

КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему:

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА
УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО
ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ**

Студентки 2 курсу,
групи ЛОГм-1-24-1.4з
другого (магістерського) рівня
галузі знань 01 Освіта/Педагогіка
спеціальності 016 Спеціальна освіта
освітньої програми 016.01.01 Логопедія
Романенко Марії Сергіївни

Використання чужих ідей,
результатів і текстів мають посилання
на відповідне джерело

(підпис студента) (ініціали, прізвище)

Науковий керівник О.В. Федоренко
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти

Кількість балів: _____ Оцінака: ECTS _____

Голова комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

Члени комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

Допуск до захисту

Перед ЕК

О.В. Мартинчук,
Завідувач кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти

м. Київ – 2025 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ.....	10
1.1. Поняття мовної компетентності та її структура	10
1.2. Особливості мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами.....	13
1.3. Проблеми та труднощі засвоєння англійської мови дітьми молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями.....	16
Висновки до першого розділу	19
РОЗДІЛ 2. АНАЛІЗ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ.....	21
2.1. Методичні основи дослідження рівня мовної компетентності молодших школярів	21
2.2. Аналіз стану сформованості мовної компетентності в учнів молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами	25
Висновки до другого розділу	43
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УЧНІВ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ.....	46
3.1. Принципи добору навчального матеріалу для учнів із мовленнєвими труднощами.....	46
3.2. Адаптація методів і прийомів навчання англійської мови (з урахуванням специфіки порушень).....	59
3.3. Використання спеціальних вправ: фонетичних, лексичних, граматичних та комунікативних.....	73
3.4. Приклади організації інтерактивних форм роботи (ігрові технології, групові вправи, візуальна підтримка).	84

	3
Висновки до третього розділу	94
ВИСНОВКИ	97
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	99
ДОДАТКИ	102

СПИСОК СКОРОЧЕНЬ

АЕС – аудіювання, говоріння, читання та письмо (чотири види мовленнєвої діяльності)

ЗПМ – загальне недорозвинення мовлення

ІОС – інклюзивне освітнє середовище

КМ – комунікативна компетентність

ЛГК – лексико-граматична компетенція

МС – мовленнєва ситуація

МНЗ – Міністерство освіти і науки України

ОПП – освітньо-професійна програма

СЗШ – заклад загальної середньої освіти

СНМ – спеціальні навчальні матеріали

СОП – особливі освітні потреби

ТПМ – тяжкі порушення мовлення

ФФН – фонетико-фонематичний недорозвиток

ФК – фонетична компетентність

ЦК – комунікативна (мовленнєва) компетентність

ЧЗМ – часткове затримання мовленнєвого розвитку

ELT – English Language Teaching (методика навчання англійської мови)

EFL – English as a Foreign Language (англійська як іноземна)

CLIL – Content and Language Integrated Learning (інтегроване предметно-мовне навчання)

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах модернізації освіти особливого значення набуває вивчення іноземних мов як засобу міжкультурної комунікації, самовираження й особистісного зростання. Англійська мова сьогодні є не просто навчальним предметом, а інструментом соціалізації, професійної мобільності та інтеграції у світовий простір. Саме тому питання формування мовної компетентності в учнів початкової школи виходить на перший план у сучасній педагогічній теорії та практиці. Проте значна частина дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з мовленнєвими порушеннями, стикається з труднощами в опануванні іноземної мови. Вони мають обмежені можливості для засвоєння фонетичних, лексичних і граматичних структур, а також для розвитку комунікативних умінь, що безпосередньо впливає на їхню успішність і соціальну адаптацію.

Формування мовної компетентності є складним, багатовимірним процесом, який охоплює не лише засвоєння мовних одиниць, а й розвиток здатності адекватно використовувати їх у мовленні відповідно до ситуації спілкування. Для учнів з типовим розвитком цей процес відбувається поступово, але відносно природно, тоді як для дітей із порушеннями мовлення потрібна цілеспрямована корекційно-педагогічна робота. Така робота має бути не просто доповненням до звичайного навчання, а його невід'ємною складовою. Саме тому особливого значення набуває адаптація методик викладання англійської мови, що враховують психолінгвістичні особливості розвитку дітей із мовленнєвими труднощами.

Зростаюча кількість учнів з мовленнєвими труднощами зумовлює необхідність системних змін у підготовці педагогів і розробленні нових методичних підходів. Особливо гостро ця проблема постала в умовах післяпандемічного та воєнного періоду, коли діти тривалий час навчалися дистанційно, мали обмежені можливості для безпосередньої мовленнєвої взаємодії, що призвело до зниження рівня комунікативних навичок і збільшення мовленнєвих дефіцитів. У таких умовах завдання педагога полягає не лише у

викладанні англійської мови, а й у створенні сприятливого емоційного середовища, розвитку впевненості учня у власних силах і формуванні позитивної мотивації до навчання.

Проблематика формування мовної компетентності в учнів із мовленнєвими труднощами має міждисциплінарний характер і знаходиться на перетині педагогіки, психології, логопедії та лінгвістики. Сучасні українські вчені — Т. Піроженко, І. Мартиненко, О. Ткаченко, Л. Шелестова — розробляють моделі формування мовної компетентності у дітей із порушеннями розвитку, наголошуючи на важливості індивідуалізації та диференціації навчання. Водночас зарубіжні дослідники, зокрема J. Bruner, H. Gardner, P. Lightbown, S. Krashen, підкреслюють роль комунікативного середовища та багатоканального засвоєння у процесі оволодіння іноземною мовою.

Попри значну кількість наукових досліджень, проблема практичної реалізації адаптованих методик навчання англійської мови в початковій школі залишається відкритою. Існує потреба в узагальненні наукових напрацювань, визначенні ефективних прийомів і створенні методичних рекомендацій для вчителів, які працюють в умовах інклюзивного середовища. Недостатньо розроблені питання використання мультимодальних, ігрових і візуально-підтримувальних технологій для дітей із порушеннями мовлення. Саме ця прогалина й визначає актуальність проведеного дослідження.

Метою магістерського дослідження є теоретичне обґрунтування та розроблення методичних основ формування мовної компетентності в учнів молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами у процесі навчання англійської мови.

Для реалізації поставленої мети визначено такі **завдання**:

1. Проаналізувати сутність поняття «мовна компетентність» у сучасній лінгводидактиці та педагогіці.
2. Визначити психологічні, лінгвістичні та логопедичні особливості розвитку дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами.
3. З'ясувати труднощі засвоєння англійської мови дітьми з порушеннями мовлення.

4. Дослідити рівень сформованості мовної компетентності в учнів із мовленнєвими труднощами.

5. Розробити методичні умови, прийоми та адаптовані форми роботи для формування мовної компетентності на уроках англійської мови.

Об'єкт дослідження - процес навчання англійської мови учнів молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження — методичні засади та педагогічні умови формування мовної компетентності учнів із мовленнєвими труднощами у процесі навчання англійської мови.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять положення сучасної логопедичної науки, психології та педагогіки про: закономірності розвитку мовлення в учнів молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами (М. Шермет, Н. Базима, І. Мартиненко, Л. Трофименко та ін.); мовленнєвий розвиток особистості під час формування комунікативної компетентності (Н. Бабич, А. Богуш, О. Вашуленко та ін.); психолінгвістичні принципи організації мовленнєвої діяльності та механізмів опрацювання мовленнєвої інформації (Е. Данілавічюте, Л. Калмикова, Л. Кардаш та ін.); роль комунікативного середовища та багатоканального засвоєння у процесі оволодіння іноземною мовою (J. Bruner, H. Gardner, P. Lightbown, S. Krashen); концептуальні положення розвитку освіти в Україні (концепція Нової української школи, Закон України «Про освіту»).

Методи дослідження: теоретичні: аналіз наукових джерел і сучасних підходів до вивчення іншомовної (мовної) компетентності молодших школярів, порівняння та узагальнення наукових поглядів з метою уточнення категоріально-поняттєвого апарату дослідження; емпіричні: проведення педагогічного спостереження, опитування та анкетування учасників освітнього процесу (учнів, учителів, асистентів учителів) для виявлення особливостей формування мовної компетентності в учнів молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами в інклюзивному середовищі; аналіз результатів їхньої навчальної діяльності з англійської мови з метою визначення динаміки сформованості іншомовної компетентності; прикладні: розроблення на основі отриманих емпіричних даних

практичних рекомендацій для вчителів англійської мови щодо організації навчального процесу з учнями з мовленнєвими труднощами в інклюзивному освітньому середовищі.

Елементи наукової новизни роботи полягають в систематизації сучасних наукових підходів до проблеми формування мовної компетентності дітей із мовленнєвими порушеннями; визначенні структури й компонентів іншомовної компетентності молодших школярів у контексті інклюзивної освіти; обґрунтуванні моделі адаптованого навчання англійської мови з урахуванням психолінгвістичних особливостей дітей; розробленні комплексу методичних рекомендацій для педагогів і логопедів, які працюють із дітьми з порушеннями мовлення.

Практичне значення полягає у можливості використання запропонованих методичних матеріалів у діяльності вчителів англійської мови, логопедів та асистентів учителів у закладах загальної середньої освіти. Отримані результати можуть бути впроваджені в освітні програми підготовки педагогів і використовуватись у курсах підвищення кваліфікації.

Експериментальна частина дослідження проводилася на базі закладу загальної середньої освіти м. Києва, де навчаються діти з типовим розвитком і з мовленнєвими труднощами. У дослідженні взяли участь 35 учнів 2–4 класів, вчителі англійської мови та логопеди.

Апробація результатів. Апробація здійснювалася у ході емпіричного (констатувального) експерименту на базі Забірського опорного закладу Боярської міської ради. Основні положення і результати дослідження представлено на VII Всеукраїнській науково-практичній Інтернет-конференції «Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти». Підготовлено у співавторстві з науковим керівником тези: Федоренко О. Ф., Гаврилюк М. С. Особливості формування мовної компетентності на уроках англійської мови в учнів молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами: збірник тез доповідей VII Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції «Соціально-освітні домінанти професійної

підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти», 22–23 жовтня 2025 року, Бердянськ, 2025.

Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (82 найменування) та додатків. Повний обсяг роботи становить 108 сторінок, з яких основного тексту – 94 сторінки. Робота містить 5 таблиць і 4 рисунки.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

1.1. Поняття мовної компетентності та її структура

У сучасному суспільстві мовна компетентність є складовою успішної комунікації, навчання та професійної діяльності. Мовна компетентність - це здатність правильно й ефективно використовувати мовні засоби в комунікативних ситуаціях і визначає рівень володіння мовою. Вивчення мовної компетенції має велике наукове і практичне значення, оскільки формування мовної компетенції сприяє не тільки розвитку індивідуальної компетентності, а й міжкультурному взаєморозумінню в умовах глобалізації.

Мовна компетентність як наукове поняття вперше була сформульована в роботах американського лінгвіста Ноама Хомського, який розмежував поняття «компетенція» і «продуктивність». Пізніше поняття було розширено і доопрацьовано, включивши в нього соціолінгвістичні та прагматичні аспекти комунікації.

Мовна компетентність є фундаментальним поняттям у лінгвістиці, психолінгвістиці та мовній педагогіці. Мовна компетентність - це здатність людини розуміти і використовувати мову відповідно до норм певної мови. Вона включає знання фонетичних, лексичних, граматичних та орфографічних аспектів мови та вміння застосовувати ці знання в різних комунікативних ситуаціях. У лінгвістиці мовна компетентність розглядається як сукупність внутрішніх знань про мову, які дозволяють людині формувати та розпізнавати правильні мовні структури.

