

Міністерство освіти і науки України
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
Факультет управління
Кафедра логопедії та інноваційних технологій в інклюзії

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

на тему:

**«СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З
МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДО ОСВІТНЬОГО
СЕРЕДОВИЩА»**

Виконала: студентка II курсу

Групи СОЛ(I)-21м

Спеціальність: 016 Спеціальна освіта

Спеціалізація: 016.01 Логопедія

Освітня програма «Інклюзія в освіті»

Андріяшин Галина Іванівна

Керівник: доктор педагогічних наук,
професор Джус Оксана Володимирівна

Рецензент: кандидат психологічних наук,
доцент Котлова Людмила Олександрівна

ЗМІСТ

ВСТУП	3
 РОЗДІЛ 1. Теоретичні основи соціальної адаптації молодших школярів з мовленнєвими порушеннями та роль родини у даному процесі	7
1.1 Теоретичні аспекти соціальної адаптації/дезадаптації молодших школярів з мовленнєвими порушеннями у шкільне середовище.....	7
1.2 Роль родини у соціальній адаптації дітей з мовленнєвими порушеннями...	18
Висновки до розділу 1	25
 РОЗДІЛ 2. Мовленнєва компетентність та мовленнєві порушення молодших школярів: теоретичний аналіз проблеми	27
2.1 Формування мовленнєвої компетентності у процесі логопедичного	27
2.2 Особливості функціонально-мовленнєвих порушень молодших школярів.....	33
Висновки до розділу 2	40
 РОЗДІЛ 3. Практичні аспекти соціальної адаптації молодших школярів з мовленнєвими порушеннями	42
3.1 Методи та засоби соціальної адаптації молодших школярів з мовленнєвими порушеннями.	42
3.2 Подолання бар'єрів у процесі соціальної адаптації молодших школярів із мовленнєвими порушеннями: результати та аналіз дослідження.	48
Висновки до розділу 3	54
 ВИСНОВКИ	56
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	59
ДОДАТКИ	69

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасні тенденції реформування системи спеціальної освіти в Україні спрямовані на забезпечення рівних можливостей для всіх дітей, зокрема тих, які мають порушення психофізичного та інтелектуального розвитку. Це вимагає пошуку ефективних шляхів їхньої адаптації, соціалізації та інтеграції в освітнє середовище.

Однією з найактуальніших проблем сьогодення є адаптація молодших школярів із порушеннями мовлення до навчання у школі. Це питання привертає увагу представників різних галузей науки - педагогіки, психології, логопедії - які досліджують критерії готовності дітей до навчання, визначають оптимальний вік початку систематичного навчання та особливості розвитку дітей із різними мовленнєвими порушеннями.

Початок шкільного навчання є переломним етапом у житті дитини, адже змінюється її статус, соціальні ролі та основна діяльність. Школа ставить перед учнем нові вимоги, які часто не пов'язані з його попереднім досвідом, що створює певні труднощі в адаптації. Дітям молодшого шкільного віку буває складно зосереджуватися, слухати пояснення вчителя, оцінювати результати власної діяльності та планувати дії.

Аналіз наукових досліджень. До провідних науковців, які зробили значний внесок у вивчення проблеми соціальної адаптації молодших школярів із порушенням мовлення, належать Ю.Рібцун [72,73,74,75], Є. Соботович [79], В. Тарасун [83], В. Тищенко [84], Г.Андрєєва, М. Лукашевич [49,50,51].

Освітня інтеграція дітей з особливими потребами висвітлена в роботах Н. Борисової, Е. Данілавічюте [23,24], А. Колупасової [35,37], І. Лошакової, Л. Шипіциної, О. Ярської-Смирнової, А. Обухівська [61,62].

Концептуальні підходи до соціально-педагогічної роботи у взаємодії з різними соціальними інституціями окреслили О. Безпалько [6], А. Капська [41], В. Ляшенко, В. Тесленко, С. Харченко.

Теоретичні засади роботи із сім'ями, які виховують дітей з особливими потребами, подано у працях І. Іванової [11], Т. Ілляшенко [31], Р. Кравченко, В.Кисличенко [32], А. Колупаєва [36], Л. Даниленко, Н. Ярмоли [91] та інших.

Аспекти розвитку мовлення молодших школярів досліджували М.Вашуленко [14], Л. Артемова, К. Пономарьова, О. Савченко [76], О.Хорошковська та ін.

Проблеми розвитку усного мовлення та комунікативної компетентності займалися Н.В. Базима [9], Н.М Баль, О.В Боряк, Е. Данілавічюте, Є.О. Кузьміна, О.В. Літвінова [47] та інші.

Проблеми дезадаптації молодших школярів досліджували Л. Баженова [5], Ю. Василькова, О. Завгородня, О. Коструба [42], Н. Коцур, А. Гончарова-Чагор, В. Левенець, Р. Овчарова, О. Плєскач, І. Рудніцька, О. Якимчук [89] та інші.

Актуальність і практична значущість проблеми зумовили вибір теми дослідження: «Соціальна адаптація молодших школярів з мовленнєвими порушеннями до освітнього середовища».

Мета дослідження - теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність використання методик для корекції мовленнєвих порушень, що сприяють соціальній адаптації молодших школярів з даними порушеннями до освітнього середовища.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати науково-методичну літературу з проблеми соціальної адаптації учнів із порушеннями мовлення.
2. Визначити закономірності розвитку молодших школярів із зазначеними порушеннями.
3. Визначити та адаптувати ефективні способи адаптації шкільного середовища для дітей початкових класів із ЗНМ 3 рівня в процесі навчання.
4. Розкрити роль родини у формуванні мовленнєвої компетентності молодших школярів.

5. Провести опитування серед учителів та батьків молодших школярів з мовленнєвими порушеннями щодо важливості адаптування шкільного середовища.

6. Здійснити кількісний та якісний аналіз отриманих результатів.

Об'єкт дослідження – логопедичний супровід дітей з мовленнєвими порушеннями в умовах інклюзивного середовища.

Предмет дослідження – особливості соціальної адаптації молодших школярів з мовленнєвими порушеннями до умов освітнього середовища.

Методи дослідження:

- теоретичні – аналіз, синтез і узагальнення науково-педагогічних та методичних джерел, уточнення термінологічного апарату;
- емпіричні – педагогічні спостереження, бесіди з учителями та учнями, вивчення передового педагогічного досвіду;
- статистичні – кількісний і якісний аналіз експериментальних результатів.

Практичне значення отриманих результатів полягає у важливості визначення ролі родини у процесі соціальної адаптації дитини з мовленнєвими порушеннями у шкільне середовище; у важливості взаємодії між вчителями інклюзивних та інтегрованих класів, логопедами, а також педагогами закладів загальної середньої освіти, де навчаються діти з порушеннями мовлення.

Наукова новизна дослідження – визначено психолого-педагогічні чинники, що впливають на процес соціальної адаптації молодших школярів з ЗНМ III рівня; обґрунтовано та експериментально перевірено комплекс педагогічних прийомів, спрямованих на підвищення рівня соціальної адаптації та успішності молодших школярів з даним порушенням в освітньому середовищі початкової школи.

Експериментальна база дослідження.

Дослідження проводились серед 9 учнів других класів у трьох закладах освіти Дрогобицького району (Ліцей №2 Дрогобицької міської ради, Гімназія №1

Трускавецької міської ради, Доброгостівська ЗОШ І–ІІІ ступенів), учителів та батьків даних учнів.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження були апробовані під час науково-практичної молодіжної конференції «Сталий розвиток освіти: інклюзія, логопедія та підтримка в умовах спеціальної освіти» (Харків, 21 листопада 2025р.) та опубліковані в одноосібній статті (Андріяшин Г.І «Процес соціальної адаптації /дезадаптації дітей з особливими потребами у шкільне середовище»).

Структура кваліфікаційної роботи: робота складається з вступу, 3 розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Робота містить одну схему. Основний зміст кваліфікаційної роботи викладено на 50 сторінках, повний обсяг – 57 сторінок.

РОЗДІЛ 1. Теоретичні основи соціальної адаптації молодших школярів з мовленнєвими порушеннями у шкільне середовище та роль родини у даному процесі

1.1 Теоретичні аспекти соціальної адаптації/дезадаптації молодших школярів з мовленнєвими порушеннями у шкільне середовище

Сучасне суспільство ставить перед людиною високі вимоги: уміння діяти самостійно, бути гнучкою й активною, витримувати стресові ситуації та швидко пристосовуватися до непередбачуваних ситуацій. Тож особливого значення сьогодні набуває проблема адаптації до соціальних умов, зокрема - *адаптації та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в закладах освіти*. На процес їхнього розвитку суттєво впливають різноманітні соціальні чинники: житлово-побутові умови, рівень підготовки фахівців - педагогів, психологів, логопедів, соціальних працівників - до роботи з цією категорією учнів.

У сучасній науці адаптація розглядається як багатофункціональна властивість людини. Вона виступає: засобом оптимізації взаємодії з природним і соціальним середовищем; чинником особистісного розвитку та вдосконалення навколишнього середовища; механізмом формування соціальної сутності людини; необхідною умовою оволодіння різними видами діяльності.

Науковці розглядають адаптацію як *процес, прояв та результат*.

Адаптація як процес - це активне пристосування до нових умов (наприклад, до класного колективу)[79].

Як *прояв* - типова поведінка та стиль взаємодії, що відображають рівень пристосованості[79].

Як *результат* - відповідність поведінки та діяльності людини віковим, соціальним нормам і вимогам. Успішність адаптації, або адаптованість, розглядається як універсальний показник єдності людини із соціальним середовищем та механізм засвоєння знань, норм і цінностей [79].

Адаптація - це явищем, яке поєднує *біологічний, психологічний та соціальний рівні*, де провідна роль належить соціальному компоненту. У різних галузях науки це поняття трактується по-різному.

Адаптація відбувається під час значних змін у системі «організм – середовище», де формується новий стан рівноваги, що забезпечує ефективність фізіологічних функцій та поведінкових реакцій [4].

Психологічна адаптація - це пристосування органів чуття до специфічних стимулів для їх кращого сприйняття й уникнення надмірного навантаження . Її ключовим чинником є активність особистості, що поєднує засвоєння певних правил даного середовища та їхнє перетворення. На розвиток процесу впливають як суб'єктивні (особистісні риси дитини), так і об'єктивні (характеристики соціального оточення) чинники. Важливим є баланс між самооцінкою, рівнем прагнень і реальними можливостями [81].

Соціальна адаптація - за енциклопедичним словником, - це пристосування особистості до умов соціального середовища, враховуючи її цінності, мотиви та адекватність самосприйняття [81].

А «*соціальна адаптація*» дитини - це процес набуття нею вмінь та навичок ефективно взаємодіяти та інтегруватися в суспільство з урахуванням її індивідуальних потреб. Цей процес охоплює розвиток соціальних навичок, здатність до сприйняття соціальних норм і формування позитивних взаємин.

Основними компонентами соціальної адаптації є:

визнання індивідуальності - повага до особистісних рис кожної дитини та підтримка її самовираження;

розвиток соціальних умінь - формування навичок спілкування, співпраці та конструктивного розв'язання конфліктів .

Успішність соціальної адаптації значною мірою залежить від комплексу взаємопов'язаних чинників:

родинного середовища, де закладаються базові цінності та способи взаємодії;

шкільної спільноти, що розширює соціальні зв'язки через спілкування з однолітками та педагогами;

індивідуальних особливостей дитини, які зумовлюють потребу в індивідуалізованих стратегіях підтримки;

культурних і соціальних норм, що формують розуміння правил і моделей соціальної поведінки [50].

Соціальна адаптація особистості: основні форми та наукові підходи

Поняття «адаптація» було введено до наукового обігу наприкінці XVIII ст. німецьким фізіологом Г. Аубергом у 1865 році, що у перекладі з латинської «adaptatio» звучить як «пристосування».

Поняття «соціальна адаптація» вперше було застосовано американськими соціологами У. Томасом і Ф. Знанецьким на початку XX ст. Але їхні визначення цього поняття не привели до єдиного тлумачення. У зв'язку із розвитком суспільства зміст адаптації розширювався, набував різних відтінків самого значення, що дало змогу дослідникам класифікувати і виокремити компоненти цього явища.

У зарубіжній соціології проблему соціальної адаптації також досліджував Г. Спенсер - англійський соціолог і філософ. За його твердженнями соціальна адаптація означає безперервну підтримку внутрішніх відносин до зовнішніх. Науковим розвитком понять «адаптація», «соціальна адаптація» у подальшому займалися Р. Парк, Т. Парсонс, Е. Шилз, Е. Берджерс, Дж. Стюард, Л. Філіпс, М. Харіс, та інші.

У вітчизняній літературі також є різні тлумачення змісту соціальної адаптації. М. Лукашевич, І Мигович визначають її, як процес освоєння та засвоєння індивідом суспільних відносин, норм поведінки і системи цінностей, що присутні у певному суспільстві через матеріальні і духовні компоненти середовища [49].

М. Лобанова зазначає, що «соціальну адаптацію потрібно класифікувати як складний механізм узгоджених біологічних, психологічних і соціальних дій суб'єктів та різноманітних засобів реалізації, які спрямовані на пристосування до

суспільного життя, соціальних відносин, інституцій, структур, тощо і його змін» [48].

За характером пристосування соціальна адаптація буває :

Активною - форма адаптації, яка передбачає постійний діяльнісний пошук і запровадження людиною/групою нових різноманітних легітимних/нелегітимних, моральних/аморальних, стратегічних засобів і способів пристосування до суспільного життя та до його змін з метою інтеграції [81].

Пасивна адаптація – це процес пристосування до суспільного життя , його змін, процесів, коли людина застосовує знайомі шляхи та засоби інтеграції до середовища , не змінюючи звичний спосіб життя [81].

Ситуативна або активно-пасивна адаптація – це ситуативна зміна людиною/групою пристосувального процесу адаптації у середовище через зміну засобів і шляхів здійснення цього процесу [81].

М. Заброцький, спираючись на концепцію А. Петровського, виділяв три фази взаємодії особистості з групою: *адаптація* - активне засвоєння норм, правил та форм спільної діяльності; *індивідуалізація* - поява потреби в персоналізації після того, як індивід став «таким, як усі»; *інтеграція* - узгодження між прагненням особистості бути прийнятою зі своїми унікальними рисами та готовністю групи визнати лише ті особливості, що відповідають її цінностям та нормам [28].

С. Гончаренко підкреслював, що *соціальна адаптація* - це різновид соціального пристосування, що полягає в гармонійному задоволенні людиною власних потреб та створенні умов для повноцінного й щасливого життя в суспільстві [20].

Успішність соціальної адаптації, залежить насамперед від приналежності особистості до певної соціальної групи, а також від певних особистісних рис: вихованість, самостійність, відповідальність і кмітливість [21].

І. Холковська розглядала соціальну адаптацію як активне пристосування людини до соціального середовища, що сприяє самореалізації та засвоєнню

суспільних норм і цінностей. Критеріями її успішності є задоволеність середовищем, активність самовираження та набуття соціального досвіду [87].

Більшість науковців підкреслюють взаємозв'язок процесів соціалізації та адаптації. Деякі вчені розглядають адаптацію як складову соціалізації, що характерно для західної соціологічної традиції. Інші, навпаки, вважають адаптацію ширшим поняттям, яке охоплює механізми життєдіяльності людини на рівні біологічних і соціальних програм спадковості.

