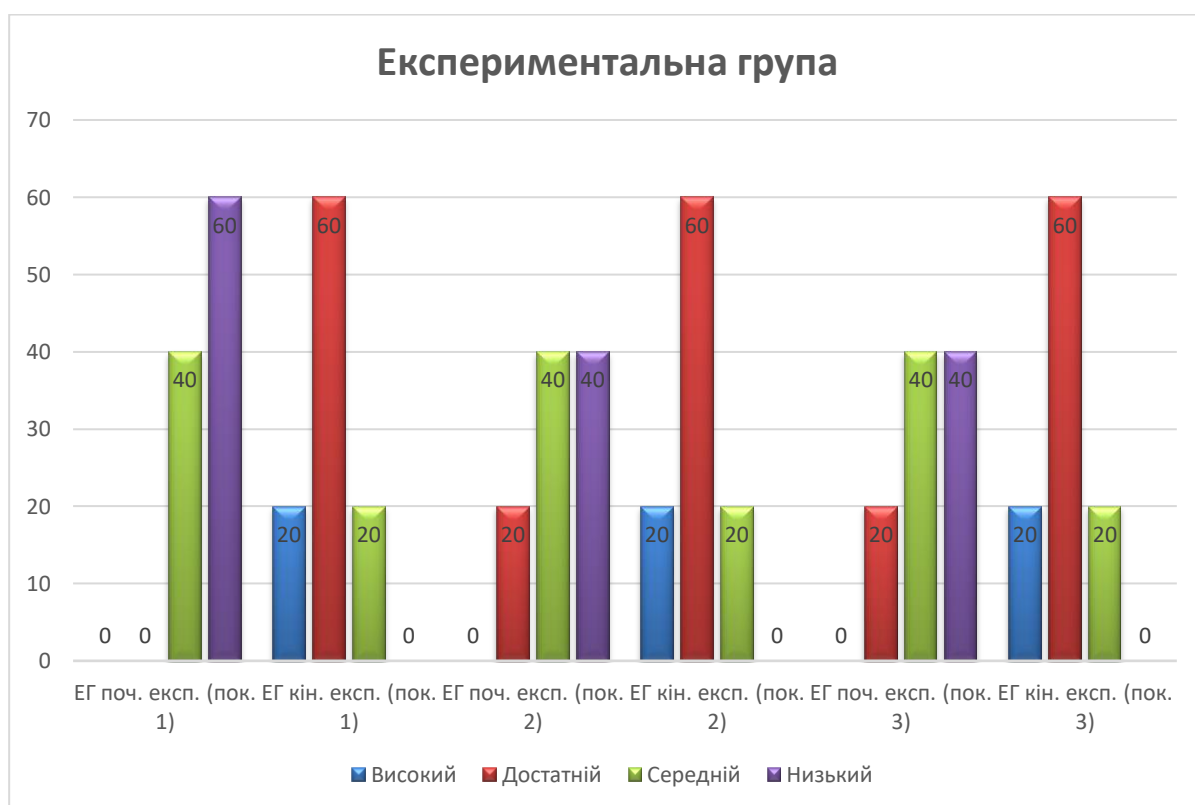


Рис. 3.3. Показники рівнів сформованості другого критерію на контрольному етапі експериментального дослідження – експериментальної групи

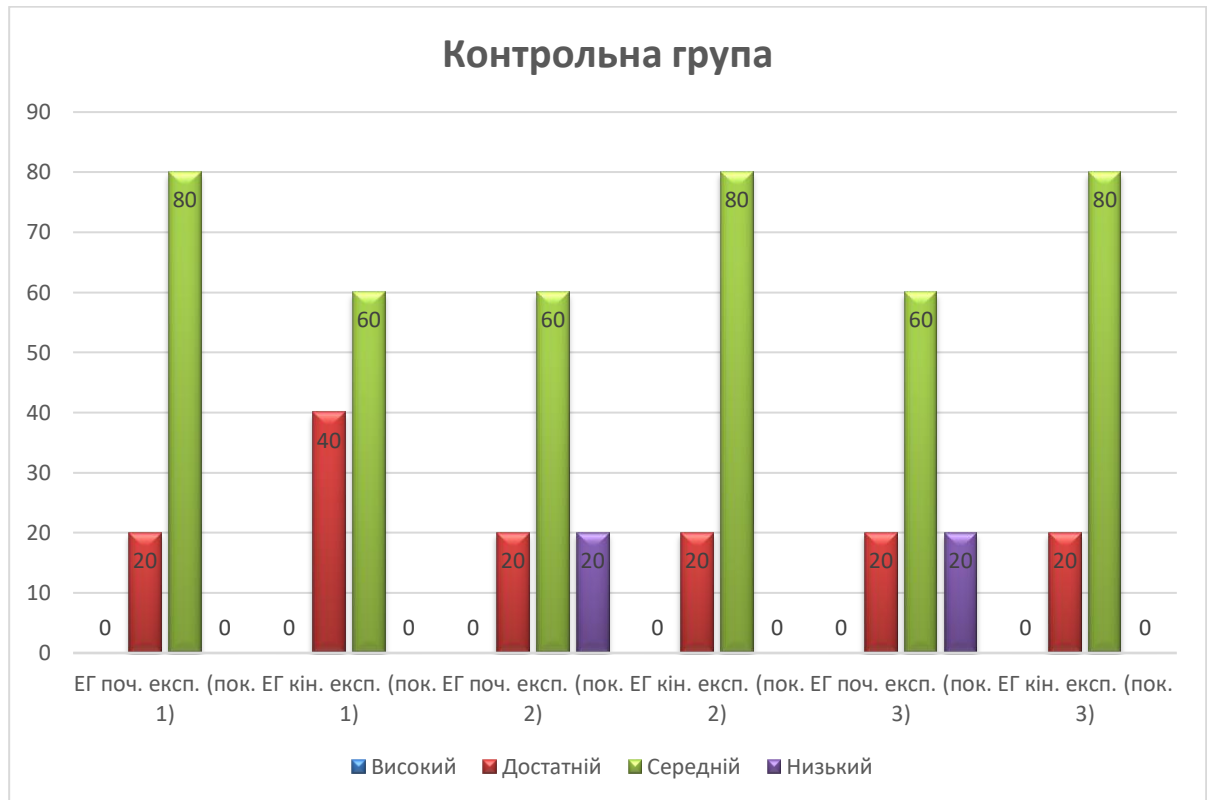


Рис. 3.4. Показники рівнів сформованості другого критерію на контрольному етапі експериментального дослідження – контрольної групи

На основі даних таблиці 3.3, що відображає стан сформованості консультативно-методичного критерію на констатувальному та контрольному етапах дослідження, можна простежити виразну позитивну динаміку в експериментальній групі після впровадження логопедичної моделі супроводу.