Психолінгвістика розглядає мовну компетенцію у зв'язку з когнітивними процесами, такими як сприйняття, пам'ять і мислення, та підкреслює її роль у мовленнєвій діяльності. У методиці викладання лінгвістична компетентність є важливим фактором, що підвищує рівень мовних навичок і вмінь у процесі вивчення рідної або іноземної мови. Американський лінгвіст Ноам Хомський був

першим, хто ввів поняття мовної компетенції і розділив її на «компетенцію» (знання мовної системи) і «продуктивність» (фактичне використання мови у спілкуванні). Пізніше Дель Хаймс розвинув цю концепцію і запропонував термін «комунікативна компетенція», який охоплює не лише знання мовних норм, а й уміння використовувати їх у соціальному контексті. Майкл Канал і Мерріл Свейн розробили модель комунікативної компетенції, яка включає лінгвістичну компетенцію, соціолінгвістичну компетенцію, дискурсивну компетенцію та стратегічну компетенцію. Важливо розрізняти «лінгвістичну компетентність» і «дискурсивну компетентність». У той час як лінгвістична компетентність стосується знань мовної системи, дискурсивна компетентність описує здатність ефективно використовувати ці знання в реальних комунікативних ситуаціях, включаючи навички говоріння, аудіювання, читання та письма. Таким чином, мовна компетентність є основою для розвитку «мовленнєвої компетенції» для успішного спілкування в різних сферах життя.

Таблиця 1.1.

Різниця між мовною та мовленнєвою компетентністю

Критерій	Мовна компетентність	Мовленнєва компетентність
Сутність	Знання мовної системи: фонетики, граматики, лексики	Здатність використовувати мовні знання у спілкуванні
Основний акцент	Володіння мовними нормами	Практичне застосування
Зміст	Зосередження на знаннях	Динамічне поняття – включає мовленнєву діяльність
Процес	Формується через вивчення правил	Розвивається через практику
Комунікація	Є передумовою для успішного мовлення, але не гарантує комунікативної ефективності	Визначає ефективність комунікації в реальних ситуаціях

Таблиця демонструє основні відмінності між мовною та мовленнєвою компетентністю, пояснюючи їхні ключові характеристики. Мовна компетентність зосереджена на знаннях про мовну систему, таких як граматики, фонетика та лексика, тоді як мовленнєва компетентність передбачає практичне використання цих знань у процесі спілкування.

Також у таблиці показано, що мовна компетентність є статичною та формується шляхом засвоєння правил мови, тоді як мовленнєва компетентність є динамічною і розвивається через активну мовленнєву діяльність. Важливо, що мовна компетентність є необхідною основою для мовленнєвої компетентності, але сама по собі не забезпечує ефективного спілкування. Загалом таблиця дає чітке уявлення про взаємозв'язок між цими поняттями та підкреслює необхідність комплексного підходу до розвитку мовних навичок.

Мовна компетентність на уроках англійської мови є фундаментальною для розвитку комунікативної компетенції учнів. Вона складається з низки взаємопов'язаних компонентів, кожен з яких відіграє важливу роль у розвитку повноцінної мовної компетенції:

1. Фонетична компетентність дозволяє учням правильно вимовляти англійські звуки, використовуючи інтонаційні та ритмічні особливості англійської мови. Розвиток фонологічної компетенції дуже важливий, оскільки в англійській фонетиці є певні звуки, які не зустрічаються в рідній мові учня. Це досягається за допомогою аудіювання, практики вимови та повторення з носіями мови.

2. Лексична компетентність - це знання та вміння використовувати англійську лексику. Учні повинні не лише запам'ятовувати нові слова, але й розуміти їх значення, синоніми, антоніми та контексти вживання. Розвиток словникового запасу досягається через використання нових слів у читанні, тематичних вправах та в розмові.

3. Студенти вивчають часи дієслова, структуру об'єктів, узгодження часів та інші граматичні елементи, які забезпечують точність і зрозумілість мовлення.

4. Орфографія передбачає вміння правильно писати слова, дотримуючись правил орфографії та пунктуації. Оскільки англійська орфографія часто є слабкою, особливий акцент робиться на запам'ятовуванні правил написання слів.

5. Соціокультурна компетентність передбачає розуміння культурних особливостей, звичаїв і соціальних норм англомовних країн. Знання культурного контексту допомагає учням розуміти і правильно використовувати мовні різновиди, ідіоми та інші мовні особливості.

6. Прагматична компетентність передбачає вміння використовувати мову відповідно до конкретних комунікативних ситуацій, враховуючи мету, аудиторію та контекст. Вона забезпечує ефективність і доречність мовлення того, хто вивчає мову. Розвиток кожного з цих елементів є невід'ємною частиною процесу вивчення англійської мови та сприяє розвитку багатої мовної особистості.

1.2. Особливості мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами

Численні наукові дослідження, присвячені психічному розвитку дітей з різними мовними порушеннями, показали, що механізм і тяжкість мовного розладу певною мірою впливають на розвиток усіх психічних процесів і функцій дитини, а також на розвиток особистості. Водночас особливості розвитку психічних процесів часто впливають на симптоматику, перебіг і тривалість мовних порушень та ефективність цілеспрямованих заходів з розвитку і корекції мовлення у дітей. [11; 14; 17; 18; 29; 30; 31].

У цьому контексті існує взаємозв'язок між мовними порушеннями та іншими аспектами психічного розвитку дітей. Цей взаємозв'язок пояснює, чому картина розвитку дітей з мовними порушеннями має тенденцію до погіршення загальної картини розвитку. Слід мати на увазі, що значні мовні порушення можуть не тільки викликати затримки і спотворення в загальному розвитку дитини, але також можуть бути причиною вторинних порушень розвитку, що випливають з первинного порушення, ускладнюючи загальну картину порушень

і поглиблюючи недорозвинення в мовному розвитку. З іншого боку, поява похідного розладу психічного розвитку значно ускладнює ідентифікацію мовлення як первинного розладу. Хоча дослідники підкреслюють, що саме тяжкість мовленнєвого розладу лежить в основі виникнення психічного нашкодування [4; 27], у випадку легких мовних розладів, таких як дислексія, психічний розвиток дитини не дуже відрізняється від розвитку дитини з нормальним мовленням. Тому, обговорюючи негативний вплив мовних розладів на психічний розвиток дитини, у цій статті ми зосередимося на тяжких мовленнєвих розладах (ТПР). Чинне українське законодавство визначає тяжкі порушення мовлення як «стан особи зі збереженим слухом і без порушень психіки (афазія, дизартрія, назалізм, алалія, заїкання, недорозвинення першого та другого рівнів загального мовлення)» [25].

Українська законодавча база також підкреслює, що особливу увагу слід приділяти «корекційно-розвивальній роботі, спрямованій на корекцію мовних порушень та пов'язаних з ними ускладнень (таких як порушення усного та писемного мовлення, вторинна розумова відсталість, емоційно-вольові розлади)» щодо дітей з ТПМ [24].

Багато дослідників, зокрема І. В. Мартиненко [20; 21], відзначають вторинну затримку інтелектуального розвитку у дітей з тяжкими порушеннями мови, хоча нормальний слух та інтелектуальний розвиток є необхідними умовами. Діти з тяжкими порушеннями мовлення мають труднощі у спілкуванні з оточуючими, оскільки їхній загальний розвиток є недостатнім і вони не можуть оволодіти адекватними засобами спілкування за допомогою мови. Тому дітям з мовними порушеннями важко розвивати таке спонтанне мовлення у спонтанних ситуаціях, де спілкування часто має вплив на розвиток.

Важливо розуміти, що спонтанний розвиток дітей з тяжкими порушеннями мови відбувається в ситуаціях, які ускладнені мовним порушенням. Такі ускладнення певним чином підривають загальний розвиток і впливають на загальну здатність дитини до навчання, зміст знань і формування процесів мислення. Згідно з науковими дослідженнями, у структурі мовних порушень

одночасно знижуються рівні мови та пізнання, незважаючи на початково збережений інтелектуальний розвиток [3; 17; 18].

Порушення комунікації нівелює значення спілкування в інтелектуальному розвитку дитини. Загальна картина обмеженої або відсутньої мовленнєво-комунікативної діяльності має значний вплив на інтелектуальний розвиток, становлення вищих рівнів пізнавальної діяльності, формування емоційної, вольової та мотиваційної сфер і особистості в цілому. Водночас, постійні негативні емоції та переживання дитини від усвідомлення мовленнєвого порушення також впливають на її поведінку та сприяють виникненню певних психологічних та пато психологічних особливостей.

Цю наукову думку поділяє А.Г. Обуховська, яка застерігає, що затримки, порушення та викривлення мовленнєвого розвитку, особливо в дитячому віці, можуть суттєво погіршити загальний психічний розвиток дитини. Протиріччя полягає в тому, що затримки і порушення мовного розвитку, особливо у дітей дошкільного або шкільного віку, можуть спотворювати загальний психічний розвиток дитини і призводити до помилкових висновків в оцінці розумових здібностей. З цієї причини дітей з тяжкими порушеннями мовного розвитку у віці 3-4 років часто неправильно класифікують як дітей з аутизмом, легкою розумовою відсталістю або затримкою психічного розвитку» [22, с. 47].

Найбільш надійним критерієм оцінки актуального інтелектуального розвитку та потенційних можливостей розвитку як прояву освітнього потенціалу А.Г. Обуховська вважає здатність дитини користуватися навчальною підтримкою в процесі розв'язання відповідних віку пізнавальних завдань. Тому, на думку А.Г. Обуховської, логопедична діагностика вимагає комплексного обстеження інтелектуальних можливостей дитини. У цьому контексті психолого-педагогічні дослідження мають доповнювати логопедичні на етапі діагностики актуального стану розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Неоднорідність симптоматики у дітей з тяжкими порушеннями мовлення описали М. К. Шеремет, Н. В. Базима, О. В. Мороз [30; 31], І. [30; 31], І. В. Мартиненко [20; 21], Л. І. Трофименко [29].

Психологічні проблеми дітей з мовленнєвими порушеннями, в основі яких лежить неадекватність мовленнєвої діяльності, є чинником, що ускладнює їхню соціальну адаптацію. Тому, як зазначають М. К. Шеремет, Н. В. Базима та О. В. Мороз [30; 31], під час психолого-педагогічного супроводу дітей із системними порушеннями мовлення в закладах освіти та вдома необхідно застосовувати спеціальні корекційно-розвивальні заходи. Підкреслюючи особливий психічний розвиток дітей мовлення, поєднання мовної та психічної дисплазії у цієї категорії дітей, наявність «вторинних і третинних порушень у структурі дефектів при системних порушеннях мови» та їх вираженість у пізнавальній, особистісній та діяльнісній сфері. Глибинний характер девіації та її системність, як зазначено [21].

1.3. Проблеми та труднощі засвоєння англійської мови дітьми молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями

Вивчення іноземної мови - це складний когнітивний і комунікативний процес, який вимагає активної участі навичок говоріння, аудіювання та моторики. Для дітей молодшого шкільного віку цей процес є особливим і закладає фундамент для подальшого мовленнєвого розвитку в цьому віці. Однак діти з мовними труднощами стикаються з додатковими проблемами, які затримують і ускладнюють засвоєння англійської мови. Мовні розлади, такі як дислексія, диспраксія, дизартрія, підтримка мовного розвитку та фонологічні розлади впливають на здатність правильно розпізнавати, вимовляти та запам'ятовувати слова та структури іноземною мовою. Крім того, труднощі з фонематичним сприйняттям, дизартрія та невеликий словниковий запас можуть перешкоджати розвитку навичок усного та писемного мовлення [12].