Сучасні соціально-педагогічні дослідження розглядають соціалізацію як багатфакторний процес соціального формування особистості в конкретному культурному середовищі, спрямованість якого залежить від соціальної ситуації. Б. Вульфов наголошував на адаптаційному аспекті соціалізації, трактуючи її як процес соціальної адаптації людини, що забезпечує її фізичне, моральне та соціальне виживання в реальних і непередбачуваних умовах та збереження активної життєвої позиції [80].

С. М. Кулик виділяє три основні напрями адаптації : *біофізіологічний, психологічний та інформаційно-комунікативний* [44].

Біофізіологічний підхід зосереджується на активному пристосуванні організму людини до внутрішніх і зовнішніх змін, які відбуваються під впливом біологічних, хімічних, екологічних та фізіологічних чинників (зокрема температури, освітлення, тиску тощо). Його суть полягає у підтриманні оптимального рівня функціонування організму для збереження рівноваги в умовах змінного середовища.

Психологічний підхід передбачає формування індивідуального стилю діяльності та гармонійне поєднання активності особистості із соціально-психологічними відносинами у колективі.

Інформаційно-комунікативний підхід орієнтується на зміни у структурі чи функціонуванні системи шляхом збору, обробки та використання інформації. Його мета - забезпечити оптимальні умови для адаптації в ситуаціях, коли бракує інформації та коли змінюються умови її застосування.

Відчуття комфорту, відсутність тривожності, емоційна стабільність – це критерії успішної адаптації до школи. Більшість дітей достатньо швидко пристосовуються до навчального процесу, сприймаючи його вимоги. Також важливу роль тут відіграє і соціальне оточення: учителі, однокласники та сім'я. Зокрема, ставлення педагога до дитини, її статус у колективі та характер взаємин із ровесниками суттєво впливають на рівень успішності адаптації.

Проблематику соціально-психологічної підтримки дітей з особливими потребами досліджували чимало науковців у різних напрямках.

1. Соціальна адаптація в межах процесу соціалізації розкривається у працях Г. Андрєєвої [2,3], А. Мудрика, А. Петровського.

2. Освітня інтеграція дітей з особливими потребами висвітлена в роботах Н. Борисової, Е. Данілавичюте [23,24], А. Колупаєвої [35,36,37], І. Лошакової, Л. Шипіциної, О. Ярської-Смирнової.

3. Концептуальні підходи до соціально-педагогічної роботи у взаємодії з різними соціальними інституціями окреслили О. Безпалько [6], А. Капська, В. Ляшенко, В. Тесленко, С. Харченко.

4. Теоретичні засади роботи із сім'ями, які виховують дітей з особливими потребами, подано у працях І. Іванової, Т. Ілляшенко [41], Р. Кравченко, Л. Шипіциної та інших.

5. Соціально-педагогічні аспекти адаптації молодших школярів до навчання в закладах загальної середньої освіти, а також вітчизняний і зарубіжний досвід навчання такої категорії дітей узагальнено, зокрема, у дослідженнях О. М. Василенко [12].

У контексті дослідження особливого значення набуває термін *«шкільна дезадаптація»*, що використовується для позначення різноманітних труднощів і проблем, які виникають у процесі навчання. Це поняття пов'язується із відхиленнями у навчальній діяльності, зокрема труднощами в засвоєнні матеріалу, конфліктами з однолітками, проявами неадекватної поведінки.

Поняття *«шкільна дезадаптація»* включає формування нетипових механізмів пристосування дитини до шкільного середовища. Це може

проявлятися у вигляді порушень навчальної діяльності та поведінки, конфліктних відносинах, підвищеній тривожності та викривленнях особистісного розвитку.

Сам термін «*дезадаптація*» трактується як порушення сталих взаємозв'язків людини з довкіллям, що у нормі мають конструктивний і поступово ускладнюваний характер упродовж онтогенезу.

Проблеми дезадаптації молодших школярів досліджували Л. Баженова [5], Ю. Василькова, О. Завгородня, О. Коструба[42], Н. Коцур, А. Гончарова-Чагор, В. Левенець, Р. Овчарова, О. Плєскач, І. Рудніцька, О. Якимчук [89,90], В. Кобильченко [33], О. Максим [52]та інші.

На тлі мовленнєвих порушень, як зазначають дослідники, нерідко формуються й інші *психічні ускладнення*: специфічні особливості емоційно-вольової, мотиваційної та особистісної сфер. Це може спричинювати проблеми поведінки та соціальної адаптації. Мовленнєва неуспішність, що призводить до труднощів у різних видах діяльності, які потребують активного мовленнєвого супроводу, часто усвідомлюється дитиною і стає підґрунтям для появи *негативних особистісних рис* , таких як : сором'язливості, замкнутості, нерішучості, песимізму, почуття меншовартості; зниження самооцінки та виникнення страхів [42].

Стратегії підтримки соціальної адаптації дітей з особливими потребами передбачають *комплексний, індивідуально орієнтований підхід*: розвиток соціальних навичок, створення сприятливого середовища для взаємодії й особистісного зростання; розробку та впровадження соціально-педагогічних заходів, спрямованих на формування соціальних компетентностей; забезпечення *підтримуючого сімейного середовища*, що включає активну взаємодію родини зі школою та участь батьків у шкільному житті.

О. Коструба підкреслювала, що *навчальна дезадаптація* проявляється передусім у порушеннях інтелектуальної сфери – труднощах у засвоєнні навчальної діяльності, тоді як *соціально-психологічна дезадаптація* зазвичай

виявляється в особистісних розладах: складнощах у спілкуванні та взаємодії з оточенням[42].

Л. Баженова розглядала шкільну дезадаптацію як порушення нормального особистісного розвитку, що супроводжується появою психогенних захворювань, поведінкових та навчальних порушень [5].

На думку О. Якимчук, шкільна дезадаптація дитини виявляється у втраті навчальної мотивації, низьких результатах у навчанні, конфліктних стосунках з учителями та однолітками, схильності до асоціальної поведінки, заниженій самооцінці та домінуванні негативного емоційного напруження [89].

Останніми роками педагогічна наука приділяє значну увагу проблемам шкільної адаптації та дезадаптації, однак, попри наявні дослідження, цілісного системного підходу до організації складного процесу адаптації молодших школярів у соціально-педагогічному вимірі поки що не сформовано.

Запровадження обов'язкової загальної середньої освіти виокремило в розвитку дитини особливий період – *молодший шкільний вік*. О. Савченко зазначала, що це перехідний етап, у якому поєднуються риси дошкільного дитинства та типові ознаки школяра. Цей вік багатий на приховані ресурси розвитку, які необхідно своєчасно виявити й підтримати. Саме тоді закладаються основи багатьох психічних якостей [76].

У 7–10 років властивості нервової системи вже наближаються до показників дорослої, хоча ще залишаються недостатньо стабільними. Відбувається активне анатомо-фізіологічне дозрівання, формується довільність поведінки, рефлексія, внутрішній план дій – новоутворення, що забезпечують подальше успішне навчання і підготовку до підліткового віку [18].

Шкільне навчання розвиває вольові якості, вимагає від дитини усвідомленого виконання певних завдань, регулювання своєї поведінки, уміння керувати увагою, вміти слухати, запам'ятовувати та узгоджувати власні потреби з вимогами вчителя.

Діти 7–8 років часто вже усвідомлюють власні фізичні вади. Це можна спостерігати у їхній поведінці та відносинах з оточенням [10]. Дітям потрібно

швидко адаптуватися до нових видів діяльності, соціального оточення та ролей, але не завжди мати для цього потрібні механізми. Це може спричинити психічні комплекси, які перешкоджають формуванню повноцінного системного розвитку [36].

Шкільна дезадаптація часто стає наслідком нерозв'язаних завдань, постійних невдач, конфліктів у стосунках між дітьми та фрустрації актуальних потреб [36]. Особливо гостро ця проблема постає перед дітьми з особливими потребами, для яких характерні *занижена самооцінка, підвищена тривожність, вразливість, сором'язливість, швидка втомлюваність, труднощі у взаєминах з дорослими та однолітками*.

Щоб запобігти дезадаптації учнів з особливими потребами в колективі, потрібно, насамперед, забезпечити соціальну взаємодію та дружбу між ними й однолітками. Це завдання вимагає зусиль шкільних психологів, соціальних педагогів та вчителів: потрібно знайомити здорових дітей з проблемами однолітків з особливими потребами, щоб сформувати розуміння й співчуття, а не жалість; створювати у класі атмосферу доброзичливості, відкритості та взаєморозуміння.

Згідно з підходом М. Бірюкової [7], адаптація у шкільному середовищі розглядається як процес пристосування дитини до педагогічно організованих умов, що сприяють формуванню її ставлення до світу, людей та самої себе [7].

Педагогічна адаптація охоплює кілька аспектів:

- вплив середовища навчального закладу;
- діяльність, що відбувається в межах освітнього процесу;
- педагогічне керівництво навчальної діяльності;
- взаємну адаптацію школи та учня;
- активну роль дитини як суб'єкта та елемента цього середовища.

Результатом успішної адаптації є гармонійне поєднання пристосування, рівноваги та самоактуалізації особистості. При цьому зміст і цілі освіти не є сталими - вони змінюються разом із суспільними вимогами, що впливають на психічний та особистісний розвиток дитини.

Провідною діяльністю для молодших школярів є навчання, саме воно стає основним фактором розвитку їх пізнавальної активності, самосвідомості та мотиваційної сфери. З часом діти поступово звикають до навчальних вимог і цей процес сприяє формуванню нових особистісних якостей, які не були властиві дошкільникам. Таким чином, навчальна діяльність виступає провідним чинником становлення молодшого школяра як активного суб'єкта пізнання та саморозвитку[74]

Формування соціальної компетентності у дітей з мовленнєвими порушеннями.

Проблема розвитку особистості розкривається в науковій літературі через різні аспекти пристосування людини до середовища, в якому вона народжується й живе: виховання, самовиховання, формування, адаптацію, соціалізацію тощо. На думку В. Коваленко, І. Єрмакова, Д. Пузікова [27] та Н. Ярмоли[25,91,92,93], саме соціалізація є провідним процесом, що забезпечує розвиток соціальної компетентності особистості [29].

Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що формування соціальної компетентності є важливим і актуальним завданням сучасної педагогічної науки, адже в освітньому середовищі зростає значення виховання учнів як соціально зрілих особистостей.

Останніми роками в Україні спостерігається прорив у розробленні компетентнісно зорієнтованої концепції загальної середньої та вищої освіти. Ідеї компетентнісного підходу активно досліджують І. Бех, Н. Бібік, І. Єрмаков, О. Локшина, В. Луговий, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пошетун, Д. Пузіков, О. Савченко, С. Трубачева, Ю. Швалб та ін

Л. Сохань, Г. Несен та І. Єрмаков визначають соціальну компетентність як «сукупність знань, умінь, життєвого досвіду, життєтворчих здібностей, необхідних для розв'язання життєвих завдань і реалізації власного життєвого проекту, що передбачають свідоме та відповідальне виконання соціальних і особистісних ролей» та як «необхідну психологічну умову повноцінної самореалізації особистості» [29].

Сформована соціальна компетентність свідчить про відкритість дитини до суспільства, наявність у неї навичок соціальної поведінки, здатності сприймати соціальну інформацію та прагнення пізнавати світ. Соціальні стратегії, набуті у молодшому шкільному віці, стають підґрунтям для подальшого становлення гармонійної особистості.

Соціальна адаптація розглядається як процес, у ході якого людина досягає рівноваги та стійкості щодо впливів соціального середовища. Вона тісно пов'язана з соціалізацією, тобто засвоєнням соціальних норм поведінки та «входженням у соціум».

Соціальна адаптація є важливим етапом інтеграції в суспільство, тому її забезпечення для осіб з особливими потребами є пріоритетом розвитку системи освіти України. Концепція Нової української [39] школи передбачає не лише передавання знань, а й формування цінностей та вміння застосовувати набуті знання на практиці. Це означає переорієнтацію з традиційного предметного підходу на компетентнісний – розвиток здатності учнів з інтелектуальними порушеннями ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем [93,29].

Важливу роль у підготовці дітей до соціальної інтеграції та формуванні їхніх компетентностей відіграють освітні заклади, які створюють комплексну систему педагогічних, корекційних і виховних впливів. Робота з учнями з мовленнєвими порушеннями спрямована на розроблення методів та засобів соціальної адаптації, з урахуванням специфіки їхнього розвитку. Через труднощі соціальної адаптації ці діти часто потребують цілеспрямованої підтримки, без якої їм важко самостійно інтегруватися в суспільство й посісти в ньому активну позицію [93].

Для ефективної роботи з формування соціально значущих компетенцій педагог може діяти поетапно:

Підготовчий етап – знайомство з дитиною та її родиною, умовами проживання, станом здоров'я, аналіз документів.

Діагностичний етап – спостереження та визначення рівня знань, умінь, здатності приймати рішення й долати труднощі.

Основний етап – планування та реалізація індивідуального навчально-виховного плану, створення умов для набуття знань, навичок та соціального досвіду, необхідного для подальшого самостійного життя.

Кінцевий етап – підбиття підсумків: оцінювання результативності роботи, визначення динаміки розвитку учня та його готовності застосовувати набуті знання й уміння у власному житті [93].

Теоретичні підходи до проблеми соціальної адаптації молодших школярів вказують на те, що процес входження дитини у шкільне середовище є складним, багаторівневим процесом і залежить від взаємодії біологічних, психологічних та соціальних чинників. Сучасне суспільство висуває до дітей високі вимоги, що зумовлює необхідність формування у них здатності бути гнучкими, самостійними, комунікабельними й готовими до змін. Особливої актуальності набувають питання щодо учнів з особливими освітніми потребами, для яких шкільна адаптація є не лише завданням розвитку, а й умовою успішної соціальної інтеграції.

Отже, соціальна адаптація молодших школярів - це ключова умова їхнього повноцінного розвитку та успішного навчання. Її забезпечення вимагає цілісної, науково обґрунтованої системної підтримки, що сприяє формуванню в дітей позитивної самооцінки, соціальної компетентності та готовності до життєвої взаємодії в сучасному суспільстві.

1.2 Роль родини у соціальній адаптації дітей з мовленнєвими порушеннями

Сім'я є першим і найважливішим інститутом соціалізації для дитини з порушеннями розвитку.

Варто зазначити, що часто мовленнєві порушення у дітей формуються через неналежний розвиток мовленнєвих компетентностей дитини. Для чого батькам витрачати час на розмову з дітьми, якщо це може зробити «розумний

телефон», телевізор чи інший гаджет. «Усі ж так роблять, то чому б і мені не спростити собі життя» -, говорить чи не більшість. Але, на жаль, сучасні винаходи ніколи не зможуть замінити *«живого спілкування»* дорослих з дітьми.

Згадаймо життя середньостатистичної дитини ХХст:

Багато фізичної активності – різноманітні ігри з м'ячем, естафети, вправи на перекладинах, звичайне лазіння по деревах. Доведено, що фізичні вправи, спрямовані на розвиток координації, рівноваги, дихання, ритму, дрібної моторики позитивно впливають на мовленнєву функцію завдяки активізації нейропластичних процесів та формуванню нових міжпівкульних зв'язків.

Час проведений з бабусями і дідусями – вивчення різноманітних віршів, римівок, патріотичних пісень, колядок; щоденне читання та переказування казок або Біблії - це збагачення словникового запасу, розвиток зв'язного мовлення, формування правильної вимови, виховання любові до рідної мови.