Зокрема, за показником організації навчально-мовленнєвого середовища на початку формувального етапу 60,0 % учасників експериментальної групи перебували на низькому рівні, а ще 40,0 % — на середньому. Високий і достатній рівні не фіксувалися. Після реалізації моделі спостерігається значне покращення: 60,0 % команд досягли достатнього рівня, 20,0 % — високого, 20,0 % залишилися на середньому рівні, тоді як низький рівень зник повністю. У контрольній групі, навпаки, зросла частка середнього рівня з 20,0 % до 60,0 %, але високих досягнень не

зафіксовано, що свідчить про поступовий, але обмежений прогрес без цілеспрямованої підтримки.

За показником адаптації навчальних програм і дидактичних матеріалів у експериментальній групі також відбулися якісні зміни: на початку лише 20,0 % команд мали достатній рівень, тоді як 40,0 % — низький. Після впровадження моделі 60,0 % досягли достатнього рівня, 20,0 % — високого, і лише 20,0 % залишилися на середньому. Водночас у контрольній групі, де не здійснювався цілеспрямований консультативний вплив, переважав середній рівень (80,0 %), а високого рівня не досяг жоден учасник.

Нарешті, за показником консультацій та методичного супроводу педагогів і батьків спостерігається аналогічна тенденція: в експериментальній групі частка учасників із високим і достатнім рівнями зростає з 0,0 % і 20,0 % відповідно до 20,0 % і 60,0 %, тоді як низький рівень повністю зник. У контрольній групі, навпаки, навіть на завершальному етапі 80,0 % залишалися на середньому рівні, а високих результатів не зафіксовано.

Таким чином, результати свідчать про суттєве зростання якості консультативно-методичного супроводу в експериментальній групі після реалізації розробленої моделі логопедичного супроводу. Учасники цієї групи значно поліпшили організацію мовленнєвого середовища, демонстрували вищий рівень адаптації навчального матеріалу та активніше взаємодіяли з логопедом у межах консультативної та методичної підтримки. Отримані результати підтверджують ефективність цілісного підходу до формування мовленнєвого середовища дитини із ЗПР через посилення консультативно-методичного впливу на команду супроводу.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі нашої кваліфікаційної роботи було розроблено, впроваджено та експериментально перевірено дидактичну модель

логопедичного супроводу дітей шкільного віку із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання. Модель ґрунтується на системному та міждисциплінарному підході та включає чотири послідовні етапи:

- проєктувально-планувальний,
- корекційно-розвитковий,
- консультативно-методичний,
- узагальнювально-контрольний.

Кожен із них передбачає логічно вибудовані педагогічні умови, зміст, засоби й форми реалізації, спрямовані на досягнення позитивної динаміки мовленнєвого розвитку учнів.

Результати контрольного зрізу, проведеного після формувального етапу, засвідчили високу ефективність впровадженої дидактичної моделі логопедичного супроводу. Зокрема, в експериментальній групі було зафіксовано помітне зростання рівня сформованості мовленнєвих функцій — фонетико-фонематичних процесів, лексико-граматичної сторони мовлення, зв'язного мовлення, а також покращення організації навчально-мовленнєвого середовища, ефективності адаптації навчальних матеріалів та зростання якості консультативно-методичної взаємодії між фахівцями й батьками. У той час як у контрольній групі істотних змін не спостерігалось, що додатково підтверджує результативність цілісного логопедичного впливу.

Особливу роль у досягненні позитивної динаміки відіграв комплексний характер моделі, що передбачає не лише індивідуальну корекційну роботу з дитиною, а також активне залучення педагогів, батьків, асистентів учителя, психологів до партнерської взаємодії у межах міждисциплінарної команди супроводу. Важливим компонентом також стала цілеспрямована методична підтримка учасників інклюзивного освітнього процесу, що створило умови для стабільного, послідовного

розвитку мовленнєвої компетентності дитини з урахуванням її індивідуальних можливостей.

Таким чином, запропонована модель логопедичного супроводу продемонструвала високу педагогічну результативність та практичну доцільність у контексті інклюзивного навчання, забезпечуючи ефективне формування мовленнєвої та комунікативної компетентності в учнів із затримкою психічного розвитку, а також підвищення якості педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного середовища.

ВИСНОВКИ

У ході виконання поставлених завдань у межах кваліфікаційного дослідження було здійснено комплексну науково-теоретичну, діагностичну та експериментальну роботу, спрямовану на розробку, впровадження та перевірку ефективності дидактичної моделі логопедичного супроводу дітей шкільного віку із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання.

У межах першого завдання — теоретично обґрунтувати сутність і структуру логопедичного супроводу дітей із ЗПР в умовах інклюзивної освіти — було проаналізовано сучасну науково-педагогічну літературу, уточнено дефініції ключових понять: «логопедичний супровід», «затримка психічного розвитку», «інклюзивне навчання». З'ясовано, що ефективний логопедичний супровід у закладах інклюзивного типу передбачає системну, цілеспрямовану діяльність фахівця-логопеда, що здійснюється в тісній міждисциплінарній взаємодії з учителями, асистентами, психологами та батьками. Визначено, що комплексний логопедичний супровід має не лише корекційно-розвиткову спрямованість, а й включає організаційно-методичну та консультативну підтримку педагогів і родин, що особливо актуально в умовах інклюзивного освітнього простору.

У межах другого завдання — розробити діагностичні критерії та методику оцінювання рівня сформованості мовленнєвих навичок і організаційно-методичних умов логопедичного супроводу учнів із ЗПР — було побудовано критерії оцінювання за двома напрямками: мовленнєво-корекційним і консультативно-методичним. До першого критерію увійшли показники розвитку фонетико-фонематичних процесів, лексико-граматичної сторони мовлення та зв'язного мовлення. До другого — показники організації навчально-мовленнєвого середовища, адаптації навчальних матеріалів, якості консультацій і методичного супроводу. Розроблена система діагностики дозволила провести ґрунтовний аналіз мовленнєвого

розвитку дітей та організаційно-методичного потенціалу освітнього середовища.

У межах третього завдання — розробити, впровадити та експериментально перевірити ефективність дидактичної моделі логопедичного супроводу школярів із ЗПР — було створено чотириетапну дидактичну модель, що включає: проєктувально-планувальний, корекційно-розвитковий, консультативно-методичний та узагальнювально-контрольний етапи. Зміст кожного етапу наповнений конкретними завданнями, педагогічними умовами, формами та засобами логопедичної та міждисциплінарної взаємодії. Особливу увагу приділено адаптації навчального середовища до потреб учнів із ЗПР, підвищенню фахової компетентності педагогів і консультативній роботі з батьками.