Проаналізовано психологічні, фізіологічні та лінгвістичні фактори, що впливають на процес вивчення іноземної мови, а також запропоновано підходи та методи для подолання цих труднощів у навчанні. Розвиток мови у дітей є складним і багатогранним процесом, який залежить від багатьох факторів, включаючи когнітивний розвиток, соціальне середовище, слухову та

артикуляційну функції, а також рівень інтелектуального розвитку. Діти з порушеннями мовлення мають відхилення на різних рівнях мовленнєвої діяльності: фонетичному, лексичному, граматичному та комунікативному. Це значно ускладнює засвоєння ними іноземної мови, не кажучи вже про рідну.

Основними мовними порушеннями, які впливають на засвоєння англійської мови, є 1) Дислалія – порушення звуковимови, яке ускладнює правильне відтворення англійських фонем. Дитина може не розпізнавати різницю між «*bit*» і «*beat*», «*sit*» і «*seat*». Замість «*It's a sheep*» може почути «*It's a ship*».

Дитина читає «*cat*» як «*tat*» або «*gat*». Слово «*dog*» може вимовлятися як «*gog*» або «*tog*». «*elephant*» → «*efant*» (пропуск складних звуків) «*yellow*» → «*yewo*» (випадіння звуку [l])

2) Дисграфія – труднощі в опануванні письмової мови, що заважає формуванню навичок письма англійською мовою. Діти допускають пропуски літер у словах: «чорний» → «*bck*», «друг» → «*frend*», «школа» → «*школа*». Додавання зайвих літер «*apple*» → «*appleu*». Перестановка букв у словах «*write*» → «*wirte*», «*becouse*» → «*beacsu*».

3) Дислексія – труднощі у читанні та сприйнятті текстової інформації, що впливає на здатність засвоювати англійську лексику та граматику «*black*» → «*back*», «*friend*» → «*frend*», «*school*» → «*scol*», «*banana*» → «*bana*», «*stop*» → «*tops*», «*form*» → «*from*», «*was*» → «*saw*», «*left*» → «*fel*»

Фонетико-фонематичні порушення – проблеми з розрізненням і правильним вимовлянням звуків, що може призвести до неправильного сприйняття та відтворення англійських слів «*this*» → «*zis*» (substituting [ð] with [z]), «*three*» → «*free*» or «*sree*» (substituting [θ] with [f] or [s]), «*ship*» → «*sip*» (substituting [ʃ] with [s]), «*juice*» → «*duice*» (substituting [dʒ] with [d]), «*goat*» → «*doat*» (substituting [g] with [d]).

Підтримка мовного розвитку – недостатньо сформовані мовні навички, що уповільнює процес навчання іноземної мови.[11]

Англійська мова має складну звукову систему, яка значно відрізняється від рідної мови дитини. Наприклад, деякі англійські звуки не мають нічого спільного з рідною мовою дитини і є складними для розуміння та вимови. Також існує відмінність між довгими та короткими голосними, що не характерно для дітей з мовними труднощами. Обмежений словниковий запас рідної мови ускладнює вивчення нових слів англійською. Діти можуть плутати значення слів, не розуміти абстрактних понять і мати труднощі з використанням правильних слів у контексті. Граматична система англійської мови відрізняється від граматики рідної мови, що ще більше ускладнює вивчення синтаксису, відмінювання дієслів та побудову питальних і заперечних речень.

Діти з мовленнєвими порушеннями можуть мати труднощі із засвоєнням правил словотворення, порядку слів у реченнях та вживанням граматичних часів. Специфічна англійська мова та інтонації можуть створювати труднощі зі сприйняттям мовних звуків. Діти з порушеннями мовлення часто не можуть розрізняти окремі фонemi, що впливає на розуміння ними розмовної мови. Діти з мовленнєвими порушеннями часто менш мотивовані через труднощі у навчанні, невпевненість у власних мовленнєвих здібностях і страх зробити помилку. Це призводить до зниження інтересу до вивчення англійської мови та відмови від позитивного мовного спілкування. Ефективне навчання англійської мови дітей з мовними труднощами вимагає використання спеціалізованих методів і прийомів, які допомагають компенсувати труднощі та покращити засвоєння мовного матеріалу [19].

Одним з найважливіших підходів є індивідуалізація процесу навчання. Використання адаптивних програм, які враховують індивідуальні особливості дитини, забезпечує належні умови навчання. Викладачі використовують диференційований підхід, підбираючи завдання відповідно до рівня мовного розвитку та потреб учня. Мультимедійні матеріали також відіграють важливу роль у процесі вивчення мови. Аудіо- та відеоматеріали, інтерактивні програми та мобільні додатки можна використовувати для розвитку слухової та зорової пам'яті. Це особливо важливо для дітей, які мають труднощі з розпізнаванням

звуків, вимовою слів і вивченням нових слів. Не менш важливими є заняття з логопедом.

Спеціаліст допомагає усунути труднощі з вимовою, покращити артикуляційні навички та розвинути фонематичний слух. Завдяки цим заняттям діти краще розпізнають і відтворюють англійські звуки, що позитивно впливає на розвиток мовлення. Використання пісень, віршів, рифмовок, потішок, карток і рольових ігор допомагає дітям розслабитися і отримати задоволення від вивчення мовного матеріалу. Процес навчання значно полегшується, оскільки ігри заохочують до активного говоріння і допомагають дитині адаптуватися до іншомовного середовища» [19].

Створення ситуацій успіху та позитивного ставлення до навчання сприяє підвищенню інтересу до англійської мови. Вчителі та батьки можуть заохочувати дітей до спілкування англійською у дружній та невимушеній атмосфері, що сприяє розвитку впевненості у володінні мовою. Разом ці методи можуть значно покращити процес вивчення англійської мови дітьми з мовними проблемами, допомагаючи їм долати труднощі та покращувати свої комунікативні навички [11].

Діти молодшого шкільного віку з мовними порушеннями стикаються з труднощами на нижчих рівнях, таких як фонологічний/фонетичний рівень, лексичний/граматичний рівень, слуховий рівень та психологічний рівень у процесі вивчення англійської мови. Подолання цих труднощів вимагає комплексного підходу, який включає логопедичну допомогу, адаптовані методи навчання, мультимедійні технології та підтримку мотивації до вивчення мови. Успішного вивчення англійської мови можна досягти, враховуючи індивідуальні особливості дитини та використовуючи спеціалізовані методи для розвитку мовних навичок у зрозумілій та цікавій для дитини спосіб.

Висновки до першого розділу

Проведений теоретичний аналіз дає змогу стверджувати, що мовна компетентність є інтегративним утворенням, яке охоплює систему знань про

мову, уміння й навички її практичного використання у процесі спілкування. Вона включає фонетичний, лексичний, граматичний, орфографічний, соціокультурний і прагматичний компоненти, взаємодія яких забезпечує цілісність мовленнєвого розвитку учня. Розмежування понять «мовна» та «мовленнєва компетентність» має принципове значення, адже перша стосується знань і розуміння мовної системи, тоді як друга відображає вміння реалізовувати ці знання у процесі комунікації.

На основі праць вітчизняних та зарубіжних учених (Н. Хомський, Д. Хаймс, М. Канал, М. Свейн, І. Мартиненко, Т. Піроженко) встановлено, що мовна компетентність формується як результат когнітивних і комунікативних процесів, які взаємопов'язані з розвитком мислення, пам'яті, уваги, а також соціокультурного досвіду дитини. У дітей із типовим розвитком формування мовної компетентності відбувається природно, тоді як у дітей з мовленнєвими труднощами цей процес потребує спеціальної педагогічної підтримки, спрямованої на компенсацію дефіцитних функцій.

Дослідження доводить, що порушення мовлення не лише обмежують можливості мовної діяльності, а й впливають на загальний психічний розвиток дитини — пізнавальні процеси, емоційно-вольову сферу, комунікативну активність. Для дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) характерними є затримки у формуванні фонематичного слуху, обмежений словниковий запас, труднощі у граматичному оформленні висловлювань. Це потребує поєднання логопедичних, психологічних та педагогічних засобів у навчальному процесі.

Таким чином, у результаті теоретичного аналізу визначено, що формування мовної компетентності в учнів молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами повинно ґрунтуватися на поєднанні комунікативного, діяльнісного та компенсаторного підходів, які враховують індивідуальні психолінгвістичні особливості дітей. Ефективність цього процесу забезпечується інтеграцією навчальної, корекційної й виховної діяльності вчителя, логопеда й батьків.

РОЗДІЛ 2.

АНАЛІЗ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

2.1. Методичні основи дослідження рівня мовної компетентності молодших школярів

Сьогодні в нашій країні триває глибинна трансформація шкільної освіти, що відбувається у кількох вимірах: від оновлення змісту навчання до зміни філософії освітнього процесу. Українська школа переходить від авторитарної моделі передачі знань до особистісно орієнтованого підходу, де кожна дитина сприймається як унікальна особистість зі своїм потенціалом, здібностями, темпом розвитку та освітніми потребами. Одним із ключових напрямів цієї трансформації є впровадження інклюзивного навчання, що базується на принципах рівності можливостей, толерантності, партнерства та гуманізму [1, с. 5]. Інклюзія в освіті передбачає створення умов, у яких діти з різними формами розвитку, у тому числі з мовленнєвими труднощами, можуть навчатися разом із ровесниками, відчувати себе повноцінними учасниками навчального процесу, реалізовувати свої потенційні можливості та досягати успіхів.

Паралельно з інклюзивними змінами в освіті Україна активно впроваджує компетентнісний підхід, орієнтований не лише на засвоєння знань, а й на формування ключових компетентностей — умінь і навичок, необхідних для життя у XXI столітті. Серед них одне з провідних місць посідає комунікативна компетентність, що передбачає здатність людини ефективно спілкуватися рідною та іноземними мовами. Саме формування мовної компетентності є центральною метою навчання англійської мови у початковій школі. Проте цей процес значно ускладнюється, коли мова йде про дітей із порушеннями мовлення. Такі учні мають труднощі з артикуляцією, фонематичним сприйняттям, формуванням лексико-граматичної структури висловлювання, а подекуди — із загальною комунікативною активністю. Володіти англійською

мовою — це означає не лише знати граматику чи лексику, а й уміти будувати речення, висловлювати думки, розуміти інших і брати участь у діалозі. Коли ж у дитини є мовленнєві дефекти, ця мета стає вкрай складною для досягнення без спеціально розроблених методик, адаптацій та підтримки з боку вчителя, логопеда й сім'ї [2, с. 9].

Саме тому виникає нагальна потреба у ґрунтовному дослідженні рівня сформованості мовної компетентності учнів із порушеннями мовлення, у визначенні типових труднощів, пошуку ефективних педагогічних і логопедичних рішень, які забезпечили б успішність їхнього навчання. Важливо не лише констатувати проблеми, а й знайти оптимальні механізми їх подолання — адаптовані методи, модифіковані навчальні матеріали, інтерактивні технології, що враховують когнітивні, емоційні та психолінгвістичні особливості таких дітей [3, с. 14].

У межах проведеного дослідження робота здійснювалася на базі закладу загальної середньої освіти, у якому навчаються діти з різним рівнем розвитку мовлення. Вибірка включала учнів 2–4 класів віком від 7 до 9 років, які мали різні види мовленнєвих труднощів — від фонетико-фонематичних розладів до обмеженої лексики, граматичних помилок та недосконалого мовного сприйняття. Загальна кількість респондентів становила 35 осіб, що дало змогу простежити як індивідуальні, так і групові тенденції у формуванні іншомовної компетентності. Діти навчалися за типовою програмою з англійської мови, проте під наглядом педагогів і логопеда, які забезпечували необхідні корекційно-розвивальні умови.

