

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Навчально-науковий інститут фізичної культури
Кафедра логопедії

Линник Анна Федорівна

**ЛОГОКОРЕКЦІЙНА РОБОТА
З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ В ДИСТАНЦІЙНОМУ ФОРМАТІ**

Спеціальність: 016 Спеціальна освіта (Логопедія)

Галузь знань: 01 Освіта/Педагогіка

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня магістра

Науковий керівник:

_____ О.В. Ласточкіна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри логопедії

« _____ » _____ 20__ року

Виконавець:

_____ А.Ф. Линник

« _____ » _____ 20__ року

Суми 2022

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЙНО-ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ	
1.1. Особливості мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку.	7
1.2. Зміст корекційно-логопедичної роботи з молодшими школярами з ЗНМ.	12
1.3.Огляд форматів корекційно-логопедичної роботи з молодшими школярами.	18
Висновки до розділу 1.	22
РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА СТАНУ УСНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	
2.1. Діагностика стану усного мовлення дітей молодшого шкільного віку.	23
2.2. Кількісно-якісний аналіз первинної діагностики.	32
Висновки до розділу 2	39
РОЗДІЛ 3. ДИСТАНЦІЙНИЙ ФОРМАТ КОРЕКЦІЙНО-ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ	
3.1. Організаційно-методичне обґрунтування та зміст з формату корекційно-логопедичної роботи з молодшими школярами.	41
3.2. Перевірка ефективності експериментальної методики дистанційного навчання молодших школярів із порушенням мовлення.	55
Висновки до розділу 3.	62
ВИСНОВКИ	64
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	66
ДОДАТКИ	74

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема розвитку мовлення молодших школярів набуває сьогодні важливого значення. Оптимальний рівень розвитку мовлення дозволяє дитині ефективно спілкуватися з оточуючими людьми, «включає» її в активний процес комунікації, дозволяє точно та лаконічно висловити свої думки й почуття, зрозуміти співрозмовника. Крім того, оволодіння учнями молодших класів усним і писемним мовленням сприяє їх успішному подальшому навчанню, оскільки розвинене мовлення – найважливіша умова засвоєння програмного змісту предметів загальноосвітнього циклу. Тому питання логокорекційної роботи з молодшими школярами в дистанційному форматі є досить актуальним як за екстрених умов, так і на даному етапі.

Володіння усним і писемним мовленням, як засобом відображення дійсності, та власне вираження ставлення до неї – основна відмітна властивість людини. Будь-яка її діяльність в тому числі і навчальна, здійснюється за допомогою мовлення. За допомогою мовлення формуються інтелектуальні здібності дітей, їх емоційно-вольові та моральні якості, предметні знання, вміння та навички. Так, мовлення, з одного боку, є засобом загального розвитку дітей, власне мовленнєвої діяльності, а з іншого показником результативності роботи над їх розвитком та власне мовленнєвої діяльності. Тому найбільш із важливих проблем в сучасній початковій освіті є розвиток мовлення молодших школярів.

Доцільність звернення до обраної проблеми підтверджується вимогами нормативно-правових документів: законів України «Про освіту» (2017 р.), «Про дошкільну освіту» (2001 р.), «Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку» (2020 р.), Концепції «Нова українська школа (2016 р.), «Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція» (2021 р.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі дослідження присвяченні численні наукові праці Р. Вовкотруб, Н. Голуб («Особливості індивідуального підходу до учнів молодшого шкільного віку при корекції в них недоліків писемного мовлення»), О. Гриценко, С. Дорошенко, О. Петрик, та ін.

Мовлення – це основа будь-якої розумової діяльності, засіб комунікації. Уміння учнів порівнювати, класифікувати, систематизувати, узагальнювати, формуються в процесі оволодіння знаннями, також проявляються в мовленнєвій діяльності. Логічно чітке, доказове, образне усне та писемне мовлення учня – показник його розумового розвитку.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності корекційно-педагогічної роботи з молодшими школярами в дистанційному форматі.

Завдання наукової частини:

1. Проаналізувати загальну та спеціальну літературу з проблеми корекційно-логопедичної роботи з молодшими школярами.
2. Дослідити стан усного та писемного мовлення дітей молодшого шкільного віку.
3. Обґрунтувати та організувати середовище дистанційного навчання для корекційно-логопедичної роботи з молодшими школярами.

Об'єкт дослідження – корекційно-педагогічна робота з молодшими школярами.

Предмет дослідження – дистанційне навчання у дітей з порушенням мовлення.

Методи дослідження. У процесі дослідження нами були використані такі методи.

- теоретичні: аналіз та систематизація науково-практичних джерел, для визначення практичного стану проблеми; узагальнення інформації, абстрагування;

- **емпіричні:** спостереження за лого-корекційним процесом в умовах загальної шкільної освіти; аналіз документації; обстеження усного та писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку; констатувальний і формувальний етапи експерименту для визначення стану досліджуваних характеристик та перевірки запропонованих експериментальних вправ для дистанційної логопедичної роботи.
- **статистичні:** обробка зібраних експериментальних даних для узагальнення і систематизації матеріалів дослідження та виявлення ефективності запропонованої методики.

Елементи наукової новизни. Впровадження корекційно-педагогічної методики з молодшими школярами в дистанційному форматі. Посилення мотивації учнів до опанування навчальним матеріалом за допомогою дистанційних технологій; індивідуальний підхід до корекційно-педагогічної роботи молодших школярів з порушенням письма. Активне використання сучасних онлайн-сервісів для організації освітнього процесу.

Практичне значення. Результати проведеного дослідження та розроблені матеріали дистанційного навчання можуть бути використаними у корекційно-розвивальній роботі з дітьми молодшого шкільного віку з порушенням письма та читання. Запропоновані підходи впроваджуються в систему роботи учителя-логопеда ЛСШ І-ІІІ СТУПЕНІВ № 7.

Апробація результатів дослідження.

Апробацію результатів наукового дослідження здійснено у вигляді:

1. Учасі у VI Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми спеціальної педагогіки, психології та фізичної реабілітації]» (18 листопада 2022 р.).
2. Друку публікацій:
 - Ласточкина О.В. Линник А.Ф. Діагностика, як підготовчий етап до корекцій порушень письма та читання. Матеріали VI Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми спеціальної

педагогіки, психології та фізичної терапії». 18.11.2022 р. м. Суми: ФОП Цьома С.П., 2022. С.29-35;

- Линник А.Ф. Особливості корекційно-логопедичної роботи з молодшими школярами в дистанційному форматі. III Всеукраїнська науково-практична конференція (з міжнародною участю) «Гуманітарно-педагогічна освіта: здобутки, проблеми, перспективи» 12.12.2022 м. Дніпро. С.

Структура роботи. Магістерське дослідження включає вступ, три розділи, загальні висновки та додатки. Основний текст викладено на 65 сторінках. У магістерській роботі міститься список використаних джерел (66 позицій), 3 рисунки та 9 таблиць.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЙНО-ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

1.1. Особливості мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку

Проблема мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку в наші дні набуває все більшого значення. Сучасні дослідження показують, що 30-40% учнів приходять в перший клас школи неготовими до навчання, тобто у них недостатньо розвинена мовленнєва діяльність. Одним із найважливіших завдань в початкових класах є розвиток мовлення учнів. Це завдання має широке соціальне значення: мовлення дозволить дітям легко спілкуватися з оточуючими їх людьми, що важливо для успішного формування соціально активної мовленнєвої особистості молодшого школяра, вважає Ф. Сохін [34].

Мовлення як вища психічна функція, є найважливішою складовою інтелектуальної діяльності, і мова як провідний засіб реалізації мовленнєвої діяльності та здійснення розумових процесів, протягом довгого часу є предметом пильної уваги фахівців, що вивчають психологію та лінгвістику. Теоретичні та експериментальні дослідження, що проводяться в рамках вищезазначених наук, дозволили накопичити та узагальнити достатній матеріал, що характеризує загальні закони оволодіння мовою та формування мовленнєвих здібностей людини в процесі онтогенезу, особливості, що характеризують процеси здійснення мовленнєвої діяльності в суспільстві [31].

Л. Виготський, звертає особливу увагу на те, що мовлення має соціальний характер, який при цьому яскраво виражений. Згідно з його теорією, з самого початку, з моменту свого народження, дитина стає активним суб'єктом соціальної дійсності та включений в процес спілкування, даний процес є

постійним та безперервним. Л. Виготський простежує тісну взаємозалежність мовлення та психіки людини. Згідно його досліджень, мовлення є соціальним продуктом, а дитина знаходиться в постійному процесі освоєння даного продукту. Таким чином, мовлення перетворюється в головного «організатора» поведінки дитини та його процесів, таких як сприйняття, пам'ять, розумові операції [32].

Отже, рівень розвитку психічних процесів в значній мірі визначає змістовну сторону мовлення і багато в чому впливає на ступінь зв'язності мовленнєвого висловлювання.

Потреба в спілкуванні визначає розвиток мовлення. Протягом всього дитинства дитина інтенсивно освоює мовлення. Протягом дошкільного віку дитина практично опановує граматичну сторону мовлення. З прибуттям дитини в початкову школу, відбувається знайомство з правилами української мови. Засвоєння мови перетворюється в мовленнєву діяльність.

О. Гриценко зазначає, що до моменту прибуття дитини в перший клас її словниковий запас збільшується в кілька разів. В основному дитина оперує іменниками, прикметниками, числівниками, дієсловами та сполучними словами. Дитина прислухається до звучання слова, дає йому оцінку. У молодшого школяра з'являється орієнтування на систему рідної мови. Звукова оболонка виступає в якості предмета активної, природної діяльності для дитини. Дитина молодшого шкільного віку може виробляти звуковий аналіз слів, розчленовувати слово на звуки та встановлювати їх послідовність. Завдяки вмінню робити звуковий аналіз слів, молодший школяр зможе успішно оволодіти читанням та письмом [21].

Писемне мовлення має свою специфіку: воно вимагає більшого контролю, ніж усне. Усне мовлення може бути наповнене поправками, доповненнями до того, що вже було сказано. Писемне мовлення має свої особливості в побудові фраз, у відборі лексики, у використанні граматичних форм. Писемне мовлення пред'являє свої вимоги до написання слів. Дитина повинна навчитися тому, що

власне «пишеться» зовсім необов'язково як «чується» і що потрібно розділяти те й інше, запам'ятовувати правильну вимову та написання [32].

У початкових класах діти тільки починають опановувати писемне мовлення як засіб комунікації та самовираження, їм досить нелегко контролювати написання букв, слів для вираження своїх думок. Проте учням надається можливість складати. Така самостійна творча робота вимагає готовності зрозуміти задану тему, визначити зміст, підібрати матеріал, викласти його в необхідній послідовності, орфографічно та каліграфічно вірно, з поділом на абзаци, з правильною розстановкою розділових знаків. Зауважимо, що термін «мовлення» має три різних значення:

- мовлення як діяльність, процес;
- мовлення як продукт мовленнєвої діяльності;
- мовлення як ораторський жанр [34].

До семи років в активному запасі у дитини знаходиться три-сім тисяч слів. Підраховано, що словник учнів початкових класів щодня збагачується 4-6 словами. Спостерігається рух від конкретного до узагальненого та абстрактного. Так, молодший школяр вибирає слова стилістично нейтральні, маловиразні, часто повторює одні й ті ж а це означає тільки те, що він не вміє підбирати синоніми. Перед учнем початкових класів стоять труднощі вибору слова, у нього не дістає критичного, оціночного підходу до мовлення, стимулів, що спонукають до вибору мовленнєвих засобів. У подоланні цих труднощів величезна роль належить наукам про мовлення, в першу чергу риториці [27].

Зокрема, до восьми років дитина опановує всю складну систему морфологічного та синтаксичного порядку, вважаючи і так звані винятки з правил. Дитина отримує досконале знаряддя спілкування та мислення, але лише на розмовно-побутовому рівні. Надалі відбувається кількісне накопичення лексики, засвоєння деталей граматичного оформлення мовлення та власне оволодіння стилями мови та мовлення [31].

Власне писемне мовлення молодших школярів ще не володіє достатньою самостійністю: за приблизними підрахунками, частка складних речень в ньому досягає не більше 15%, до четвертого класу відсоток підвищується до 20. Складносурядних та складнопідрядних речень в третьому класі приблизно порівну.

У молодшому шкільному віці також великий відсоток вживання іменників (36%), на другому місці залишаються дієслова (22%), на займенники припадає 8%, на прикметники та прислівники по 6%. Учні молодших класів найбільш часто вживають іменники в називному відмінку, дієслова у формі минулого та теперішнього часу [32].

Відповідаючи на уроці перед класом, дитина підлаштовує своє мовлення під колективного слухача: підбирає відповідну силу голосу, інтонацію, лексику та відповідно до цього будує речення. Орієнтування на слухачів допомагає надалі націлювати свою писемне мовлення на передбачуваного читача. Виняткову цінність для розвитку писемного мовлення представляє усна творча робота з прочитаними текстами, в результаті якої дитина вчиться бачити точки зору автора та власне читача і згодом поєднувати їх.

Вагомими труднощами мовлення є його довільне членування на складові частини. В усному мовленні цей момент відбувається несвідомо. У писемному мовленні допомагають організувати думки синтаксичні конструкції та знаки пунктуації. Виразне гучне читання сприяє довільному розчленуванню мовлення. Цінність тихого читання для писемного мовлення полягає в розвитку внутрішнього мовлення: сприятливий перехід всередину смислових вузлів. Завдяки цьому дитина засвоює навички думати мовчки, утримувати в свідомості думку, яку він збирається висловити під час письма.

Оволодіння писемним мовленням є дуже важливим етапом в розвитку мовлення та мислення молодшого школяра. Спочатку дітям властиво писати за фонетичним принципом, через це молодші школярі відчувають труднощі в освоєнні техніки письма. Подолати цю складність допоможуть, наприклад,

систематичне виконання вправ, слухання грамотного мовлення вчителя, власне виразне читання художніх текстів[9].

Безпосередньо писемне мовлення як різновид мовленнєвої діяльності відрізняється від мовлення усного певними психологічними особливостями. Перш за все, це мовлення у відсутності співрозмовника. Переданий текст повинен містити всю інформацію, необхідну для повноцінного розуміння сенсу. Весь процес контролю над писемним мовленням залишається в межах діяльності самого учня, без корекції з боку слухача. Письмовий текст будується таким чином, що мовець не має майже ніяких додаткових невербальних засобів вираження. Тут немає знання ситуації спілкування адресатом, немає візуального контакту, що дає можливість використання міміки, жестикуляції, інтонації, пауз [31].

Власне можливість уточнення, відпрацювання формального оформлення думки в текст, підвищений ступінь усвідомленості здійснюваних мовленнєвих дій – все це робить писемне мовлення потужним фактором розвитку мислення у молодшому шкільному віці. Також важливо розуміти, що разом з оволодінням навичками роботи з письмовими та друкованими текстами відбувається перебудова всієї мовленнєвої свідомості дитини: від навичок ситуативної, несвідомої комунікації вона переходить до засвоєння операцій усвідомленої поза ситуативної (контекстної) мовленнєвої діяльності, заснованої на текстовому (дискурсивному) мовленнєвому мисленні [27].

У зв'язку з застосуванням писемної форми мовлення молодший школяр певним чином відчуває труднощі при використанні засобів виразності. Важливе завдання вчителя полягає в тому, щоб сприяти учням молодших класів в освоєнні багатства мови, за допомогою мови ознайомити їх з культурною спадщиною всього людства. Власне абстрактність писемного мовлення також представляє труднощі для молодшого школяра. Саме розвиток писемного мовлення сприяє підвищенню загальної мовної та мовленнєвої культури учнів. Не применшуючи

значення усного мовлення, слід приділяти писемному мовленню більше уваги як найбільш складній формі мовленнєвої діяльності [32].

Логічно чітке, точне, доказове, образне та виразне мовлення учня молодших класів – показник його розумового розвитку. Взаємозв'язок мовленнєвого, розумового, пізнавального розвитку свідчить про величезне значення мовлення для розвитку мислення.