Результати контрольного зрізу, проведеного після реалізації моделі, свідчать про її високу ефективність. В експериментальній групі спостерігалася позитивна динаміка за всіма досліджуваними показниками, зокрема у розвитку мовленнєвих функцій, організації мовленнєвого середовища, покращенні якості логопедичного та методичного супроводу. У той час як у контрольній групі суттєвих змін не відбулося, що підтверджує результативність впровадженого підходу.

Узагальнюючи результати дослідження, можна зробити такі висновки:

- логопедичний супровід дітей шкільного віку із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання потребує поетапної, системної організації з урахуванням індивідуальних потреб дитини та міждисциплінарної взаємодії фахівців;
- ефективна діагностика рівня сформованості мовленнєвих навичок і організаційно-методичних умов дозволяє будувати індивідуальні маршрути логопедичного впливу та забезпечувати його результативність;
- запропонована дидактична модель логопедичного супроводу є ефективною, оскільки охоплює всі необхідні аспекти супроводу:

діагностику, корекційну роботу, методичну підтримку педагогів і консультативну взаємодію з батьками;

- результати дослідження мають практичне значення для логопедів, вчителів, асистентів вчителя, практичних психологів, а також можуть бути використані для підготовки методичних рекомендацій щодо організації логопедичного супроводу в умовах інклюзивного освітнього простору.

Таким чином, розроблена та апробована модель логопедичного супроводу є дієвим інструментом підтримки мовленнєвого розвитку дітей із затримкою психічного розвитку та забезпечення ефективної інклюзії в умовах сучасної української школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андрійчук Н. М. Моделі спеціальної та інклюзивної освіти в сучасних дослідженнях американських і британських учених/ Наук. зап. Терноп. нац. пед. ун-ту ім. Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2016. – № 3. – С. 155–161.
2. Антошак О. Інклюзивна освіта: шляхи від теорії до практики/ Директор шк. – 2016. – № 9/10. – С. 72–78.
3. Арендарук А. О. До проблеми впровадження інклюзивного навчання в освітній системі України/ Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. Педагогіка та спец. психологія. – 2013. – Вип. 21. – С. 229–234.
4. Арендарук А. О. Логопедичний супровід дітей з ТПМ в умовах інтегративного навчання, як психолого-педагогічна проблема/ Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. психологія. – 2012. – Вип. 21. – С. 3–6.
5. Баташева Н. І. Розвиток словника емоційної лексики у дітей із ЗПР/ Практична психологія в інклюзивному середовищі: матеріали І Всеукр. наук. інтернет-конф. (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лют. 2019 р.)/ МОН України [та ін.; відп. ред.: В. А. Вінс, Т. М. Кузьменко, І. М. Зозуля]. – Переяслав-Хмельницький, 2019. – С. 131-136.
6. Бережна Д. С. Порушення зв'язного монологічного мовлення в учнів перших класів із затримкою психічного розвитку / Д. С. Бережна // Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика : зб. тез V регіон. наук.-практ. конф. (19 трав. 2017 р., м. Запоріжжя) / МОН України, Департамент освіти і науки ЗОДА, КВНЗ «Хортиц. нац. навч.-реабілітац. акад.» ЗОР ; [редкол.: Нечипоренко В. В. та ін.]. – Запоріжжя, 2017. – С. 140–142.
7. Білоус С. Особливості організації навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах/ Пед.

дискурс : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки НАПН України, Хмельн. гуманітарно-пед. акад. – Хмельницький, 2014. – Вип. 17. – С. 20–25.

8. Бондар Л. Плани-схеми логопедичних занять для дітей із тяжкими порушеннями мовлення (початкова школа) / Л. Бондар // Дефектолог. – 2013. – № 7. – С. 25–26.

9. Босенко І. І. Особливості пізнавальної активності в навчальній діяльності у молодших школярів із затримкою психічного розвитку/ Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. пр./ НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. Вип. 5. Кіровоград, 2014, с. 175–182.

10. Бочелюк В. Й. Психологія прояву комунікативних здібностей дітей з особливими потребами: монографія/ Клас. приват. ун-т. – Запоріжжя: КПУ, 2012. – 224 с. – Бібліогр.: с. 178–199.

11. Будник О. Б. Інклюзивна освіта : навчальний посібник [для слухачів курсів спеціальності «Початкова освіта»] / О. Б. Будник. – Івано-Франківськ : ПП Бойчук А. Б., 2015. – 152 с.

12. Бульба Н. Уроки розвитку зв'язного мовлення: курс із елементами інтеграції в 2-му класі для дітей і з ЗПР / Дефектолог. – 2018. – № 10. – С. 14-18.

13. Василенко Н. В. Сучасні підходи концепції інклюзивної освіти в Україні: нормативно-правове забезпечення/ зап. ТНПУ ім. Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2014. – Вип. 4. – С. 3–9.

14. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ–Ірпінь : Перун, 2009. – 1736 с. – С. 970.

15. Войтко В. В. Особистісний підхід науковців до характеристики затримки психічного розвитку / В. В. Войтко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2016. – Вип. 32(2). – С. 289–294.

16. Войтко В. В. Урахування порушеного розвитку учнів в навчально-виховному процесі / В. В. Войтко // Педагогічний альманах. – 2017. – Вип. 33. – С. 40–45.

17. Галата С. Інклюзія: змінюємо суспільство / С. Галата // Освіта України. – 2019. – № 5 (1595). – С. 5.

18. Гладун О. Д. Готовність дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку до навчання в школі/ Актуальні питання корекц. освіти. – 2018. – Вип. 12. – С. 72-86.

19. Гладун Т. О. Розбудова інклюзивної освіти в Україні як умова розвитку соціальної компетентності дітей з інвалідністю / Т. О. Гладун // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі : зб. наук. пр. / Клас. приват. ун-т ; [голов. ред. Сущенко Т. І.]. – Запоріжжя, 2016. – Вип. 48 (101). – С. 77–84.

20. Глущенко І. І. Дослідження особливостей актуалізації лексичного досвіду учнями із ЗПР/ Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 20 (2). – С. 261–267.

21. Голуб Н. М. Використання наочності в логокорекційній роботі з молодшими школярами із ЗНМ та порушеннями писемного мовлення/ Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. пр./ НАПН України, Ін-т спец. педагогіки; ГО «Асоц. фахівців спец. та інклюз. освіти». – К., 2015. – Вип. 10. – С. 32–39.