Для досягнення мети й завдань дослідження було використано комплекс методів, що поєднують спостереження, експериментальні завдання, анкетування й аналіз продуктів навчальної діяльності. Зокрема, застосовувались такі основні методи: систематичне спостереження за мовленнєвою діяльністю учнів під час уроків англійської мови — як усної, так і письмової; проведення діагностичних завдань, спрямованих на виявлення рівня сформованості лексичних, граматичних, фонетичних і комунікативних компонентів мовної компетентності; опитування вчителів англійської мови й батьків з метою уточнення труднощів, з

якими стикаються діти; а також аналіз письмових робіт, зошитів, тестових завдань і типових помилок у процесі навчання [4, с. 11].

Вибір цих методів не був випадковим — він обумовлений необхідністю комплексного підходу до вивчення як рівня мовного розвитку, так і чинників, що перешкоджають його ефективному формуванню. Лише поєднання кількісних і якісних методів дало можливість отримати повну картину стану мовленнєвого розвитку, а також визначити педагогічні умови, за яких можливо забезпечити прогрес у навчанні іноземної мови.

Спостереження здійснювалося протягом двох місяців навчального семестру. Його метою було простежити мовленнєву активність дітей, характер участі у навчальному процесі, реакцію на різні види завдань — фронтальні, індивідуальні, групові, ігрові, інтерактивні. Особлива увага приділялася тому, як діти реагують на аудіювання, як відтворюють звуки, наскільки правильно вимовляють слова, як структурують речення. Для поглибленого розуміння проблеми важливим стало анкетування двох груп респондентів — батьків і вчителів англійської мови, які безпосередньо працюють із дітьми з мовленнєвими труднощами. Цей етап дослідження мав на меті не лише зібрати фактичну інформацію про навчальний процес, а й виявити суб'єктивне бачення його учасників: як батьки оцінюють рівень мовного розвитку дитини, які труднощі вони спостерігають удома, як учителі адаптують уроки, які прийоми вважають найбільш дієвими. Анкетування проводилось у зручному форматі — за допомогою онлайн-форми, створеної в сервісі Google Forms, що забезпечило повну анонімність, відкритість і доступність для респондентів.

Було розроблено дві окремі анкети: для батьків (Додаток А) і для вчителів (Додаток Б). Анкета для батьків мала на меті виявити загальні тенденції у засвоєнні англійської мови дітьми з порушеннями мовлення. Зокрема, досліджувалися типові труднощі у процесі навчання, поширені помилки в усному та письмовому мовленні, рівень зацікавленості дитини, мотивація, емоційне ставлення до уроків англійської мови. Також у запитаннях містився блок, присвячений формам додаткової мовної активності вдома — чи використовує дитина навчальні ігри, мультимедійні додатки, картки, пісні, чи

отримує допомогу від батьків. Респонденти мали можливість поділитися власними спостереженнями, описати індивідуальні риси своєї дитини, запропонувати шляхи покращення умов навчання.

Структура анкети для батьків включала такі ключові запитання: чи має дитина труднощі у вивченні англійської мови на фонетичному, лексичному або граматичному рівнях; які помилки найчастіше трапляються в усному й письмовому мовленні; як дитина емоційно реагує на уроки іноземної мови — із зацікавленням, байдужістю чи тривогою; яка мотивація домінує — внутрішня («хочу знати мову») чи зовнішня («потрібно для школи»); які додаткові форми роботи використовуються вдома. Відповіді на ці запитання дали змогу простежити не лише навчальні труднощі, а й мотиваційно-емоційні аспекти ставлення дітей до англійської мови.

Анкета для вчителів англійської мови була побудована таким чином, щоб з'ясувати професійний досвід педагогів у роботі з учнями, які мають мовленнєві труднощі, а також оцінити їхню готовність до інклюзивного підходу. Опитування дало можливість визначити, які проблеми найчастіше виникають під час засвоєння навчального матеріалу — нерозуміння інструкцій, неправильна вимова, труднощі у побудові речень, низький рівень комунікативної активності, або ж швидка втомлюваність. У запитаннях було передбачено можливість вказати, які форми підтримки педагог вважає найбільш ефективними: використання візуальних опор, багаторазове повторення, спрощені інструкції, диференційовані завдання, додатковий час на виконання роботи.

Важливе місце в анкеті займали питання, що стосувалися міжпредметної взаємодії. Учителі мали змогу оцінити ступінь своєї співпраці з логопедом, психологом, асистентом учителя, зазначити, які форми командної роботи допомагають досягти позитивних результатів. Відповіді свідчать, що більшість педагогів відчують потребу у методичній підтримці з боку логопедів, особливо у питаннях вимови та артикуляції іншомовних звуків, а також у психологічному супроводі дітей з підвищеною тривожністю.

Аналіз письмових робіт дітей, проведений у межах дослідження, дав змогу визначити типові помилки на кожному рівні мовної системи. На фонетичному

рівні спостерігалися порушення звукобуквеної відповідності: плутання схожих звуків, неправильне відтворення наголосу, заміна англійських фонем українськими аналогами. На лексичному рівні діти часто вживали обмежену кількість слів, не могли підібрати потрібне слово у контексті, використовували кальки з рідної мови. На граматичному рівні переважали помилки у вживанні артиклів, часових форм дієслів, порушення порядку слів у реченні. Комунікативна компетентність виявлялась на низькому рівні через страх помилки та невміння підтримати діалог.

Узагальнення результатів усіх етапів дозволило зробити висновок, що ефективність формування мовної компетентності в учнів із мовленнєвими труднощами безпосередньо залежить від поєднання трьох чинників: системної діагностики мовного розвитку, адаптації методів навчання до індивідуальних можливостей дитини та постійної міждисциплінарної взаємодії педагогів. Педагогічна підтримка, зорієнтована на сильні сторони учня, допомагає компенсувати дефіцитні мовленнєві функції, стимулює пізнавальну активність і підвищує успішність.

Отже, проведене дослідження показало, що сучасна школа потребує системного оновлення методик викладання англійської мови для дітей із мовленнєвими порушеннями. Найрезультативнішими є ті стратегії, які поєднують мультимодальність, ігрові технології, візуальну підтримку, індивідуальний підхід і комунікативну спрямованість. Успішна адаптація навчання можлива лише за умов активної співпраці між учителем, логопедом, батьками та самим учнем. Лише комплексний підхід дозволяє перетворити іноземну мову на доступний, цікавий і корекційно значущий інструмент розвитку дитини.

2.2. Аналіз стану сформованості мовної компетентності в учнів молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами

Аналіз стану сформованості мовної компетентності в учнів молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами є важливою складовою сучасних

педагогічних і психологічних досліджень, адже мовна компетентність виступає не лише як навчальний результат, а як інтегральна характеристика розвитку особистості, що визначає її здатність до пізнання, спілкування, самовираження та соціалізації. Молодший шкільний вік є сенситивним періодом становлення мовлення, коли відбувається інтенсивне формування фонетичних, лексичних і граматичних структур, розвиток мовного слуху, артикуляційної моторики та комунікативних навичок. Проте значна частина дітей у цей час стикається з різними мовленнєвими труднощами, які негативно впливають на формування іншомовної компетентності, зокрема при вивченні англійської мови, що є обов'язковою вже з початкової школи [1, с. 5].

Аналіз наукових джерел свідчить, що поняття «мовна компетентність» має складну структуру й охоплює кілька взаємопов'язаних компонентів: фонетичний, лексичний, граматичний і комунікативний [2, с. 9]. Для молодших школярів з мовленнєвими порушеннями особливо важливим є послідовний розвиток кожного з цих рівнів, оскільки слабкість хоча б одного компонента впливає на весь мовний процес. Так, недорозвинення фонематичного слуху унеможлиблює правильну вимову та розрізнення звуків англійської мови; недостатній словниковий запас обмежує здатність будувати висловлювання; а граматичні труднощі ускладнюють сприйняття синтаксичних структур. Комунікативна компетентність, своєю чергою, формується на основі попередніх і потребує розвитку впевненості, інтересу до спілкування, здатності слухати й реагувати на партнера [3, с. 17].

Молодший шкільний вік характеризується високою пластичністю психіки та мовленнєвих процесів, тому навіть за наявності мовних порушень можливе успішне формування компетентності за умови правильно організованої педагогічної та логопедичної роботи. У межах дослідження було проведено комплексну діагностику мовної компетентності серед 35 учнів 2–4 класів віком від 7 до 9 років, які мали різні типи мовленнєвих труднощів — від фонетико-фонематичних до лексико-граматичних. Спостереження проводилися упродовж навчального семестру на уроках англійської мови, у позаурочний час та під час індивідуальних занять. Додатково було використано анкетування батьків і

вчителів, аналіз письмових робіт, тестові завдання на розуміння та продукування мовлення. Такий багатовекторний підхід дав змогу отримати цілісне уявлення про рівень сформованості мовної компетентності в дітей з різними формами порушень [4, с. 22].

У процесі спостереження було зафіксовано, що лише близько 15 % учнів із мовленнєвими труднощами демонструють достатній рівень іншомовної активності, тобто здатність розуміти прості інструкції, повторювати короткі фрази, використовувати засвоєну лексику у відповідних контекстах. Більшість дітей мають переважно середній або низький рівень сформованості окремих компонентів мовної компетентності. На фонетичному рівні типовими є труднощі у вимові приголосних, зокрема звуків [θ] та [ð], заміна їх аналогами [t] або [d], що свідчить про недосконалість артикуляційної бази. Такі діти потребують цілеспрямованих вправ на розвиток фонематичного слуху та артикуляційної моторики, зокрема через логопедичні ігри та візуально-аудіальні вправи.

На лексичному рівні спостерігається обмежений словниковий запас, що пояснюється не лише браком практики, а й особливостями мисленнєвих процесів у дітей з порушеннями мовлення. Вони часто не розрізняють семантичні поля, плутають споріднені слова або надмірно узагальнюють значення. Наприклад, слово “animal” може використовуватись ними для позначення будь-якої живої істоти, включно з людиною. Це свідчить про недостатній розвиток категоризації — здатності співвідносити слова з конкретними поняттями. Для таких дітей ефективними є вправи з малюнковими асоціаціями, сортуванням карток за темами, ігровими ситуаціями, де слово вживається у контексті.

Граматичний компонент у дітей з мовленнєвими труднощами формується повільніше, ніж у однолітків із типовим розвитком. Найчастіше спостерігаються порушення порядку слів у реченні, пропуски допоміжних дієслів, неправильне використання закінчень множини або часових форм. Наприклад, замість “He is playing” діти часто говорять “He play”, “He playing” або навіть “He is play”. Це зумовлено як недостатнім розумінням граматичної системи англійської мови, так і труднощами мовленнєвого планування. Для корекції таких помилок

ефективними є вправи на моделювання речень, римовані структури, короткі діалоги з чітким повторенням граматичних моделей [7, с. 21].

Комунікативний компонент є найскладнішим для дітей із мовними дефіцитами, оскільки вимагає не лише знання мовного матеріалу, а й уміння взаємодіяти. Близько 60 % опитаних вчителів відзначили, що діти з порушеннями мовлення часто уникають участі в діалозі через страх помилитися або нерозуміння запитання. Водночас ті учні, які мали позитивний досвід мовної гри, зокрема у форматі парних завдань чи інтерактивних вправ, проявляли значно більшу активність і впевненість у спілкуванні. Це підтверджує важливість ігрових методів та безпечного середовища, де помилка сприймається як частина навчання, а не як невдача.