Отже, мовлення в період молодшого шкільного віку стає об'єктом пізнання. У дитини розвивається фонематичний слух, вона вчиться співвідносити звук зі знаком та зображати цей звук, вимовляти звуки разом, розуміти сенс сказаного та власне прочитаного, складати зв'язні тексти у зовнішньому мовленні. Рівень розвитку дитини знаходиться на досить високому щаблі. Учні початкової школи оволодівають логічними операціями (порівняння, аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення), а отже і логічними зв'язками в мові, а саме, оволоділи мовними одиницями та їх функціями в мовленні, в тому числі лексичної виразності.

1.2. Зміст корекційно-логопедичної роботи з молодшими школярами

Серед порушень мовлення, що зустрічаються в молодшому шкільному віці чільне місце займає загальне недорозвинення мовлення.

ЗНМ (загальне недорозвинення мовлення) – комплексне мовленнєве порушення, при якому порушене формування всіх компонентів мовленнєвої системи (порушена звуковимова, труднощі формування лексичного, граматичного та фонематичного компонентів мовленнєвої системи) при збереженому слуху та інтелекті.

Етіологія ЗНМ є різноманітною, але автори виділяють дві основні групи:

І група – необтяжений варіант ЗНМ, що характеризується наявністю лише ознак загального недорозвинення мовлення. У дітей з цим варіантом ЗНМ не виявляється локальних уражень ЦНС. В анамнезі цих дітей частіше всього

відсутні вказівки на патологічне протікання вагітності і пологів у матері, лише інколи спостерігається не різко виражений токсикоз другої половини вагітності, нетривала асфіксія. З точки зору психіки спостерігається загальна емоційно-вольова незрілість, несформованість регуляції довільної діяльності, недостатність тонких диференційованих рухів пальців рук, труднощі динамічної організації рухів [28].

II група – обтяжений варіант ЗНМ центрально-органічного генезу. У дітей цієї групи ЗНМ характеризується більш складною симптоматикою і патогенезом. Порухи мовленнєвого розвитку супроводжується неврологічною і психопатологічною симптоматикою. Виражена неврологічна симптоматика у цих дітей свідчить не лише про незрілість центральної нервової системи, але й про грубе ураження відповідних мозкових структур [28].

Також науковці виділяють ще одну групу, ЗНМ нез'ясованої етіології. Назва цієї нозологічної групи не відповідає ні визначенню ЗНМ, де зазначено, що ЗНМ це група [системних порушень мовлення, ні принципам виділення окремих патологій в клініко-педагогічній класифікації, оскільки диференційовані клінічні ознаки цієї патології не вивчені і в літературі достатньою мірою не описані. Так в науковій літературі є вказівки і припущення про те, що це діти у яких недорозвиток мовлення пов'язаний з недоліками функціонування третинних полів кори головного мозку, що забезпечують засвоєння синтагматично та парадигматично організованих мовних знаків (О.Корнєв, Є. Соботович, В. Тищенко). Проте ні патогенез, ні диференційована симптоматика, ні психологічні механізми цього порушення окремо не вивчалися [22].

Численні спостереження за діяльністю пов'язаною з опануванням знаннями молодшими школярами з загальним недорозвиненням мовлення дають можливість стверджувати той факт, що навички письма та читання (особливо його технічні аспекти) є складними для дітей з загальним недорозвиненням мовлення. Серед труднощів, що виникають у вищезгаданих

дітей можемо назвати: труднощі сприймання змісту письмового тексту, проблеми в осмисленні семантико-логічних та граматичних помилок, труднощі при переказі почутих чи прочитаних текстів, діти з загальним недорозвиненням мовлення з складнощами усвідомлюють просторово-часові параметри і з труднощами утримують їх в пам'яті. На думку Н.Голуб, Р.Лалаєвої, В.Тарасун діти з загальним недорозвиненням мовлення стикаються з значними труднощами при редагуванні текстів, оскільки для них є достатньо утрудливими застосування точних і відповідних до змісту тексту лексем, формування граматично правильних словоформ [10].

Тобто явище дисграфії серед дітей з загальним недорозвиненням мовлення різного генезу є поширеним.

Дисграфія являє собою частковий розлад процесу письма, що пов'язаний з недостатньою сформованістю психічних функцій, що беруть участь у реалізації та контролі писемного мовлення.

Серед дисграфій виділяють декілька видів (за О.А.Токаревою) акустичну, оптичну, моторну.

При акустичній дисграфії відзначається недиференційованість слухового сприйняття, недостатній розвиток фонематичного аналізу та синтезу. Найчастіше вона проявляється у вигляді пропусків та змішувань букв, що позначають звуки, подібні за артикуляцією чи звучанням, а також невірного проєктування власного мовлення на аркуші [28].

Оптична дисграфія обумовлена нестійкістю зорових уявлень. Букви не пізнаються, не співвідносяться з певними звуками. Внаслідок неточності зорового сприйняття дитина плутає їх під час написання. У важких випадках оптичної дисграфії написання слів не є можливим. Дитина пише тільки окремі літери. Часто також зустрічається дзеркальне письмо, коли слова, літери, в дзеркальному відображенні [28].

Моторна дисграфія характеризується труднощами руху руки під час письма, порушення зв'язку моторних образів звуків і слів із зоровими образами.

Незамінними під час організації корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами з загальним недорозвиненням мовлення є врахування віку дітей, їх типологічних та індивідуальних особливостей. Для формування ефективної корекційної програми важливо звертатися до етіопатогенетичних даних, характеру помилок та індивідуальних особливостей розвитку вищих психічних процесів та усного мовлення молодших школярів [30]. Планування та проведення корекційної роботи серед молодших школярів з загальним недорозвиненням мовлення щодо подолання стійкої неуспішності в оволодінні писемним мовленням має враховувати наступні особливості: стан нервово-психічної системи молодших школярів, мотиваційний аспект оволодіння письмом, соціальні та комунікативні навички дітей, рівень їх пізнавальної активності [30].

Для логопеда при корекції писемного мовлення важливим є не тільки характер помилок, а й функції, недорозвинення яких є причиною появи дислексії, дисорфографії, дисграфії. Важливою сферою корекції та розвитку також є когнітивна та моторна сфери, навички самоконтролю та саморегуляції. Безперечним є той факт, що корекційна робота має бути спрямована на всі аспекти мовлення дитини з загальним недорозвиненням мовлення. Зважаючи на низький рівень мотивації дітей молодшого шкільного віку та слабкість регулятивних механізмів пізнавальної діяльності корекційно-розвивальна робота має ґрунтуватися на поєднанні різних форм діяльності – індивідуальної та фронтальної [39].

Робота з дітьми з загальним недорозвиненням мовлення має проводитися в межах лексичних тем, адже тривале опрацювання схожого матеріалу допомагає уточненню звуко-буквенної будови слів, морфемного складу, закріпленню кінетико-кінестетичних програм, оптичних образів букв та слів.

Саме робота в малих та великих групах сприяє реалізації комунікативного принципу навчання, адже саме в цих умовах може бути сформована культура спілкування з оточуючими, колективна діяльність, існує можливість створення

дидактичних ситуацій, які допомагають дітям набути певного досвіду осмислити інформацію шляхом її обговорення з іншими учнями, зіставити висновки, думки, оцінки тощо [9].

Важливо пропонувати учням спеціально підібрані для них вправи на подолання специфічних помилок. Також важливим є принцип поступальності під час занять, тобто рух від простіших до складніших завдань (варто враховувати характер мовленнєвого матеріалу, характером практичних і розумових дій, рівень самостійності учнів при виконанні указаних дій) [39].

Варто відзначити, що на логопедичних заняттях створюються сприятливі умови для тренування тих видів діяльності, які учням з ЗНМ важко виконати в класі. Особливо варто звернути увагу на комунікативну сторону корекції мовлення – це можливо досягти моделюючи ситуації спілкування, пропонуючи дітям різні види завдань на тренування міжособистісної взаємодії та комунікації з однолітками та дорослими

Серед іншого в корекційній роботі з дітьми з загальним недорозвиненням мовлення має приділятися увага навчання дітей плануванню як усного так і писемного мовлення, формування структури висловлювання, редагуванню власного висловлювання. Цікавими можуть стати для дітей ситуації в яких діти пишуть запрошувальні чи вітальні листівки, записки, листи, описи. Та відповідають на такі ж записки своїх товаришів в письмовій формі. Це тренує також уміння дотримуватися мовленнєвих правил при формуванні писемного висловлювання [33].

Також важливим є залучення до корекційної роботи інших педагогів, що проводять навчальну роботу з дітьми з загальним недорозвиненням мовлення і залучати їх до діяльності навіть тоді коли завдання їм виконати не по силам. Дитина з загальним недорозвиненням мовлення може висловлювати думку щодо розповідей товаришів, прослуховувати, переказувати їх

Педагог має виконувати рекомендації логопеда і залучати дітей із ЗНМ до роботи у класі разом з іншими учнями. Так, наприклад, якщо учню із ЗНМ важко

виконати завдання, то у певних ситуаціях можна привернути його увагу до того, як це роблять інші діти. Атмосфера під час сумісної роботи учнів класу має бути доброзичливою. Так, учень із ЗНМ, який утруднюється самотійно скласти розповідь, може висловити оцінку щодо складеної розповіді свого однокласника: «Цікаво», «Сподобалось» тощо. Отже, доцільно організовувати роботу так, щоб ті слабкі учні, які не можуть скласти розповідь самотужки, засвоювали алгоритм дій та креативний досвід своїх ровесників [33].

Н. Голуб, відзначає, що діти з дисграфією утруднюються виконувати ті письмові завдання, які пропонуються учням під час роботи у класі. Незважаючи на труднощі дітей із ЗНМ, за рекомендацією логопеда завдання можуть зменшуватися за обсягом, спрощуватися за алгоритмом їх виконання, включати додаткові дії контролю. Якщо робота у класі виявляється занадто складною, вчителю необхідно чітко визначити міру педагогічної допомоги, пропонувати дитині покрокове (по-елементне) виконання завдання, дозволити учневі користуватися допоміжними засобами (довідниковою літературою, опорними схемами, картками-пам'ятками тощо) [22].

Таким чином, і на логопедичних заняттях, і під час уроків у класі має реалізовуватися індивідуальний підхід до учнів із ЗНМ та порушеннями писемного мовлення. Це потребує: урахування особливостей розвитку когнітивної сфери дітей та особливостей особистісного розвитку; сформованості пізнавальних мотивів у навчанні, соціально-комунікативних умінь і навичок; ретельного аналізу етіопатогенезу дисграфії характерних для дитини помилок та утруднень у навчально-пізнавальній діяльності; урахування стану здоров'я учня.

Крім розбудови стосунків між педагогом та учнями у навчальній сфері, необхідною є також взаємодія їх в організаційній та емоційній сферах. У корекційно-розвивальній роботі з молодшими школярами із ЗНМ необхідно забезпечувати найбільш прийнятну для них стратегію дій і темп розв'язання пропонованих ним завдань. При використанні будь-якого виду чи форми роботи

діяльність дітей повинна організовуватися за умов створення позитивного емоційного фону.

1.3 . Огляд форматів корекційно-логопедичної роботи з молодшими школярами

Корекційно-логопедична робота може проходити в різних форматах серед яких можемо виділити традиційну роботу в стінах навчального закладу, дистанційне навчання та змішаний формат роботи.

В традиційному форматі роботи передбачається реалізація навчання в умовах шкільного навчального закладу, що передбачає:

- цілеспрямований розвиток соціально-моральних якостей дітей, необхідні успішної адаптації в шкільних умовах;
- формування змістовної навчальної мотивації, послідовне заміщення формальних мотивів вчення, характерних для дітей групи ризику на початковому етапі навчання, інтересами пізнавальними;
- розвиток до необхідного рівня психофізіологічних функцій, що забезпечують навчальну діяльність;
- збагачення кругозору та корекцію мовлення до рівня, що дозволяє дітям спілкуватися відповідно до його логіки та свідомо сприймати навчальний матеріал;
- розвиток особистісних компонентів пізнавальної діяльності
- формування до необхідного рівня та подальший цілеспрямований розвиток навчальних умінь
- загальнодіяльнісних та інтелектуально-перцептивних [47].

Поряд із класною формою занять навчальним планом передбачається групова та індивідуальна форми корекційно-розвивальної роботи. Групові або індивідуальні заняття проводяться поза уроками спеціалістами з корекції

окремих недоліків дитячого розвитку(логопедичні групи, психокорекційні групи, ЛФК тощо).

Дистанційний формат роботи передбачає взаємодію між педагогом та учнями через навчальні онлайн-платформи. В організації занять з дитиною у дистанційній формі необхідно виділити рекомендації щодо підготовки робочого місця дитини та логопеда, технічні вимоги до організації навчання, форми пред'явлення матеріалу [47]. Тривалість заняття з дитиною має відповідати віку дитини. При цьому дистанційне заняття передбачає можливість поєднання різних форматів заняття-відеотрансляції, відеоконференції, виконання дитиною завдання спеціаліста з поданням результату для перевірки педагога у вигляді фото чи відеозапису за погодженням батьків, дистанційної бесіди педагога з дитиною з використанням різноманітного телекомунікаційного обладнання та інших форм. Крім цього, педагог може запропонувати батькам рекомендації щодо організації виконання вправ поза заняттям, з описом засобів, контролю правильності виконання завдання [47].

Для дистанційного навчання особливо важливим є розмежування видів роботи, що реалізують безпосередньо корекційні цілі, та видів, за допомогою яких забезпечується всебічний розвиток дитини, а також забезпечення необхідної зміни виду діяльності для відпочинку та активізації уваги. Відеозв'язок з учителем-логопедом найбільш важлива при реалізації корекційних завдань, також для цього необхідні найбільш докладно розписані засоби контролю правильності виконання завдань. Вправи, що розвивають, можуть виконуватися дітьми з використанням сторонніх платформ навчання, без безпосереднього контролю педагога [46]. Діапазон цих вправ у мережі Інтернет дуже широкий, отже педагог може дати батькам рекомендації щодо вибору вправ, найбільш корисних для досягнення освітніх цілей. Реалізація такого принципу побудови дистанційних занять дозволяє широко варіювати тривалість занять, використовуючи перерви між частинами заняття та визначаючи обов'язкову тривалість лише корекційної частини [46].

Сучасні інструменти дистанційної освіти дозволяють організувати як індивідуальні, і групові заняття.

Групові дистанційні заняття складні як дітей, так педагогів. Накладення голосів і шуму в процесі синхронного говоріння перешкоджає точному розпізнанню мови в цілому та інструкцій педагогів зокрема, що створює передумови неточного розуміння та підвищеної стомлюваності дітей [47]. Групові заняття вимагають досить високого рівня довірливості в дітей віком і високого авторитету в педагога. Для частини дітей участь у груповому дистанційному уроці може бути можливо лише в присутності батьків. Однак групові заняття, як і будь-які інші, є свої позитивні моменти [47]. За допомогою групового заняття можна організувати передачу інформації одночасно багатьом учасникам, можна створити комунікативне середовище для дитини, коли він встановлює контакти з групою – можливість дозовано брати участь в уроці. Педагог може залучати дитину до комунікації за допомогою жесту (помахи групі), наслідування (помахи руками з нами разом, як ми) та інших доступних дитині форм комунікації. Тобто пріоритетним завданням групового заняття з дітьми з мовленнєвими порушеннями може бути пояснення нового завдання чи організація групової комунікації [47].

Індивідуальні заняття дають педагогу більше можливостей для корекційної роботи. Разом з тим, індивідуальне заняття вимагає від дитини більш активної роботи з ресурсом, через який ведеться робота [53]. Тобто більшість часу безпосередньої роботи з дитиною через електронні платформи має бути відведено власне корекції, відпрацювання тих цілей, які вимагають безпосереднього контролю педагога, щоб дитина бачила та чула педагога. Всі види активності, які такого контакту не вимагають (дидактичні ігри, вправи, які може контролювати батько або комп'ютерна система, ігри з реальними предметами для відпочинку) не вимагають обов'язкового використання відеозв'язку та екрану. Основними способами є аудіозв'язок, робота під контролем батьків із контролем відеозапису дій дитини або фотофіксації [53].