Виховання дівчаток – вміння шити, в'язати, вишивати, гачкувати; *виховання хлопців* – робота з деревом : саморобні сопілки, свистки, луки, мечі, різьблення по дереву та робота з різноманітними будівельними інструментами – розвиток дрібної моторики.

Різноманітні рольові ігри між дітьми: «Доньки-матері», «Магазин», «Школа», « Лікарня», « Ресторан», та інші – розвиток соціальних навичок, уяви, мислення, уваги.

Але сучасний світ *«запакував»* життя дітей у своєрідні *«коробки»*, обмеживши їхню уяву: для чого уявляти, якщо вже все намальовано, зафільмовано; спілкування з однолітками і батьками: краще пограти у телефоні чи комп'ютері, встановлюючи певні правила спілкування та норми поведінки.

Фізичне, психічне та інтелектуальне виховання дитини розпочинається ще з раннього дитинства. Усі важливі навички, зокрема й правильне мовлення, формуються насамперед у сімейному колі. Мовлення малюка розвивається, наслідуючи приклад близьких людей - матері, батька, дідусів, бабусь, старших братів і сестер. Існує хибна думка, що мовлення дитини розвивається саме по

собі, без участі дорослих, і що вона поступово сама навчиться правильно вимовляти слова.

Насправді ж відсутність дорослого впливу часто призводить до затримок мовленнєвого розвитку. Помилки, які з'явилися в дитинстві, згодом виправляються з великими труднощами. Тому важливо створити в сім'ї умови для правильного мовленнєвого розвитку дитини з перших років життя. Малюк має чути чітко, правильне мовлення, яке стане для нього прикладом. Недоцільно повторювати за дитиною спотворені слова на кшталт «маєнький» замість «маленький» чи «мольоцько» замість «молочко», адже це лише гальмує мовленнєвий розвиток. Нові та складні слова слід вимовляти особливо чітко. Безпосереднє звернення до дитини стимулює її до відповіді, а спостереження за мовленням дорослого допомагає засвоїти правильну артикуляцію. Батьки мають навчати дитину дивитися на співрозмовника під час розмови - це сприяє точнішому наслідуванню звуковимови.

«Загально визнано, що 5-й – 6-й роки життя – це той час у житті дитини, коли за умови комплексної, систематичної, цілеспрямованої роботи з корекції мовлення можливо компенсувати порушення мовлення до початку шкільного навчання, що дає змогу успішного засвоєння програми загальноосвітньої школи. Ефективний підхід до подолання мовленнєвого дефекту потребує активної участі у ньому батьків, які взмозі всі знання, мовленнєві навички, уміння, отримані дітьми під час занять з логопедом і вихователями, закріпити в процесі повсякденного життя, використовуючи для цього побутові ситуації, режимні моменти, догляд за рослинами і тваринами, допомогу дорослим, прогулянки, екскурсії, відвідування театру» [34].

Вчені також наголошують, що власне матеріальне забезпечення сім'ї також має значний вплив на процес адаптації дитини у адаптивне середовище : мала кількість споживання корисної їжі часто призводить до проблем зі здоров'ям; батьки вчасно не звертаються до спеціалістів через брак коштів; часто діти не мають змоги відвідувати різноманітні гуртки : музичні, спортивні [96].

Усунення негативного впливу матеріальних труднощів на адаптацію дитини потребує інтегрованого підходу, який поєднує соціальні, освітні, медичні та громадські ресурси, що створюють умови для повноцінного розвитку та соціальної інтеграції дитини.

Комунікація між дитиною та родиною в умовах соціальної ізоляції часто ускладнюється проблемною поведінкою та навчальними труднощами. У таких дітей нерідко виникають вторинні емоційні розлади: невпевненість, страх спілкування, знижений настрій, підвищена вразливість і тривожність. Це, у свою чергу, послаблює нервову систему та створює передумови для розвитку невротичних станів.

Поширеною є ситуація, коли батьки не до кінця усвідомлюють свої обов'язки у вихованні дитини, допускають виховні помилки, що лише ускладнює ситуацію. Адже саме в сім'ї, через щоденні взаємини, формуються базові моделі поведінки дитини.

Однією з характерних рис дітей з особливими потребами є підвищена тривожність, яка стає стійкою внаслідок постійного невдоволення чи завищених очікувань батьків. Якщо дорослі дратуються через труднощі дитини або вимагають недосяжних результатів, у неї формується страх помилитися, знижується самооцінка, виникає невпевненість у власних силах.

Ці чинники призводять до зниження навчальної мотивації, залежності від оцінки дорослого, страху проявляти ініціативу, формального засвоєння знань та вмінь.

Важливим чинником підтримки дитини є стресостійкість батьків. Її відсутність свідчить про неспроможність ефективно виховувати, соціально супроводжувати дитину та взаємодіяти з фахівцями. Такі родини часто виявляють схильність до емоційної ізоляції й потребують цілеспрямованої психологічної допомоги [47].

Ці процеси неможливі без активної взаємодії з психологічними та соціальними службами (районними, міськими, шкільними). Однак ефективна робота з родинами вимагає попереднього ґрунтовного вивчення сімейних

проблем і особливостей стосунків батьків з дітьми. Сприятливий сімейний мікроклімат виступає потужним корекційним середовищем. [94]

Школа забезпечує здобуття наукових знань і формує свідоме ставлення до навколишнього світу, а сім'я надає дитині практичний досвід життя: навчає встановлювати дружні стосунки з ровесниками, дотримуватися норм соціальної поведінки, відчувати справедливість. Для гармонійного розвитку важливий певний рівень психологічної зрілості, що виявляється у сформованості ігрових навичок, розвитку соціальних емоцій, моральної сфери, уяви, наочно-образного мислення, пам'яті, мовлення, уваги, спостережливості та адекватної самооцінки.

Шкільна успішність стає одним із ключових критеріїв, за яким дорослі та однолітки оцінюють особистість дитини з особливими освітніми потребами. Ставлення до себе як до учня значною мірою визначається сімейними цінностями. Батьки формують у дитини прагнення підтримувати власний авторитет і позитивне уявлення про себе.

Важливо, щоб і родина, і педагоги допомагали дитині: усвідомлювати свою цінність як повноцінної особистості; адекватно виражати почуття та бажання; знаходити своє місце в колективі; конструктивно реагувати на помилки та невдачі; приймати рішення і розв'язувати конфлікти; позитивно ставитися до однолітків і будувати з ними стосунки [70].

Головна мета сімейного виховання – гармонійний, всебічний розвиток дитини, підготовка її до життя в соціумі та реалізація творчого потенціалу. Єдиної універсальної моделі успішного родинного виховання не існує, адже воно залежить від морально-духовного рівня батьків, їхніх життєвих планів, ідеалів, власного прикладу та сімейних традицій.

Основні умови ефективного виховання дітей з особливими потребами

Створення здорового мікроклімату в родині. Необхідно створити атмосферу тепла, щирості, взаємодопомоги та справжньої турботи. Важливо, щоб у сім'ї панували згуртованість, радість і спільна мета.

Довіра та заохочення самостійності дитини. Батьки повинні дати дитині можливість діяти самостійно. Довірливі стосунки сприяють формуванню

відповідального характеру та самовиховання, роблять родинний клімат стабільним і доброзичливим.

Виховання шанобливого ставлення до старших членів родини. Поважне ставлення до бабусь і дідусів формує у дітей почуття родинних цінностей і тяглість поколінь.

Розвиток дитини відбувається в умовах постійної взаємодії з близькими, тому узгодженість сімейних дій – запорука гармонійного виховання. Як підкреслював І. Павлов: «...Ніщо не залишається непорушним, а все завжди може змінитися на краще, аби тільки були створені відповідні умови» [94].

Кожна родина - це унікальна система, що має власні ресурси, досвід і ступінь готовності до співпраці. Одні батьки активно беруть участь у житті закладу, інші потребують додаткової мотивації чи психологічної підтримки.

Основні форми індивідуальної роботи:

- персональні консультації (психологічні, педагогічні, соціальні);
- домашні візити для кращого розуміння умов життя дитини;
- спільне планування розвитку дитини (індивідуальні освітні траєкторії);
- залучення батьків до освітніх заходів і занять.

Важливо враховувати соціальний і культурний контекст родини, аби уникнути формального підходу й непорозумінь, а також демонструвати повагу до її життєвих цінностей і традицій.

Взаємодія батьків дітей з мовленнєвими порушеннями та вчителями: сучасні підходи до організації освітнього простору

Серед найбільш результативних форм взаємодії педагогів і батьків варто виділити:

- проведення класних і загальношкільних батьківських зборів як важливої форми взаємодії між школою та родиною;
- психолого-педагогічне інформування батьків щодо вікових особливостей молодших школярів, рис «цифрового покоління», особливостей адаптації та специфіки освітнього процесу в початковій школі;

- залучення батьків до шкільної діяльності (участь у батьківському комітеті, підготовка та проведення класних і шкільних заходів, творчих проєктів);
- систематичне спілкування з батьками в офлайн- та онлайн- форматах;
- створення на шкільному сайті інформаційного розділу з корисними порадами щодо адаптації першокласників;
- надання батькам психолого-педагогічної підтримки у розв’язанні важливих питань, пов’язаних із навчанням, вихованням і розвитком дитини;
- забезпечення психологічної допомоги сім’ям, у яких виникають труднощі у дитячо-батьківських стосунках [95].

Науковці розглядають співпрацю батьків дітей із порушеннями мовлення та вчителя-логопеда як ключову ланку в системі підтримки дитини. Ефективна соціально-освітня допомога можлива лише за умови тісної взаємодії всіх фахівців команди супроводу : вчителів-дефектологів, логопедів, психологів та інших спеціалістів, чия діяльність охоплює логопедичну, психологічну, педагогічну й соціальну корекцію.

Порушення мовленнєвого розвитку впливають на формування всієї психічної сфери дитини. Комунікативні труднощі перешкоджають повноцінній взаємодії не лише з однолітками, а й з педагогами, що, у свою чергу, знижує мотивацію до навчання та гальмує особистісний розвиток. Саме системний логопедичний супровід у закладі освіти здатен мінімізувати ці ризики й підтримати дитину.

Отже, аналіз літератури вказує на те, що родина є ключовим і незамінним середовищем у якому формується мовлення дитини, її соціальна поведінка, емоційна стабільність і готовність до навчання. Саме сім’я створює перші зразки комунікації, надає мовленнєві моделі та забезпечує той рівень взаємодії, який визначає темп і якість мовленнєвого розвитку. У випадку дітей із мовленнєвими порушеннями роль родини набуває ще більшої ваги, оскільки від поведінки, підтримки та компетентності батьків залежить успішність корекційної роботи, адаптації дитини та її подальші навчальні результати.

Висновки до 1 розділу

Аналіз теоретичних аспектів соціальної адаптації молодших школярів з мовленнєвими порушеннями і роль родини у цьому процесі дає змогу стверджувати, що успішне входження дитини у шкільне середовище є комплексним явищем, яке залежить від поєднання психологічних, соціальних, педагогічних та сімейних чинників. Молодший шкільний вік - це період інтенсивного формування соціальних умінь, становлення самооцінки, розвитку емоційної стійкості та навичок міжособистісної взаємодії.

Науковці зазначають, що адаптація включає когнітивні, емоційні та поведінкові складові, які мають забезпечувати відповідність між індивідуальними можливостями дитини та вимогами шкільного середовища. У випадку порушення цього балансу виникає дезадаптація, яка проявляється у труднощах навчання, порушенні поведінки, емоційній напрузі й соціальній ізоляції. Особливо вразливими в цьому процесі є діти з особливими освітніми потребами, зокрема з мовленнєвими порушеннями, які потребують підвищеної уваги, підтримки та створення адаптованих умов.

Важливу роль у процесі адаптації відіграє сім'я, яка виступає першим і найголовнішим соціальним середовищем дитини. Саме в родині формуються первинні моделі спілкування, емоційної взаємодії. Для дітей із мовленнєвими порушеннями вплив сімейного мікроклімату є особливо важливим, адже рівень підтримки, терпіння, уваги та компетентності батьків значною мірою визначає ефективність корекційної роботи та адаптації дитини у колективі. Натомість дефіцит спілкування, надмірна емоційна напруга у сім'ї або неусвідомлення батьками особливих потреб дитини можуть посилювати тривожність та поглиблювати труднощі адаптації.

Теоретичний аналіз підтверджує, що оптимальні умови для успішної соціальної адаптації створюються за умови тісної співпраці родини та школи, використання науково обґрунтованих підходів, підтримки педагогів і фахівців психолого-педагогічного профілю. Важливо, щоб освітнє середовище

враховувало індивідуальні відмінності дітей, створювало безпечне середовище, формувало позитивне ставлення до навчання та сприяло розвитку соціальних компетентностей.

Отже, соціальна адаптація молодших школярів з мовленнєвими порушеннями - це багатофакторний процес, у якому центральне місце займають школа та родина. Їх узгоджена взаємодія, емоційна підтримка, уважне ставлення до індивідуальних потреб дитини й застосування сучасних педагогічних стратегій забезпечують умови для успішного розвитку, подолання труднощів і повноцінної інтеграції дитини в шкільне та соціальне середовище.

РОЗДІЛ 2. Мовленнєва компетентність та мовленнєві порушення молодших школярів: теоретичний аналіз проблеми

2.1 Формування мовленнєвої компетентності у процесі логопедичного супроводу

Серед ключових компетентностей провідне місце посідають ті, що пов'язані з мовленнєвою діяльністю: *фонетична, лексична, граматична, діалогічна, монологічна та загальна мовленнєва компетенції*. До моменту вступу дитини до школи її мовлення зазвичай характеризується такими ознаками: *правильна вимова звуків* - чітке відтворення всіх звуків рідної мови, правильне їх вживання у словах; *багатий словниковий запас* - щоденне поповнення лексики новими словами; *дотримання граматичних норм* - правильне використання форм словозміни й словотворення, у тому числі й у випадках чергування звуків чи зміни основи слова (наприклад: *осінь – осені; гарний - кращий*); *розвиток зв'язного мовлення* - уміння самотійно описати предмет (його складові, властивості, способи використання), переказати відомий або щойно почутий текст, скласти розповідь за реальними подіями чи за власною уявою; *сформовані передумови для оволодіння читанням і письмом*: розвиток дрібної моторики, розрізнення звуків мовлення, розвиток уваги, пам'яті.

Оцінювання рівня готовності дошкільника до шкільного навчання в аспекті комунікації потрібно проводити у формі бесіди дорослого з дитиною. Основою цієї бесіди слугує інтерпретація змісту сюжетних картинок, які близькі до життєвого досвіду дитини. Цей метод дає змогу визначити не лише рівень обізнаності та здатність розуміти контекст і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, а й виявити індивідуальні особистісні установки, що проявляються в мовленнєвій поведінці [37].

Бесіда на основі сюжетних ілюстрацій одночасно розкриває мовленнєву компетентність дитини: великий словниковий запас, точність добору лексики, фонетичну та граматичну правильність мовлення. Цей підхід демонструє

сформованість уявлень про навколишній світ – люди, предмети, явища – та показує, наскільки дитина вміє використовувати власні знання для спілкування.