У процесі опитування батьків з'ясовано, що 72 % з них помічають труднощі у вивченні англійської мови саме на рівні вимови та запам'ятовування нових слів. Багато хто зазначив, що дитині легше засвоювати лексику через зорові образи, мультфільми або пісні. 54 % батьків відзначили низьку мотивацію дітей до вивчення іноземної мови, що пов'язано з частими невдачами й браком віри у власні сили. Разом із тим близько третини опитаних повідомили, що при використанні ігрових додатків або карток-асоціацій рівень зацікавленості значно підвищується. Це вказує на необхідність систематичного залучення мультимедійних і візуальних засобів, які активізують різні канали сприйняття та знижують емоційну напругу.

Анкетування вчителів дало змогу виявити, що більшість педагогів (понад 80 %) вважають основними бар'єрами для дітей із мовними порушеннями швидкий темп подачі матеріалу, відсутність адаптованих підручників і методичних рекомендацій. Учителі також звернули увагу на необхідність тісної співпраці з логопедом, оскільки чимало труднощів має фізіологічне або фонетичне підґрунтя, що не завжди можна подолати педагогічними засобами. Важливо, щоб логопед і вчитель працювали узгоджено: логопед розвиває артикуляційний апарат і фонематичний слух, а педагог закріплює ці вміння у комунікативних ситуаціях.

Результати аналізу письмових робіт підтвердили тенденції, виявлені під час спостережень. У більшості дітей із мовленнєвими труднощами (понад 60 %) зафіксовано значну кількість орфографічних помилок, пов'язаних із неправильним сприйняттям звукового складу слова. Наприклад, замість “black” пишуть “blak”, замість “school” — “skul”. Це вказує на недостатній розвиток фонематичного аналізу. Також поширеними є пропуски слів, скорочення речень, уникнення складних граматичних структур. Таким чином, письмо не лише відображає загальний стан мовної компетентності, а й допомагає виявити приховані порушення мовного аналізу та синтезу.

Аналіз усного мовлення засвідчив, що діти з мовленнєвими труднощами схильні використовувати готові шаблонні фрази, не завжди розуміючи їх зміст. Це свідчить про механічне запам'ятовування замість усвідомленого засвоєння. Водночас учні, які брали участь у рольових іграх, демонстрували кращу здатність до спонтанного мовлення. Отже, саме контекстуалізація мовного матеріалу через реальні або ігрові ситуації сприяє глибшому формуванню мовної компетентності. Педагоги зазначили, що після систематичного використання інтерактивних технологій кількість спонтанних висловлювань зросла майже вдвічі.

Психологічний аспект також відіграє значну роль. Більшість дітей із порушеннями мовлення характеризуються підвищеною тривожністю, особливо у ситуаціях публічного виступу чи опитування. У таких випадках важливо застосовувати прийоми емоційної підтримки: схвалення, гумор, групові ігри, у яких дитина не відчуває себе оцінюваною. Як показали спостереження, коли емоційне середовище було комфортним, рівень мовленнєвої активності зростав у середньому на 25–30 %.

Загалом результати дослідження свідчать, що стан сформованості мовної компетентності у молодших школярів із мовленнєвими труднощами можна охарактеризувати як нерівномірний: найкраще розвинений лексичний рівень, середній — фонетичний, найслабший — граматичний та комунікативний. При цьому спостерігається чітка залежність між типом мовленнєвого порушення та характером труднощів у засвоєнні англійської мови. Діти з фонетико-

фонематичними порушеннями потребують тривалої корекції вимови й сприйняття звуків, тоді як учні з лексико-граматичними розладами — посиленого розвитку словника й синтаксичних структур.

Аналіз показав, що ключовими факторами успішного формування мовної компетентності є мотивація, позитивне ставлення до навчання, використання ігрових технологій, систематична індивідуальна робота й підтримка батьків. Зовнішня мотивація (оцінки, похвала) має тимчасовий ефект, натомість внутрішня (інтерес, самостійність, почуття досягнення) сприяє сталому прогресу. Педагоги, які використовували елементи проєктного навчання та мультимедійні ресурси, відзначили помітне зростання ініціативності дітей і зниження кількості відмов від відповіді.

Спостерігаючи за діяльністю учнів молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами, помічено велику кількість типових помилок під час вивчення англійської мови. Таблиця 2.2. показує помилки, з якими ми можемо виділити фонетичні, лексичні, граматичні, комунікативні. Приклади, що наведені, ілюструють як форми помилкового проживання мовних одиниць, так і відповідні коректні. Як видно з таблиці, помилки охоплюють усі компоненти мовної компетентності й у значній мірі позначаються на комунікативно-мовленнєвій діяльності дітей. Це підтверджує необхідність системного логопедичного супроводу та адаптації навчального матеріалу до дитини.

Таблиця 2.2.

Типові помилки учнів початкових класів

Тип помилки	Неправильний приклад	Правильний варіант	Приклад у реченні (помилка)	Приклад у реченні (правильно)
Фонетична	zis (замість this)	this	Zis is my pen.	This is my pen.
Фонетична	free (замість three)	three	I have free apples.	I have three apples.
Лексична	apple (замість orange)	orange	I like apple. (показує на апельсин)	I like orange.

Лексична	he is my mother (замість she is my mother)	she is my mother	He is my mother.	She is my mother.
Граматична	He go to school	He goes to school	He go to school every day.	He goes to school every day.
Граматична	You is happy	You are happy	You is happy today.	You are happy today.
Комунікативна	Dog (без артикля та дієслова)	It is a dog	She can sings a song.	She can sing a song.
Комунікативна	No talk (відмова від участі у діалозі)	I don't know / I can't say	I am go to the park.	I am going to the park.
Фонетична	led	red	Dog! (показує на зображення собаки)	It is a dog.
Лексична	boy girl (без зв'язку між словами)	The boy and the girl	No talk. (відмова від відповіді)	I don't know.
Граматична	She can sings	She can sing	One more! (без пояснення)	Can I have one more?
Граматична	I am go	I am going	Book! (без речення)	This is a book.
Комунікативна	One more (без контексту)	Can I have one more?	This is red.	This is red.
Комунікативна	Book! (без фрази або пояснення)	This is a book.	The boy and the girl are playing.	The boy and the girl are playing.

Таблиця створена на основі спостережень автора .

Було помічено, що поведінка учнів із мовленнєвими порушеннями відрізняється від поведінки своїх ровесників без таких порушень під час уроків англійської мови. У більшості випадків такі студенти демонструють низьку

спонтанну мовленнєву діяльність, яка часто вагається у своїй відповіді або уникає мовленнєвих ситуації, що вимагає незалежного формулювання думок.

Коли вчителі задають питання, учні з труднощами з мовленням не ініціюють відповіді в запропонований час, натомість чекають явної інструкції чи спонукання вчителя. Це вказує на нестабільність мовленнєвих навичок та недостатню впевненість у знаннях. Що стосується групової та парної роботи, такі діти частіше залишаються пасивними або лише у ролі слухача, а не стають повноцінним партнером у діалозі.

Особливості емоційно-вольової сфери вплинули на діяльність учнів: для деяких дітей продуктивність була обмежена сором'язливістю, обмеженням; Для інших, навпаки, через надмірне хвилювання та плутанину в мовних ситуаціях. Це ускладнило їх участь у колективних заходах, таких як діалоги, мовні ігри чи презентації.

У той же час було помічено, що при відповідній педагогічній роботі (підтримка, використання візуальних зображень, чітких моделей мовлення, заохочення) діти поступово зацікавились, зростаючи довіри до власних здібностей. Позитивні ефекти спостерігалися на уроках, особливо коли наочні посібники (зображення, картки, об'єкти), рухова активність (ігри, пісні з жестами) та індивідуальні завдання, які враховувались темпом та можливостями певного учня.

Спостереження дали можливість виправдати ефективність методів моделювання комунікаційних ситуацій з короткими репліками (учень почував себе в безпеці і не боявся, що його висміюють за помилку). Цей підхід сприяв формуванню впевненості та заохочував мовленнєву діяльність. Однак з для більш точного розуміння специфічності корекції мовленнєвих труднощів, а також впливу останніх на процес засвоєння навчальним предметом англійської мови було важливо не лише спостерігати поведінку дитини у процесі уроку, але й звернутися по інформацію до батьків. Вони бачать специфічні риси мовленнєвого розвитку дитини щодня та можуть дати інформацію щодо відповіді на навчання предмету вдома, на які труднощі особливо важко переживає дитина, в якому настрої та ставленні до англійської мови.

Питання 1–3. Ідентифікаційна інформація про дитину

Цей блок питань покладав за мету створення базового характеристик учнів. Дані збиралися конфіденційно – більшість респондентів зазначали ініціали або лише ім'я без прізвища, що відповідало вимогам конфіденційності у наукових дослідженнях.

На основі зібраної інформації було констатовано, що:

- Опитування відбувалося серед дітей віком від 7 до 9 років – відповідно, учнів 2–4 класів,
- найбільше респондентів було серед учнів 3-х класів, що вказує на актуалізацію мовної проблематики саме на даному етапі, коли навчання нової мови відбігає від елементарного рівня фраз і вже потребує мовленнєвих та граматичних конструкцій, читання та письма.

Віковий діапазон (рис. 1) відповідав періоду формування базових мовних структур та словникових вмінь для переходу до вивчення іноземної мови. Усі ці характеристики дозволяють грамотно інтерпретувати подальші результати опитування враховуючи психологічні, когнітивні та мовні особливості дітей молодшого шкільного віку. Окрім цього, порівняння реакцій батьків на питання в межах одного вікового рівня дітей дало можливість виявити типові особливості в розвитку мовної компетентності залежно від класу навчання

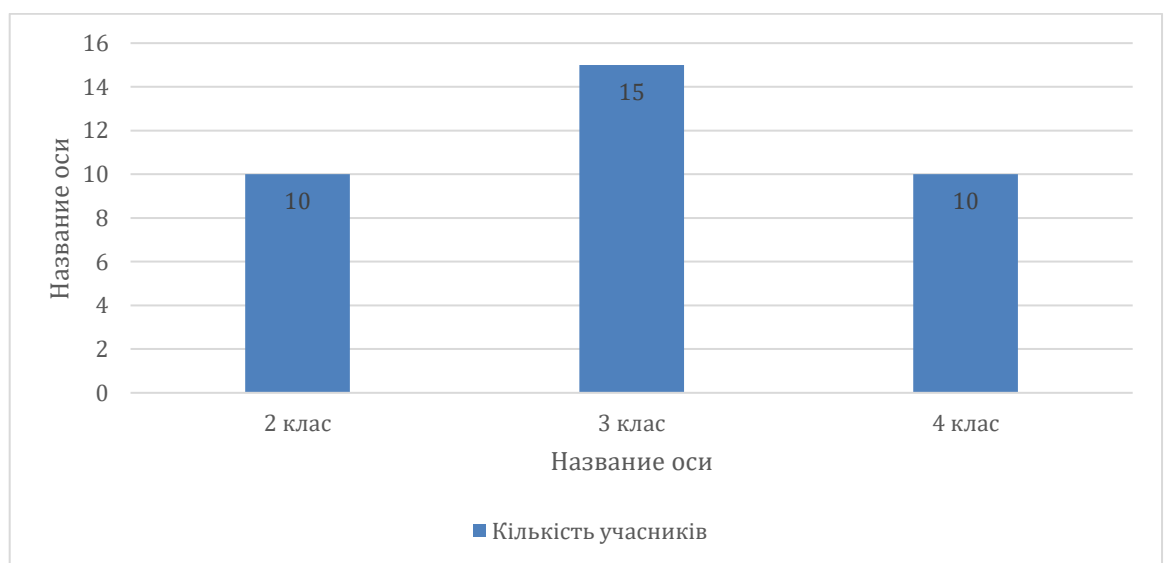


Рис.1.Кількість учасників відповідно до класів

Питання 4. Чи спілкується дитина вдома англійською мовою (окремі слова, фрази)? Завдяки цьому запитанню можна визначити, чи використовує дитина англійську мову у природному мовному середовищі поза школою – вдома. Це важливий показник мовленнєвої активності та сформованості базової мовної компетенції, адже образ життя змінюється, іноді кожне маленьке слово чи фраза може перетворюватися на щоденну практику у вираження думок. (Рис.2)