Змішаний формат роботи дозволяє об'єднати два попередніх. Існує декілька моделей його реалізації. У моделі «Перевернутий клас» знайомство з новим навчальним матеріалом переноситься на домашнє вивчення, а відпрацювання вже в класі. Вчителю необхідно: підготувати домашнє завдання, використовуючи онлайн-платформу; перевірити домашнє завдання та скоригувати урок відповідно до рівня учнів [57]. При використанні моделі «Перевернутий клас» запропонувати учням матеріал для самостійного вивчення вдома, а потім у класі закріпити вивчений матеріал.

У моделі «Зміна робочих зон» (Ротація станцій) клас ділиться на групи та організується кілька зон: зона роботи з учителем, зона роботи у групі, зона роботи онлайн та зона відпочинку. Групи діють відповідно до маршрутного листа. Розподіл на групи пов'язаний із рівнем готовності з конкретної теми. У «Зоні роботи з учителем» можна працювати з невеликою групою учнів, які є найменш успішними [57]. Разом із учнями ми вивчаємо нову тему, складаємо схеми чи алгоритм роботи тощо. У групі учні вирішують практичне завдання, запропоноване логопедом. Результати роботи можуть бути у різному вигляді: відповіді на запитання та виконання завдань відповідно теми заняття. У групі роботи онлайн пропонуються різні варіанти роботи (залежно від теми). Учні фіксують область труднощів під час виконання завдання [57]. Таким чином ця модель відкриває вчителю широкі змоги забезпечення індивідуалізації у навчанні.

У моделі «Автономна група» група ділиться на дві половини: одна група займається традиційною моделлю, інша – онлайн-навчанням. Перший потрібен викладач, другий-тьютор. Чисельний склад груп може бути постійним чи змінним. Також можливе чергування груп [53].

Технологія змішаного навчання дає змогу оптимізувати процес навчання. Педагог має дані про результати знань дітей. Учні здобувають навички самостійної роботи: навчаються шукати інформацію, планувати час для самостійного навчання та брати на себе відповідальність за результати роботи.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Відзначимо, що мовлення як вища психічна функція, є найважливішою складовою інтелектуальної діяльності, і мова як провідний засіб реалізації мовленнєвої діяльності та здійснення розумових процесів, протягом довгого часу є предметом пильної уваги фахівців. Власне потреба в спілкуванні визначає розвиток мовлення. Протягом всього дитинства дитина інтенсивно освоює мовлення. Як тільки дитина прибула в початкову школу, відбувається знайомство з правилами української мови. Засвоєння мови перетворюється в мовленнєву діяльність. Безпосередньо писемне мовлення має свою специфіку: воно вимагає більшого контролю, ніж усне. Усне мовлення може бути наповнене поправками, доповненнями до того, що вже було сказано. Писемне мовлення має свої особливості в побудові фраз, у відборі лексики, у використанні граматичних форм. Оволодіння писемним мовленням є дуже важливим етапом в розвитку мовлення та мислення молодшого школяра. Спочатку діти пишуть за фонетичним принципом, через це молодші школярі відчувають труднощі в засвоєнні техніки письма.

Безпосередньо організація корекційно-логопедичної роботи потребує врахування вікових, типологічних та індивідуальних особливостей молодших школярів із дисграфію. Важливо чітко уявляти етіопатогенез порушень письма, характер специфічних помилок, особливості розвитку пізнавальної сфери й усного мовлення дітей. При проведенні корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами із стійкою неуспішністю в оволодінні писемним мовленням необхідно враховувати стан їх нервово-психічної сфери, сформованість мотивації до навчання, соціально-комунікативних умінь, пізнавальної активності.

РОЗДІЛ 2

ДІАГНОСТИКА СТАНУ УСНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Діагностика стану усного мовлення дітей молодшого шкільного віку

Концепція «Нова українська школа (2016 р.)» орієнтує загальноосвітні заклади на формування цілісної системи універсальних знань, умінь та навичок, серед яких важливе місце займають комунікативно-мовленнєві вміння та навички, необхідні для ефективного здійснення мовленнєвої діяльності. Це пояснюється тим, що мовлення, з одного боку, є засобом спілкування та взаємодії між людьми, з іншого боку, засобом загального розвитку. У зв'язку з цим важливими стають такі важливі проблеми в навчанні, як своєчасна та достовірна інформація про рівень мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку, виявлення прогалин та їх усунення. Одним із шляхів вирішення даних проблем є грамотне використання діагностики сформованості умінь складати зв'язні усні висловлювання молодшими школярами.

Проблема корекційної роботи в умовах воєнного стану призводить до того, що велика кількість дітей з порушеннями мовлення не отримують спеціалізовану логопедичну допомогу. В першу чергу, це ті діти, яким складно бути присутнім на навчальних заняттях в певному місці і в певний час[46]. На даному етапі дистанційне навчання в умовах воєнного стану дозволяє проводити корекцію мовленнєвих порушень в зручний час і в зручному місці, як для дитини, так і для фахівця, за рахунок застосування сучасних засобів зв'язку та інтернет-технологій. Головною перевагою даної форми корекційної роботи є наявність візуального контакту в режимі реального часу[46].

Для перевірки усного та писемного мовлення нами було обстежено 20 учнів 3 класів у віці 9-10 років. Десять учнів експериментальної та десять контрольної групи. Для проведення даного обстеження ми використовували методики Н.Трубнікової[44], Т.Ахутіної[1], О.Іншакової[12], О.Шипілової[49].

Обстеження моторики артикуляційного апарату направлено на вивчення функціонального стану активних органів артикуляційного апарату і включає дослідження рухових функцій органів артикуляційного апарату, динамічної організації рухів цих органів та вивчення стану мимічної мускулатури.

ОБСТЕЖЕННЯ МОТОРИКИ АРТИКУЛЯЦІЙНОГО АПАРАТУ

учнів включало наступні види вправ:

А) дослідження рухової функції губ за словесною інструкцією проводиться після виконання завдання за показом:

- 1) округлити губи, як при вимові звуку [О] – утримати позу під рахунок до 5;
- 2) витягнути губи в трубочку, як при вимові звуку [У] – утримати позу під рахунок до 5;
- 3) виконати вправу «парканчик» та утримати позу під рахунок до 5;
- 4) розтягнути губи в «посмішці» та утримати позу під рахунок до 5.

Б) дослідження рухової функції щелепи проводимо спочатку за показом, потім за словесною інструкцією:

- 1) широко розкрити рот, як при вимові звуку [А], утримати під рахунок до 5 і закрити;
- 2) зробити рух нижньою щелепою вперед вправо, вліво зфіксацією пози під рахунок до 5 з подальшим поверненням у вихідне положення;
- 3) нижніми зубами закусити верхню губу, утримувати під рахунок до 5.

В) дослідження рухових функцій язика (дослідження обсягу та якості рухів язика) за показом і словесною інструкцією:

- 1) покласти широкий язик на нижню губу, утримувати під рахунок до 5;
- 2) покласти широкий язик на верхню губу, утримувати під рахунок до 5;
- 3) зміцнити кінчик язика в праву, а потім в ліву щоку;

- 4) виконати вправу «Лопатка» та потягнути кінчик язика вниз підрахунок до 5;
- 5) підняти широкий язик до верхньої губи, утримувати позу під рахунок до 5.

Г) Для дослідження кінетичної основи рухів органів артикуляційного апарату були запропоновані наступні завдання:

- 1) притиснути кінчик язика за верхні, потім за нижні різці (повторити кілька разів);
- 2) покласти широкий язик на нижню губу, підняти бічні краї та кінчик язика, щоб вийшла «чашечка», занести цю «чашечку» до роту, опустити кінчик язика за нижні зуби та закрити рот;
- 3) підняти кінчик язика до верхньої губи, потім опустити на нижню губу, поперемінно доторкнутися висунутим кінчиком язика до правого, потім до лівого куточка губ (повторити цей рух кілька разів);
- 4) визначити за безшумною артикуляцією послідовність звуків, вироблених логопедом один за іншим [А, У, І, О] Вимовити ці звуки;
- 5) повторити звуковий або складовий ряд кілька разів: [а-і-у], [і-у-а], [та-па-ка], [па-та-ка], [плу-пло-пла], [рал-лар-тар].

ОБСТЕЖЕННЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ. При обстеженні звуковимови зверталася увага, як дитина вимовляє звуки в різних умовах: ізольовано, в складах, словах, реченнях, у фразовому мовленні. Під час діагностики перевірки звуковимови використовувалися спеціально підібрані предметні картинки. При обстеженні звуковимови використовувалася методика Р. Левіної та методичний посібник О.Іншакової.

Обстеження фонетичної сторони мовлення. Методика Р.Левіної проводилася з використанням трьох проб:

Проба 1 – зоровий аналізатор. Дитині надаються предметні картинки, в назвах яких заданий звук стоїть на початку, в середині, в кінці слова, в поєднанні з голосним і приголосним звуками. Використовується альбом для логопеда О.Іншакової.

Проба 2 – до зорового аналізатора підключається слуховий подразник. Дитині дається інструкція «Слухай і повторюй за мною слова правильно». В даному випадку можна використовувати ті ж слова, які позначають предметні картинки.

Проба 3 – вживання звуку в самостійному мовленні. Дитині надається сюжетна картинка. При виконанні завдання, логопед записує, які звуки були замінені дитиною. Особлива увага зверталася на те, як школяр вимовляє конкретний звук в різних фонетичних умовах: ізольовано, в складах, в словах, у фразовому мовленні.

Оцінка обстеження звуковимови:

4 бали – чітко та правильне промовляння всіх звуків.

3 бали – порушена вимова однієї фонетичної групи звуків.

2 бали – порушена вимова двох фонетичних груп звуків.

1 бал – порушено вимову трьох і більше фонетичних груп звуків.

При цьому вчителем-логопедом оцінювалася якість вимовляння звуків. Зазначалося, чи є заміни, змішання, спотворення звуків.

Обстеження фонематичних процесів. Для дослідження фонематичного сприйняття та слуху були використано такі завдання як: визначення наявності або відсутності звуку, показ картинки із заданим звуком, почути слово із заданим звуком, підібрати пари картинок до слів паронімів, розділити картинки зі звуками.

Для дослідження звукового аналізу та синтезу використовувалися адаптовані методики В. Прищепової. О. Грибової. Використовувалися завдання на виділення першого та останнього звуку в словах, визначення місця зазначеного звуку в слові, послідовне перерахування всіх звуків в слові, розпізнаванні голосних та приголосних звуків, розпізнавання твердих та м'яких приголосних.

Шкала оцінювання фонематичних процесів:

3 бали – правильна і точна відповідь.

2 бали – виявлення помилки самостійно і виправлення її.

1 бал – виявлення помилки за допомогою логопеда і виправлення її.

0 балів – не використовує допомогу, не впорався зовсім, відмова від виконання.

ОБСТЕЖЕННЯ ПИСЬМА. При обстеженні навичок письма використовувалися методики Т.Ахутіної, О.Іншакової, Н.Трубнікової. При обстеженні процесу письма досліджувалося:

1. Обстеження письма по слуху.
2. Обстеження процесу списування з друкованого та рукописного текстів.
3. Обстеження самостійного письма.

Обстеження на слух включало наступні проби:

1. Запис букв:

- рядкових;
- прописних;
- близьких за місцем утворення та акустичним ознаками.

2. Запис складів:

- прямих;
- зворотніх;
- закритих;
- зі збігом приголосних.

3. Запис слів різної складової структури

Шкала оцінки результатів обстеження:

3 бали – виконано без помилок.

2 бали – 1-2 помилки.

1 бал – від 3 і більше помилок.

Під час діагностики було зібрано і проаналізовано дані за такими розділами:

- моторика артикуляційного апарату;
- фонетико-фонематичні процеси;

- навички письма.

Дослідження моторики артикуляційного апарату показало, що у всіх дітей були порушення в роботі органів артикуляційного апарату та їх рухових функцій.

Обстеження стану звуковимови у молодших школярів, яке показало, що найпоширенішими порушеннями фонематичних груп звуків – є шиплячі, свистячі та сонорні звуки. За складністю, порушення – мономорфні та поліморфні. Характер порушень, проявляється у вигляді заміни, спотворення та змішування звуків. За підсумками обстеження виявлено, що у 25% дітей є антропофонічний дефект і у 65% дітей фонологічний дефект.

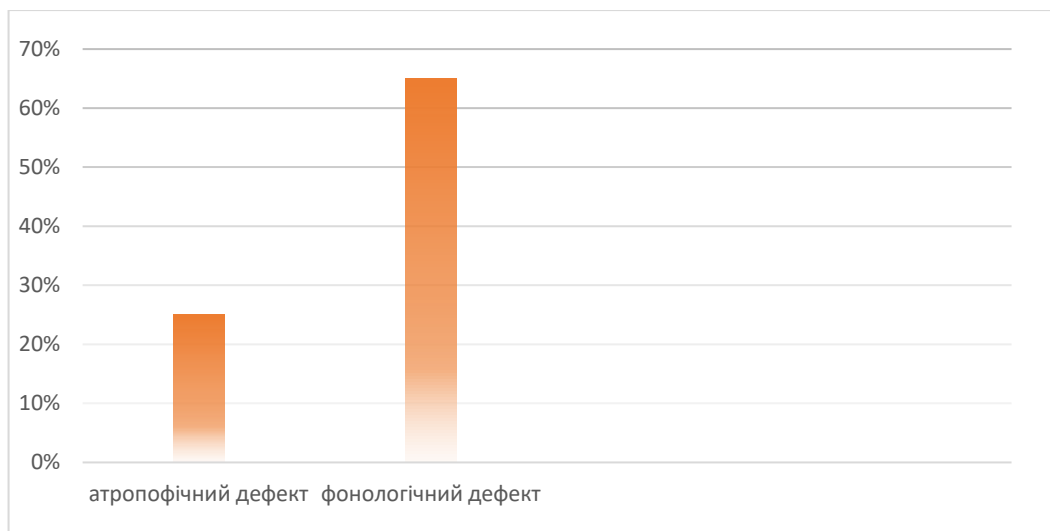


Рис. 2.1. – Обстеження стану звуковимови у молодших школярів.

У 80% випробовуваних (Маша А., Віка Л., Христина К., Матвій М., Діма К., Богдан К., Григорій Ч., Камілла М., Ксенія Ч., Софія К., Рома М., Віка Д., Артем К., Ліза Н., Соня П., Віка К.) є мономорфне порушення звуковимовлення у 20% дітей (Семен П., Денис Б., Катя М., Рома Ш.) – поліморфне. Фонологічний дефект у 65% школярів (Маша А., Христина К., Катя М., Гаврило Ж., Рома Г., Ксенія С., Даша Ф., Софія К., Рома М., Віка К., Соня П., Артем К., Ліза Н.), антропофонічний дефект спостерігається у 25% учнів (Віка Б., Діма К., Богдан К., Матвій М., Віка А.), а у 10% і антропофонічний та фонологічний дефекти (Маша А., Сема П., Денис Б.).

«Порушена вимова» свистячих звуків є у 25% випробовуваних (Христина К., Гаврило Ч., Рома Г., Віка А., Денис Б.), дефекти шиплячих звуків у 35% дітей

(Віка Б., Катя М., Рома Г., Артем К., Даша Ф., Софія К., Рома М.) і у 5% дітей (Соня П.) були порушені сонори.

У всіх дітей було присутнє порушення звуковимови. За характером порушення звуковимови, більшою мірою спостерігалось в замінах, змішуванні звуків. Найпоширенішими порушеннями фонетичних груп звуків, є групи шиплячих, свистячих та сонорних звуків. Оскільки було виявлено, що у всіх учнів є порушення артикуляційної моторики в різному ступені тяжкості, то можна зробити висновок про те, що формування обстежуваних звуків проходило на неповноцінній основі.

При обстеженні просодичного боку мовлення, було відзначено, що всі 100% випробовуваних дітей мають порушення просодичного боку мовлення, які характеризуються: тихим та слабким голосом, повільним або прискореним темпом мовлення, переривчастим диханням, слабкими або укороченими видихами.