Під час діагностування мовленнєвого розвитку, слід враховувати не лише формальні показники мовлення (вимову звуків, словниковий запас, граматичну будову), а й комплексні комунікативні навички, що відображають успішність мовленнєвої взаємодії. Основні напрями оцінювання мають охоплювати такі вміння:

- встановлювати контакт із партнером, використовуючи як вербальні, так і невербальні засоби;
- сприймати, розуміти й адекватно застосовувати засоби комунікації;
- аналізувати емоційний та інформаційний зміст під час спілкування;
- будувати висловлювання, відповідні різним ситуаціям;
- демонструвати мовні (лінгвістичні) навички: багатство словника, чітку звуковимову, граматичну правильність, правильну інтонацію, темп, тон і дикцію;
- контролювати та оцінювати власне мовлення, варіювати висловлювання залежно від бажаного результату.

Виявлення особливостей комунікативно-мовленнєвої діяльності дошкільників дає змогу визначити рівень сформованості їхньої комунікативної готовності до навчання в школі. Виділяють три рівні:

Високий рівень. Стійкі мотиви спілкування з дорослими та ровесниками; часті контакти, ініціативність і активність у взаємодії (емоційно-особистісне, ситуативно-ділове спілкування); вільне володіння невербальними засобами; знання та вміння застосовувати ввічливі форми встановлення контакту; розвинене та різноманітне мовлення як у діалозі, так і в монологі [37].

Середній рівень. Мотиви спілкування носять ситуативний характер і не є стійкими; дитина не завжди активна у комунікації; знає форми ввічливості, але не завжди їх застосовує; можливі помилки у визначенні просторово-часових характеристик та ролей учасників; словниковий запас та граматичні конструкції

обмежені; інтонація, темп і сила голосу одноманітні; розповіді здебільшого прив'язані до наочної ситуації [37].

Низький рівень. Мотиви спілкування з дорослими й однолітками не сформовані; спостерігаються труднощі у встановленні контакту; висловлювання часто не відповідають контексту; бракує ініціативи у веденні діалогу; невербальні засоби комунікації використовуються мимоволі та без усвідомлення; дитині складно визначити наміри партнерів і загальну ситуацію спілкування; мовлення характеризується бідністю словника, нечіткою звуковимовою, граматичною неправильністю, однотипністю побудови фраз і відсутністю творчої розповіді [37].

Ця система критеріїв для визначення рівнів комунікативної готовності дітей до шкільного навчання дає змогу розв'язувати низку важливих завдань: оцінювати ступінь сформованості комунікативно-мовленнєвої діяльності; відстежувати зміни у формуванні мовного спілкування під впливом спеціально організованих заходів; проводити порівняльний аналіз індивідуальних відмінностей у розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь дошкільників; своєчасно коригувати мовленнєвий розвиток дитини [37].

Процес взаємодії дитини з вихователем, логопедом чи психологом під час опису ситуації, що зображена на картинці, має і розвивальний характер. Уважне й зацікавлене ставлення дорослого формує в дитини досвід рівноправних суб'єкт-суб'єктних стосунків та розширює простір мовленнєвого спілкування.

Оцінювання рівня комунікативної готовності дитини до шкільного навчання визначає зміст і напрями подальшої корекційно-розвиткової роботи та дає змогу прогнозувати можливі труднощі на етапі навчальної й соціально-психологічної адаптації.

Види та способи комунікації поділяються на *усні, письмові та візуальні*. При цьому комунікації зазвичай класифікують на два великі класи: письмові й усні.

У сучасному суспільстві проблема порушень усного мовлення стає дедалі актуальнішою. З кожним роком зростає кількість дітей, які мають ті чи інші

мовленнєві труднощі. Існує багато класифікацій таких порушень, що відрізняються за локалізацією ураження, ступенем тяжкості та часом виникнення.

О. В. Літвінова визначає низку критеріїв усного мовлення, серед яких - правильність, виразність, граматичність, логічність і змістовність висловлювання[47].

□ *Виразність* - уміння передавати емоції, настрій і ставлення за допомогою інтонації, темпу, сили голосу та жестів.

□ *Правильність* - дотримання норм літературної мови, граматики, орфоепії та наголосу.

□ *Змістовність* - наповненість висловлювання важливою, логічною й цікавою інформацією.

□ *Логічність* - послідовність і зв'язність викладу думок, чітка структура висловлювання.

□ *Якість мовлення* - відповідність мовлення комунікативній ситуації, його чистота, точність і природність.

□ *Багатство мовних засобів* - уміння використовувати різноманітні слова, фразеологізми, синоніми, стилістичні засоби для виразності мовлення.

Слід розуміти, що розвиток мовлення у дітей з нормотиповим розвитком і у дітей з особливими освітніми потребами може суттєво відрізнятися - і це є природним явищем, адже рівень мовленнєвого розвитку залежить від індивідуальних особливостей дитини та характеру її порушення.

Саме тому педагоги повинні впроваджувати диференційоване навчання в умовах інклюзивної освіти. Використання цього підходу сприяє формуванню в усіх дітей належного рівня мовленнєвих умінь і навичок із урахуванням їхніх індивідуальних можливостей, темпу розвитку та пізнавальних здібностей [86].

Цей механізм враховує особливості нейробіологічного розвитку, просторово-функціональної організації мозкових систем, соціальних умов формування мовлення, специфіку регуляції психічної активності (від програмування та контролю до вольових зусиль), перебіг різних психологічних

операцій (слухових, зорових, мовно-рухових, рухових, кінестетичних), мислення та особливості афективно-емоційної сфери у процесі вирішення лінгвістичних завдань.

На такій основі вибудовується навчально-методичне забезпечення корекційно-розвиткової складової, за яку відповідають учителі-логопеди. Дефіцит мовних і мовленнєвих структур часто призводить до труднощів у засвоєнні основ наукового знання, хоча розумовий розвиток цих учнів первинно не порушений. Це виявляється у звуженні обсягу активної уваги, проблемах пам'яті, недосконалості просторових уявлень, труднощах у розумінні причинно-наслідкових зв'язків та складних мовних конструкцій. У результаті діти спершу відстають із предметів мовленнєвого циклу, що згодом негативно позначається на загальній успішності.

У мовленнєвій діяльності виділяють мовну та мовленнєву компетентності.

Мовна компетентність - це засвоєння та усвідомлення мовленнєвих норм (фонетичних, лексичних, граматичних, орфоепічних, семантичних, стилістичних) і їх правильне застосування у будь-якій сфері людської діяльності. Вона має інтегративний характер і охоплює комплекс спеціальних здібностей, навичок, знань та стратегій мовної поведінки[8].

Мовленнєва компетентність - це здатність практично й правильно користуватися мовою для вираження власних думок, бажань, намірів чи прохань, застосовуючи як мовні, так і позамовні засоби (міміку, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності [8].

Мовна та мовленнєва компетентності виступають основою розвитку комунікативної компетентності.

Важливу роль у формуванні комунікативної компетентності, за спостереженнями Н. Гулько, відіграють дидактичні ігри, що базуються на елементарній лексиці дитячого спілкування[22]. Їхнє використання в організації мовленнєвої взаємодії допомагає розв'язати низку важливих методичних завдань:

-створити у дітей психологічну готовність до спілкування;

-забезпечити природну потребу у багаторазовому повторенні мовленнєвого матеріалу;

-відпрацювати навички вибору необхідного мовленнєвого зразка як підґрунтя для ситуативно спонтанного мовлення.

На думку Н. В. Гавриш, мовленнєва компетентність - це складне утворення, яке об'єднує кілька взаємопов'язаних компонентів.

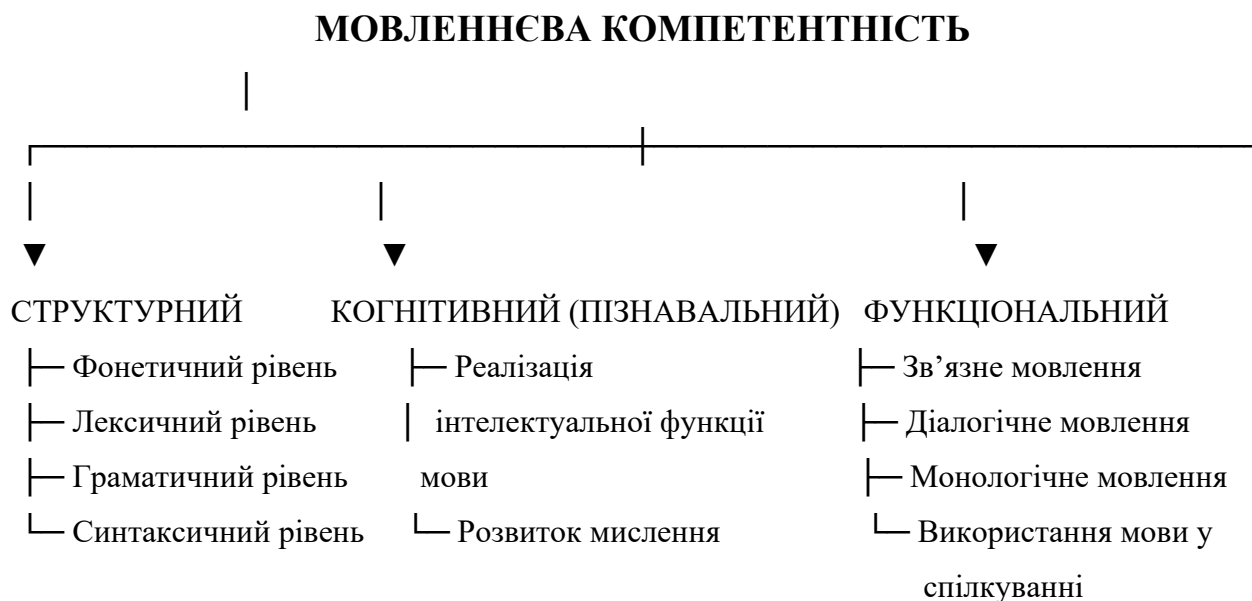


Рисунок 1.1 Структура мовленнєвої компетентності за Н.В. Гавриш

Згідно з її підходом, структура мовленнєвої компетентності включає три основні компоненти.

Структурний компонент - охоплює розвиток усіх рівнів мовної системи: фонетичного, лексичного, граматичного, синтаксичного.

Когнітивний (пізнавальний) компонент - забезпечує реалізацію інтелектуальної функції мови, тобто розвиток мислення, пізнавальної активності та мовленнєвого розуміння.

Функціональний компонент - відповідає за застосування мови у спілкуванні, розвиток зв'язного мовлення, уміння вести діалог і монолог, адекватно висловлювати думки у різних мовленнєвих ситуаціях[19].

2.2 Особливості функціонально-мовленнєвих порушень молодших школярів

Сучасна логопедія перебуває у постійному пошуку шляхів удосконалення навчання і розвитку дітей із мовленнєвими порушеннями. Оскільки мовлення є однією з головних ознак людської особистості, застосування інноваційних логопедичних технологій стає новим етапом у розвитку освітнього процесу. Ефективна робота над звуковимовою потребує системного підходу, що охоплює скоординовану діяльність дихального, голосового та артикуляційно-резонаторного апаратів.

Формування всіх сфер суспільного життя, а також пізнавальної, ігрової, навчальної й творчої діяльності людини на різних етапах її розвитку відбувається на тлі засвоєння рідної мови. Проте, починаючи з 2014 року, а особливо після 2022 року, до традиційного взаємозв'язку «мова – суспільство» додалась ще війна [75]. Збройна агресія вносить комплексний негативний вплив на все населення України, а особливо на дітей з *особливими освітніми потребами*. Відповідно до Закону України «Про освіту», такі діти потребують додаткової, постійної або тимчасової підтримки в освітньому процесі.

Дітей з особливими освітніми потребами класифікують за різними критеріями. Найпоширенішим є порушення психофізичного розвитку, до якого належать, зокрема, діти з мовленнєвими порушеннями. Проте через війну з'явилася ще одна важлива класифікаційна ознака - вплив соціального середовища. Сюди належать діти зі статусом внутрішньо переміщених осіб, біженців та ті, хто потребує додаткового або тимчасового захисту. Часто такі характеристики поєднуються, що вимагає посиленої психолого-педагогічної підтримки на різних рівнях:

базовому (функціонально-мовленнєвому),

вищому (навчально-мовленнєвому),

найвищому (соціоадаптаційному, особистісному, соціокультурному) [75].

Під час воєнних дій діти з особливими мовленнєвими потребами разом із батьками або опікунами змушені залишати домівки: виїжджати за кордон або переміщуватися до безпечніших регіонів України. У новому, часто незнайомому середовищі вони намагаються пристосуватися до нових умов, налагодити спілкування з ровесниками та опанувати нові соціальні й мовленнєві норми. Це потребує гнучкої поведінки, засвоєння нових психоестетичних цінностей, інтеграції в колектив.

Питання вивчення особливостей різних сфер психічного розвитку дітей із порушеннями мовлення висвітлено в працях Л. Є. Андрусишиної [1], Н. В. Базими, В. А. Калягіна, С. Ю. Коноплястої [37], О. О. Косякової, Р. Є. Левіної [46], І. В. Мартиненко [55], А. Г. Обухівської [61,62], Т. С. Овчіннікової, О. М. Потапенко [67], Л. І. Ружицької, Т. В. Сак, В. І. Селіверстова, Л. І. Трофименко, С. Н. Шаховської, О. В. Шипілової, М. К. Шеремет [88] та інших науковців .

Окремі аспекти розвитку мотиваційної та емоційно-вольової сфер дітей із мовленнєвими порушеннями досліджували О. В. Вінокурова, С. М. Вінокурова [14,15], Л. І. Габідулліна .

Проблеми становлення особистості дитини з мовленнєвими труднощами займалися Л. Є. Андрусишин [1], О. В. та С. М. Вінокурови [14,15], Л. І. Трофименко [85].

Значний внесок у вивчення стану інтелектуального розвитку дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку, зокрема мовленнєвими, зробила А. Г. Обухівська [61,62].

Суттєві мовленнєві порушення сповільнюють та спотворюють загальний розвиток дитини і можуть призводити до вторинних відхилень, які ускладнюють структуру порушення і поглиблюють мовленнєве недорозвинення. Вчені підкреслюють: ступінь тяжкості мовленнєвого порушення є чинником формування вторинних психічних розладів [64]. При незначних порушеннях, наприклад дислалії, психічний розвиток зазвичай майже не відрізняється від розвитку ровесників із нормативним мовленням.

Важливий внесок у розуміння взаємозв'язку мовленнєвого й пізнавального розвитку дітей зробила Р. Є. Левіна. Вона підкреслює значення врахування психологічних особливостей дітей з мовленнєвими порушеннями та компенсаторних можливостей вищих психічних функцій[46]. Подібної позиції дотримується й А. Г. Обухівська, застерігаючи, що затримка мовленнєвого розвитку, яка тягнеться ще з дошкільного віку, може істотно спотворити загальний психічний розвиток дитини й спричинити хибні висновки під час диференціації мовленнєвого та інтелектуального порушення[61].

Науковиця наголошує: саме здатність дитини користуватися педагогічною допомогою у процесі розв'язування пізнавальних завдань для певного віку, тобто її наочність, є найнадійнішим критерієм оцінювання як актуального інтелектуального рівня, так і потенційних можливостей розвитку [61].

Залежно від рівня комунікативних порушень та особливостей ставлення до власних мовленнєвих труднощів дослідники виокремлюють три групи дітей :

Діти без фіксації – не помічають недоліків мовлення, легко встановлюють контакт з однолітками й дорослими, не відчують негативних переживань, пов'язаних із власним мовленнєвим станом.

Діти з помірним рівнем фіксації – уникають мовленнєвих контактів, намагаються «маскувати» дефект різними пристосуваннями (прикривання рота, зміна темпу мовлення, уживання «слів-паразитів» тощо), гостро переживають власну мовленнєву недостатність.