22. Голуб Н. М. Особливості суцесивного та симультанного аналізу і синтезу в молодших школярів з порушеннями психо-мовленнєвого розвитку/ Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. психологія. – 2013. – Вип. 23. – С. 47–52.

23. Голуб Н. М. Особливості формування контрольно-оцінювального компонента писемно-мовленнєвої діяльності молодших школярів з порушеннями психомовленнєвого розвитку/ Засоби навч. та

наук.-дослід. роботи: зб. наук. пр. Харків. нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди. – 2013. – Вип. 40. – С. 33–43.

24. Горобець С. Подолання вад звуковимови/ С. Горобець // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2011. – № 4. – С. 60–61.

25. Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі. Навчально-методичний посібник. – 2012.

26. Дефектологічний словник: навчальний посібник, за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ: МП Леся, 2011. 528 с.

27. Дмитренко К. А. Працюємо з «особливою» дитиною у «звичайній» школі. К. А. Дмитренко, М. В. Коновалова, О. П. Семиволос. Х.: ВГ «Основа», 2018. 120 с.

28. Дмитрієва І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання / І. В. Дмитрієва // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. пр. – 2016. – № 7. – Режим доступу: <http://aqce.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2/dmitrijeva-ivkomandna-vzajemodija-fahivciv-u-procesi-individualnogo-suprovodu-ditini-umovah-inkluzivnogo-navchannja.html> (дата звернення: 05.07.2025).

29. Журавльова Л. С. Діти молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями у системі освіти. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 19 : Корекційна педагогіка та психологія: [зб. 95 наук. праць]. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. Ч 1. С. (101-107).

30. Журавльова Л. С. До проблеми корекції мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією / Л. С. Журавльова // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. пр. – 2016. – Вип. 7, т. 1–2. – С. 207–212.

31. Журавльова Л. С. Сучасні підходи до вивчення порушень мовленнєвого розвитку молодших школярів. Актуальні питання корекційної

освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць. Вип. 8; Кам'янець-Подільський: ПП Медобори 2006, 2016. С. 89-101.

32. Заєркова Н. В., Трейтяк А. О. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. – Київ, 2016. – 68 с.

33. Зюзько Д. С. Логопедичний супровід дітей із тяжкими порушеннями мовлення в умовах логопедичного пункту: магістер. робота / Д. С. Зюзько ; наук. керівник В. В. Кобильченко. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2021. – 109 с.

34. Ілляшенко Т. Затримка психічного розвитку дітей: причини виникнення та корекція. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Науковометодичний збірник [за ред. Н. Софій, І. Єрмакова] – К. : Контекст, 2000.- 234с.

35. Калініна Т. С. Проблема психологічної готовності учнів із ЗПР на етапі переходу до середньої освітньої ланки / Т. С. Калініна // Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 2. – С. 58–66.

36. Карпушенко А. В. Організація інклюзивної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах / А. В. Карпушенко. – Канів, 2013. – 22 с.

37. Кашуба Л. В. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів із затримкою психічного розвитку засобами образотворчого мистецтва: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2009. 20 с.

38. Кисличенко В. А. Комплексна програма забезпечення логопедичного супроводу сімей, які виховують дитину з порушеннями мовлення / В. А. Кисличенко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 19(1). – С. 366.

39. Кисличенко В. А. Логопедичне консультування як складова логопедичного супроводу сім'ї / В. А. Кисличенко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія

19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2011. – Вип. 18. – С. 82–85.

40. Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї як сучасний підхід до роботи з батьками / В. А. Кисличенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – Вип. 48–4. – С. 85–92.

41. Кисличенко В. А. Питання логопедичного супроводу родини дитини із затримкою мовленнєвого розвитку / В. А. Кисличенко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2013. – Вип. 23. – С. 104–107.

42. Кисличенко В. А. Робота логопеда з батьками у сучасних умовах / В. А. Кисличенко // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. – 2015. – № 3. – С. 80–86.

43. Кисличенко В. А., Шлапак А. І. Діагностика сформованості фонематичних процесів у дітей із ЗНМ III рівня засобами комп'ютерних технологій // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки. – 2019. – № 3. – С. 114–119.

44. Кисличенко, В. А. Логопедичний супровід сім'ї дитини із затримкою психічного розвитку. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені МП Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія 33 (2017): 26-31.

45. Козак М. Я. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в Україні / М. Я. Козак // Імідж сучасного педагога. – 2015. – № 3. – С. 40–43.

46. Колишкін О. В. Психолого-педагогічна характеристика дітей з мовленнєвими порушеннями // Корекційна освіта. Вступ до спеціальності: навч. посіб. для студентів ВНЗ. – Суми, 2013. – С. 175–183.

47. Колупаєва А. А., Єфімова С. М. Вступ до інклюзивної освіти - Книга. – 2010.

48. Колупаєва А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. «Особлива дитина: навчання і виховання», № 2, 2014. С.7-18.

49. Колупаєва А.А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.

50. Компанець Н. М. Використання програмово-методичного комплексу в організації психолого-педагогічного супроводу інклюзії дитини з особливими освітніми потребами / Н. М. Компанець // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : зб. наук. пр. / НАПН України, Ін-т спец. педагогіки НАПН України; ГО «Асоц. фахівців спец. та інклюз. освіти». – Київ, 2015. – Вип. 10. – С. 97–105.

51. **Конопляста С. Ю., Кисличенко В. А.** Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення / С. Ю. Конопляста, В. А. Кисличенко // *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* – 2011. – Вип. 17. – С. 105–107.

52. Концепція Нова Українська Школа URL: <https://imzo.gov.ua/osvita/nush/>

53. Концепція розвитку інклюзивної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 01.10.2010 №912

54. Кравцова Т. Розвиток інклюзивної освіти в історії вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки/Наук. зап. Кіровоград. держ. пед. ун-ту ім. Володимира Винниченка. Серія: Пед. науки. – 2012. – Вип. 112. – С. 203–211.

55. Кротенко В. І. Загальна характеристика дітей із затримкою психічного розвитку/ Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спец. психологія. – 2014. – Вип. 26. – С. 108–111.

56. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта як психолого-педагогічна проблема. Науковий вісник Волинського національного університету імені

Лесі Українки: збірник наукових праць. Луцьк: ВНУ, 2009. Вип.20. С. 35-38.

57. Ласточкіна О. В. Використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності логопеда // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць. – Вип. 12. – 2018. – Т. 12. – С. 169–178.

58. Лісовецька І. М. Програма розвитку пізнавальних процесів молодших школярів із затримкою психічного розвитку «Крок за кроком». Дитина з особливими потребами. – 2016. – № 5. – С.26–31 ; № 7. – С. 24–31; № 8. – С. 23–31.