Обстеження фонематичного слуху виявило, що діти не диференціюють такі групи ознак: дзвінкі-глухі – 30% (Христина К., Арсеній П., Камілла М., Богдан К., Артем К., Ліза Н.), шиплячі-свистячі – 15% (Христина К., Катя М., Семен П.), сонори – 15% (Христина К., Богдан К., Даша Ф.)

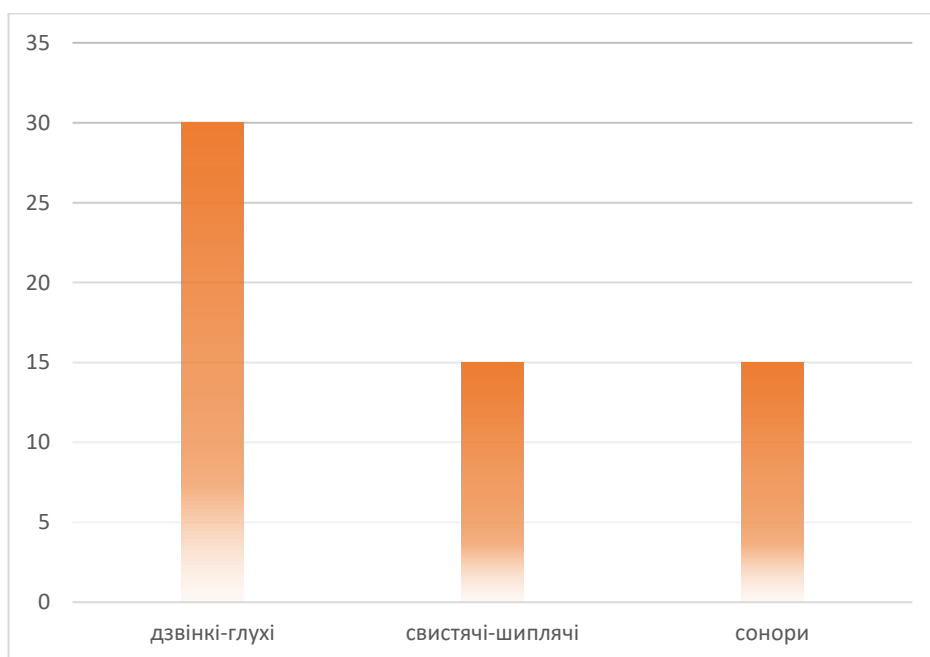


Рис. 2.2. Обстеження фонематичного слуху

Визначити наявність звуку в назві картинки вдалося всім 100% учням. 20% учнів (Христина К., Рома Г., Віка А., Софія К.) випробували труднощі у виконанні завдання «вгадати слова зі звуком [ш]». У всіх дітей знижений рівень розвитку фонематичного слуху. Найвищий бал за виконаними завданнями отримали 15% учнів (Софія К., Рома М., Соня П.). Найнижчий показник у 20% (Христина К., Семен П., Богдан К., Артем К.).

При дослідженні особливостей письма нами було проаналізовано двадцять письмових робіт. Виходячи з отриманих даних, були зіставлені індивідуальні показники обстеження письма по слуху. За результатами обстеження зазначаємо, що при дослідженні запису букв, найбільш складною для дітей виявилася проба – «запис букв близьких за місцем утворення і акустичними ознаками» (середній бал 2,15). Високий показник в пробі «записи малих літер» (2,55 балів), з даним завданням більшість випробовуваних впоралися успішно.

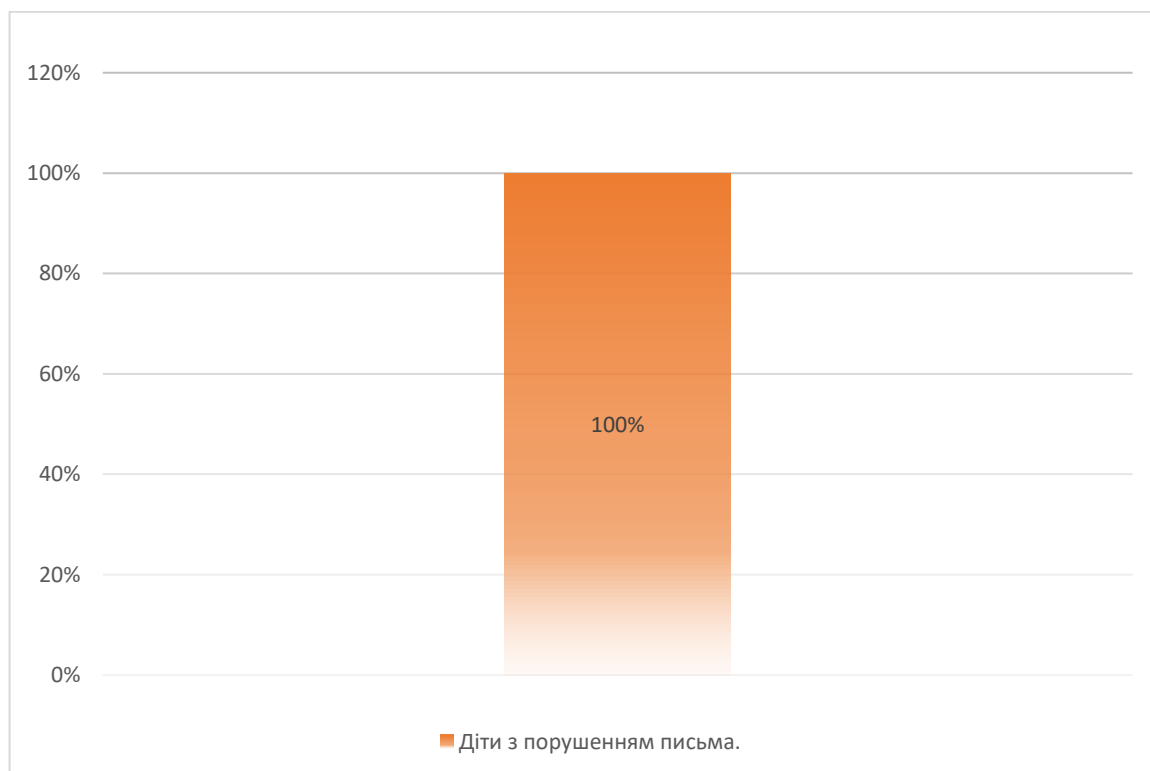


Рис. 2.3. Обстеження писемного мовлення.

Під час якісного аналізу були виявлені помилки, пов'язані з недорозвиненням фонематичного слуху. Учні замінювали букви, які позначають

свистячі, шиплячі та сонорні звуки, замінювали букви, які позначають парні дзвінкі-глухі приголосні звуки. В роботах випробовуваних відзначаємо пропуски букв.

Аналізуючи помилки, допущені випробовуваними, слідуюмо зазначити, що в момент письма у дітей була опора на неправильне промовляння(так як виявлені порушення звуковимови), наслідком з'явилися помилки, що характеризуються замінами та пропусками букв, що позначають свистячі, шиплячі та сонорні звуки. Крім дисграфічних помилок були відзначені граматичні помилки в написанні голосних після шиплячих.

Аналіз диктантів та диктантів слів різної складової структури дозволяє стверджувати, що найбільш високий результат – 2,5 бали показав Рома М., а найнижчий – 1 бал показали Катя М. та Софія К. Отримані результати обстеження диктантів дозволяють зробити наступні висновки: у більшості учнів присутні дисграфічні помилки, а саме: заміни близьких за звучанням звуків (голосних та приголосних), змішання букв, що позначають звуки, подібні за артикуляції та звучанню, пропуски букв, недотримання меж речення.

Отримані результати обстеження процесу письма дозволяють зробити висновки, що у більшості учнів присутні дисграфічні помилки на письмі, такі як: заміна близьких за звучанням звуків голосних та приголосних, змішання букв, що позначають звуки, подібні за артикуляції і звучанню, а також, спираючись в процесі промовляння на неправильна вимова звуків, випробовувані відображають свою порушену вимову на письмі, що проявляється в замінах та пропусках букв, відповідних заміन та пропусків звуків в усному мовленні. Діти недотримувалися меж речень, пропускали та не дописували літери, як голосні, так і приголосні.

100% учнів відчувають труднощі під час письма. У письмових роботах багато помилок. В роботах спостерігаються часті виправлення та помарки. Численні орфографічні помилки. Виходячи з аналізу помилок, було відзначено, що дисграфічні помилки превалюють над орфографічними. У випробовуваних

були присутні специфічні помилки різного характеру, учні відчували труднощі при письмі, так як була велика кількість стійких дисграфічних помилок.

Дана діагностика виявила порушення моторики артикуляційного апарату, фонетико-фонематичних процесів, навичок письма у обстежуваних дітей. Аналіз зведених показників дозволив виявити залежність дефектів мовлення від стану моторики артикуляційного апарату учнів. Чим більш виражені фонематичні процеси, тим більше порушеними виявляються порушення мовлення.

2.2. Кількісно-якісний аналіз первинної діагностики.

Для оцінки стану мовлення було проведено контрольний експеримент з учнями контрольної та експериментальної групи. Контрольний експеримент проводився за такими ж напрямками.

Таблиця 2.1.

Результати контрольного обстеження стану кінестетичної функції артикуляційного апарату у дітей молодшого шкільного віку

Ім'я дитини	Рухова функція губ	Рухова функція щелепи	Рухова функція язика	Середній бал
				Контрольний експеримент
Експериментальна група				
Марія А.	3,75	3	4	3,4
Віка Б.	3,75	3	4,2 5	3,5
Христина К.	3,75	3,6	3	3,5
Катя М.	4	2,6	3,6	3,5
АртемП.	3,75	2,6	3,2	3,5
ГригорійЧ.	3,75	3,3	3,2	3,5
Каміла М.	3,5	3,3	3,4	3,41
Богдан К.	3,5	3,3	3,2	3,6
РоманГ.	4	4	3,4	4
КсеніяЧ.	3,75	3,6	3,2	4
Середній бал	3,75	3,23	3,4	3,5

Продовження таблиці 2.1.

<i>Контрольна група</i>				
Михайло М.	4	3,3	3,4	3,5
АртёмК.	3,75	3,6	3,6	3,5
ЛізаН.	4	3,6	3,4	3,7
ДенисБ.	3,75	3,6	3,8	3,7
ДаринаФ.	4	3,3	3,6	3,6
Софія К.	3,75	3,6	3,8	3,7
РоманМ.	3,75	3,3	3,4	3,5
СоняП.	4	3,3	3,4	3,5
ВікаА.	3,75	3,3	3,2	3,4
ВікаЮ.	4	3,3	3,4	4
Середній бал	3,8	3,75	3,5	3,6

За результатами даної таблиці робимо висновки, що в експериментальній групі значно слабша точність артикуляційних рухів, швидкість перемикання з одного руху на інший, присутні порушення м'язового тону. У контрольній групі нижче результати, але не набагато. У дітей контрольної групи також, як і в експериментальній наявні порушення м'язового тону.

З отриманих даних видно, що у всіх дітей експериментальної та контрольної груп слабка артикуляційна моторика.

За результатами обстеження кінетичної функції артикуляційного апарату можемо відзначити, що в обох групах спостерігаються незначні порушення.

Таблиця 2.2.

Результати контрольного обстеження стану кінетичної функції артикуляційного апарату у дітей молодшого шкільного віку

Ім'я дитини	
Контрольний експеримент	
<i>Експериментальна група</i>	
МаріяА.	2,3
ВікаБ.	3,2
ХристинаК.	3
КатяМ.	3,2
АртемП.	3,2
ГригорійЧ.	4

Продовження таблиці 2.2.

КамілаМ.	3
БогданК.	3,4
РоманГ.	4
КсеніяЧ.	4
Середній бал	3,33
<i>Контрольна група.</i>	
МихайлоМ.	3,4
АртёмК.	4
ЛізаН.	3,6
ДенисБ.	3,2
ДаринаФ.	3,6
Софія К.	3,5
РомаМ.	3,6
СоняП.	3
ВікаА.	4
ВікаК.	4
Середній бал	3,59

Результати обстеження фонетичної сторони мовлення констатувального та контрольного експериментів можна в таблиці 2.3

Таблиця 2.3.

Результати обстеження контрольного експерименту
фонетичної сторони мовлення

Ім'я дитини	Контрольний експеримент		
	Звуковимова	Просодика	Заг.бал
<i>Експериментальна група</i>			
Марія А.	2	3	5
Віка Б.	3	3	6
Христина К.	3	3	6
Катя М.	2	2	4
Артем П.	2	3	5
Григорій Ч.	2	2	4
Камілла М.	2	3	5
Богдан К.	3	3	6
РоманГ.	3	3	6

Продовження таблиці 2.3

КсеніяЧ.	2	3	5
Сер. бал	2,4	2,8	5,2
<i>Контрольна група</i>			
Михайло М.	3	3	6
Артём К.	3	3	6
ЛізаН.	3	4	7
ДенисБ.	3	3	6
ДаринаФ.	2	3	5
Софія К.	3	3	6
РоманМ.	3	3	6
СоняП.	3	3	6
ВікаА.	3	3	6
ВікаК.	3	4	7
Середній бал	2,9	3,2	6,,1

З даних таблиці робимо висновок, що у більшості недорозвинений фонематичний слух дітей експериментальної групи, 100% дітей не розпізнають фонemi, не розрізняють та не виділяють звук в словах, дітям складно називати слова з заданим звуком. Всі учні не змогли справитися із завданням «повторення складових рядів за логопедом». Потрібно відзначити, що у учнів контрольної групи результати за обстеженням фонематичного слуху дещо краще ніж у контрольній групі.

З таблиці видно, що у дітей експериментальної групи також поганий і звуковий аналіз слова. 50% (Віка Б., Христина К., Катя М., Артем П., Богдан К.) не впоралися з четвертим завданням на «визначення першого ударного звуку в словах». Назвати слова з 1,2,3,4 складами з експериментальної групи змогли 20% учнів. А визначити кількість голосних та приголосних у названих словах змогли 10% дітей (Григорій Ч.).

У контрольній групі результати суттєво не відрізняються.

При контрольному обстеженні письма по слуху, відзначаємо, що 50% учнів з експериментальної групи безпомилково впоралися з завданням. Значно

нижче цей показник у молодших школярів контрольної групи, всього 20% (Григорій Ч, Роман Г.) змогли впоратися із завданням.

Ім'я дитини	Середній бал	
	Констатувальний експеримент	Контрольний експеримент
Експериментальна група		
МаріяА.	2,9	3,1
ВікаБ.	2,9	3
ХристинаК.	2,8	3
КатяМ.	3	3,2
АртемП.	3,3	3,4
ГригорійЧ.	3,3	3,5
КамілаМ.	3	3,3
БогданК.	2,8	3
РоманГ.	3,6	4
КсеніяЧ.	3,4	3,5
Середній бал	3,1	3,27
Контрольна група		
МихайлоМ.	3	3
АртёмК.	3,5	3,1
ЛізаН.	3,3	3,5
ДенисБ.	3,2	3
ДаринаФ.	3,5	3,3
Софія К.	3,3	3,2
РомаМ.	3,6	3,5
СоняП.	3,2	3,2
ВікаА.	3,7	3,7
ВікаК.	3,9	3,7
Середній бал	3,42	3,32

При контрольному списуванні всі випробовувані (100%) експериментальної групи не вдало впоралися. Однак, відзначаємо, ніхто з учнів, гарно не написав текст з друкованого зразка. Складніше далось списування з рукописного тексту, так, із завданням впоралися тільки 10% дітей експериментальної групи (Артем П). У контрольній учні впоралися дещо краще, але всі школярі допускали помилки при списуванні.

В даному виді завдання в учнів виявлялися помилки в замінах, в пропусках букв. Спостерігалися множинні орфографічні помилки. Бачимо, що виникали проблеми з написанням букв, складів та слів з обох текстів, а ось речення та тексти досі становлять більші труднощі у написанні. При списуванні речень та

текстів в учнів були відзначені помилки в замінах голосних (а – о, е – і) та приголосних. Учні не дотримувалися межі речень, пропускали приголосні букви при письмі та склади. Однак, в експериментальній групі учні зробили менше помилок, ніж їхні однолітки з контрольної групи.