Діти з високим рівнем фіксації – постійно зосереджені на своїх мовленнєвих невдачах, що у свою чергу призводить до емоційного напруження, тривожності, невпевненості, іноді до соматичних реакцій (почервоніння, серцебиття, запаморочення, судомне затирання) й навіть до відмови від спілкування (логофобічний мутизм).

У наукових роботах Л. Трофименко в рамках психолого-педагогічної парадигми виділяє чотири рівні мовленнєвого недорозвитку:

перший рівень – «відсутність повноцінного мовлення»;

другий рівень – «зародження повноцінного мовлення»;

третій рівень – для цієї категорії дітей типовим є розгорнуте висловлювання фразами з елементами дефіциту словникового запасу, граматичних конструкцій та фонетичних особливостей;

четвертий рівень мовленнєвої недостатності, представлений залишковими ознаками недорозвинення лексико-граматичних та фонетико-фонематичних елементів комунікації [85].

Детальніше зупинимось на дослідженні ЗНМ III рівня. Л. Трофименко вказувала, що особливістю третього рівня ЗНМ є присутність розгорнутого фразового мовлення без грубих лексико-граматичних та фонетико-фонематичних відхилень. Словниковий запас, на відміну від другого рівня, розширюється за рахунок усіх частин мови. Удосконалюються процес розуміння мовлення, навички словотворення та словозміни [85]. У висловлюваннях дітей присутні складносурядні та складнопідрядні речення. Останні можуть супроводжуватися пропусками головних або другорядних членів.

Проте порушення проявляються у вживанні прийменників (А мене є машина – У мене є машина), узгодженні прикметників із іменниками (зелена крісло, червона помідор), утворенні прикметників від іменників (дерево - дерев'яний стіл, осінь – осінній день), використанні префіксальних дієслів (бити-розбити. прибити, відбити). Дітьми допускаються лексичні помилки, пов'язані з маловживаними словами (маршрут-дорога). У них виникають труднощі в складанні розповіді за картинкою, у веденні діалогу. Під час спілкування з однолітками їм важко формулювати свої думки та передавати їх за допомогою вербальних засобів спілкування .

У дітей із ЗНМ III рівня також є порушення зв'язного мовлення. У своїх дослідженнях Ю. Рібцун вказує на труднощі дітей у процесі оволодіння послідовними, розгорнутими розповідями, труднощі при розвитку самостійного мовлення, або коли відсутня опора на заданий сюжет. Найбільші труднощі виникають при виконанні завдання на скорочення до однієї або двох фраз детального оповідання. Також дітям із ЗНМ 3 рівня важко виділити головну думку в тексті [72].

М. Шеремет визначає такі типові помилки поєднання лексем у реченнях у дітей із ЗНМ III ступеня:

- 1) неправильне застосування родових та відмінкових закінчень кількісних числівників (поїхав два автобус);
- 2) некоректне узгодження дієслів з іменниками та займенниками (вона пішов, дівчина сів);
- 3) похибки у застосуванні родових та числових флексій дієслів минулого часу (киця спав);
- 4) похибки використання прийменниково-відмінкових структур (коло хата, у коробка).

Всі ці характеристики прямо відображаються і на послідовному висловлюванні дітей [88].

Є. Соботович, характеризуючи мовленнєву компетентність дитини із ЗНМ третього рівня, вказує на своєрідність її зв'язності, при якій порушена логічна послідовність розповіді, часто змінюється послідовність, мовлення дитини зосереджується на другорядних моментах, пропускається при цьому основна думка розповіді [79].

У дітей з ЗНМ 3 рівня також спостерігаються фонетичні порушення : це здебільшого проблеми з диференціацією шиплячих/свистячих та їх правильною вимовою; порушення/заміна вимови сонорних звуків («л»-«в», «р»-«л»).

Для більшості дітей із мовленнєвими порушеннями характерна недостатня сформованість фонематичного слуху. Вони часто не розрізняють схожі за звучанням звуки та звукосполучення, не диференціюють їх і не помічають власних помилок у вимові. Наприклад, на слух однаково сприймають слова *шум-сум, коса-коза* тощо. Також спостерігається порушення/заміна вимови сонорних звуків («л»-«в», «р»-«л»).

Увага

За спостереженнями Т. Бахмач, С. Коноплястої, А. Обухівської, Т. Сак, у дітей із мовленнєвими порушеннями увага має низку специфічних особливостей:

Низька стійкість і концентрація – у процесі цілеспрямованої діяльності увага швидко виснажується, особливо при порушенні режиму дня чи під час соматичних захворювань.

Нерівномірність та коливання – увага може різко змінюватися без видимих причин, що пов'язано з незрілістю нервової системи.

Фрагментарність сприйняття – дитина часто охоплює лише окремі елементи ситуації, що продовжує процес виконання завдань і погіршує кінцевий результат.

Труднощі селективності – спостерігається неспроможність зосередитися на головному, діти відволікаються на другорядні подразники.

Пам'ять

На початку шкільного навчання в дітей із ЗНМ 3 рівня спостерігається знижений обсяг усіх видів пам'яті. У початковій школі показники поступово покращуються.

Зорова пам'ять, навпаки, у більшості випадків залишається в межах норми, оскільки впізнавання реальних об'єктів розвивається правильно. Водночас порушення просторового сприймання призводять до труднощів у розпізнаванні складних зображень (наприклад, геометричних фігур). Діти дуже часто не помічають і не виправляють власних помилок при відтворенні, швидко забувають словесні інструкції.

Для підвищення продуктивності запам'ятовування доцільно використовувати наочні схеми та опори, що допомагають організувати роботу. Мимовільна пам'ять, яка переважає у дошкільному віці, у дітей із мовленнєвими порушеннями розвинена недостатньо, що пов'язано зі зниженою пізнавальною активністю. Водночас усі види пам'яті здатні досягти високого рівня за умови корекційної роботи, яка формує прийоми смислового та опосередкованого запам'ятовування.

Інтелект та мислення

Мислення дуже тісно пов'язане з мовленням. Діти з даним рівнем порушення мовлення здатні аналізувати об'єкти під час безпосереднього

сприймання та маніпулювання ними, але все ж вони виділяють менше ознак, ніж їхні ровесники з нормальним розвитком. Під час виконання наочно-образних завдань вони часто не враховують дрібних деталей, особливо якщо необхідно одночасно зважати на кілька властивостей чи просторове розташування елементів.

Вони повільніше формують узагальнені поняття, що ускладнює перехід від наочно-практичного до образного мислення. Обмежений запас знань і недоліки самоорганізації призводять до труднощів у встановленні причинно-наслідкових зв'язків, до розгальмованості або надмірної загальмованості, поверхневого ознайомлення з умовами завдання.

Труднощі засвоєння й використання лексичної сторони мовлення обмежують розуміння й продукування висловлювань, ускладнюють вираження власних думок і побудову діалогу, що безпосередньо впливає на якість навчання.

Лексична сторона мовлення цих дітей часто характеризується дифузним і нестійким змістом слів, слабкою орієнтацією у їхній предметній спрямованості та обмеженістю семантичних полів.

Типові лексичні помилки, що ускладнюють навчальний процес

- ототожнення різних за значенням, але схожих за звучанням слів;
- заміна назв предметів, схожих за зовнішнім виглядом;
- підміна назв предметів іншими, схожими за функцією;
- уживання слів, ситуативно пов'язаних з назвою предмета;
- заміна назви однієї деталі назвою всього предмета;
- підміна загального поняття словом, що означає лише його частковий прояв;
- пояснення значення слова словосполученням або цілим реченням;
- заміна назв дій назвами предметів і навпаки;
- підміна назв якостей назвами предметів.

Такі порушення не лише ускладнюють процес засвоєння навчальної програми, а й гальмують формування зв'язного мовлення та повноцінного комунікативного досвіду дитини [61].

Висновки до розділу 2

У другому розділі здійснено теоретичний аналіз проблеми формування мовленнєвої компетентності та особливостей мовленнєвих порушень у молодших школярів. Розкрито зміст і структуру мовленнєвої компетентності як складного інтегративного утворення, що поєднує мовну, мовленнєву та комунікативну складові й забезпечує повноцінну участь дитини в навчальній та соціальній взаємодії.

З'ясовано, що сформованість мовленнєвої компетентності на етапі вступу до школи передбачає належний рівень розвитку фонетичної, лексичної, граматичної, діалогічної та монологічної сторін мовлення, а також наявність передумов до оволодіння читанням і письмом. Встановлено, що діагностика мовленнєвого розвитку має бути комплексною та враховувати не лише формальні мовленнєві показники, а й рівень комунікативної готовності, здатність до мовленнєвої взаємодії, регуляції власного висловлювання та адекватного використання вербальних і невербальних засобів спілкування.

Проаналізовано критерії та рівні сформованості комунікативної готовності дітей до шкільного навчання (високий, середній, низький), що дає змогу обґрунтовано визначати напрями подальшої корекційно-розвиткової роботи. Наголошено на важливій ролі логопедичного супроводу, використання дидактичних ігор і диференційованого підходу в умовах інклюзивної освіти для забезпечення ефективного розвитку мовленнєвих умінь з урахуванням індивідуальних можливостей дітей.

Особливу увагу приділено аналізу функціонально-мовленнєвих порушень молодших школярів, зокрема дітей із загальним недорозвитком мовлення III рівня. Встановлено, що мовленнєві порушення у дітей із ЗНМ III рівня тісно пов'язані з особливостями розвитку пізнавальних процесів - уваги, пам'яті, мислення, що негативно позначається на засвоєнні навчального матеріалу й формуванні комунікативного досвіду. Водночас підкреслено наявність значних

компенсаторних можливостей за умови своєчасної та системної логопедичної допомоги.

Отже, результати теоретичного аналізу підтверджують актуальність проблеми формування мовленнєвої компетентності молодших школярів із мовленнєвими порушеннями та обґрунтовують необхідність розроблення й упровадження цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи, спрямованої на розвиток лексико-граматичної та зв'язної сторін мовлення як підґрунтя успішного навчання й соціальної адаптації дітей.

РОЗДІЛ 3. Практичні аспекти соціальної адаптації молодших школярів з мовленнєвими порушеннями

3.1 Методи та засоби соціальної адаптації молодших школярів з мовленнєвими порушеннями

Збільшення закладів освіти з інклюзивною формою навчання зумовлює необхідність оволодіння педагогами спеціальними методиками роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, зокрема з порушеннями мовлення.

У контексті реалізації Державного стандарту початкової освіти (затвердженого постановою Кабінету Міністрів України № 87 від 21 лютого 2018 року [68]) та Типового навчального плану спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з ТПМ (наказ МОН № 693 від 25.06.2018 р.[86]), логопедична робота має бути інтегрована в загальноосвітній процес, базуючись на принципах індивідуалізації, диференціації та комплексності.

Успішність навчання забезпечується дозованістю, повторюваністю, алгоритмізованістю, мультисенсорністю та використанням різних видів опор (зорових, слухових, кінетичних, кінестетичних, вербальних, емоційних). Такі умови сприяють розвитку міжпівкульної взаємодії, формуванню міжпредметних зв'язків і створенню комфортного освітнього середовища [74].

Особливо важливою є активізація пізнавальної діяльності учнів, що досягається через стимулюючі методи: емоційного стимулювання (створення ситуацій успіху, заохочення, ігрові форми навчання); розвитку пізнавального інтересу (ігрові сюжети, цікаві завдання, творчий пошук); формування відповідальності (взаємоперевірка, групові завдання, колективне вирішення проблемних ситуацій) [74].

Інноваційні форми уроків — важливий засіб підвищення мотивації до навчання та подолання мовленнєвих розладів. Серед ефективних технологій: акровірші, мозковий штурм, веб-квести; гейміфікація та гуморизація

навчального процесу; метод проєктів ; рольові ігри, скрайбінг, сторітелінг, метод ТАН-Содерберг; технологія ТРВЗ (розвиток творчого мислення через пошук винахідницьких рішень) [74].

Застосування цих підходів сприяє не лише мовленнєвому розвитку дітей із порушеннями мовлення, але й формуванню їх соціальної компетентності, емпатії, толерантності та впевненості у власних можливостях.

Враховуючи усі рекомендації, зміст корекційно-розвиткової складової нашого дослідження був спрямований на :

- виявлення і діагностику мовленнєвих порушень, аналіз механізмів їх виникнення;
- подолання мовленнєвих розладів із урахуванням збережених функцій;
- профілактику вторинних порушень (дисграфії, дислексії тощо);
- розвиток комунікативних навичок у різних сферах спілкування;
- інтеграцію мовленнєвої, пізнавальної та рухової діяльності.

Логопедичний супровід охоплював усі освітні галузі – мовно-літературну, математичну, природничу, мистецьку, інформаційну, соціальну, тощо. У межах кожної з них реалізувалися завдання мовленнєвого, когнітивного, емоційного та комунікативного розвитку. Були проведені зустрічі із вчителями початкових класів та їх асистентами для обговорення основних напрямків корекційної роботи з дітьми, які брали участь в дослідженні та з їхніми батьками. Основна увага акцентувалась на виконанні певних вправ вдома та під час уроків.

На формувальному етапі була проведена корекційна робота, яка враховувала порушення соціальної адаптації та проблеми взаємодії дітей з мовленнєвими порушеннями з однолітками і була спрямована на виявлення труднощів у формуванні соціальної та комунікативної компетентностей. Робота з молодшими школярами будувалася за принципом поступового ускладнення: від засвоєння орфографічних правил до самостійного застосування їх у різних видах письмових робіт. Така послідовність дала змогу організувати навчання з урахуванням індивідуальних потреб дитини, її рівня усного мовлення та сформованості навичок письма.

При постановці та автоматизації звуків:

- виконання артикуляційної та дихальної гімнастики, під час періоду постановки звука;
- обов'язкове проговорювання складів/слів під час автоматизації звука;
- проговорювання римівок та віршів з використанням даного звука;
- використання дидактики під час автоматизації звука;
- використання гри, як одного з основних видів діяльності.

Ці вправи частково застосовувались у школі під час загального навчання та виконувались дитиною вдома під наглядом батьків. Батькам за допомогою сучасних технічних засобів надсилались різноманітні відео з артикуляційними та дихальними вправами; друкувались роздаткові матеріали на повторення звуків у складах та словах, їх диференціацію, з використанням візуальних опор; надавались консультації щодо застосування різноманітних дидактичних засобів під час автоматизації звуків.

Розвиток мовлення та лексичної компетентності.

Одним із ключових напрямів було збагачення словникового запасу та формування навичок точного, виразного використання слів. Учні мали навчитися розпізнавати смислові відтінки лексем, їх залежність від контексту та семантичні зв'язки між словами.

На заняттях з логопедом здійснюється робота над лексико-семантичними поняттями: однозначність і багатозначність слів; пряме й переносне значення; синоніми, антоніми, омоніми.

Вправа 1: *Пряме й переносне значення (без термінів, через порівняння)*

«Так чи ні»

Послухай речення. Скажи: *так чи ні*.

Золотий перстень - так (справжній).

Золоте серце - ні (не з золота).

Теплий шарф - так.

Теплі слова - ні.

Вправа 2. «Навпаки» антоніми

Скажи навпаки.

- Великий - малий
- День - ніч
- Тепло - холодно
- Високо - низько

Паралельно формувалась *метамовна компетентність* – під час уроків з вчителем/асистентом-вчителя учні навчалися аналізувати слова, розбирати їх на морфеми, розуміти словотвірні процеси та граматичні категорії.