59. Луценко І.В. Психологічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання/ Організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах ДНЗ. – К., 2018. С.121-167.

60. Малина О. Г. Особливості психологічної допомоги дітям із ЗПР/ Проблеми сучас. психології. – 2018. – № 1. – С. 91-97.

61. Мартиненко І. В. Психолого-педагогічні підходи до діагностики комунікативної діяльності дітей з системними порушеннями мовлення/ Логопедія. – 2015. – № 5. – С. 38–45.

62. Мартиненко І. Типологія комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення первинного генезу/ Особлива дитина: навчання і виховання. – 2016. – № 3 – С. 44–52.

63. Масліч С.В. Методика організації і проведення занять за дистанційною й змішаною формами навчання: електрон. навч. курс. Біла Церква: БІНПО, 2022.

64. Мілевська О. П. Динаміка розуміння текстів молодшими школярами із затримкою психічного розвитку в умовах застосування спеціальних методичних прийомів/ Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 21 (2). – С. 345–256.

65. Нагорна О.Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з ООП: навчально-методичний посібник. м. Рівне, 2016. 141с.
66. Нечепорчук А. Новий освітній простір: безбар'єрність. Інформаційний посібник., Загальна редакція: Седоченко Алевтина. URL: www.dfrr/minregion.gov.ua
67. Олефір О. І. Корекція лексичної складової мовлення у молодших школярів із тяжкими мовленнєвими вадами: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03. МОН України, НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2015. – 19 с.
68. Омельченко І. М. Методичне та організаційно-правове підґрунтя реалізації корекційно-розвиткової послуги «розвиток мовлення» з учнями 2-4 класів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання/ Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали VII Всеукр. заочн. наук.-практ. конф. Суми, 2018. – С. 26-29.
69. Омельченко І. М. Методологія дослідження хронотопу комунікативної діяльності дітей із ЗПР в еколого-середовищних та суб'єктних концепціях / І. М. Омельченко // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – 2013. – № 10. – С. 184–195.
70. Омельченко І. М. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для 1-4 спеціальних класів для дітей із затримкою психічного розвитку закладів загальної середньої освіти: [рек. наказом МОН № 802 від 24.07.2018 р.] / Омельченко І. М., Федорович Л. О. – К., 2018. – 162 с.
71. Островська К. О. Особливості сформованості навичок навчальної діяльності молодших школярів із затримкою психічного розвитку/ Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2015. – Т. 10: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія, вип. 27. – С. 372–383.

72. Пантюк М. Інтерактивне навчання молодших школярів у контексті інтеграції науки і практики. Актуальні питання гуманітарних наук, 2015. Вип. 12. С. 304-310.

73. Потапова Л. В. Корекційні завдання для дітей із затримкою мовленнєвого розвитку // Дошкільний навчальний заклад. 2010. № 12. С. 32–60.

74. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 №609.

75. Про затвердження Типового переліку спеціальних засобів корекції психічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах закладів загальної середньої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.04.2018 №414

76. Про Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 рр. та план заходів з реалізації її I етапу: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 09.08.2017 №526-р.

77. Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання: лист МОНМС України від 26 лип. 2012 р. № 1/9-529 /Інформ. зб. та комент. М-ва освіти і науки, молоді та спорту України. – 2012. – № 23/24. – С. 19–26.

78. Про освіту: Закон України від 05.09.2017. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://goo.gl/QL7Lmm> (дата звернення: 30.06.2025).

79. Прохоренко Л. І. Бар'єри в навчанні та участі дітей з когнітивними порушеннями. Особливості розвитку дітей із ЗПР, РАС, ГРДУ. Метод. вісн. / Л. І. Прохоренко, О. О. Баб'як, І. В. Недозим, Н. І. Баташева. – К., 2018. – 23 с.

80. Прохоренко Л. І. Дитина із труднощами у навчанні. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 48 с.

81. Радько Т. М. Нейропсихологічний підхід у корекції мовлення дітей з тяжкими порушеннями мовлення / Т. М. Радько // СумДПУ ім. А. С. Макаренка. – 2021. – 8 с.

82. Рібцун Ю. В. Формування фонологічного компоненту мовленнєвої діяльності у дітей за умов нормального та порушеного онтогенезу // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. 2012. № 22. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. С. 219–222.

83. Романюк С. В. Сучасні технології навчання осіб з особливими освітніми потребами // Педагогічний пошук. 2019. № 1. С. 37–40.

84. Савінова Н. В. Діагностика стану сформованості фонематичного сприйняття дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку/ Н. В. Савінова, І. В. Корнієнко, І. М. Куза/ Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. психологія. – 2017. – Вип. 33. – С. 66-74.

85. Сак Т. В. Психолого-педагогічна типологія затримки психічного розвитку та її реалізація в організації корекційного навчання / Т. В. Сак // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2017. – Вип. 33. – С. 164–169. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2017_33_29.

86. Сак Т. Організація навчання школярів із затримкою психічного розвитку різних психолого-педагогічних типів/ Особлива дитина: навчання і виховання. – 2017. – № 1. – С. 13–20.

87. Середа І. В. Організація навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. № 1(68), 2020. С. 257–262.

88. Середа І. В. Особливості застосування педагогічних технологій у корекційно-виховному процесі // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. № 3 (62), 2018. Т. 2. С. 298–303.

89. Середа І. В. Психолого-педагогічні основи корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в контексті технологічного підходу // Педагогічний процес: теорія і практика (серія: Педагогіка). 2018. № 1-2 (60–61). С. 146–152.

90. Середа І. В., Збишко Є. А. Використання технології арт-терапії в корекційно-виховній роботі // Інноваційна педагогіка: науковий журнал. 2019. Вип. 10, Т. 1. С. 63–66.

91. Середа І. В., Збишко Є. А. Інклюзивне навчання в системі педагогічних поглядів В. О. Сухомлинського // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. № 3 (62), 2018. Т. 1. С. 140–144.

92. Середа І. В., Кисличенко В. А. Спеціальна педагогіка з основами спеціальної дидактики: навчально-методичний посібник для студентів. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2020. 164 с.

93. Середа І., Кисличенко В., Мірохіна А. Рівні сформованості умінь і навичок реплікації діалогічних єдностей у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення III рівня / І. Середа, В. Кисличенко, А. Мірохіна // Věda a perspektivy. – 2022. – № 11(18). – С. 218–225.

94. Словник іншомовних слів. Київ: Головна редакція УРЕ, 1985. С. 966.