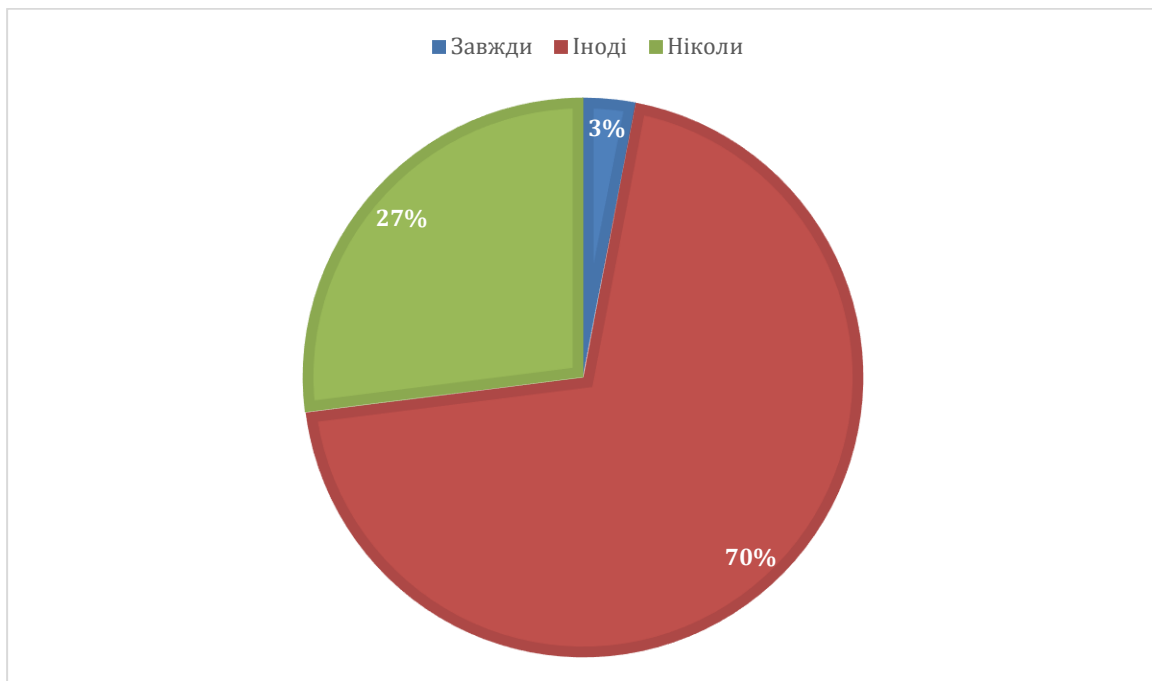


Рис.2. Результати відповідей батьків на запитання анкети : «Чи спілкується вдома дитина англійською мовою?»

Результати:

Завжди – 3%;

Іноді – близько 70% батьків;

Ніколи – 27%.

Більшість дітей, зачитуючи відповіді батьків, вживають англійські слова, зазвичай в навчальному або розважальному контексті: повторення завдань, гри на картках, мультфільмів. Регулярне використання вдома англійської мови (конкретно щоденне) зафіксоване майже в нульових відповідях. Це доводить обмежену мовленнєву ініціативність. Для окремих дітей використання

англійської абсолютно не спостерігається вдома. Це може бути через страх робити помилки, початковий стан пізнання, або ж нехватку практики такого роду.

Наступне питання: чи розуміє дитина окремі англійські слова та прості фрази? Це питання призначене для оцінки рівня слухового сприймання англійської мови, одного з головних визначників мовної компетентності. Розрізнення мовлення на слух необхідне для подальшого розвитку навичок говоріння, читання та письма. Результати відповідей (рис.3)

Відповіді свідчать про те, що більшість батьків переконана, що дитина може розпізнати окремі слова або навіть невеликі фрази, які були показані на уроці або повторюються в мультиках, піснях, під час гри. Відповідно, формується початковий рівень аудіювання, навіть якщо активне мовлення ще не сформоване. Через те, 40% батьків наслідують відповідь, що дитина розуміє англійське мовлення частково, відповідні включення тільки у контексті, часто потребують повторення, міміки, жестикуляції або перекладу. Тобто, у таких учнів слухове сприймання виступає як обмежена діяльність, яке вимагає доопрацювання. Тільки невелика кількість дітей взагалі не розрізняють виголошені фрази, що може бути і наслідком глибших мовленнєвих порушень та загальної затримки мовленнєвого розвитку.

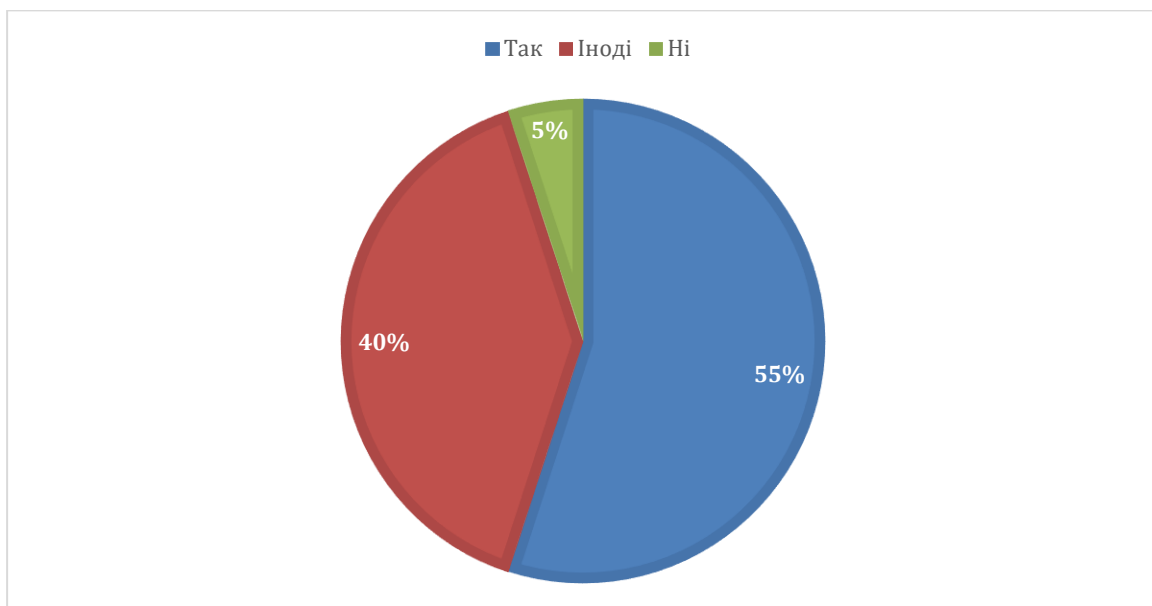


Рис. 3. Результати відповідей батьків на запитання анкети: "Чи розуміють діти окремі англійські слова чи фрази?"

Разом з тим, одним із факторів формування мовної компетентності у молодших школярів є навіть не системне навчання, а додаткове мовне середовище, а саме доступ до англomовного мультимедійного контенту. Тому у питання дослідження було включено питання про досвід перегляду мультфільмів або прослуховування пісень англійською мовою.(Рис.4)

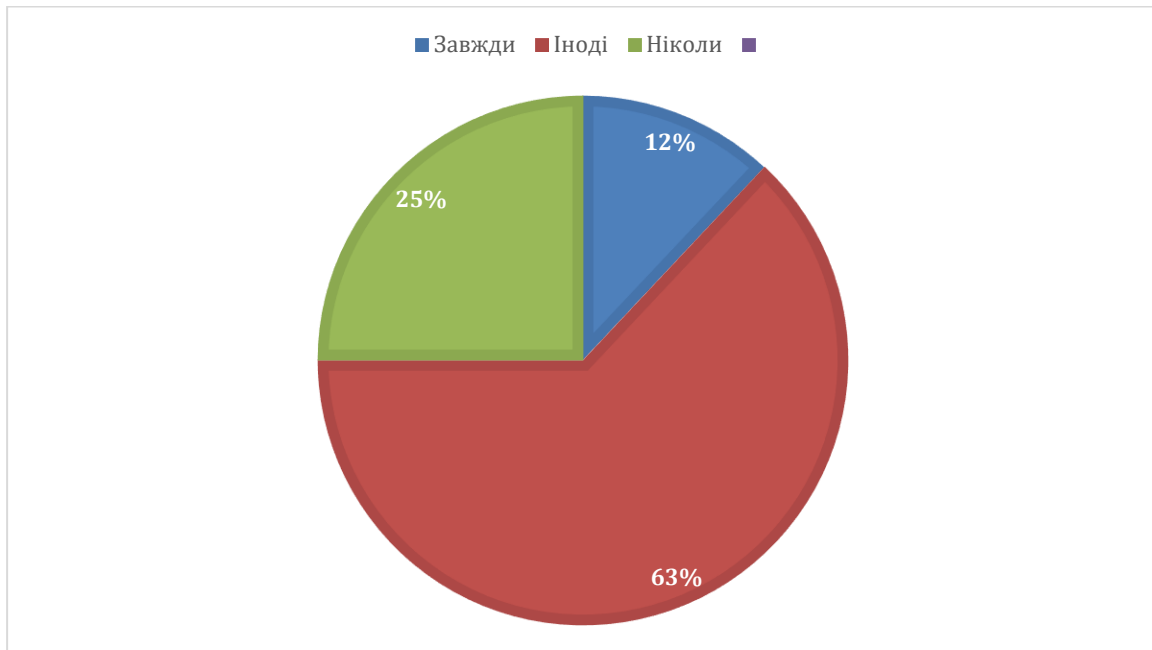


Рис.4. Результати відповідей батьків на запитання анкети : «Чи дивляться діти мультики англійською мовою?»

Більшість матеріальних аспектів у отриманих відповідях батьків вказують, що діти іноді дивляться мультфільми або слухають пісні англійською, тобто користуються зазначеними ресурсами, але не в цілому. Вони можуть сприймати їх як фон або не до кінця розуміти, якщо нема субтитрів або жестової підтримки, або взагалі не знають частину лексики. У 12% відповідей батьки вказали, що дитина регулярно слухає або думає англійські пісні або дивиться мультфільми, тоді як, правило, ці діти краще запам'ятовують фрази. 25% відповідей батьків отримала відгук про «ні» на запитання про споживання англomовного відео.

Питання 7. Чи може дитина просто формулювати речення англійською мовою? З одного боку, поточна здатність дитини до формулювання простих

речень слова це перехід із пасивного сприймання до активного оволодіння мовою. Результати опитування

- Завжди: 8%
- Іноді: 60%
- Ніколи: 32 %

Фактично, відповідно до результатів отриманих з тестування лише невелика кількість батьків приблизно 8% переконані, що діти здатні продукувати елементарні речення англійською мовою. Більшість відповідей «іноді» свідчить про епізодичність мовленнєвої активності, дитина може персонально відкривати речення під певними обставинами після підказки, за зразком, відповідно до знайомого контексту.