Характеристика окремих методів, які використовувались вчителем та соціальним педагогом.

Багато канална діяльність. Діти найкраще засвоюють знання, які викликають емоційний відгук. Завдання педагога – викликати інтерес і задіяти всі аналізатори дитини. Основна модель пізнавальної активності: *подив – інтерес – проблема – дія – пізнання – творчість.*

Активне моделювання. Передбачає використання гри, казки, театралізованих елементів для розвитку уяви, самовираження, комунікативних навичок і вміння співпрацювати з іншими.

Мікрофон. Це коротке групове обговорення, де кожен висловлює думку по черзі, «передаючи» уявний мікрофон. Головні правила: говорити стисло, не перебивати, не оцінювати відповіді, поєднувати з дидактичними іграми.

Карусель. Діти сідають у два кола — внутрішнє (нерухоме) і зовнішнє (рухоме). Така форма дозволяє обговорювати питання, ділитися думками, перевіряти знання, вести діалог із педагогом чи персонажем.

Нескінченний ланцюжок. Метод послідовного висловлювання асоціацій або рішень за заданою темою, що стимулює логічне мислення та мовленнєву активність. Наприклад: *вилка – тарілка – ваза – вода – річка – літо.*

Відкриття законів життя. Передбачає спостереження, дослідження, обговорення та узагальнення фактів навколишнього світу. Дитина самостійно відкриває закономірності природи та суспільства через власну діяльність.

Метод «чарівних превтілень». Діти превтілюються в різні образи (тварини, явища природи, персонажі). Це сприяє емоційному розкриттю, розвитку уяви та емпатії. Педагог створює мотиваційну ситуацію, забезпечує комфортну атмосферу і довіру.

Творча діяльність. Передбачає самостійну реалізацію дитини у творчості — малюванні, ліпленні, театралізації. Важливо створити ситуацію успіху, забезпечити практичне використання результатів (виставки, конкурси, сувеніри).

Батьками ж вдома робота над лексико-семантичними поняттями проводилась за допомогою підручних засобів; під час перегляду рекомендованих відео та візуальних картинок.

Розвиток зв'язного мовлення

Для розвитку зв'язного мовлення на логопедичних заняттях було застосовано такі технології: ТРВЗ (Додаток А) та сторітелінг (Додаток Б).

Приклад застосування сторітелінгу

Тема: «Звук і буква Ш»

Історія про « Мишку Шушу», яка шукає свій одяг : шапку, шубу, штани, шкарпетки, шорти.

Діти:

- визначають звук у словах;
- виконують артикуляційні вправи;
- складають речення про Мишку;
- вигадують продовження пригоди.

Приклади застосування ТРВЗ

Вправа 1 «Навпаки»

Придумати, яким НЕ може бути предмет:

Яким не може бути кіт?

Вправа 2 «Що буде, якщо...?»

Що буде, якщо олівці стануть м'якими, а пластилін твердим?

Вправа 3 «Перетвори предмет»

Обрати предмет і придумати, як змінити його форму, функцію, матеріал.

Під час загальних уроків вчителі або асистенти для правильності формування розповіді використовували візуальні опори/схеми.

Батькам, для розвитку зв'язного мовлення було дано певний перелік питань (Додаток В), які вони повинні були запитувати дітей під час періоду дослідження (протягом 8 тижнів), щоб навчити правильному формулюванню відповіді на питання. Також батьки мали спонукати дітей описувати певний предмет чи свої дії. Три дні вони присвячували читанню коротеньких оповідань та їх переказуванню (перший раз із допомогою опорних слів-підказок, наступний – самостійно дитиною).

Соціальний педагог проводив з дітьми індивідуальні та групові бесіди; соціально-рольові та комунікативні ігри; тренінги для розвитку навичок спілкування.

Отже, описані відповідно до означених етапів, корекційні труднощі наголошують на важливості поєднання традиційних і сучасних педагогічних технологій: від словесних, наочних та практичних методів до інноваційних форм, таких як мозковий штурм, вебквести, рольові ігри, сторітелінг чи технологія ТРВЗ. Використання мультисенсорних опор, алгоритмізованих дій, поступовості у формуванні навичок та створення умов для емоційного комфорту сприяє не лише подоланню мовленнєвих труднощів, а й активізації пізнавальної діяльності, формуванню внутрішньої мотивації та підвищенню впевненості дитини у власних можливостях.

3.2 Подолання бар'єрів у процесі соціальної адаптації молодших школярів із мовленнєвими порушеннями: результати та аналіз дослідження

В ході нашого експерименту з подолання бар'єрів у процесі соціальної адаптації молодших школярів із мовленнєвими порушеннями було проведено попереднє опитування.

У дослідженні взяли участь 26 учителів початкових класів із трьох закладів освіти Дрогобицького району (Ліцей №2 Дрогобицької міської ради, Гімназія №1 Трускавецької міської ради, Доброгостівська ЗОШ I–III ступенів) та 74 батьків учнів молодших класів цих шкіл.

Для збору даних застосовувались стандартизовані методи: анкета для вчителів та анкета для батьків дітей молодшого шкільного віку.

Результати опитування вчителів (Додаток Г) показали:

27% педагогів наразі не мають у класі дітей з мовленнєвими порушеннями;

6% мають таких учнів постійно;

65% час від часу працюють з дітьми, які мають мовленнєві порушення.

Найпоширеніші мовленнєві порушення, які зустрічаються у школярів:

дислалія — 50%;

заїкання — 45%;

алалія — 11%.

Спеціальне навчання або тренінги з розвитку компетентності у роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями пройшли лише 19% учителів. Більшість (81%) такого навчання не отримували.

Щодо впливу мовленнєвих порушень на соціалізацію учнів у шкільному середовищі: 20% педагогів вважають, що вплив є значним; 69% — що він помірний; 11% не вбачають істотного впливу.

Найпоширеніші труднощі, які спостерігають вчителі у дітей із мовленнєвими порушеннями: конфлікти з однолітками; сором'язливість і замкнутість; знижена самооцінка; уникнення усних відповідей.

Вплив мовленнєвих порушень на спілкування з однолітками вчителі оцінюють так: значний - 8%; частковий - 42%; не завжди помітний - 42%; відсутній - 8%.

Найбільш ефективними формами підтримки для соціалізації учнів із мовленнєвими порушеннями педагоги вважають: індивідуальні заняття; роботу з психологом і логопедом; участь дитини в конкурсах і шкільних заходах; постійну співпрацю з батьками; використання методів партнерських взаємодій: дитина-дитина, дитина-батьки, дитина-вчитель, вчитель-батьки.

На думку вчителів, мовленнєві порушення також впливають на навчальну успішність дітей: значний вплив - 23%; частковий - 58%; відсутній - 19%.

Основні труднощі у навчанні, з якими стикаються діти з мовленнєвими порушеннями: читання і розуміння тексту - 61%; письмо - 30%; усні відповіді на уроці - 58%; участь у групових завданнях - 19%.

Серед ефективних педагогічних методів учителі називають: візуальні опори, музикотерапію, диференційоване навчання, навчальні ігри, проговорювання чистомовок.

Результати проведеного попереднього опитування засвідчили, що мовленнєві порушення серед учнів молодшого шкільного віку є поширеним явищем і суттєво впливають як на їхню соціалізацію, так і на навчальну успішність. Більшість вчителів (65%) періодично працюють із дітьми, які мають мовленнєві труднощі, а найчастіше серед таких порушень зустрічаються дислалія та заїкання. Водночас рівень спеціальної підготовки педагогів у цій сфері залишається недостатнім, адже лише 19% пройшли відповідні тренінги чи навчання.

Опитування показало, що мовленнєві порушення негативно впливають на соціальну поведінку дітей, зокрема спричиняють труднощі у

спілкуванні з однолітками, формують сором'язливість, замкнутість, знижену самооцінку, викликають уникнення усних відповідей і підвищують ризик конфліктів. Педагоги також відзначають вплив мовленнєвих труднощів на навчальну діяльність: діти найчастіше стикаються з проблемами читання, письма, усного висловлення думок та участі у груповій роботі.

Результати попереднього опитування батьків (Додаток Д)

У ньому взяли участь 74 батьків Дрогобицької ОТГ. Із них 25 зазначили, що їхні діти не мають мовленнєвих порушень, а 49 – що такі порушення присутні.

Стосовно періоду виявлення мовленнєвих труднощів батьками було вказано: 78% - що проблеми були помітні ще у дошкільному віці, 12% – уже під час навчання в школі, а 10% – під час вступу до першого класу.

На питання «Які саме мовленнєві порушення має ваша дитина?» батьки дали такі відповіді:

• 65%	–	неправильна	вимова	звуків,
• 18%	–	обмежений	словниковий	запас,
• 28%	–	труднощі	з побудовою	речень,
• 6%	–	уповільнене		мовлення,
• 14% – нерозбірливе мовлення.				

Серед 49 дітей із зазначеними порушеннями: 20% регулярно відвідують логопеда, 16% роблять це час від часу, а 63% взагалі не проходять логопедичних занять.

Варто зазначити, що 47% батьків займаються розвитком мовлення з дитиною щодня, 28% – кілька разів на тиждень, а от 25% – не займаються взагалі.

Оцінюючи вплив мовленнєвих порушень на навчальну успішність, батьки відповіли так: 18% вказує, що дані порушення значно ускладнюють навчання, 43% – частково ускладнюють, 35% – не впливають.

Щодо впливу мовленнєвих порушень на спілкування з однолітками то: 35% батьків вказали на частковий вплив, 12% – що дитина уникає взаємодії, а 53% відповіли, що порушення не впливають на комунікацію.

На питання про необхідну підтримку зі сторони школи чи фахівців батьки найчастіше зазначали про потребу додаткових занять із логопедом і психологом, проведення курсів та тренінгів для батьків, а також наявність логопеда у школі.

Результати опитування свідчать про те, що значна частина дітей початкової школи Дрогобицької ОТГ має мовленнєві порушення, причому переважно вони виявляються ще у дошкільному віці. Найпоширенішими є неправильна вимова звуків, труднощі з побудовою речення та обмежений словниковий запас.

Більшість дітей із мовленнєвими труднощами не відвідують логопеда, що може ускладнювати корекцію та впливати на навчальний процес. Хоч багато батьків займаються розвитком мовлення вдома, проте 25% з них не надає цим проблемам важливого значення.

Мовленнєві порушення, за оцінками батьків, у багатьох випадках частково або значно впливають на успішність дитини, а також на її соціальну компетентність у взаємодії з однолітками.

Порівняння відповідей вчителів і батьків свідчить про те, що обидві групи однаково визнають значну поширеність мовленнєвих порушень серед дітей молодшого шкільного віку та їхній вплив на навчання та процес соціальної адаптації. Більшість педагогів повідомляють, що регулярно або періодично працюють із такими учнями, а понад половина батьків підтверджують наявність мовленнєвих труднощів у своїх дітей.

Спільною позицією обох груп є те, що мовленнєві порушення здебільшого ускладнюють навчальну успішність — діти мають труднощі з читанням, письмом, усними відповідями та розумінням навчального матеріалу. Також обидві сторони відзначають певні проблеми у сфері соціалізації: сором'язливість, уникнення взаємодії та часткові труднощі у спілкуванні з однолітками.

Хоч варто зазначити, що учителі частіше помічають соціальні труднощі дітей у шкільному середовищі, тоді як батьки не завжди фіксують ці прояви вдома.

Обидві групи визнають актуальність проблеми мовленнєвих порушень, однак бачать її під різними кутами. Батьки зосереджені на конкретних труднощах своїх дітей і потребі в доступних послугах, а вчителі — на освітніх наслідках і необхідності поліпшення комунікації та взаємодії в шкільному середовищі.

Попри відмінності, дані обох опитувань одностайно підкреслюють потребу в розширенні логопедичної допомоги, підвищенні кваліфікації педагогів і активній співпраці школи та родини для забезпечення якісної мовленнєвої та соціальної підтримки учнів.

В ході проведення нашого попереднього опитування ми виявили, що переважна більшість дітей з мовленнєвими порушеннями початкової школи – це діти, які мають ЗНМ III рівня. Тож для наступного етапу дослідження було обрано 3 учнів других класів з даним порушенням у кожній із зазначених шкіл.

Були проведені зустрічі із вчителями, соціальними педагогами та батьками даних учнів щодо проведення комплексних корекційно-розвиткових методів та форм роботи для подолання мовленнєвих порушень у дітей та покращення процесу соціальної адаптації у шкільне середовище.

Дослідження тривало 8 тижнів – з 19 вересня по 14 листопада 2025р. Заняття з вчителем-логопедом проводились 2 рази на тиждень. Вчитель/асистент-вчителя застосовували дані рекомендації під час проведення уроків, батьки (відповідно до рекомендацій) кожного дня.

Під час кінцевого опитування було визначено значні покращення всіх показників, а саме:

Результати опитування вчителів та батьків:

- Покращилась вимова звуків – 7 дітей з 9 чітко вимовляють, диференціюють та розрізняють шиплячі звуки ; 4 – у процесі автоматизації «л», «л'»

- Збільшився словниковий запас дітей;
- Спостерігається значне покращення навчальної успішності дітей : з читання - 3 дітей перейшли із достатнього рівня на високий , 4 – із середнього на достатній, 2 залишились на середньому рівні; з письма – 2 дітей перейшли із достатнього на високий, 3- із середнього на достатній, 2 залишились на достатньому рівні, 3- на середньому ;
- Перестали боятись усних відповідей : 5 дітей подолали страх усних відповідей, 4 – відповідають за проханням вчителя;
- Зникла сором'язливість і замкнутість у спілкуванні з однолітками – у всіх дітей покращилось спілкування з однолітками.
- Мовлення стало чіткішим та зрозумілішим.

Серед ефективних педагогічних методів учителі називають: візуальні опори, музикотерапію, диференційоване навчання, навчальні ігри, проговорювання чистомовок.

Батьки також відзначають ефективність використання візуальних опор, різноманітних дидактичних матеріалів та використання підручних предметів, вивчення на пам'ять коротеньких віршів та чистомовок. Надзвичайно ефективним виявилось щоденне проговорювання заданих питань. Діти навчилися чіткіше висловлювати свої відповіді.

Отримані дані підтверджують необхідність системної роботи щодо забезпечення належних умов навчання та соціальної адаптації дітей із мовленнєвими порушеннями. Ефективними напрямками підтримки визначено індивідуальні заняття, логопедичний та психологічний супровід, диференційоване навчання, використання візуальних та ігрових методик , а також тісну співпрацю з батьками.

Таким чином, результати дослідження засвідчують потребу у комплексному підході до освіти та соціалізації дітей із мовленнєвими порушеннями, що передбачає співпрацю педагогів, логопедів, психологів і батьків, а також створенні сприятливих умов для всебічного розвитку кожної дитини.

Висновок до розділу 3

У 3 розділі було розглянуто практичні аспекти соціальної адаптації молодших школярів із мовленнєвими порушеннями в умовах інклюзивного освітнього середовища. З'ясовано, що ефективна соціалізація таких дітей можлива лише за умови системної, комплексної та міждисциплінарної взаємодії вчителів, асистентів-вчителя, логопеда, соціального педагога, психолога та батьків.