95. Смоліна О. С. Медико-біологічні та соціально-педагогічні аспекти затримки психічного розвитку [Електронний ресурс] / О. С. Смоліна // Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 2. – С. 222–230. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2011_2_28. (дата звернення 09.07.2025)

96. Снісаренко О. І. Стратегія диференціації навчання інклюзивних учнів із затримкою психічного розвитку в умовах загальноосвітнього закладу/ Актуальні питання корекц. освіти. – 2017. – Вип. 10. – С. 327-341.

97. Стельмах Н. В. Педагог в системі корекційної освіти // Збірник наукових праць «Педагогічні науки» Херсонського державного університету. Вип. LXXXI/ Том 3, 2018.

98. Стельмах Н. В. Психологічні засади педагогічної взаємодії // Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського / за ред. проф. Тетяни Степанової. № 1 (60), лютий 2018. Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2018. 420 с.

99. Стельмах Н. В. Теорія та методика виховання дітей. Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2018. 265 с.

100. Стельмах Н. В., Середа І. В. Педагогіка (спеціальна). Миколаїв, 2023. 196 с.

101. Тищенко В. В. Класифікації порушень мовленнєвого розвитку: сучасний стан, протиріччя та шляхи їх усунення // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2016. Вип. 32(2). С. 165–169.

102. Український дефектологічний словник / за ред. Л. В. Вавіна, А. М. Висоцька, В. В. Засенко та ін. Київ: Милосердя України, 2001. 211 с.

103. Філіппова І. Л., Чеснокова В. В. Логопедія: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ, 2007. 220 с.

104. Цапенко С. А. Загальна характеристика дітей із затримкою психічного розвитку / С. А. Цапенко // Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали VII Всеукр. заочн. наук.-практ. конф. (15 лют. 2018 р., м. Суми). – Суми, 2018.

105. Чередніченко Н. В. Діагностика лінгвістичних здібностей у молодших школярів із порушенням мовлення при опануванні ними фонетико-графічних умінь та навичок/ Логопедія. – 2013. – № 4. – С. 75–85.

106. Чередніченко Н. В. Теоретико-методичні засади формування лексичної сторони мовлення молодших школярів із ТПМ на уроках української мови/ Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 19 (1). – С. 438–447.

107. Шапочка К. А. Педагогічні умови формування спільних цінностей в учнів початкової школи / К. А. Шапочка // Модернізація змісту освіти у підготовці майбутніх професійно-педагогічних фахівців : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (21 квітня 2023 року). – 2023. – С. 229.

108. Шапочка К. А. Формування комунікативних умінь та навичок у молодших школярів із ЗПР в умовах інклюзивного навчання / К. А. Шапочка // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2010. – Вип. 1. – С. 321–324.

109. Шапочка К. А., Лаврентьєва В. А., Прохорова Є. В. Формування соціокультурної компетенції молодших школярів із ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища / К. А. Шапочка, В. А. Лаврентьєва, Є. В. Прохорова // The 5th International scientific and practical conference “Science, innovations and education: problems and prospects” (December 8–10, 2021), CPN Publishing Group, Tokyo, Japan. – 2021. – P. 1068.

110. Шапочка К. А., Ротару Р. М., Шапочка В. А. Особливості педагогічного супроводу молодшого школяра в інклюзивному освітньому середовищі / К. А. Шапочка, Р. М. Ротару, В. А. Шапочка // Нотатки сучасної науки : електронний мультидисциплінарний науковий часопис. – 2023. – № 8. – Харків : СГ НТМ «Новий курс». – С. 8.

111. Шапочка К. А., Трубаєва К. А. До питання визначення поняття психологічної корекції мовлення / К. А. Шапочка, К. А. Трубаєва // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – 2022. – Вип. 2. – С. 117–123.

112. Шапочка К. А., Українцева О. О. Проблеми інклюзивної освіти в Україні / К. А. Шапочка, О. О. Українцева // The 5th International scientific

and practical conference “The world of science and innovation” (December 9–11, 2020), Cognum Publishing House, London, United Kingdom. – 2020. – P. 1012.

113. Шапочка К. А., Шапочка В. А. Інклюзивне освітнє середовище як фактор впливу на готовність батьків дітей з ООП до ЗДО / К. А. Шапочка, В. А. Шапочка // *Colloquium-journal*. – 2023. – № 19 (178).

114. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Видання 2-е, виправлене, доповнене. Львів: «Новий світ – 2000», 2019. 264 с.

115. Шевченко О. М. Логопедична допомога дітям з порушеннями мовлення: практичний посібник. Київ: Педагогічна думка, 2013. 160 с.

116. Шевченко О. М. Основи корекційної роботи з дітьми з порушеннями мовлення: навчальний посібник. Київ: Либідь, 2015. 208 с.

117. Шевчук Л. І. До проблеми дослідження комунікативної активності у молодших школярів із затримкою психічного розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб./ за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупасової; Ін-т спец. педагогіки НАПН України. – К., 2013. – Вип. 4, ч. 2. – С. 370–381.

118. Шеремет М. К. Нейропсихологічні засади формування мовлення у дітей із ТПМ/ Актуальні питання корекційної освіти: зб. наук. пр. М-во освіти і науки, молоді та спорту України, НПУ ім. М. П. Драгоманова; Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський, 2012. – Вип. 3. – С. 384–393.

119. Шульженко Д. І. Особливості інклюзивної форми освіти учнів із затримкою психічного розвитку. Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спец. психологія. – 2013. – Вип. 23. – С. 415–420.

ДОДАТКИ

Додаток А

КАРТКА ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ ДИТИНИ ІЗ ЗПР

Прізвище, ім'я дитини: _____

Дата народження: _____

Заклад освіти / клас: _____

Дата оформлення картки: _____

I. Загальна характеристика дитини _____

—

Психолого-медико-педагогічний діагноз (згідно з ІРЦ): _____

Характеристика пізнавальної сфери (коротко): _____

Мовленнєва характеристика: _____

Фонетико-фонематичні порушення: _____

Лексико-граматичні труднощі: _____

Зв'язне мовлення: _____

II. Цілі та завдання логопедичного супроводу _____

Загальна мета: розвиток мовленнєвої компетентності та підтримка навчальної діяльності дитини в умовах інклюзивного середовища. _____

Конкретні завдання: _____

- Розвиток фонематичних процесів (аналіз, диференціація, синтез).

- Розширення словникового запасу та формування граматичних конструкцій.

- Формування зв'язного мовлення (діалогічне/монологічне).

- Підвищення мовленнєвої активності дитини в комунікативних ситуаціях.
- Логопедичний супровід під час виконання навчальних завдань.