У письмових роботах дітей все так же спостерігалися помилки у пропусках, замінах, перестановках. Початок речень не дотримувалися 50% експериментальної групи (Марія А., Камілла М., Богдан К., Артем П., Григорій Ч.) та 40% контрольної групи (Михайло М., Дарина Ф., Віка А.). У диктантах слів різної складової структури в учнів присутні орфографічні помилки на незнання правил шкільної програми жи-ши, ча-ща, чу-щу (лижі, учясток, чюдеса).

З контрольної групи тільки 10% учнів краще показали навик письма. Повну, докладну розповідь по серії сюжетної картинки змогли скласти тільки 10% молодших школярів з експериментальної групи, а з контрольної – всього лише 5% дітей.

Учні експериментальної групи (75%) не можуть у правильній послідовності складати речення в тексті. Вигадувати назви до розповідей змогли 80% експериментальної групи.

Під час констатувального експерименту було виявлено, що в учнів переважають два види дисграфії (артикуляційно-акустична та дисграфія на ґрунті порушення мовленнєвого аналізу та синтезу). кількість учнів з даним логопедичним висновком становить 100%.

Незважаючи на помилки в роботах учнів можна сказати, що контрольний експеримент все-таки показав що у всіх учнів є порушення мовлення. У процесі виконаної роботи у більшості випробовуваних учнів порушена артикуляційна моторика, звуковимова, а також фонематичний слух та фонематичне сприйняття. На письмі, під диктовку учні стали роблять багато помилок. Самостійне письмо вимагає контролю та корекційної роботи.

Висновки до розділу 2

Для визначення стану усного мовлення дітей молодшого шкільного віку нами було проведено діагностичні завдання за методиками авторів Т.Ахутіної, Н.Трубнікової, О.Іншакової, О.Шипілової для вивчення моторики артикуляційного апарату, фонетико-фонематичних процесів, навички письма. У процесі обстеження усного мовлення взяли участь 20 учнів 3 класів у віці 9-10 років. Контингент було поділено на дві частини – 10 учнів експериментальної групи та 10 учнів контрольної групи.

Діагностичні проби для обстеження моторики артикуляційного апарату, призначені були для вивчення функціонального стану активних органів артикуляційного апарату – дослідження рухових функцій органів артикуляційного апарату, динамічної організації рухів цих органів та вивчення стану мимічної мускулатури. Так, дослідження моторики артикуляційного апарату показало, що у всіх дітей були порушення в роботі органів артикуляційного апарату та їх рухових функцій.

Обстеження стану звуковимови у молодших школярів, яке показало, що найпоширенішими порушеннями фонематичних груп звуків – є шиплячі, свистячі та сонорні звуки. За складністю, порушення – мономорфні та поліморфні. Характер порушень, проявляється у вигляді заміни, спотворення та змішування звуків. За підсумками обстеження виявлено, що у 25% дітей є антропофонічний дефект і у 65% дітей фонологічний дефект.

Обстеження фонематичного слуху виявило, що діти не диференціюють такі групи ознак: дзвінкі-глухі – 30% (Христина К., Арсеній П., Камілла М., Богдан К., Артем К., Ліза Н.), шиплячі-свистячі – 15% (Христина К., Катя М., Семен П.), сонори – 15% (Христина К., Богдан К., Даша Ф.)

Безпосередньо при дослідженні особливостей письма нами було проаналізовано двадцять письмових робіт. Виходячи з отриманих даних, були зіставлені індивідуальні показники обстеження письма по слуху. За

результатами обстеження зазначаємо, що при дослідженні запису букв, найбільш складною для дітей виявилася проба – «запис букв близьких за місцем утворення і акустичними ознаками» (середній бал 2,15). Високий показник в пробі «записи малих літер» (2,55 бала), з даним завданням більшість випробовуваних впоралися успішно.

Виявили, що 100% учнів відчують труднощі під час письма. У письмових роботах багато помилок. У роботах спостерігаються часті виправлення та помарки. Численні орфографічні помилки. Виходячи з аналізу помилок, було відзначено, що дисграфічні помилки превалюють над орфографічними. В учнів були присутні специфічні помилки різного характеру, вони відчували труднощі при письмі, так як була велика кількість досить стійких дисграфічних помилок. Дана діагностика виявила порушення моторики артикуляційного апарату, звуковимови.

Під час контрольного експерименту було виявлено, що в учнів переважають два види дисграфії (артикуляційно-акустична та дисграфія на ґрунті порушення мовного аналізу та синтезу) залишилися і після впровадження методики. Однак, кількість учнів з даним логопедичним висновком скоротилася.

Аналіз зведених показників дозволив виявити залежність дефектів мовлення від стану моторики артикуляційного апарату учнів. Так, чим більш виражені фонематичні процеси, тим більше виявляються порушення мовлення.

РОЗДІЛ 3

ДИСТАНЦІЙНИЙ ФОРМАТ КОРЕКЦІЙНО-ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

3.1. Організаційно-методичне обґрунтування та зміст дистанційного формату корекційно-логопедичної роботи з молодшими школярами

Організація дистанційного формату корекційно-логопедичної роботи з молодшими школярами створює умови для розширення можливостей персоналізованого навчання, виявлення індивідуального прогресу школярів із мовленнєвими деструкціями [53]. Важливо відмітити, що у форматі дистанційного навчання базується на ІКТ й орієнтоване на індивідуальні запити учнів, незалежно від їх розміщення в просторі й часі [8,с.118]. Для реалізації успішного дистанційного навчання необхідне ефективне і динамічне інформаційно-освітнє середовище, яке повинно забезпечити активну взаємодію як між педагогом і учнем, так і учнів між собою [8,с.119]. Дистанційне навчання є інструментом модернізації сучасної освіти на практиці, що демонструється в створенні нових педагогічних методик, що засновані на інтеграції традиційних підходів організації навчального процесу [18,с.19]. Важливою перевагою дистанційного формату при організації корекційно-логопедичної роботи з молодшими школярами є негайний зворотній зв'язок логопеда з учнем; широкий вибір матеріалів та завдань, які підходять для конкретного вихованця [18,с.21]. До інших переваг дистанційного формату корекційно-логопедичної роботи з молодшими школярами можна віднести варіативність дидактичного арсеналу сучасних засобів і систем подання інформації, інформаційного обміну; широта засобів зворотного зв'язку між учителем і учнями використовуються онлайн-комунікації : чати, адресні звернення, електронні консультації, які сприяють

постійному індивідуального контакту з учителем, забезпечують оперативність отримання особистісних консультацій [4,с.73].

Певні переваги дистанційного навчання визначаються органічним поєднання традиційних та комп'ютерно-орієнтованих методів [15,с.5], комплексним і систематичним використанням традиційних й інноваційних педагогічних технологій та інформаційно-комунікаційних технологій навчання за принципом взаємодоповнення з метою підвищення якості освіти [43,с.305].

Але поряд із перевагами суттєвим недоліком дистанційного формату корекційно-логопедичної роботи з молодшими школярами може стати нерівномірна і неоднорідна комп'ютерна грамотність суб'єктів освітнього процесу; низький рівень володіння інформаційно-комунікаційними технологіями [50,с.44]. Ефективність дистанційного формату корекційно-логопедичної роботи з молодшими школярами також може значно скорочуватись через неефективне управління часом; відсутність самодисципліни з боку учнів; можливі технічні проблеми; проблеми кооперації [4,с.74]. Тому зростання ефективності дистанційного формату корекційно-логопедичної роботи з молодшими школярами можливе за умови, коли усі складові якої гармонійно взаємодіють на засадах грамотної методичної організації [19,с.143]. Більше того, методика дистанційного навчання не виключає корисних методів та принципів традиційної системи навчання, а навпаки, вдосконалює та доповнює її можливості. Цей підхід має на меті формувати в учнів вміння самостійно планувати та організовувати свою діяльність, орієнтуючись на кінцевий результат, розвивати відчуття відповідальності за свої досягнення у навчанні, а також потребу постійного вдосконалення своїх знань, умінь та навичок. Під час роботи за цією методикою у школярів формуються вміння працювати в інформаційному просторі, самостійно шукати, добирати і аналізувати інформацію, презентувати результати своєї навчальної діяльності з використанням новітніх інформаційних технологій [19,с.145].

Система дистанційного навчання повністю відповідає вимогам концепції модернізації сучасної освіти, бере свій початок на введенні нових навчальних стандартів і застосуванні передових технологічних досягнень з метою підвищення якості освіти і сприяє успішному досягненню поставлених цілей у сучасній школі. Самостійного онлайн-навчання слугу для персоналізації навчального процесу та наближенню його до реальних потреб учнів різних рівнів підготовки [19, с.146].

У контексті нашого дослідження можна погодитися із науковцями, які переконливо аргументують, що дистанційне навчання забезпечує раціональне використання навчального часу, адаптацію освітнього процесу до індивідуальних потреб здобувача освіти, диверсифікацію джерел здобутих знань, використання гнучких засобів для діагностики і моніторингу навчальних досягнень, організацію зворотного зв'язку, підвищення продуктивності навчальної діяльності учнів.

Під час дистанційного формату корекційно-логопедичної роботи з молодшими школярами було виявлено такі недоліки:

- складність витримати пристойний зовнішній вигляд при здійсненні одночасно відео-контакту логопеда й учнів;
- невміння учасників навчально-виховного процесу відокремити домашні / побутові справи від вирішення навчальних ситуацій;
- проблеми із підключенням до мережі Інтернет у конкретний момент часу;
- недостатність в учнів стійких навичок роботи з платформами онлайн-взаємодії (проблеми з реєстрацією, вимкнення /увімкнення мікрофона, відео-трансляцій);
- використання логопедом одноманітних, часто непродуманих засобів зворотнього зв'язку (тільки електронна пошта, вайбер тощо).

Ігнорування вищезазначених викликів автоматично призводить до нівеляції визначеної Державним стандартом початкової освітньої мети, яка полягає у всебічному розвитку дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та всебічних

умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості [11]. Адже як досягти всебічного розвитку особистості, розкрити її таланти у середовищі, де відсутня етика та етикет, де немає можливості переглядати онлайн-трансляції навчальних занять, спілкуватися із педагогом тощо.

Дистанційне навчання надає можливість зробити процес навчання більш особистісно орієнтованим або індивідуалізованим, тому що це дає учням змогу здобувати знання у власному темпі, в зручний час і комфортному місці. Крім того, учень одразу може ознайомитися з додатковими джерелами інформації з теми, поставити запитання вчителю чи однокласникам на форумі й отримати відповіді, не чекаючи уроку.

Крім того, дистанційне навчання допомагає учням навчитися працювати з новим джерелом інформації – Інтернетом. Саме за допомогою дистанційного навчання в учні мають більшу потребу для постійного самоконтролю і самокорекції, а також мотивація для якомога довшої концентрації уваги [5,с.59].

Дистанційна освіта – це відкрита система навчання, яка передбачає активне спілкування між викладачем і студентом за допомогою сучасних технологій та мультимедіа. Така форма навчання дає свободу вибору місця, часу та темпу навчання, завдяки Інтернету, який охоплює широкі верстви суспільства та стає важливим фактором його розвитку. Слід зазначити, що дистанційне навчання не є антагоністичним щодо очної та заочної форм навчання. Воно природно інтегрується в ці системи, доповнюючи й розвиваючи їх, що сприяє створенню мобільного навчального середовища [4,с.63].

Слушним є твердження О. Коротун, згідно з яким впровадження технології дистанційного навчання впливає на всі освітні компоненти навчального процесу: на форми і методи навчання, на активізацію, інтенсифікацію та ефективність процесу навчання (когнітивний), на формування мотивації до навчання, професійно-значущих якостей (особистісно-ціннісний) [17,с.126].

Дистанційне навчання – це одна із форм організації навчального процесу, в якій повністю або частково заняття повинні бути створені з використанням сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологій при територіальній віддаленості викладача й учнів [42,с.145].

Педагог-практик О. Клець ділиться прикладом упровадження змішаного навчання через виокремлення так званих «зон»: «зона роботи з учителем», в межах якої учні спілкуються з вчителем, виконують його завдання, відповідають на запитання тощо; «он-лайн зона», яка передбачає самостійне опрацювання інформації за допомогою комп'ютерної техніки; «зона опрацювання матеріалу підручника», в межах цієї зони учні працюють з підручниками, текстами творів або з додатковим матеріалом, підібраним учителем; «зона роботи з картками», в межах якої учні виконують підготовлені вчителем на картках завдання різного характеру та рівня [14,с.144].

Цікавим є зарубіжний досвід упровадження дистанційного навчання, у ході реалізації якого вдалося встановити такі позитивні впливи, як: помірне зростання мотивації та самостійності здобувачів освіти. При цьому велику роль відіграла сама модель дистанційного навчання передбачає такі елементи, як: результати навчання, карти організації матеріалів, списки посилань, навчальні матеріали синхронні та асинхронні навчальні заходи. Важливо, що оцінювання навчальних результатів здійснювалося на підставі даних самооцінки і портфоліо [58].

До основних змін, які відбуваються унаслідок впровадження дистанційного навчання, можна віднести такі: учні самостійно розраховують свій час — це підвищує ефективність навчання; вчителі зосереджуються на некогнітивних навичках (комунікація, самоідентифікація, колективна робота тощо) та формуванні світогляду учнів; школи передбачають систему групового викладання — наприклад, два вчителі проводять урок для одного класу — діляться досвідом між собою; один день на тиждень учні працюють самостійно, а вчителі проводять короткі 10-хвилинні індивідуальні онлайн-тести для кожного(-ної) учня(-иці) у класі.

У межах повномасштабного впровадження дистанційного навчання у зв'язку з неможливістю систематичного відвідування здобувачами освіти навчальних закладів через складну ситуацію на всіх рівнях освіти з'являються деякі складнощі. Якщо взяти до уваги саме логопедичну роботу в початковій школі, то тут визначальними будуть такі особливості і перешкоди:

- проблеми із соціалізацією здобувачів освіти, адже вона повномірно можлива тільки шляхом безпосередніх контактів із соціумом;
- труднощі із вироблення етичних умінь, адже норми і правила поведінки транслуються тільки у ході соціальної взаємодії та є епізодичними в умовах соціального дистанціювання;
- відсутність сформованості у здобувачів початкової освіти на високому і достатньому рівнях навичок самостійності, самоконтролю, контролю часу виконання завдань, ІКТ-навичок;
- низький рівень мотивації молодших школярів в умовах упровадження моделей дистанційного навчання;
- неготовність батьківської спільноти до надання належного організаційно-рекомендаційного супроводу дітям в умовах дистанційного навчання;
- відсутність можливостей, умінь, вільного часу у батьків на здійснення контролю за дітьми за станом виконання ними завдань;
- недостатній фінансовий ресурс у сімейному бюджеті на придбання комп'ютерної техніки, передоплату послуг Інтернет-провайдерів;
- особливості розвитку мислення і пам'яті молодших школярів не сприяють ефективній роботі у «дистанційному режимі»;
- відсутність ефективних і апробованих механізмів дисциплінування учнів.

На основі проведеного дослідження можна окреслити основні відмінності результатів традиційного та дистанційного формату корекційно-логопедичної роботи з молодшими школярами (таблиця 3.2).