Питання 8. Чи охоче дитина використовує англійську мову в побуті? Відповідь на це запитання дозволяє зрозуміти практичний рівень позитивної сфери використання мовної компетенції, набутої в школі. Ця характеристика насамперед стосується впевненості у власних здібностях, мотивації та спонтанності розмови. На рис. 5 показано актуальний показник становим більше 5% батьків, які назвали використання англійської мови доречним для своєї дитини.

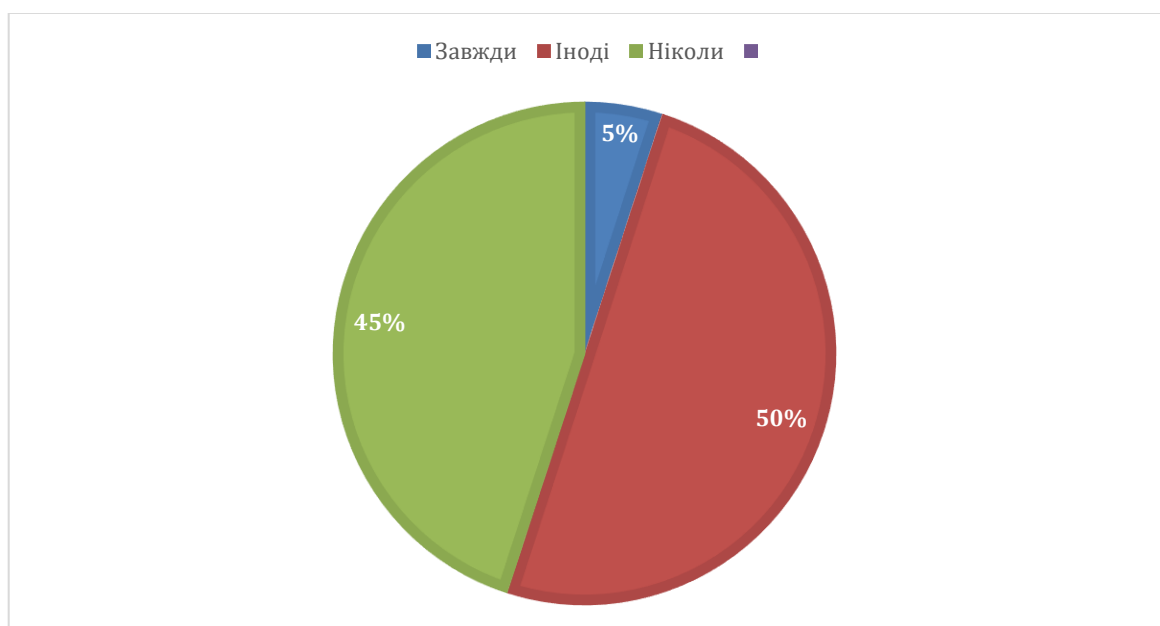


Рис.5 .Результати відповідей батьків на запитання анкети : «Чи охоче дитина використовує англійську мову в побуті?»

Ці учні часто використовують слухане з мультфільмів або фільмів, висловлене до них учителям, часто ініціюють спілкування та проявляють особистий інтерес до розмови. Майже 50% вказує на те, що дитина користується англійською у межах побутових ситуацій упродовж дня в рідних умовах, дитина іноді конструується до спонтанного говоріння в ситуаціях. У найбільшому випадку 45% респондентів відповідають, що англійську мову ніколи не використовують.

Наступне питання 9. Чи ваша дитина читає окремі англійські слова або речення?

Це стосується читання, як компонента мовленнєвих здібностей, тобто уміння сприймати письмовий текст, виділяти слова у ньому, встановлювати зв'язок між звучанням і написанням. Цей процес для більшості дітей з мовленнєвими труднощами обмежений, оскільки вони мають проблеми з фонемним слухом, артикуляцією або процесом зорового сприймання слів. Лише 10% батьків зазначили, що її/його дитина читає англійські слова або прості речення на постійній основі. Зазначимо, що вони є дітьми із стабільним загальним рівнем розвитку, які додатково займаються або за допомогою дорослого, або через спеціальний додаток. Більшість батьків 62% відповіли, що дитина робить це вигляд тільки іноді; читає лише знайомі їй слова; завжди посилається на свого допоміжника; не розуміє прочитаний рядок в цілому; плутає графеми; Це особливо стосується тих дітей, чиї графеми дуже схожі на власні, але вимовляються по-різному. 28% відповіли, що їхній дитині зовсім не читає англійською мовою. Таким чином, це може означати відсутність навички поєднання звуків і букв, мотивації або більш загальні труднощі в навчанні, які вимагають більшої уваги з боку педагогічних та логопедичних професіоналів.

Питання 10. Чи намагається писати англійські слова?

Це питання стосується графічного компоненту мовної компетентності, який для початкової школи є важливою складовою відповідного рівня оволодіння мовою. Це означає набуття навичок орфографії та орфоепії, уміння відтворити писемно, відомий словниковий склад. Тільки п'ята частина відповідей усіх оцінок 22% вказала, що їхня дитина свідому намагається писати

англійською мовою, застосовуючи різні слова самостійно, відповідно, за зразком, гру і т.д. Ці діти, як правило, характеризуються вищим рівнем загальної мовної мотивації, ініціативою під час письмових завдань, особливо якщо додатковий досвід користування друковані картки, додатки, прописи. Половина батьків, контактованих в респондентському зразку, вибрала варіант «іноді», що свідчить про пристосувальний характер покликання до творчої активності письменника, наприклад, творчого жанру. Батьки, котрі бачать, що дитина не хоче писати, а це 28% оцінок натиснули відповідь «ні».(рис.6)

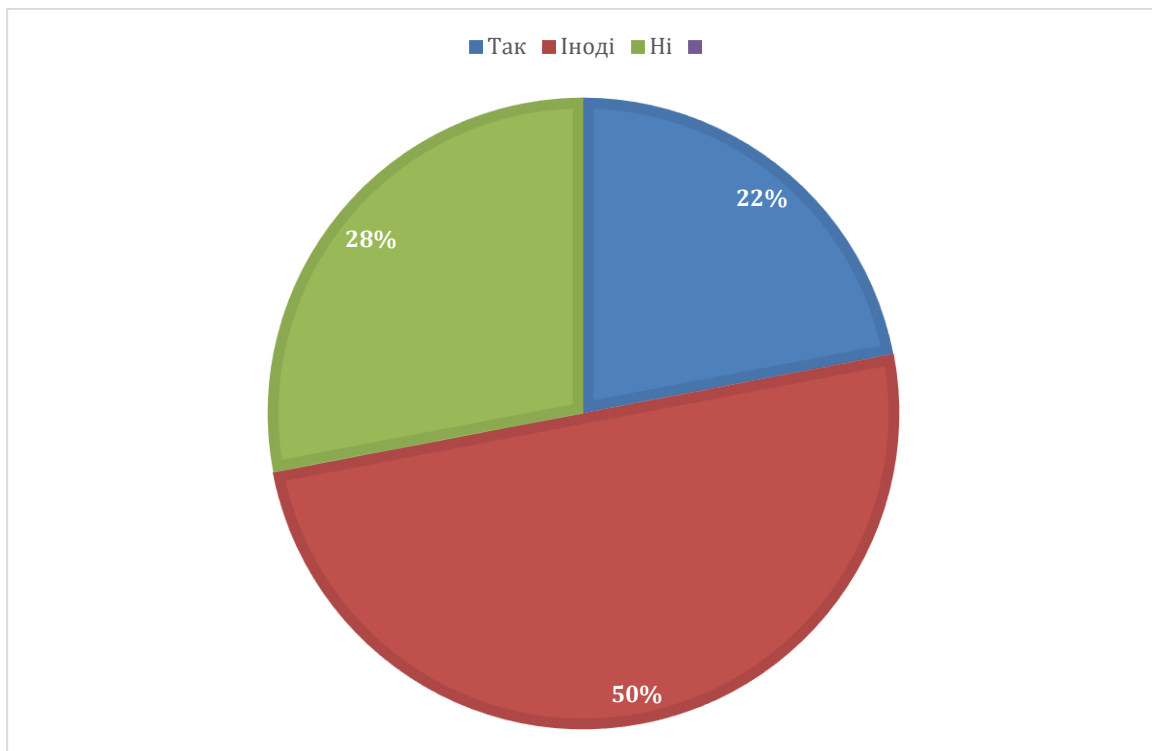


Рис.6 Результати відповідей батьків на запитання анкети : «Чи намагається дитина писати англійською мовою?»

Питання: Чи подобається дитині вчити англійську мову ?

Таке запитання можна ставити лише в молодшому шкільному віці, оскільки саме тоді процес навчання відбувається через зацікавленість, гру і підтримку дорослих. 58% батьків обрали варіант «так». Це може говорити про позитивний досвід навчання, цікаві методи у викладанні, мотивацію на навчання або інтерес до іншої країни чи її культури. 30% зазначили варіант «не завжди». Тут інтерес до мови нестабільний: він залежить від теми, настрою дитини, складності матеріалу або способів викладання лінгвіста. У цьому віці важливо

стимулювати мотивацію через гру, похвалу, мультимедійність. 12% респондентів вказало відповідь «ні, дитині не подобається вивчати англійську мову». Це може бути пов’язано з труднощами вивчення мови, психологічною невпевненістю чи недостатньою домашньою підтримкою.(Рис.7)

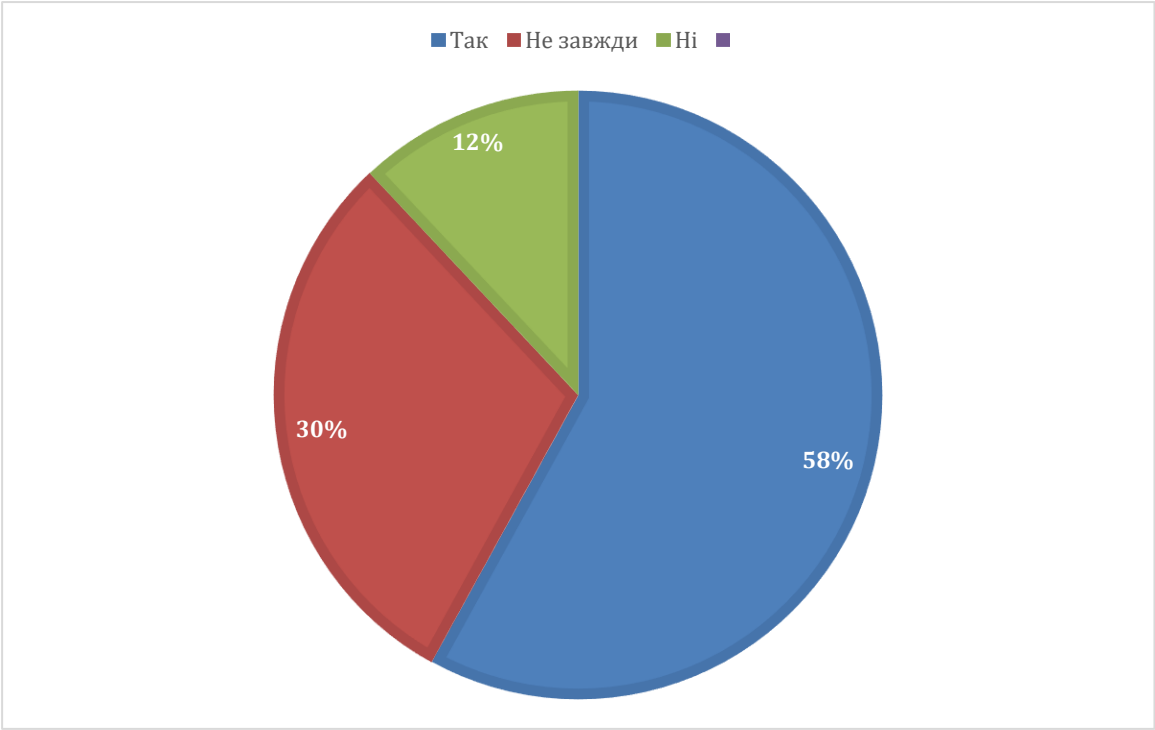


Рис.7 Результати відповідей батьків на запитання анкети : «Чи подобається дитині вивчати англійську мову?»