Проаналізовано та апробовано методи й засоби соціальної адаптації, які поєднують традиційні та інноваційні педагогічні технології: мультисенсорні опори, алгоритмізацію дій, ігрові та проєктні методи, сторітелінг, технологію ТРВЗ, рольові та комунікативні ігри. Встановлено, що використання таких підходів сприяє не лише корекції мовленнєвих порушень, а й підвищенню пізнавальної активності, формуванню впевненості у власних можливостях, розвитку комунікативних умінь та позитивної мотивації до навчання.

Результати попереднього опитування вчителів і батьків засвідчили значну поширеність мовленнєвих порушень серед молодших школярів та їх відчутний вплив на навчальну успішність і соціальну поведінку дітей. Виявлено недостатній рівень спеціальної підготовки педагогів і нерівномірну залучуваність батьків до корекційно-розвиткової роботи, що актуалізує потребу у розширенні логопедичної допомоги та підвищенні педагогічної компетентності учасників освітнього процесу.

За результатами формувального етапу дослідження доведено ефективність упровадженого комплексу корекційно-розвиткових заходів. Після експерименту ми побачили значне покращення успішності у навчанні, чітко простежуються зміни у спілкуванні, діти швидше йшли на контакт та взаємодію з однолітками, зникла сором'язливість. У дітей із загальним недорозвитком мовлення III рівня ми побачили також позитивну динаміку в розвитку звуковимови, збагаченні словникового запасу, підвищенні рівня читання й письма, подоланні страху усних відповідей. Отримані результати

підтверджують, що цілеспрямована, систематична та узгоджена робота всіх учасників супроводу сприяє успішній соціальній адаптації дітей у шкільному середовищі.

Отже, проведене дослідження доводить, що комплексний підхід має застосовуватися в просторі соціалізації, корекційної спрямованості до навчання молодших школярів із мовленнєвими порушеннями і поєднувати логопедичний, педагогічний, соціально-педагогічний та сімейний супровід. Він є ефективним засобом подолання мовленнєвих труднощів і створення сприятливих умов для соціалізації та повноцінного особистісного розвитку дитини.

Результати роботи можуть бути використані в практиці закладів загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання та слугувати підґрунтям для подальших наукових досліджень у галузі соціальної педагогіки й логопедії.

ВИСНОВКИ

Підсумовуючи результати проведеного теоретичного та експериментального дослідження, можна зробити такі узагальнені висновки:

Аналіз наукових джерел показав, що проблема соціальної адаптації молодших школярів із проблемами мовлення у шкільне середовище є важливим питанням для дослідження. Зокрема, особливе значення має початковий етап навчання й виховання, який визначає базу для подальшого розвитку дитини. Для дітей із порушеннями мовлення цей перехід є набагато складнішим, оскільки їхній рівень комунікативних навичок часто не відповідає вимогам шкільного середовища. Саме тому адаптаційний процес потребує спеціально організованої підтримки з боку педагогів, логопедів, психологів та батьків.

У межах роботи було розглянуто особливості соціальної адаптації молодших школярів з ЗНМ III рівня до освітнього середовища, а також вивчено досвід масової школи й кращі педагогічні практики в напрямку покращення успішності даних дітей.

Проведене дослідження комплексно розкриває проблему соціальної адаптації молодших школярів із порушеннями мовлення та окреслює ключові чинники, що впливають на успішне включення таких дітей у шкільне середовище.

Теоретичний аналіз засвідчив: мовленнєві порушення охоплюють різні компоненти мовленнєвої системи та часто поєднуються з труднощами формування соціальної компетентності. Крім того, сучасні соціальні виклики — війна, вимушена міграція, стресові ситуації - створюють додаткове навантаження на психіку дітей, поглиблюючи наявні мовленнєві та адаптаційні проблеми. Це підкреслює актуальність раннього виявлення мовленнєвих порушень, кваліфікованої діагностики та створення індивідуальної підтримки.

Практична частина дослідження підтвердила, що учні з порушеннями мовлення часто відчувають труднощі у спілкуванні з однолітками й учителями, уникання участі в колективній діяльності, страх публічних виступів, проблеми з

опануванням програмного матеріалу. Це свідчить про потребу створення сприятливого соціально-емоційного клімату та застосування адаптованих підходів до навчання.

Особливу роль відіграє взаємодія школи та родини. Саме сімейне середовище формує первинний досвід емоційної підтримки та комунікації, а готовність батьків співпрацювати з фахівцями визначає результативність корекційних заходів. Злагоджена співпраця педагогів і батьків, спільне розуміння потреб дитини та узгоджені стратегії підтримки є передумовою успішної адаптації.

Експеримент, проведений з учнями других класів з ЗНМ III рівня дав змогу підтвердити ефективність комплексного підходу до соціальної адаптації молодших школярів із мовленнєвими порушеннями, що передбачає узгоджену взаємодію педагогів, логопеда, соціального педагога, психолога та батьків. Упровадження корекційно-розвиткових заходів із використанням мультисенсорних опор, ігрових, комунікативних та інноваційних технологій (сторітелінг, ТРВЗ, рольові ігри, гейміфікація) сприяло покращенню мовленнєвих показників, підвищенню навчальної успішності, зниженню тривожності, подоланню сором'язливості та активізації соціальної взаємодії дітей з однолітками.

Водночас виявлено потребу в підвищенні професійної компетентності педагогів щодо роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями та в розширенні доступу до логопедичної й психолого-педагогічної допомоги в закладах загальної середньої освіти.

Отже, проведене дослідження підтверджує, що успішна соціальна адаптація молодших школярів із мовленнєвими порушеннями можлива за умови комплексного, системного та особистісно орієнтованого підходу, який поєднує корекцію мовлення, розвиток комунікативних умінь, емоційну підтримку та тісну співпрацю школи й родини. Отримані результати можуть бути використані в практиці інклюзивної освіти та слугувати основою для подальших наукових

досліджень проблем соціальної адаптації й мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрусишина Л. Є. Психологічні характеристики загальнофункціональних механізмів мовлення у старших дошкільників із ЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. праць.Актуальна освіта*. Київ. 2007. Вип. 4. С.18–23 .
2. Аркадьєва О. О. Письмо: вивчення і подолання труднощів у молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами. *Збірник тез X Міжнародного конгресу зі спеціальної освіти і психології*. Київ, 2024. С.32–34.
3. Аркадьєва О. О., Трофименко Л. І., Ільяна В. М., Пригода З. С., Грибань Г. В. «Корекція дисграфій». Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція мовлення» для підготовчих, 1–4 класів спеціальних шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Рекомендовано МОН України №1148 від 26.09.2016. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/>
4. Адаптація дитини до школи: психол. інструментарій / уклад. С. Максименко, К. Максименко, О. Баженова, Л. Главник. Київ : Мікрос-СВС, 2003. 111 с.
5. Баженова Л. Адаптація дитини шестилітнього віку до навчання у школі. *Психолог*. 2003. № 29–32. С. 6–8.
6. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
7. Бірюкова М. В. Сучасні підходи до розуміння соціально-педагогічної адаптації як психолого-педагогічного явища. *Про деякі питання і проблеми психології і педагогіки: зб. наук. праць*. Київ : Інноваційний центр розвитку освіти і науки, 2014. С. 21–23.
8. Богуш А. М. Змістова характеристика видів мовленнєвої компетенції дошкільників. *Наука і освіта*. 1998. № 1. С. 33–44.
9. Базима Н. В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом. Інклюзивна освіта. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018.144 с.

10. Бондар В. І., Синьов В. М. Дефектологічний словник : навчальний посібник. Київ : МП «Леся», 2011. 528 с.
11. Борщевська Л. В., Зіброва А. В., Іванова І. Б. та ін. На допомогу батькам, що мають дітей з особливими потребами. Київ : Український інститут соціальних досліджень, 2018. 79 с.
12. Василенко О. М. Адаптація дітей з особливими потребами в закладах середньої освіти. *Теоретичні та методичні аспекти соціальної діяльності : монографія* / за ред. Л. О. Данильчук, Л. І. Романовської. — Хмельницький : ФОП Цюпак А. А., 2020. Т. 2. С. 137.
13. Васківська Г. Формування комунікативної компетентності особистості як основна проблема сучасної лінгводидактики. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2016. С. 33–38.
14. Вашуленко М. Мовленнєвий розвиток дошкільників — запорука їхньої наступної успішності. *Дитячий садок*. 2004. № 20. С. 10–13.
15. Вінокурова С. М., Вінокурова О. В. Вплив мовленнєвих порушень на особистість, поведінку та емоційно-вольову сферу дитини. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія»*. 2014. Вип. 28. С. 37–41.
16. Власова О. І. Педагогічна психологія: навчальний посібник. Київ : Либідь, 2005. 400 с.
17. Гавриш Н. Художнє слово і дитяче мовлення. *Дитячий садок*. 2005. №2. С. 4–6.
18. Гавриш Н. В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят: навч.-метод. посібник. Київ : Видавничий дім «Шкільний світ», 2006. 120 с.
19. Гончаренко А. Сучасні підходи до розвитку мовлення дітей. *Дошкільне виховання*. 2004. № 7. С. 18–19.
20. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

21. Грибань Г. В. Лексика: визначення та подолання труднощів у молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами. *Збірник тез X Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології*. Київ. 2024. С. 93–96.
22. Гулько Н. І. Гра як засіб формування іншомовної комунікативної компетенції дошкільників // Вісник психології і педагогіки [Електронний ресурс]. Вип. 7. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2012. Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua/>
23. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : навчально-методичний посібник/ Данілавічюте Е.А. та інші. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2022. 847 с.
24. Данілавічюте Е.А. Інноваційна концепція визначення функціонально-мовленнєвих освітніх труднощів у осіб з особливими потребами. *Діти з особливими потребами: від рівних прав – до рівних можливостей* : матеріали VII Міжнар. конгр. зі спец. педагогіки та психології. Київ, 7 жовт. 2021. С. 47–55.
25. Денисенко О. І. Розвиток навичок комунікабельності у дітей дошкільного віку. Черкаси : ЧОПОПП ЧОР, 2012. 32 с.
26. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі : навчально-методичний посібник / Н. Ярмола та ін. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.
27. Єрмаков І. Г., Пузіков Д. О. Життєтворчі компетенції особистості . *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Київ : Університет «Україна», 2007. Вип. 3(5).
28. Заброцький М. М. Вікова психологія : навчальний посібник. Київ : МАУП, 1998. 92 с.
29. Івахова О. М. Адаптація першокласників до навчання в школі : методичний посібник. Петрашівка, 2016. 98 с.

30. Ільяна В.М. Подолання дислексій в учнів 2-4 класів загальноосвітніх шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення . *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 1. С. 18-27.
31. Іляшенко Т.Д. Чому їм важко вчитися? *Методичний посібник, присвячений питанням психолого-педагогічної допомоги молодшим школярам із труднощами у навчанні*. Київ: Початкова школа, 20
32. Кисличенко В. А., Конопляста С. Ю. Логопедичний супровід сім'ї, у якій виховується дитина з порушеннями мовлення : монографія. Миколаїв : Іліон, 2016. 218 с.
33. Кобильченко В. Проблема шкільної дезадаптації слабозорих учнів початкової школи. *Дефектологія*. 2002. № 3. С.19–21.
34. Коваль-Бардаш Л.В. Комунікативний розвиток дитини з особливими освітніми потребами в аспекті соціалізації. Соціально-комунікативна сфера дитини: теоретико-методологічний підхід. Київ : ІСПП імені М. Ярмаченка НАПН України, 2020.
35. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
36. Колупаєва А., Софій Н., Даниленко Л. Інклюзивне навчання: партнерські стосунки з родинами . *Директор школи*. 2011. № 10 (634). С. 20–25.
37. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Педагогічні технології інклюзивного навчання. Київ : Кенгуру, 2018. 160 с.
38. Лідія Талдонова. Включення дитини з особливими освітніми потребами в суспільство здорових однолітків. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2018. Вип.3. С.152–158. DOI: <https://doi.org/10.30970/2522-1876-2018-3-19>
39. Концепція «Нова українська школа» : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти на період до 2029 року». Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>

40. Концепція сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина». Режим доступу: <https://www.ippo.if.ua>
41. Капська А.Й. Теорія розвитку соціального виховання . *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка*. 2018.-Вип.24(1). С.48-57.
[http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_011_2018_24\(1\)_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_011_2018_24(1)_10)
42. Коструба О. Умови переходу з початкової школи до середньої. *Завуч*. 2003. № 25. С. 3–4.
43. Кравцов С. О. Теоретичне бачення соціальної адаптації: стан, погляди, підходи. *Український соціум*. 2008. № 3. С. 83–96.
44. Кулик С. М. Психологічні особливості управління професійною адаптацією вчителів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2004. 140 с.
45. Лавріненко Л. І. Школа для кожного (окремі аспекти інклюзивної освіти) : навч.-метод. посіб. Чернівці : ЧНТУ, 2017. 168 с.
46. Левіна Р. Є. Розмежування аномалій мовного розвитку у дітей. *Дефектологія*. 1975. № 2. С. 5–15.
47. Літвінова О. В. Мовленнєва діяльність — психолінгвістична проблема. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 23. С. 343–346.
48. Лобанова А. С. Феномен соціальної мімікрії. Київ : Ін-т соціології НАН України, 2004. 300 с.
49. Лукашевич М. П., Мигович І. І. Теорія і методи соціальної роботи : навч. посіб. Київ : МАУП, 2002. 136 с.
50. Лукашевич М. П. Соціалізація. Вікові механізми і технології : навч.-метод. посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 112 с.
51. Лукашевич М. П. Теорія і методи соціальної роботи: навч. посіб. 2-ге вид., доп. і випр. Київ : МАУП, 2003. 168 с.

52. Максим О. В. Психологічні механізми адаптації дезадаптованих молодших школярів . *Молодий вчений*. 2013. № 1(01). С. 82–89.
53. Мартиненко І. В. Логопсихологія : курс лекцій : навчальний посібник. Київ : ДІА, 2014. 100 с.
54. Мартиненко С. О. Теоретичні підходи до визначення дефініції «соціальна адаптація». *Соціальні структури та соціальні відносини*. 2019. № 5. С. 29–33.
55. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : монографія. Київ : ДІА, 2016. 304 с.
56. Мартинюк З. С. Сучасні підходи до розробки розділу навчально-методичного посібника «Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики й подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення». *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : зб. наукових праць*. 2018. Вип. 14. С. 76–85.
57. Мартинюк З. С. Сучасні підходи до розробки психолінгвістичного інструментарію щодо корекції дизорфографічних порушень письма в учнів молодшої ланки навчання з тяжкими порушеннями мовлення . *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика*. 2019. № 1. С. 56–62.
58. Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2023/2024 навчальному році. / Міністерство освіти і науки України. URL: https://rada.info/upload/users_files/20420514/03599ddd7340307a3b9b1abc0cda3ea4.pdf
59. Навчально-методичний комплект. Особлива дитина в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. / Л. В. Коваль та ін. Київ, 2017.
60. Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни. Матеріали ІХ Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. Київ. 2023. 625с

61. Обухівська А. Г. Оцінка інтелектуальних можливостей молодших дошкільників у діяльності логопеда. *Логопедія : науково-методичний журнал*. 2018. № 13. С. 46–54.
62. Психолого-педагогічні засади технологій супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі їх соціальної інтеграції : колективна монографія / Обухівська А.Г. та ін. Київ : Ніка-Центр, 2020. 112 с.
63. Олексюк Н. Інтеграція дітей з особливими потребами у освітній простір закладу загальної середньої освіти як актуальна соціально-педагогічна проблема. *Науковий журнал ТНПУ ім. В. Гнатюка*. Тернопіль, 2020.
64. Особливості розв’язання соціоадаптаційних труднощів у дітей з особливими мовленнєвими потребами в умовах воєнних дій / Рібцун Ю. В. Підвищення кваліфікації. Київ, 2024.
65. Тарасов Д. І., Стахова О. О Особливості розвитку соціальної компетентності молодших школярів із порушеннями мовлення. Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2024. С. 229–231.
66. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника : навчальний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 152 с.
67. Потапенко О. М., Опанасюк І. С. Сучасні підходи до вивчення особистості дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія»*. 2012. Вип. 21. С. 225–227.
68. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII . *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39
69. Про затвердження Порядку зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів освіти : наказ МОН України від 01.08.2018 № 831. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0945-18#Text>
70. Поради батькам, що виховують у сім’ї дитину з особливими потребами . Режим доступу: ippo.if.ua/uprav/files/poradu_batkam.doc
71. На допомогу батькам: діти з особливими потребами під час криз : навч.-метод. посібник / за ред. Л. Прохоренко. Київ : Наша друкарня, 2021. 160 с.