Таблиця 3.2

**Відмінності результатів традиційного та дистанційного формату
корекційно-логопедичної роботи з молодшими школярами**

№з/п	Критерій оцінки	Традиційний формат	Дистанційний формат
1	Ставлення учнів до логопедичних занять	Негативне, нейтральне	Позитивне
2	Активність учнів на логопедичних заняттях	Помірна	Висока
3	Дотримання етики й дисципліни	Дотримано	Здебільшого не дотримано
4	Продуктивність логопедичних занять	Середня	Середня
5	Результативність корекції мовленнєвих деструкцій	Середня	Висока
6	Якість зворотнього зв'язку	Низька	Середня
7	Рівень використання ІКТ у роботі логопеда	Низький	Високий
8	Роль логопеда на занятті	Провідна, керуюча	Опосередкована, коригувальна
9	Можливість реалізації індивідуального і диференційованого	Низька, середня	Висока
10	Коригувальний вплив	Опосередкований	Безпосередній

Отож, основними відмінностями дистанційного формату організації корекційно-логопедичної роботи від традиційного є: раціональний підхід до організації занять в класі і підбір посильних завдань для самостійного опрацювання учнями, проведення веб-консультування учасників освітнього процесу, адаптація онлайн-матеріалів до віку учнів та рівня їх сприйняття (комікси, презентації або створені відео), використання зручних засобів для діагностики і моніторингу навчальних досягнень, організацію зворотного зв'язку та здійснення формуального оцінювання навчальних результатів здобувачів освіти; трансформація традиційних ролей логопеда та учнів з метою отримання високих результатів навчання; формування у педагогів нового образу мислення, якого вимагає необхідність індивідуалізації навчання; переосмислення своєї ролі в процесі навчання; вироблення якостей, розвитку технічних навичок для результативного використання ІКТ в процесі навчання.

При організації дистанційного формату корекційно-логопедичної роботи з молодшими школярами нами враховано описану зарубіжними дослідниками поліваріантність дистанційного навчання, оскільки воно розглядається як стратегія, спосіб забезпечення, можливість, освітня зміна, педагогічний підхід [60]. У сучасних наукових працях дистанційне навчання розглядається у контексті його інструментального супроводу, зокрема через використання ІКТ, онлайн-сервісів, додатків Telegram та Instagram для допомоги вивченню мови [51], трансформації ролей учасників навчального процесу [57]. Ми також врахували проблеми й перспективи дистанційного навчання [62].

Цінним у контексті нашого дослідження є бачення дослідників, які намагаються оптимізувати процес дистанційного навчання через використання веб-квестів, онлайн-вікторин, удосконалення підготовки педагогів [59;61;66], вказують на залежність ефективності впровадження дистанційного навчання від ставлення до нього здобувачів освіти та їх цифрової грамотності. Потенційний вплив на ефективність дистанційного навчання має залучення здобувачів освіти до оцінки його переваг, проблем, внесення пропозиції щодо удосконалення

освітнього процесу за дистанційною моделлю [64]. Це гарантує здобувачам освіти гнучкість, зручність і результативність навчання [56]. Під час організації освітнього процесу за дистанційною моделлю, необхідно врахувати можливість онлайн-взаємодії між усіма дотичними суб'єктами, узгодженість дидактики та технологічних інструментів, відповідність потребам, навичкам і переконанням учнів, настановчу та коригувальна підготовка усіх учасників освітнього процесу [55].

Велике значення для ефективності організації дистанційного навчання має застосування сучасних цифрових інструментів і технологій [52]. Саме цифрові технології сприяють створенню умов освітнього середовища, мають потужний мотиваційний вплив на суб'єктів освітнього процесу через створення ситуації успіху довіри, доступності, продуктивності та інтерактивності комунікативної взаємодії [65].

При організації дистанційного формату корекційно-логопедичної роботи з молодшими школярами нами також взято до уваги принципи цього напрямку роботи: принцип комплексності, урахування вікових особливостей та якісного системного аналізу результатів діагностування. Завдяки реалізації принципу комплексності вдається всебічно охопити розвиток дитини із урахуванням наявних у неї мовленнєвих порушень, провести психолого-педагогічне й логопедичне вивчення дитини. Принцип урахування вікових особливостей дітей нами було реалізовано при підборі діагностичного інструментарію та матеріалів, розробці інструкцій із виконання дитиною відповідних діагностичних завдань. Принцип якісного системного аналізу результатів діагностики дав змогу провести ґрунтовний аналіз отриманих у ході дослідження емпіричних даних.

Моделюючи систему корекційно-логопедичної роботи з молодшими школярами ми врахували думки учених, які наголошують на необхідності своєчасного виявлення і виправлення недоліків мовленнєвого розвитку для уникнення труднощів у засвоєнні програми загальноосвітньої школи, недоліків психічного розвитку, сповільнення формування трудових і навчальних навичок,

порушень моторики, що є наслідком недостатнього розвитку тактильно-моторних відчуттів, потрібних для організації будь-якої діяльності (Ливицький Б.О., Косарева Г.М.) [22,с.201,202].

Вважаємо, що система корекційно-логопедичної роботи з молодшими школярами має враховувати означені Проєктом «Нова українська школа» вимоги до компетентності «спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами»: «вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів). Здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час. Усвідомлення ролі ефективного спілкування» [25,с11].

Система корекційно-логопедичної роботи з молодшими школярами у дистанційному форматі має базуватися на взаємозв'язку усної і писемної форм мовлення. У цьому контексті ми дотримуємося думки В. Тарасун, яка наголошує, що можливість оволодіння письмом настає за умови зрілості мовленнєвих і когнітивних здібностей дитини [41,с.95], проте незважаючи на чітку кореляцію між усним і писемним мовленням, для оволодіння письмом необхідна психологічна, сенсомоторна база. Адже письмо передбачає такі операції, як: символічне позначення звуків мовлення, тобто фонем, моделювання звукової структури слова за допомогою графічних символів і в) графомоторні операції [41,с.96,97]. Особливо важливою є саме «сенсомоторна база, або комплекс функціональних передумов письма, являє собою багаторівневу систему, що включає значну кількість когнітивних і мовленнєвих функцій. Досягаючи мінімально необхідного рівня зрілості, вони створюють оптимальні можливості для здійснення операцій звуко-буквеної символізації, графічного моделювання звукової структури слова і реалізації графо-моторної програми» [41,с.99].

Проєктуючи систему корекційно-логопедичної роботи з молодшими школярами у дистанційному форматі, ми врахували виокремлені логопедами рівні загального недорозвинення мовлення: 1) пов'язаний із повною або

частковою відсутністю словесних форм спілкування (малий лексичний запас, незрозумілість висловлюваного оточенню, неволодіння фразовим мовленням; 2) більший обсяг мовленнєвих можливостей на фоні спотворення використовуваних дитиною фонетичних і граматичних мовних засобів вираження (поповнення активного словника деякими прикметниками та прислівниками, є навички використання окремих форм словозміни; 3) наявність стійких порушень у засвоєнні та використанні граматичних засобів мовлення, характерний імпресивний аграматизм, труднощі в розумінні складних логіко-граматичних конструкцій, які показують причинно-наслідкові та часово-просторові зв'язки; помилки при граматичних змінах слів і їх сполученнях у фразовому мовленні, у словотворенні [28, с. 286–293], неточне знання побутової лексики, недостатнє опанування граматичних форм мови, переважання у мовленні простих речень, недоліки звуковимови та порушення структури слів, незнання окремих слів та виразів, змішування деяких смислових значень слів, які близькі за звучанням [46, с.428]; 4) нерізко виражене недорозвинення мовлення, що характеризується невеликими порушеннями всіх мовленнєвих компонентів та виражається у фонематичній недосконалості висловлювань, в'ялістю артикуляції та нечіткістю дикції, стійкими недоліками утворення й уживання різних граматичних форм мови [46].

На важливість оптимальної організації логопедичної роботи з молодшими школярами вказують напрацювання учених, які відмічають важливість адекватної корекційної роботи із такими дітьми (Богуш А. М., Гавриш Н. В.) [3, с.201], її позитивний вплив на інтелектуальну, сенсорну та аферентно-вольову сферу, розвиток основних особливостей уваги (Блінова Г.Й.) [2, с.202], рівень особистісного та інтелектуального розвитку, профілактику фобії дітей із порушеннями мовлення [26,с.58].

При організації корекційно-логопедичної роботи з дітьми молодшого шкільного віку нами враховано принципи логопедичної роботи: принцип взаємозв'язку в розвитку мовлення і моторики, принцип розвитку, принцип

тісного взаємозв'язку розвитку мовлення і пізнавальних процесів, онтогенетичний принцип, принцип комплексного підходу, принцип системності, принцип диференційованого підходу, принцип обліку провідної діяльності, принцип урахування вікових особливостей дітей, принцип динамічного вивчення [20, с.140–144].

При розробці корекційно-логопедичних вправ для роботи з молодшими школярами у дистанційному форматі нами враховано методи логопедичної роботи: практичні, наочні та словесні методи, вибір їх мотивується характером мовленнєвого порушення, змістом, цілями та завданнями корекційного логопедичного впливу, етапом роботи, віковими, індивідуально-психологічними особливостями дитини (репродуктивні методи – для розвитку імітаційної здібності у дітей, продуктивні – при формуванні зв'язних висловлювань, виконанні творчих завдань) [35, с.14].

Система пропонованої нами корекційно-логопедичної роботи з молодшими школярами у дистанційному форматі передбачає такі 10 вправ.

Вправа 1. «Співаємо звуки»

Мета: корекція звуковимови, розрізнення звуків.

Опис. Логопед пропонує учням проспівати звуки: л,м, р, дж, дз, ш, ц, ж. За умови навчання у дистанційному форматі логопед може переслати дітям звуки через месенджер чи віртуальну платформу, запропонувати їм записати відео «проспівування» звуків на відео чи аудіо [71].

Вправа 2. «Який звук ви чуєте»

Мета: корекція розрізнення учнями звуків.

Опис. Логопед пропонує дітям ряд слів, наприклад: дзига, джміль, Джолі, квасоля, факт. Учням потрібно вказати усі звуки, які воничують, правильно вимовити їх. За умови дистанційного формату це завдання можна реалізувати таким чином: логопед в онлайн-режимі за допомогою доступних засобів комунікації вимовляє слова і просить учнів вимовити звуки, які воничують у кожному зі слів.) [69,с.38].

Вправа 3. «Вимовляємо разом»

Мета корекція звуковимови.

Опис. Учні пропонуються ряд слів, які потрібно вимовити спочатку хором, а потім індивідуально. Це вправа призначена для спілкування в очному режимі

Вправа 4. «Послухай і запиши»

Мета: співвіднесення усного і писемного мовлення

Опис. Логопед пропонує учням послухати текст або ряд слів (залежно від мовленнєвих можливостей здобувачів освіти), потім записати його. У дистанційному форматі це може бути реалізовано через платформу Zoom [69, с.266].

Вправа 5. «Озвуч картинки»

Мета: корекція вимови окремих звуків.

Опис. Логопед підбирає картинки, на яких зображено предмети чи дії, номінація яких є складною для конкретного учня чи групи учнів. Цей підбір логопед робить відповідно до даних діагностування мовленнєвих порушень його вихованців, яке має обов'язково передувати такій роботі. За умови дистанційного формату навчання логопед може зробити мультимедійну презентацію та транслювати її через платформу дистанційного навчання, наприклад, через Zoom, по черзі вмикати мікрофон учням, щоб озвучували картинку, коментувати правильність їхньої звуковимови [71].

Вправа 6. «Графпрактика»

Мета: корекція і профілактика дисграфічних помилок.

Опис. Логопед надиктовує учням невеликий текст. Пропонує надіслати йому його з допомогою доступних ІКТ. Логопед після перевірки надсилає вихованцям скоректований варіант тексту з коментарем.

Вправа 7. «Якого слова не вистачає»

Мета: корекція і профілактика дислексії.

Опис. Відповідно до даних діагностування мовленнєвих порушень його вихованців, яке має обов'язково передувати такій роботі, логопед пропонує учням формулювання речень, у яких не вистачає одного-двох слів (залежно від мовленнєвих можливостей учнів). Дітям потрібно вписати слова / слово, яких не вистачає. Цю вправу можна реалізувати як очно, так і дистанційно через простий месенджер [70].

Вправа 8. «Як запишемо»

Мета: корекція і профілактика орфографічних помилок

Опис. Логопед пропонує учням сприйняти на слух слова і сказати, за допомогою яких букв вони відтворять почуті звуки. Наприклад, це можуть бути слова, сміється, злишся, читається, кігті, боротьба.

Вправа 9. «Малюємо у воді та піску»

Мета: корекція сенсорно-моторної сфери

Опис. Дітям дається пісок на невеличких дощечках. Їм пропонується намалювати пальцями на піску довільне зображення.

Дітям видаються невеличкі келихи або чаші з високими краями, наповнені водою, і коктейльні трубочки. Дітей просять вимовляти різні звуки і спостерігати за «реакцією» води, наприклад звук «ф», «р», «м», «в» тощо. Ця вправа для роботи в очному форматі.

Вправа 10. «Дізнайтеся більше»

Мета: розширення словникового запасу дитини.

Опис. Логопед пропонує прослухати складений ним текст. У тексті треба знайти незрозумілі слова або невідомі слова, які дитина чує вперше. Їх треба правильно вимовити і записати, з'ясувати значення за онлайн-словником.

Запропоновані вправи дадуть можливість оптимально проводити корекційно-логопедичну роботу у дистанційному форматі організації освітнього процесу молодших школярів.

3.2. Перевірка ефективності експериментальної методики дистанційного навчання молодших школярів із порушенням мовлення.

Для перевірки ефективності запропонованої методики було проведено повторний експеримент з учнями контрольної та експериментальної групи. Повторний експеримент проводився за тими ж напрямками, що й контрольний

Таблиця 3.1.

Результати повторного обстеження стану кінестетичної функції артикуляційного апарату у дітей молодшого шкільного віку

Ім'я дитини	Рухова функція губ	Рухова функція щелепи	Рухова функція язика	Середній бал	
				Контр. експер.	Повтор. експер.
Експериментальна група					
Марія А.	3,75	3	4	3,4	3,5
ВікаБ.	3,75	3	4,25	3,5	3,5
Христина К.	3,75	3,6	3	3,5	3,75
КатяМ.	4	2,6	3,6	3,5	3,7
АртемП.	3,75	2,6	3,2	3,5	3,5
Григорій Ч.	3,75	3,3	3,2	3,5	3,7
Каміла М.	3,5	3,3	3,4	3,41	3,5
Богдан К.	3,5	3,3	3,2	3,6	3,6
РоманГ.	4	4	3,4	4	4
Ксенія Ч.	3,75	3,6	3,2	4	4
Середній бал	3,75	3,23	3,4	3,5	3,6
Контрольна група					
Михайло М.	4	3,3	3,4	3,5	3,5
АртёмК.	3,75	3,6	3,6	3,5	3,6
ЛізаН.	4	3,6	3,4	3,7	3,7
ДенисБ.	3,75	3,6	3,8	3,7	3,7

Продовження таблиці 3.1

ДаринаФ.	4	3,3	3,6	3,6	3,7
Софія К.	3,75	3,6	3,8	3,7	3,7
РоманМ.	3,75	3,3	3,4	3,5	3,6
СоняП.	4	3,3	3,4	3,5	3,6
ВікаА.	3,75	3,3	3,2	3,4	3,5
ВікаЮ.	4	3,3	3,4	4	4
Середній бал	3,8	3,75	3,5	3,6	3,7

За результатами даної таблиці робимо висновки, що в експериментальній групі у незначної кількості учнів покращилася точність артикуляційних рухів, швидкість перемикавання з одного руху на інший, але залишилися порушення м'язового тону. У контрольній групі теж покращилися результати, не набагато. У експериментальній групі динамічне зростання показників середнього бала залишилось 3,5 у контрольній групі збільшилось до 3,6-3,7 балів. Крім того, у дітей контрольної групи також, як і в експериментальній залишилися порушення м'язового тону.

З отриманих даних видно, що після впровадження методики у всіх дітей експериментальній групі та контрольній групах з часом покращується артикуляційна моторика.

За результатами обстеження кінестичної функції артикуляційного апарату можемо відзначити, що в обох групах спостерігається позитивна динаміка, однак, в експериментальній групі поліпшення спостерігаються у 90% учнів, а в контрольній у 60%.