III. Форми та засоби логопедичної роботи

- Форми занять:

Індивідуальні логопедичні заняття (___ разів на тиждень)

Групові заняття / логопедичні ігри

Супровід під час уроків (у кооперації з учителем)

- Засоби:
 - ✓ картки, мнемотаблиці, предметні картинки, логопедичні ігри;
 - ✓ індивідуальний зошит для домашніх і класних завдань;
 - ✓ мультимедійні презентації, логопедичні програми.

IV. Адаптації та підтримка в освітньому процесі

- Використання жестової або спрощеної мовної інструкції
- Повторення інструкцій у візуальній формі
- Використання індивідуальних мовленнєвих підказок
- Використання альтернативних засобів комунікації (при потребі)
- Взаємодія з асистентом учителя / іншим педагогом

V. Взаємодія з педагогами та батьками

Консультації з учителем / асистентом:(дати, теми) _____

Консультації з батьками:(дати, теми) _____

Рекомендації щодо домашньої підтримки мовлення:

VI. Динаміка розвитку мовлення (заповнюється щомісяця)

Дата	Спостереження / результати занять	Коментар / дії логопеда

Дата	Спостереження / результати занять	Коментар / дії логопеда

VII. Підсумкова оцінка ефективності логопедичного супроводу

Рівень сформованості фонематичних процесів: _____

(високий / достатній / середній / низький)

Рівень лексико-граматичної сторони мовлення: _____

(високий / достатній / середній / низький)

Рівень сформованості зв'язного мовлення: _____

(високий / достатній / середній / низький)

Загальний висновок: _____

Додаток Б

Консультація для батьків

Тема: розвиток мовлення школяра з порушеннями мовлення вдома.

Мета: підвищити обізнаність батьків щодо шляхів та прийомів розвитку мовлення дитини вдома, сприяти формуванню активної позиції батьків у логопедичному супроводі.

Вступ: Шановні батьки! Мовлення є одним із головних засобів спілкування та пізнання навколишнього світу. Для школяра з порушеннями мовлення важливо, щоб корекційна робота не обмежувалася лише заняттями у логопеда, а продовжувалася і вдома. Ваше залучення та підтримка здатні значно прискорити позитивні зміни в розвитку мовлення та підвищити успішність дитини у навчанні.

Основні напрямки роботи вдома

1. Створення мовленнєво збагаченого середовища

- Розмовляйте з дитиною щодня, коментуйте свої дії, обговорюйте події, явища, прочитані книги чи переглянуті мультфільми.

- Використовуйте чітку, правильну вимову та граматично правильні конструкції.

- Збільшуйте словниковий запас дитини через нові слова, пояснюючи їх значення на прикладах.

2. Розвиток слухового сприймання і фонематичного слуху

- Грайте у «Впізнай звук» (відгадування побутових, природних та музичних звуків).

- Виконуйте завдання на розрізнення близьких за звучанням слів (наприклад: мак – рак, кіт – кит).

- Пропонуйте повторювати ритмічні схеми, плескаючи у долоні або простукуючи олівцем.

3. Збагачення лексико-граматичної сторони мовлення

- Проводьте ігри на підбір синонімів, антонімів, узагальнюючих понять («Що зайве?», «Хто більше назве...»).

- Просіть складати речення з певними словами, змінювати слова за відмінками чи часами.

- Використовуйте настільні ігри з картками та зображеннями для формування категорій та зв'язків між поняттями.

4. Розвиток зв'язного мовлення

- Обговорюйте з дитиною події дня, стимулюйте до детального опису ситуацій.

- Читайте казки та оповідання, просіть переказати зміст.

- Створюйте разом історії за серіями сюжетних картинок.

5. Артикуляційна гімнастика та розвиток дрібної моторики

- Виконуйте щодня комплекси вправ для губ, язика та щелепи (за рекомендаціями логопеда).

- Використовуйте ігри з дрібними предметами (мозаїка, нанизування намистин, ліплення з пластиліну, вирізання).

Поради для батьків

- Виконуйте вправи щодня у формі гри, уникаючи примусу.
- Хваліть дитину за кожне досягнення, навіть найменше.
- Дотримуйтеся індивідуальних рекомендацій логопеда.
- Не виправляйте дитину різко – подайте правильний варіант ненав'язливо, у природному мовленнєвому контексті.
- Будьте прикладом правильної вимови та культури мовлення.

Висновок: систематична робота вдома у поєднанні з заняттями у логопеда створює умови для більш швидкого та стійкого прогресу у мовленнєвому розвитку дитини. Пам'ятайте: головний секрет успіху — це ваша активна участь, терпіння та щира зацікавленість у досягненнях дитини.

Додаток В

Щоденник мовленнєвих вправ на тиждень

Мета: підтримка та розвиток фонетико-фонематичних процесів, лексико-граматичної сторони та зв'язного мовлення у школяра з порушеннями мовлення в домашніх умовах. Рекомендації: тривалість кожного заняття — 10–15 хвилин, виконувати щодня в один і той же час, у позитивній емоційній атмосфері.

Понеділок

Артикуляційна гімнастика (5 хв)

– «Гойдалка» (піднімання язика вгору і вниз), «Годинник» (рухи язиком у сторони).

Фонематичний слух (5 хв)

– Гра «Впіймай звук»: дорослий вимовляє слова, дитина плескає, коли чує звук [с].

Лексика (5 хв)

– Назвати якнайбільше предметів у кімнаті, які зроблені з дерева.

Вівторок

Дрібна моторика (5 хв)

– Ліплення 3–4 фігурок з пластиліну.

Лексико-граматичні вправи (5 хв)

– Зміна іменників за числами: стіл – столи, кіт – коти.

Зв'язне мовлення (5 хв)

– Скласти розповідь «Мій улюблений день» (3–4 речення).

Середа

Артикуляційна гімнастика (5 хв)

– «Конячка» (клацання язиком), «Чашечка» (підняття країв язика).

Фонематичний слух (5 хв)

– Гра «Знайди пару»: підбір слів, які відрізняються одним звуком (кіт – кит, лук – рук).

Лексика (5 хв)

– Назвати 5–6 видів фруктів, описати смак кожного.

Четвер

Дрібна моторика (5 хв)

– Нанизування намистин або макаронів на нитку.

Лексико-граматичні вправи (5 хв)

– Утворення прикметників від іменників: зима – зимовий, сніг – сніжний.

Зв'язне мовлення (5 хв)

– Переказ короткої казки (наприклад, «Колобок»).

П'ятниця

Артикуляційна гімнастика (5 хв)

– «Жабка» (широко відкривати рот), «Грибок» (присмоктування язика до піднебіння).

Фонематичний слух (5 хв)

– Гра «Що змінилося?»: дорослий вимовляє серію складів, змінюючи один звук, дитина помічає зміни (ба-ба-ба → па-ба-ба).