72. Рібцун Ю. В. Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності у дітей: методика формування : навч.-метод. посіб. для роботи з дітьми із порушеннями мовлення / І. М. Брушневська, Ю. В. Рібцун. Запоріжжя : ТОВ «ЛППС» ЛТД, 2020. 144 с. Бібліогр.: С. 123-126 Режим доступу: <http://logoped.in.ua/>

73. Рібцун Ю. В. Формування міжпівкульної взаємодії у дітей із заїканням . *Interdisciplinary Research: Scientific Horizons and Perspectives : Collection of Scientific Papers «Scientia»*. Вільнюс, 2022. Т. 2. С. 121–125.

74. Рібцун Ю. В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток : навч.-метод. посіб. Львів : Світ, 2020. 264 с.

75. Рібцун Ю. В. Запобігти, захистити, допомогти. Діти з особливими мовленнєвими потребами в умовах воєнного стану . *Вісник науки та освіти*. 2022. № 2. С. 202–213. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/731467>

76. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. К. : Абрис, 1997. 416 с.

77. Сак Т. Індивідуалізація навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. №4. С.18-23

78. Скрипник В. А. Особливості соціально-психологічної адаптації першокурсників з особливими потребами : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Вінниця, 2006. 170 с.

79. Соботович Є. Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. *Дефектологія*. 2003. № 2. С. 2–7.

80. Соціальна педагогіка: теорія і технології : підручник / за ред. І. Д. Зверєвої. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 316 с.

81. Соціальна робота : короткий енциклопедичний словник. Київ : ДЦССМ, 2002. 536 с.

82. «Сучасні класифікації мовленнєвих порушень», URL: https://pidru4niki.com/18060203/psihologiya/suchasni_klasifikatsiyi_movlennyyevih_porushen

83. Тарасун В. В. Способи уніфікації психолого-педагогічної допомоги дітям переддошкільного віку з особливостями в розвитку. *Хрестоматія з логопедії: навчальний посібник*. 2019. С. 362-385

84. Тищенко В. В. Загальний недорозвиток мовлення: перспективи подальших досліджень. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / За ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака. Вип. XXIII в трьох частинах, частина 2. Серія: соціальнопедагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори. 2013. С. 260-268.03. 128 с.

85. Трофименко Л. І. Особливості розвитку особистості дошкільників з мовленнєвими порушеннями. *Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами*. 2018. №8. С. 224–229.

86. Типова освітня програма для дітей з інтелектуальними порушеннями : наказ МОН України від 26.08.2018 № 814. Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>

87. Холковська І. Л. Корекційна педагогіка. Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2007. 328 с.

88. Логопедія: підручник / за ред. Шеремет М.К. Вид. 5-те. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2018. 856с.

89. Якимчук О. Організація адаптаційного періоду учнів 1-х і 5-х класів. *Психолог*. 2003. № 40. С. 15–19.

90. Якимчук Г. В. Особливості психічного розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Габітус*. 2020. Вип. 20. С. 176–182.

91. Ярмола Н. А. Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання . *Збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології*. Київ, 2019.

92. Ярмола Н. А. Формування соціальної компетентності дітей з інтелектуальними порушеннями *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2020. Вип. 16.

93. Ярмола Н.А., Коваль-Бардаш Л.В., Компанець Н.М., Квітка Н.О., Лапін А.В. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі / навч.-метод. посіб. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.

94. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А. А. Київ : ТОВ ВПЦ «Літопис–ХХ», 2010.

95. Bardack, S., & Obradovic, J. (2017). Emotional behavior problems, parent emotion socialization and gender as determinants of teacher-child closeness. *Early Education and Development*, 28(5), 507–524. doi: 10.1080/10409289.2017.1279530

96. Obradovic, J., Finch, J. E., Portilla, X. A., Rasheed, M., Tirado-Stayer, N., & Yousafzai, A. K. (in press). Early executive functioning in a global context: Developmental continuity and family protective factors. *Developmental Science*. doi: 10.1111/desc.127

Додаток А

Технологія сторітелінгу (Storytelling)

Сторітелінг - це педагогічна технологія, що ґрунтується на поданні навчальної інформації у вигляді коротких змістових історій, які викликають емоційний відгук, формують уявлення, структурують матеріал і полегшують його запам'ятовування.

Основою методу є природна здатність людини сприймати знання через сюжет, персонажів, конфлікт, розв'язку, що робить навчання більш емоційним, змістовним та доступним.

Ключові принципи сторітелінгу

Образність. Використання яскравих персонажів, місць, предметів.

Сюжетність. Історія має складатися з логічних етапів: початок – розвиток дії – кульмінація – розв'язка.

Емоційність. Інтонація, жест, пауза, візуальна опора.

Доступність. Врахування вікових та мовленнєвих можливостей дитини.

Інтерактивність. Залучення учнів до створення або продовження історії.

Короткість. Історії мають бути стислими, змістовними, легкими для сприймання.

Структура навчальної історії

1. Герой(хто?)

Учням легше ототожнювати себе з персонажем (дитина, тваринка, предмет).

2. Мета героя (чого хоче?)

3. Перешкода (що заважає?)

4. Розв'язка (як долає труднощі?)

5. Висновок/мораль (що ми дізналися?)

Види сторітелінгу

Текстовий - читання або розповідь історії.

Візуальний - використання картинок, презентацій.

Аудіосторітелінг - озвучені казки, подкасти.

Інтерактивний - діти самі придумують сюжет або фінал.

Рольовий - інсценізація історії.

Мультимедійний - створення відео-історій, анімацій.

Етапи впровадження сторітелінгу в навчанні

1. Вибір теми

Опрацьовується матеріал, який можна подати у вигляді історії.

2. Створення сценарію

Короткий сюжет із яскравими героями та навчальною ідеєю.

3. Подача історії

Учитель може: розповідати сам, використовувати картинки, показувати короткий відео-сторітелінг, залучати дітей до озвучування.

4. Обговорення

Запитання на розуміння: «Що робив герой? Чому так? Як би ти вчинив?»

5. Закріплення: складання дітьми власної міні-історії; переказ за планом чи картками; створення малюнка до сюжету.

Приклад застосування сторітелінгу на уроці

Тема: «Звук і буква Ш»

Історія про « Мишку Шушу», яка шукає свій одяг : шапку, шубу, штани, шкарпетки, шорти.

Діти: визначають звук у словах; виконують артикуляційні вправи; складають речення про Мишку; вигадують продовження пригоди.

Додаток Б

Технологія ТРВЗ (Теорія розв'язання винахідницьких задач)

ТРВЗ — це педагогічна технологія, спрямована на розвиток творчого, критичного та системного мислення через опанування учнями способів пошуку нових, нестандартних та ефективних рішень.

Методика ґрунтується на ідеях Г. Альтшуллера та передбачає використання алгоритмів творчого мислення, вправ на уяву, логіку й пошук альтернатив. У педагогіці ТРВЗ адаптована як ігрова система, що допомагає дітям мислити ширше, знаходити нестандартні відповіді та розв'язувати проблемні ситуації.

Основні методичні прийоми ТРВЗ

1. Виявлення протиріччя

Діти вчаться знаходити конфлікт між властивостями предмета. Наприклад: *парасолька має бути великою, щоб не промокнути, і маленькою — щоб її легко носити.*

2. Морфологічний аналіз (комбінування ознак)

Комбінування різних параметрів для створення нових об'єктів. Створимо звірятко: *голова від лева, хвіст від білки, лапи від кенгуру...*

3. Метод «фантастичних елементів». Дитина додає об'єкту надможливості: *Що буде, якщо стілець зможе літати?*

4. Метод «маленьких чоловічків». Персоніфікація процесів — діти «оживляють» явища. *Якби звук «С» був чоловічком, який він? Що він робить?*

Цей прийом особливо ефективний для логопедичних занять.

5. АРІЗ (алгоритм розв'язання задач)

Адаптований для дітей як спрощена схема:

проблема →

що заважає? →

як обійти? →

придумай 5 рішень.

6. Метод казкових або фантазійних задач

За допомогою історій діти розв'язують творчі проблеми.
Як допомогти Мишці дістати сир, не підіймаючись високо?

Структура заняття за технологією ТРВЗ

Проблемне питання/ситуація. Педагог пропонує сюжет із «протиріччям».

Аналіз об'єкта або ситуації. Опис ознак, властивостей, частин.

Пошук рішень. Використання методів фантазування, аналогій, комбінування.

Вибір оптимального рішення. Обговорення, чому саме цей варіант найкращий.

Закріплення. Малюнок, коротка історія, усне висловлювання, гра.

Приклади вправ ТРВЗ для молодших школярів

1. «Неймовірний предмет»

Учні комбінують ознаки (форма + колір + матеріал + функція):
квадратний м'яч, що світиться і вміє говорити.

2. «Знайди протиріччя». *Літак має бути важким, щоб не ламатися, і легким, щоб літати.*

3. «Навпаки». Придумати, яким НЕ може бути предмет: *Яким не може бути кіт?*

4. «Що буде, якщо...?» *.Що буде, якщо олівці стануть м'якими, як пластилін твердим?*

5. «Перетвори предмет». Обрати предмет і придумати, як змінити його форму, функцію, матеріал.

Додаток В

10 простих запитань від батьків дітям

1. Як минув твій день у школі?
2. Що сьогодні було для тебе найцікавішим під час уроків?
3. Який урок тобі сподобався найбільше? Чому?
4. З ким ти сьогодні спілкувався або грався на перерві?
5. Що нового ти сьогодні дізнався?
6. Чи було сьогодні щось складне? Як ти з цим упорався?
7. Чим ти пишаєшся сьогодні?
8. Який настрій у тебе був у школі?
9. Чи допомагав ти сьогодні комусь або хтось допоміг тобі?
10. Чи потрібна тобі моя допомога у чомусь ?

Порада для батьків:

Якщо дитині складно відповідати розгорнуто, можна допомогти уточнювальними підказками:

«Розкажи більше», «А що було потім?», «Хто ще був з тобою?»

Додаток Д

Питання	26 вчителів	Примітки
Чи є у вашому класі учні з діагностованими мовленнєвими порушеннями?	2-постійно, 17 – інколи, 7-немає на даний час 6%-постійно, 65%-інколи, 28% - немає на даний час	
Які мовленнєві порушення ви найчастіше зустрічаєте?	13-дислалія. 12-заїкання, 3-алалія 50%-дислалія, 45%-заїкання, 11%-алалія	
Чи проходили ви спеціальне навчання/тренінги по роботі з дітьми, що мають мовленнєві порушення?	21-ні 81% 5-так 19%	
Чи ускладнюють мовленнєві порушення процес соціалізації дитини у шкільне середовище?	5-так, значно 20% ; 18 – незначно усклад 69%.; 3- не усклад 11%	
Які прояви труднощів ви найчастіше спостерігаєте?	Конфлікти з однолітками, сором'язливість, замкнутість, зниження самооцінки, уникнення усного спілкування.	
Які форми підтримки з боку школи є найбільш ефективними для соціалізації таких дітей?	Індивідуальні заняття, робота з психологом, логопедом, залучення дитини до участі у різних конкурсах та святах, постійна співпраця з батьками.	
Як мовленнєві порушення впливають на спілкування дитини з однолітками ?	2-значно 8%, 11-частково 42%, 11-незначний вплив 42%, 2-не впливають 8%.	
Як мовленнєві порушення впливають на успішність учнів?	6-значно 23%, 15 – частково 58%, 5 – не впливають 19%	

З якими труднощами у навчанні найчастіше стикаються діти з МП?	16- 61% читання та розуміння тексту, 8-30%-письмо, 15 – 58% усні відповіді на уроці, 5-19% участь у групових завданнях	
Які педагогічні методи та стратегії ви вважаєте дієвими для підвищення навчальних досягнень дітей з МП?	Візуальні опори, чистомовки, музикотерапія, диференційоване навчання, використання ігор, тісний взаємозв'язок з батьками.	
Якої підтримки ви потребуєте як педагог для ефективної роботи з дітьми з МП?	14- 54%методичної, 4-15%психологічної,4- 15% матеріальної,	
Ваші рекомендації щодо покращення умов навчання і соціальної адаптації учнів із мовленнєвими порушеннями?	11- 42%проведення додаткових індивідуальних занять, 17-65%залучення до роботи батьків, 19-73% активне спілкування	

Додаток Е

Питання	74 батьків 25 батьків-немає порушень у дітей на даний час, 49 батьків-є порушення
Коли ви вперше помітили особливості або труднощі мовлення у вашої дитини?	У дошкільні-45 -61%; 6-5%-уже під час навчання, 5-7% під час вступу до школи
Які саме порушення мовлення має ваша дитина?	32- 65% неправильна вимова звуків, 9-18% малий словниковий запас, 14-28% труднощі з побудовою речень, 3-6%повільне мовлення, 7-14% нерозбірливе мовлення.
Як ви оцінюєте рівень мовленнєвого розвитку Вашої дитини?	25- 34% високий , 37-50% середній, 12-16% низький
Чи відвідує ваша дитина логопеда?	10-20% так, регулярно, 8 –16% іноді, 31-64% не відвідує
Чи отримуєте ви рекомендації щодо домашніх занять із дитиною?	9- 90% так із 10 ходячих; 6-75% ті, які ходять іноді
Як часто ви займаєтесь розвитком мовлення з дитиною вдома?	23-47% щодня, 14- 28% кілька разів на тиждень, 12- 25% не займаються
Які форми роботи ви використовуєте ?	Вправи на вимову-9-18%; читання вголос -38-77%, ігри на розвиток мовлення -4-8%, перегляд освітніх відео- 4-8%
Чи відчуваєте ви потребу у додаткових порадах логопеда щодо занять вдома?	15-37 % так, 13- 26%частково, 37 % - не відчувають

Як мовленнєві труднощі впливають на спілкування вашої дитини з однолітками?	17-35%частково, 6- 12% дитина уникає спілкування, 26-53%не впливає
Як мовленнєві порушення впливають на успішність навчання вашої дитини?	9-18% значно ускладнюють, 17- 35% частково ускладнюють, 23-47% не впливають
Як дитина реагує на зауваження щодо свого мовлення?	9-18% засмучується, 4-8% соромиться, 3-6% агресивно, 33-67%спокійно
Яку підтримку з боку школи або фахівців ви вважаєте найнеобхіднішою?	Додаткові заняття з логопедом і психологом, курси і тренінги для батьків, щоб у школі був логопед.