Таблиця 3.2

Результати повторного обстеження стану кінетичної функції артикуляційного апарату у дітей молодшого шкільного віку

Ім'я дитини	Середній бал	
	Контрольний експеримент	Повторний експеримент
Експериментальна група		
МаріяА.	2,3	2,5
ВікаБ.	3,2	3,3
ХристинаК.	3	3,2
КатяМ.	3,2	3,2

Продовження таблиці 3.2

АртемП.	3,2	3,5
ГригорійЧ.	4	4
КамілаМ.	3	3,2
БогданК.	3,4	3,5
РоманГ.	4	4
КсеніяЧ.	4	4
Середній бал	3,33	3,5
Контрольна група		
МихайлоМ.	3,4	3,5
АртёмК.	4	4
ЛізаН.	3,6	3,4
ДенисБ.	3,2	3,5
ДаринаФ.	3,6	3,7
Софія К.	3,5	3,5
РомаМ.	3,6	3,6
СоняП.	3	3,3
ВікаА.	4	4
ВікаК.	4	4
Середній бал	3,32	3,6

Порівняти результати обстеження фонетичної сторони мовлення контрольного та порівняльного експериментів можна в таблиці 2.3.

Таблиця 3.3.

Результати обстеження повторного експерименту
фонетичної сторони мовлення.

Ім'я дитини	Контрольний ексеримент			Повторний експеримент		
	Звуковимова	Просодика	Заг. Бал	Звуковимова	Просодика	Заг.бал
Експериментальна група						
Марія А.	3	4	7	4	4	8
ВікаБ.	4	4	8	4	4	8
ХристинаК.	4	4	8	4	4	8
КатяМ.	2	3	5	3	3	6
АртемП.	2	2	4	3	2	5

Продовження таблиці 3.3

ГригорійЧ.	4	3		4	3	7
Камілла М.	2	3	5	2	3	5
Богдан К.	3	4	7	3	4	7
РоманГ.	4	4	8	4	4	8
КсеніяЧ.	4	3	7	4	4	8
Сер. бал	3	3	6	3	4	7
Контрольна група						
Михайло М.	3	3	6	3	4	7
Артём К.	3	3	6	3	3	6
ЛізаН.	3	3	6	3	4	7
ДенисБ.	2	2	4	3	3	6
ДаринаФ.	2	3	5	2	3	5
Софія К.	3	2	5	3	3	6
РоманМ.	3	3	6	3	3	6
СоняП.	3	3	6	3	3	6
ВікаА.	3	3	6	3	3	6
ВікаК.	3	4	7	3	4	7
Середній бал	2,8	2,9	5,7	2,9	3,2	6,1

З даних таблиці робимо висновок, що після впровадження методики у 50% дітей експериментальної групи покращився фонематичний слух, 90% дітей стали краще розпізнавати фонеми, 70% дітей стали краще розрізняти фонеми та виділяти звук в словах, 55% дітей стали краще називати слова з заданим звуком. 100% учнів стали краще справлятися із завданням «повторення складових рядів за логопедом». А ось в контрольній групі фонематичний слух покращився у 50% учнів. Потрібно відзначити, що у учнів контрольної групи результати за обстеженням фонематичного слуху не змінилися, ніж на контрольному етапі дослідження.

З таблиці видно, що після впровадження методики у дітей експериментальної групи також покращився і звуковий аналіз слова. 30% краще впоралися з четвертим завданням на «визначення першого ударного звуку в словах», ніж уперше. Назвати слова з 1,2,3,4 складами з експериментальної групи

змогли 50% учнів. А визначити кількість голосних та приголосних у названих словах змогли 25% дітей (Маша А., Катя М., Артем П.).

У контрольній групі результати суттєво не змінилися.

При повторному обстеженні письма по слуху, відзначаємо, що 80% учнів з експериментальної групи дуже добре впоралися з завданням. На жаль, цей показник в учнів контрольної групи, тільки 30% (Ліза Н., Віка А., Віка К.) змогли впоратися із завданням.

Таблиця 3.4

Результати обстеження повторного експерименту писемного мовлення.

Ім'я дитини	Середній бал	
	Контрольний експеримент	Повторний експеримент
Експериментальна група		
МаріяА.	3,1	3,5
ВікаБ.	3	3,3
ХристинаК.	3	3,3
КатяМ.	3,2	3,6
АртемП.	3,1	3,4
ГригорійЧ.	3,5	4
КамілаМ.	3,3	3,5
БогданК.	3	3,5
РоманГ.	4	4,1
КсеніяЧ.	3,5	4
Середній бал	3,27	3,67
Контрольна група		
МихайлоМ.	3	3,2
АртёмК.	3,1	3,5
ЛізаН.	3,5	3,7
ДенисБ.	3	3,5
ДаринаФ.	3,3	3,7
Софія К.	3,2	3,5
РомаМ.	3,5	3,6
СоняП.	3,2	3,3
ВікаА.	3,7	3,8
ВікаК.	3,7	3,7
Середній бал	3,32	3,55

При повторному списуванні всі випробовувані (100%) експериментальної групи впоралися завданнями краще, ніж у першому списуванні. Але вже декілька

учнів (Маша А., Христина К.) краще написала текст з друкованого зразка, ніж в перший та другий рази. Складніше далось списування з рукописного тексту, так, із завданням впоралися тільки 35% дітей експериментальної групи (Артем П., Камілла М., Богдан К. Катя М). У контрольній же групі результати стали дещо кращими .

В даному виді вправ в учнів виявлялися помилки в замінах, в пропусках букв. Спостерігалися множинні орфографічні помилки. Бачимо, що учні без проблем написали букви, склади та слова з обох текстів, а ось речення та тексти досі становлять труднощі у написанні. Учні не дотримувалися межі речень, пропускали приголосні букви при письмі та склади. Після впровадження методики при повторному списуванні помилок стало менше. Однак, в експериментальній групі учні зробили менше помилок, ніж їхні однолітки з контрольної групи.

У письмових роботах дітей все так же спостерігалися помилки у пропусках, замінах, перестановках. Початок речень не дотримувалися 32% експериментальної групи (Богдан К, Ксенія Ч., Камілла М.) та 45% контрольної групи (Михайло М., Дарина Ф., Соня П.). У диктантах слів різної складової структури в учнів збереглися орфографічні помилки на незнання правил шкільної програми жи-ши, ча-ща, чу-щу (лижі, учясток, чюдеса).

З експериментальної групи тільки 35% учнів краще показали навик письма. Повну, докладну розповідь по серії сюжетної картинки змогли скласти тільки 13% молодших школярів з експериментальної групи, а з контрольної – 12% дітей.

При повторній перевірці у експериментальної групи рівень середнього балу підвищився на 1,2 бал, в контрольній ж – на 0,9 бали.

Учні експериментальної групи (95%) навчилися у правильній послідовності складати речення в тексті. Вигадувати назви до розповідей змогли 95% експериментальної групи. В цілому, розповіді учнів стали більш докладними, барвистими, структурованими.

Незважаючи на помилки в роботах учнів можна сказати, що повторний експеримент все-таки показав ефективність впровадженої методики. У процесі виконаної роботи у більшості випробовуваних учнів покращилася артикуляційна моторика та фонетико-фонематичні процеси. На письмі, під диктовку учні стали робити менше помилок, ніж раніше. Однак, самостійне письмо ще вимагає контролю та корекційної роботи. Виходячи з усього вище сказаного можна зробити висновок, що впроваджена методика роботи є дієвою та ефективною.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

Представлені нами логопедичні вправи, спрямовані на корекцію звуковимови, розрізнення звуків, корекцію і профілактику дисграфії на розширення словникового запасу дітей, дадуть можливість оптимально проводити корекційно-логопедичну роботу у дистанційному форматі організації освітнього процесу молодших школярів.

Основними відмінностями дистанційного формату організації корекційно-логопедичної роботи від традиційного є: раціональний підхід до організації занять і підбір посильних завдань для самостійного опрацювання учнями, проведення веб-консультування учасників освітнього процесу, адаптація онлайн-матеріалів до віку учнів та рівня їх сприйняття (комікси, презентації або створені відео), використання зручних засобів для діагностики і моніторингу навчальних досягнень, організацію зворотного зв'язку та здійснення формувального оцінювання навчальних результатів здобувачів освіти; трансформація традиційних ролей логопеда та учнів задля отримання високих результатів навчання; формування у педагогів нового образу мислення, якого вимагає необхідність індивідуалізації навчання; переосмислення своєї ролі в процесі навчання; вироблення якостей, розвитку технічних навичок для результативного використання ІКТ в процесі навчання.

Повторна діагностика показала, що результати змінилися у незначної кількості учнів. Методика яку ми використовували була ефективною і показала дещо кращі результати, ніж після контрольного експерименту.

В експериментальній групі у незначної кількості учнів покращилася точність артикуляційних рухів, швидкість перемикавання з одного руху на інший, але залишилися порушення м'язового тону.

Після впровадження методики у дітей експериментальної групи також покращився і звуковий аналіз слова.

У процесі виконаної роботи у більшості випробовуваних учнів покращилася артикуляційна моторика та фонетико-фонематичні процеси . На письмі, під диктовку учні стали робити менше помилок, ніж раніше. Однак, самостійне письмо ще вимагає контролю та корекційної роботи. Виходячи з усього вище сказаного можна зробити висновок, що впроваджена методика роботи є дієвою та ефективною.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дає підстави для формулювання таких висновків:

1. Мовлення як вища психічна функція, є найважливішою складовою інтелектуальної діяльності, і мова як провідний засіб реалізації мовленнєвої діяльності та здійснення розумових процесів, протягом довгого часу є предметом пильної уваги фахівців. Усне мовлення може містити поправки, доповненнями до того, що вже було сказано. Писемне мовлення має свої особливості в побудові фраз, у доборі лексики, у використанні граматичних форм. Оволодіння писемним мовленням є дуже важливим етапом в розвитку мовлення та мислення молодшого школяра.

2. При організації корекційно-логопедичної роботи необхідно врахувати вікові, типологічні та індивідуальні особливості молодших школярів із дисграфію. Важливо чітко уявляти етіопатогенез розладів читання та письма, характер специфічних помилок, особливості розвитку пізнавальної сфери й усного мовлення дітей. При проведенні корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами із стійким незасвоєнням в оволодінні писемним мовленням необхідно враховувати стан їх нервово-психічної сфери, сформованість мотивації до навчання, соціально-комунікативних умінь, пізнавальної активності.

3. В умовах воєнного стану дітям з мовленнєвими порушеннями дистанційне навчання просто необхідне. Хоча інтернет-технології дозволяють проводити навчання шляхом інтерактивних занять через Скайп (Skype), Вайбер (Viber), Телеграм (Telegram), Зум (Zoom), однак дистанційне навчання в сучасних умовах вносить суттєві корективи в роботу педагога-логопеда.

4. Для визначення стану усного мовлення дітей молодшого шкільного віку нами було проведено діагностичні завдання за методиками авторів Т.Ахутіної, Н.Трубнікової, О.Іншакової, О.Шипілової для вивчення моторики артикуляційного апарату, фонетико-фонематичних процесів, навички письма. У

процесі обстеження усного мовлення взяли участь 20 учнів 3 класів у віці 9-10 років. Контингент було поділено на дві частини – 10 учнів експериментальної групи та 10 учнів контрольної групи. Діагностичні проби для обстеження моторики артикуляційного апарату, призначені були для вивчення функціонального стану активних органів артикуляційного апарату – дослідження рухових функцій органів артикуляційного апарату, динамічної організації рухів цих органів та вивчення стану мимічної мускулатури.

5. Емпіричним дослідження встановлено, що в дітей аналізованої групи є такі порушення в усному мовленні: порушення в роботі органів артикуляційного апарату та їх рухових функцій, порушення фонематичних груп звуків (шиплячі, свистячі та сонорні звуки), мономорфні та поліморфні порушення, заміна, спотворення та змішування звуків, антропофонічний й фонологічний дефекти, порушення у диференціюванні звуків (дзвінкі-глухі, шиплячі-свистячі, сонорні).

6. У ході емпіричного дослідження також виявлено дефекти у писемному мовленні дітей: часті виправлення та помарки, численні орфографічні помилки, дисграфічні помилки, які превалюють над орфографічними. Дослідженням також підтверджено залежність дефектів мовлення від стану моторики артикуляційного апарату учнів.

7. Авторські логопедичні вправи, спрямовані на корекцію вимови, розрізнення звуків, корекцію і профілактику дисграфії на розширення словникового запасу дітей, дадуть можливість оптимально проводити корекційно-логопедичну роботу у дистанційному форматі організації освітнього процесу молодших школярів.

8. Відмінності результатів традиційного та дистанційного формату корекційно-логопедичної роботи з молодшими школярами: позитивне ставлення учнів до логопедичних занять, зростання активності учнів на логопедичних заняттях, зростання продуктивності логопедичних занять, підвищення результативності корекції мовленнєвих деструкцій, висока якість зворотнього

зв'язку й використання ІКТ у роботі логопеда, трансформація ролі логопеда на занятті, високі можливості реалізації індивідуального і диференційованого, зростання коригувального впливу на мовлення молодших школярів.

Перспективний науковий інтерес становить написання методичних рекомендацій щодо організації корекційно-логопедичної роботи з молодшими школярами у дистанційній формі освітнього процесу, написання методичних статей стосовно вдосконалення логопедичної роботи зі здобувачами початкової освіти в умовах воєнного стану, укладення збірників дидактичних матеріалів для організації корекційно-логопедичної роботи з молодшими школярами у дистанційному форматі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ахутіна Т.В. Діагностика мовленнєвих порушень школярів. URL: https://mx3.urait.ru/uploads/pdf_review/A4792E52-7D79-477F-A7D7-0D6BD0F1CE77.pdf.
2. Блінова Г. Й. Подолання мовленнєвих вад у дітей : дидактичний матеріал. К.: Благовіст, 2006. 288 с.
3. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2011. 704 с.
4. Бузько В. Л. Змішане навчання фізики в загальноосвітній школі в умовах комп'ютерно-орієнтованого середовища навчання. URL: <http://journals.uran.ua/index.php/2307-4507/article/view/94588>).
5. Васильєва Д. Змішане навчання на уроках математики. Математика в рідній школі. 2019. № 1. С.59-63.
6. Вашуленко М., Собко В. Підготовка майбутніх учителів до формування мовно-мовленнєвої компетентності молодших школярів. Початкова школа. 2011. №6. С. 27-31.
7. Вашуленко О.В. Мовленнєва складова у структурі читацької компетентності молодшого школяра. Початкова школа. 2011. №12. С.13-15.
8. Власій О. О., Дудка О. М., Кульчицька Н. В. Роль хмарних технологій в організації змішаного навчання. Фізико-математична освіта. 2017. №3 (13). С.117-122.
9. Вовкотруб Р.П .Розвиток усного мовлення молодших школярів. URL:http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/7_vovkotrub%20r.%20p..doc.htm
10. Голуб Н.М. Особливості індивідуального підходу доучнів молодшого шкільного віку при корекції в них недоліків писемного мовлення. Збірник

наук. праць ХНПУ імені Г.С. Сковороди «Теорія та методика навчання та виховання». С. 27-29.

11. Державний стандарт початкової освіти.
URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>
12. Діагностичний інструментарій за О. Іншаковою.
URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2016/02/02/diagnosticheskiy-instrumentariy-po-o-b-inshakovoy>
13. Ілляшенко Т.Д. Чому їм важко вчитися. Діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів. К.: Початкова школа, 2003. С. 64-66.
14. Клець О. Досвід упровадження технології змішаного навчання в українській загальноосвітній школі. Теоретичні й прикладні проблеми сучасної філології. Випуск 9. Частина II. С.140-148
15. Коваль Т.І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів :автореферат дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04/ Академія пед. наук України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. К., 2008. 44 с.
16. Колесник Т.А. Змішане навчання в освітньому середовищі – основні визначення та переваги застосування. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. 2016. Вип. 46. С. 86-89.
17. Коротун О. В. Методологічні засади змішаного навчання в умовах вищої освіти. Інформаційні технології в освіті. 2016. № 3 (28). С.117-129.
18. Кривонос О., Коротун О. Змішане навчання як основа формування ІКТ-компетентності вчителя. Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Випуск 8(II). С. 19-23.
19. Кузьменко О. Змішане навчання як інноваційна форма організації навчального процесу в школі. Наукові записки. Серія: педагогіка. 2017. №3. С. 140-147.