Лексика (5 хв)

- Підібрати по 2–3 синоніми до слів веселий, великий, гарний.

Субота

Дрібна моторика (5 хв)

- Пересипання крупи ложкою з однієї миски в іншу.

Лексико-граматичні вправи (5 хв)

- Закінчити речення: «Взимку я...», «У школі ми...», «Мені подобається...».

Зв'язне мовлення (5 хв)

- Скласти історію за 3–4 сюжетними картинками.

Неділя

Артикуляційна гімнастика (5 хв)

- Повторення улюблених вправ за вибором дитини.

Фонематичний слух (5 хв)

- «Мовне лото»: підбір картинок на заданий звук.

Зв'язне мовлення (5 хв)

- Сімейне обговорення: «Що ми робили цього тижня?».

Поради для батьків

- Виконуйте завдання в ігровій формі, використовуйте картинки, предмети, жести.
- Заохочуйте дитину до активності похвалою, маленькими сюрпризами.
- Не виправляйте різко — повторіть правильний варіант природно.
- Фіксуйте досягнення в окремому зошиті або «щоденнику успіху».

Консультація для педагогів

Тема: розвиток мовлення дитини із затримкою психічного розвитку за допомогою арт-терапевтичних методик на уроках

Мета консультації: надати педагогам практичні рекомендації щодо інтеграції арт-терапевтичних прийомів у навчальний процес з метою розвитку фонетико-фонематичних, лексико-граматичних та комунікативних умінь учнів із ЗПР.

1. Значення арт-терапії для мовленнєвого розвитку дітей із ЗПР

Діти із затримкою психічного розвитку часто мають поєднані труднощі — мовленнєві, емоційно-вольові та когнітивні. Арт-терапевтичні методики створюють сприятливе середовище для корекції та розвитку мовлення завдяки:

- зниженню психологічної напруги і тривожності;
- стимуляції образного та словесного мислення;
- розвитку дрібної моторики, що позитивно впливає на мовленнєві центри мозку;
- активізації емоційно-особистісної залученості учня у спільну діяльність.

2. Основні арт-терапевтичні напрямки, ефективні для уроків

- Ізотерапія (малювання, розфарбовування, створення колажів)

Мовленнєва мета: розвиток описового мовлення, формування словника з теми уроку.

Приклад: на уроці природознавства діти малюють «пори року» і описують свій малюнок: кольори, предмети, дії.

- Ліплення (пластилінова чи глиняна пластика)

Мовленнєва мета: формування умінь узгоджувати слова в роді, числі, відмінку; активізація дієслівної лексики.

Приклад: на уроці читання — виліпити головного героя казки і скласти про нього 3–4 речення.

- Казкотерапія з елементами ілюстрування

Мовленнєва мета: розвиток зв'язного мовлення, вміння переказувати, складати історії.

Приклад: після читання казки учні створюють малюнок до улюбленої сцени та пояснюють, що відбувається.

- Музично-ритмічні малюнки

Мовленнєва мета: розвиток фонематичного слуху та ритмічної структури мовлення.

Приклад: під час слухання музики діти «малюють звук» (хвилясті лінії, крапки, зигзаги), а потім описують, який настрій у мелодії.

3. Педагогічні умови ефективного використання

- створення безпечної та емоційно підтримувальної атмосфери;
- поєднання візуальної, слухової та тактильної стимуляції;
- індивідуалізація завдань відповідно до мовленнєвих можливостей дитини;
- поступове ускладнення інструкцій (від одноетапних до багатокрокових);
- підтримка комунікативної активності через групові та парні форми роботи.

4. Рекомендації щодо впровадження арт-терапії на уроках

- Використовуйте вправи на початку уроку як «мовленнєве розігрівання» (наприклад, коротке малювання за темою).
- Інтегруйте творчі завдання у пояснення нового матеріалу (створення колективного плаката, ілюстрування понять).
- Залучайте учнів до обговорення творчих робіт однокласників (розвиток діалогічного мовлення).
- Звертайте увагу на чіткість мовлення, коригуючи помилки м'яко і в контексті спілкування.
- Використовуйте створені учнями роботи для повторення та закріплення лексико-граматичного матеріалу.

5. Приклади інтегрованих завдань

- «Малюю і розповідаю» — намалювати тварину, описати її зовнішність і що вона робить.
- «Казковий колаж» — створити спільну картину з вирізаних з журналів елементів і скласти історію.
- «Малюнок за інструкцією» — педагог диктує, що і як малювати, а дитина виконує та повторює інструкції вголос.
- «Живий пластилін» — виліпити предмет, передати його однокласнику, який має описати і придумати, як його використати у грі.
- «Малюю музику» — після малювання обговорити, яка була музика і які слова її описують.

Висновок: арт-терапевтичні методики — це не лише інструмент творчого самовираження, а й потужний ресурс для мовленнєвого розвитку дітей із ЗПР у шкільному середовищі. Вони дозволяють інтегрувати корекційні завдання у навчальний процес, зберігаючи високий рівень мотивації та активності учня. Системне використання таких методик сприяє формуванню у дитини позитивного досвіду спілкування та підвищує ефективність логопедичного супроводу.

Додаток Д

Арт-терапевтичні методи у логопедичній роботі: мовленнєві цілі та приклади завдань

Арт-терапевтичний метод	Мовленнєва ціль	Приклади завдань
Казкотерапія	- Розвиток зв'язного мовлення - Формування логічного мовлення	- Склади продовження казки - Відповідай на запитання за змістом - Визнач персонажів і їхні дії
Ізотерапія (малювання)	- Активізація словника - Побудова описових висловлювань	- Намалюй і опиши «свій настрій» - Створи малюнок на тему і розкажи про нього - Поясни, що зображено
Кольоротерапія	- Розширення	- Підбери слова до кольорів

Арт-терапевтичний метод	Мовленнєва ціль	Приклади завдань
	прикметникового словника - Диференціація понять	(«Зелений — як трава, як...») - Завдання «Відчуй колір»: скласти речення з прикметниками
Пісочна терапія	- Розвиток діалогічного мовлення - Уточнення прийменникових конструкцій	- Розіграємо сценку з фігурками в пісочниці - Опиши, хто де стоїть - Запропонуй продовження гри
Лялькотерапія / Театр тіней	- Формування граматичних структур - Розвиток діалогів	- Інсценування коротких діалогів - Рольова гра з ляльками - Складання реплік і діалогів
Музикотерапія (рече- музична)	- Формування мовленнєвої інтонації - Розвиток просодики	- Проговорювання фраз під ритм музики - Пісеньки з логопедичним навантаженням - Інтонаційні вправи