20. Кукса Н. В. Педагогічні умови оптимізації корекційної роботи з розвитку рухових функцій у дітей із церебральним паралічем. Наук. часоп. НПУ імені М.П. Драгоманова. 2013. Вип. 23. С. 140–144.
21. Лебедева И.Н. Связная речь: речь в общении и речь в деятельности. Специальное образование: научно-методический журнал. 2011. №2. С. 78–80.
22. Ливицький Б.О., Косарева Г.М. Формування готовності дитини з порушенням мовленнєвого розвитку до школи. Наука, освіта, суспільство очима молодих: матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих науковців. Рівне: РВВ РДГУ. 2018. С.201-202.
23. Лінгводидактичні засади мовленнєвого спілкування. Одеса: ПНЦ АПН України, 2006. 307с.
24. Логопедия: учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Владос, 2008. 703 с.
25. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. К., 2016. 40 с.
26. Пахомова Н.Г. Діагностика мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі: навч.-метод. посіб.для студ. вищ. навч. закл. Вид.3-тє, доповн., виправ. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2012. 108 с.
27. Петрик О., Гриценко О. Формування діалогічного мовлення другокласників. Початкова освіта. 2008. № 19. С. 12-15.
28. Поліщук С. В. Рівні ЗНМ та їх загальна характеристика у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Сер. Соціально-педагогічна. 2011. Вип. 17(2). С. 286–293.
29. Пономарьова К.І. Методика розвитку мовлення // Методика навчанняукраїнської мови в початковій школі: навчально-методичний

- посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Літера ЛТД, 2010. С. 277-281.
30. Пономарьова К.І. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів. Уроки розвитку мовлення в 1-4 класах. К.: КІМО, 2006. С. 41-43.
 31. Репина З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи: учебник для студентов дефектол. фак-тов пед. Вузов. Екатеринбург: Издатель Калинина Г.П., 2008. 140с.
 32. Рібцун Ю.В. Допитливі співрозмовники. Програми з корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (1-4 класи). К., 2018. 83 с.
 33. Розвиток мовлення молодших школярів. URL: <https://buki.com.ua/blogs/rozvytok-movlennya-molodshykh-shkolyariv/>
 34. Розвиток мовлення молодшого школяра. URL: https://pidru4niki.com/10450117/psihologiya/rozvitok_movlennya_molodshogo_shkolyara
 35. Савінова Н.В. Теорія і практика корекції мовленнєвої діяльності дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 2013. 44с.
 36. Седнева В.О. Основи корекційної роботи з учнями, які мають особливості психофізичного розвитку: методичні рекомендації. Миколаїв: ОІППО, 2011. 36 с.
 37. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи. Воронеж: изд-во НПО МОДЭК, 2002. 224 с.
 38. Стадненко Н.М., Матвеева М.П., Обухівська А.Г. Нариси з олігофренопсихології, Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський, 2002. С. 44-48.
 39. Сухіна А.В. Діалогічне мовлення: 1-4 класи: Збірник навчальних і контрольних вправ та завдань. Х.: Торсінг, 2004. С. 27-31.

40. Тарасун В. В. Логодидактика : навчальний посібник. Вид. 2-ге. Київ: Видавничий дім «Слово», 2011. 392 с.
41. Тарасун В.В. Модель процесу породження писемного мовлення як особливої форми комунікації. Науковий часопис. Корекційна педагогіка. С.95-102.
42. Ткачук Г.В. Змішане навчання та особливості використання ротаційної моделі у навчальному процесі. Інформаційні технології в освіті. 2017. № 4 (33). С. 143-156
43. Триус Ю. В., Герасименко І. В. Комбіноване навчання як інноваційна освітня технологія у вищій школі.
URL: http://lib.iitta.gov.ua/705269/1/aref_Gerasimenko.pdf
44. Трубнікова Н.М. Технологія обстеження мовлення.
URL: https://www.studmed.ru/trubnikova-n-m-tehnologiya-obsledovaniya-rechi_d94c8357fe0.html.
45. Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов. М.: АРКТИ, 2002. 136 с.Ш
46. Хрестоматія з логопедії / за ред. Шеремет М.К., Мартиненко І.В. К.: КНТ, 2008. 312 с.
47. Чав'як Б.П. Основи корекційної роботи. Методичні рекомендації. Запоріжжя, 2006. С. 27-30.
48. Чупріна О.В. Методи розвитку зв'язного мовлення.
URL: <http://eprints.zu.edu.ua/29821/1/18Мукач..pdf>
49. Шипілова О.В. Основи логопсихології. Фенікс, 2007. 224 с.
50. Шроль Т. Особливості трансформації ролі суб'єктів освітнього процесу при переході від традиційної до змішаної моделі навчання. Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology Vol. 5. No 2. June 2017. pp. 41-45.

51. Andujar A. (2020). Analysing WhatsApp and Instagram as Blended Learning Tools, doi: 10.4018/978-1-7998-1097-1.ch015.
52. Asadchykh, O. V., & Pereloma, T. S. (2021). Polyfunctional using of digital applications in the process of teaching future orientalist philologists. *Information Technologies and Learning Tools*, 81(1), 154-166, doi: <https://doi.org/10.33407/itlt.v81i1.3299>
53. Blended Learning 101: Hand book. Aspire Public Schools, 2013. 68 p.
54. Di Xu, Danny Glick, Fernando Rodriguez, Bianca Cung, Qiujie Li, Mark Warschauer (2019). Does blended instruction enhance English language learning in developing countries? Evidence from Mexico, doi: <https://doi.org/10.1111/bjet.12797>
55. Hockly N. (2018). Blended Learning (2018). *ELT Journal*, 72, 1, 97–101, doi:<https://doi.org/10.1093/elt/ccx058>
56. Ivanova E, Polyakova M., Abakumova M. (2020). Implementing a Blended Learning Approach to Foreign Language Teaching at SPbPU. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, doi:10.1088/1757-899X/940/1/012138 .
57. Kacetla J., Semradova I. (2020). Reflection on blended learning and e-learning – case study. *Procedia Computer Science*, 176, 1322–1327, doi:<https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.09.141>.
58. Ketut Darma, Gede Made Karma, Made Anom Santiana. Needs Analysis Development of Applied Mathematical Blended Learning Models Using Schoology LMS. *International Conference on Science and Technology 2019*. doi:10.1088/1742-6596/1569/4/042060.
59. Krasnova L. A., Shurygin V. Y. (2020). Blended learning of physics in the context of the professional development of teachers. *Int. J. Technology Enhanced Learning*, 12, 1, 38-52, doi: <https://doi.org/10.1504/IJTEL.2020.103814>

60. Medina C. (2018). Blended learning: Deficits and prospects in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(1). <https://doi.org/10.14742/ajet.3100>
61. Mulyadi D., Wijayatingsih T., Budiastuti R., Ifadah M., Aimah S. (2020). Technological Pedagogical and Content Knowledge of ESP Teachers in Blended Learning Format. *iJET*, 15, 6, 124-139, doi: <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i06.11490>
62. Noermanzah, Suryadi (2020). Improving students' ability to analyze discourse through the moodle-based blended learning method. *English review. Journal of English Education*, 9, 1, 81-93, doi: <https://doi.org/10.25134/erjee.v9i1.3781>
63. Omelchenko I. Operationalization of the study of the «chronotope of communication activities of children with developmental delay» concept/Scientific journal TILTAI /BRIDGES/ BRÜCKEN. 2015. Vol 72. №3. P. 103-107.
64. Rianto A. (2020). Blended Learning Application in Higher Education: EFL Learners' Perceptions, Problems, and Suggestions. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 5(1), 55-68, doi: <http://dx.doi.org/10.21093/ijeltal.v5i1.574> .
65. Tadeyeva, M. I., Kupchyk, L. Y., & Litvinchuk, A. T. (2021). The use of ict tools for the formation of learning and communication strategies in the foreign language classroom in non-language institutions of higher education. *Information Technologies and Learning Tools*, 81(1), 272-284, doi: <https://doi.org/10.33407/itlt.v81i1.3099> .
66. Taghizadeh M., Hajhosseini F. (2020). Investigating a Blended Learning Environment: Contribution of Attitude, Interaction, and Quality of Teaching to Satisfaction of Graduate Students of TEFL. *Asia-Pacific Edu Res*, doi: <https://doi.org/10.1007/s40299-020-00531-z>
67. Zhang W., Chang Zhu (2020). Blended Learning as a Good Practice in ESL Courses Compared to F2F Learning and Online Learning. *International Journal*

- of Mobile and Blended Learning (IJMBL), 12(1), 1-18, doi: 10.4018/IJMBL.2020010105
68. \\Zibin A. (2018). The effect of blended learning on the development of clause combining as an aspect of the acquisition of written discourse by Jordanian learners of English as a foreign language. J Comput Assist Learn, 1–12, doi:<https://doi.org/10.1111/jcal.12327>
 69. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку /навчально-методичний посібник / Чеботарьова О. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В., Бобренко І. В., Мякушко О. І., Сухіна І. В., Трикоз С. В. За наук. ред. О.В. Чеботарьової, О.І. Мякушко. – К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. – 558 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/725704/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%9A%D0%A0%D0%A2-2020.pdf>
 70. URL:https://goodteacher.at.ua/load/metodichna_kopilka/interaktivni_vpravi/gra_ozvuch_kartinku/9-1-0-39
 71. URL:<https://1vlnk.ru/uk/physics/propevanie-glasnyh-zvukovlogopedicheskie-uprazhneniya-na-glasnye-zvuki-igry/>

Додатки

Додаток А

Вправа 1. «Співаємо звуки»

Мета: корекція звуковимови, розрізнення звуків.

Опис. Логопед пропонує учням проспівати звуки: л,м, р, дж, дз, ш, ц, ж. За умови навчання у дистанційному форматі логопед може переслати дітям звуки через месенджер чи віртуальну платформу, запропонувати їм записати відео «проспівування» звуків на відео чи аудіо.

Вправа 2. «Пропущені літери»

Мета: розвивати уважність і орфографічні навички.

Опис. Для виконання вправи логопеду необхідно на основі готового фрагменту скласти новий текст, де пропущені букви. Новий текст потрібно продемонструвати на екрані, щоб учень мав змогу його бачити. Завдання школяра – заповнити пропуски відповідними літерами. Після того, як дитина виконала завдання вона називає пропущені букви, коли допускає помилку, разом з логопедом її обговорює. В кінці заняття надсилає логопеду на зручну платформу для контрольної перевірки та виправлення недоліків.

Приклад тексту:

Яка красива наша місцевість. Біля школи росте великий парк. Тут багато дубів, кленів, тополь. Є також веселі берізки, зелені туї і ялинки. Щороку восени і навесні діти нашої школи прибирають парк. Біля пам'ятника «Невідомому солдату» великий квітник. Влітку там ростуть троянди, айстри, тюльпани, півонії. Швидко перелітають з квітки на квітку бджоли. Вони п'ють солодкий сік.

Приклад завдання:

Яка крас_ва наша міс_вість. Біля шк_ли росте велики_ парк. Тут ба_то дубів, кле_ів, т_поль. Є також ве_елі берізки, зел_ні туї і ялинки. Щороку восени і нав_сні діти нашої школи прибирають парк. Біля пам'ят_ика «Невід_мому

солдату» ве_икий квітник. Влітку т_м ростуть троянди, а_стри, тю_ьпани, пів_нії. Швидко не_елітають з квітки на квітку б_жолі. Вони п'ють соло_кий сік.

Вправа 3. «Анаграми»

Мета: розвивати спостережливість, вміння створювати нові слова, знаходити спільні ознаки, вилучати зайве.

Опис. Логопед через платформу Zoom демонструє на екрані слова і пропонує переставити літери або склади у слові для створення нового значення, прочитування у зворотному напрямку. Діти спочатку називають слово яке утворили потім записують та надсилають фото логопеду для перевірки і обговорення помилок. З кожним заняттям вправа ускладнюється: слова, речення, текст.

Приклад вправ.

1. Утворити нові слова, з кожної групи вилучити зайве, прочитати слова.

А) Предмети	Б) Ознаки предметів	В) Перестав склади
ебон	чамсйин	шака
аримх	нийгар	сако
ощд	гайнипо	даво
атонб	цямьсі	гино

2. Реконструюй текст.

аМам пилаук нигук. амТ швірі та акритник. сОь девмідь та езаць. А утт Таня і ям'ичк. Я лююбл тичати іц івріш.

Вправа 4. «Послухай і запиши»

Мета: співвіднесення усного і писемного мовлення

Опис Логопед пропонує учням послухати текст або ряд слів (залежно від мовленнєвих можливостей здобувачів освіти), потім записати його. У дистанційному форматі це може бути реалізовано через платформу Zoom. В кінці

заняття учень надсилає написаний текст на зручну платформу. Після перевірки логопед надсилає текст з корективами і на початку наступного заняття разом обговорюють зроблені молодшим школярем помилки.

Вправа 5. «Озвуч картинки»

Мета: корекція вимови окремих звуків,

Опис. Логопед підбирає картинки, на яких зображено предмети чи дії, номінація яких є складною для конкретного учня чи групи учнів. Цей підбір логопед робить відповідно до даних діагностування мовленнєвих порушень його вихованців, яке має обов'язково передувати такій роботі. За умови дистанційного формату навчання логопед може зробити мультимедійну презентацію та транслювати її через платформу дистанційного навчання, наприклад, через Zoom, по черзі вмикати мікрофон учням, щоб озвучували картинки, коментувати правильність їхньої звуковимови

Вправа 7. «Граф_практика» (корекція графічної дисграфії)

Мета: корекція і профілактика дисграфічних помилок.

Опис. Логопед диктує учням невеликий за обсягом текст, далі пропонує надіслати написаний дитиною під диктовку текст із використанням доступних ІКТ. Логопед з'ясовує ступінь самостійного володіння дитиною підручним ІКТ та, за необхідності, для надсилання виконаної роботи пропонує використати допомогу дорослого). Після перевірки отриманого фото написаного дитиною тексту логопед надсилає у відповідь скорегований варіант тексту з коментарем.

Вправа 8. «Як запишемо»

Мета: корекція і профілактика орфографічних помилок

Опис. Логопед пропонує учням сприйняти на слух слова і сказати, за допомогою яких букв вони відтворять почуті звуки. Потім самостійно записати в зошит відтворні слова та надіслати логопеду в месенджер для перевірки. На

наступне заняття учні разом з логопедом(разом або в індивідуальному порядку) обговорюють зроблені помилки під час написання. Наприклад, це можуть бути слова, сміється, злишся, читається, кігті, боротьба.

Вправа 9. «Знайти слово»

Мета: напрацювання навички пошуку та синтезу інформації у текстовому форматі.

Опис. Логопед показує школярам попередньо підготовані картинки, в яких із запропонованих складів вони мають зібрати «приховані» слова та записати слова в зошит. Після виконаного завдання учні називають слова які вони склали та їх кількість. Вправу доцільно проводити на швидкість, поступово ускладнюючи завдання.

Приклад:



Вправа 10. «Дізнайтеся більше»

Мета: розширення словникового запасу дитини.

Опис. Логопед пропонує прослухати складений ним текст. У тексті треба знайти незрозумілі слова або невідомі слова, які дитина чує вперше. Їх треба правильно вимовити і записати, з'ясувати значення за онлайн-словником. Учні називають написані слова по буквам, логопед слухає та корегує.

Приклад:

Наймит не по своїй волі ходить.

Дожились, що ні свитки, ні чобіт.

Хто жив під злотом, не раз умирає під плотом.

Червінець маленький, а важненький.

У доброго литавриста і литаври співають.

Наймит — робітник, що працює по найму у приватного власника, підприємця; батрак.

Свитки — довгополий верхній одяг з домотканого грубого сукна в Східній Європі середньовіччя та нового часу.

Злотом — золотом, дорожній метал.

Червінець — назва польських, литовських, угорських, венеційських та інших золотих монет

Литаври — ударний музичний інструмент з визначеною частотою звуку.