Опитування батьків дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами дало можливість з’ясувати особливості навчання англійської мови та оцінити рівень сформованості мовної компетентності з точки зору умов родинного виховання. З аналізу відповідей стало відомо, що більшість дітей позитивно ставляться до процесу вивчення англійської мови. Основні труднощі, про які пишуть батьки, мали фонетичний чи граматичний жанр, а також спостерігався низький рівень мовної ініціативи. Узагальнені результати опитування показують, що інформацію варто надавати на картках, піснях або при фізичній активності. Відповіді підтверджують думки, що успішність забезпечується через формування мовної компетентності , а у дітей з мовленнєвими труднощами також вимагає систематичного підходу,

педагогічної чутливості, індивідуалізації навчального процесу та активного використання спеціального мовного середовища.

Для отримання професійного висновку щодо рівня знань в галузі мовної компетентності у молодших школярів з мовленнєвими труднощами було проведено моніторингове опитування учителів англійської мови, які займаються цією категорією учнів. Анкета має запитання, , що стосуються таких аспектів навчання: вміння розуміти письмові інструкції, говоріння під час секції, розуміння фонограм, читання, письма, активності на уроках та ставлення до навчання загалом. Аналіз відповідей показує, що мовні інструкції, як правило, припускаються підтримкою оптичного або аудіоматеріалу, а також нерідко повторюються учням кілька разів. Щодо говоріння, то більшість дітей іноді може побудувати прості речення за зразком. Діти говорять за зразком, іноді вживають фрази, інколи повторюють все, що було вивчено попередньо.

Аналіз відповідей свідчить, що 68% учнів іноді розуміють короткі мовні інструкції, які вони отримують англійською. «Завжди» розуміють, за словами вчителів, всього лише 21% дітей та взагалі не розуміють – 11%. Тобто, дитина одержує мовну інформацію, але для опанування стрімкості потребує візуальне підкріплення.

Ситуація з розумінням змісту того, що вони почують, подібна: 59% іноді розуміють основний зміст, 28% завжди і 13% не розуміють. Щодо мовлення, 65% відповідей учителів свідчать, що учень іноді будує прості речення англійською, 20% завжди, а 15% – не будує, інакше як за зразком або вказівкою. Вимова знайомих слів : 60% учнів іноді правильно вимовляють знайому лексику, 25% – завжди, а 15% – мають постійні фонематичні помилки. Тобто, вони потребує роботи з логопедом. (рис.8)

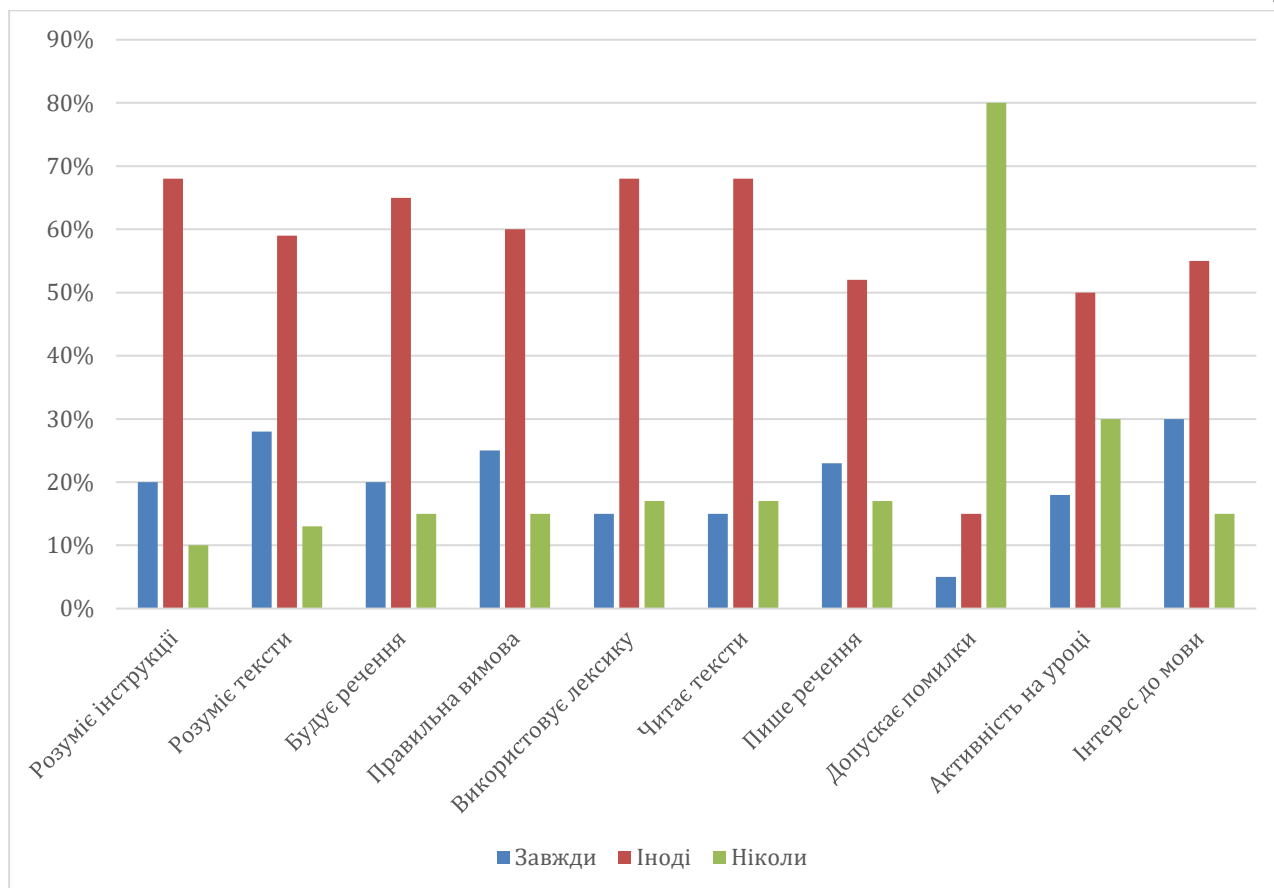


Рис.8. Показники мовної компетентності.

Використовуючи дані про мовну компетентність учнів мовленнєвого рівня, подані на діаграмі, можна зазначити, що мовна компетенція формується нерівномірно. Виділяється навичка розуміння тексту та елементарних речень, в той час як інші навички: письмо, грамотна вимова та використання навчального матеріалу. Велика частина показників зводиться до епізодичної мовленнєвої діяльності, бо ж саме це вимагає більш індивідуалізації навчального процесу, підтримки інтересу і сприяння мовленнєвому розвитку.

Отже, проведене дослідження розкрило конкретні практичні орієнтири у формуванні мовної компетентності в учнів молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами. Завдяки дослідженню вдалося комплексно оцінити рівень даної компетентності та визначити основні чинники, що впливають на її розвиток. На підставі аналізу результатів спостереження, опитування батьків, вчителів неоднозначною була теза про характер цього процесу.

Учні часто демонструють фонетичні, лексичні та граматичні помилки, які ускладнюють ефективне засвоєння англійської мови. У більшості випадків спостерігається низький рівень мовленнєвої ініціативи, невпевненість у

відповіді, уникання участі в діалогах. Це зумовлено не лише мовними бар'єрами, а й психологічними — страхом зробити помилку, сором'язливістю або тривожністю.

Результати анкетування вчителів підтвердили, що учні з мовленнєвими труднощами потребують постійного індивідуального підходу, адаптованих методів навчання, візуальної підтримки та системного логопедичного супроводу. Крім того, виявлена залежність рівня сформованості мовної компетентності від мотивації, стилю викладання, умов домашнього середовища та наявності додаткових мовних практик.

Таким чином, розвиток мовної компетентності в учнів з мовленнєвими труднощами потребує створення спеціального освітнього середовища, яке поєднує педагогічну чутливість, гнучкість у підходах, міждисциплінарну взаємодію та залучення батьків до підтримки мовленнєвого розвитку дитини.

Висновки до другого розділу

Проведений аналіз фактичного стану сформованості мовної компетентності в учнів молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами дозволяє дійти висновку, що ця категорія дітей потребує особливої педагогічної, психологічної та логопедичної підтримки, оскільки саме у віці 6–10 років закладаються базові механізми мовлення, формується фонематичний слух, розвиваються артикуляційні навички та комунікативна поведінка. Встановлено, що мовна компетентність як інтегральна характеристика складається з кількох взаємопов'язаних рівнів — фонетичного, лексичного, граматичного та комунікативного, і порушення будь-якого з них тягне за собою зниження ефективності засвоєння іншомовного матеріалу. Отримані результати показали, що у більшості дітей спостерігається середній або низький рівень сформованості мовних умінь: на фонетичному рівні переважають труднощі правильної вимови звуків англійської мови, що пов'язано з недорозвиненням фонематичного сприйняття; на лексичному — обмежений словниковий запас і слабка

семантизація нових слів; на граматичному — нестійке засвоєння часових форм дієслів, порушення порядку слів і пропуски службових частин мови; на комунікативному — страх помилки, низька мотивація до говоріння, труднощі у веденні діалогу.

Дослідження засвідчило, що лише близько 15 % учнів із мовленнєвими порушеннями демонструють достатній рівень іншомовної активності, що виявляється у здатності розуміти інструкції, повторювати прості фрази та відтворювати лексико-граматичні структури у відповідних контекстах. Інші діти мають суттєві труднощі, що зумовлено як біологічними (порушення артикуляційного апарату, недорозвинення фонематичного слуху), так і педагогічними чинниками — відсутністю адаптованих методик, швидким темпом подачі матеріалу, недостатньою кількістю індивідуальної роботи та браком міждисциплінарної взаємодії між учителем, логопедом і батьками. Виявлено також, що рівень мотивації відіграє вирішальну роль у формуванні мовної компетентності: діти, які відчують підтримку, позитивні емоції та задоволення від навчання, демонструють швидше засвоєння матеріалу та стійкіші комунікативні навички.

Аналіз анкетування батьків і вчителів підтвердив, що найскладнішими для дітей є вимова й запам'ятовування нових слів, тоді як візуальна й слухова підтримка (ілюстрації, пісні, відео, ігри) значно полегшує засвоєння. Більшість педагогів вважають, що успішність навчання англійської мови в дітей із мовленнєвими порушеннями значно підвищується за умови використання диференційованих завдань, багаторазового повторення та візуалізації матеріалу. Водночас батьки відзначають необхідність створення сприятливого емоційного середовища, де дитина не боїться робити помилки. Таким чином, можна констатувати, що педагогічні та психологічні умови навчання є не менш важливими, ніж лінгвістичні.

У процесі дослідження було виявлено залежність між типом мовленнєвого порушення та характером труднощів у засвоєнні іноземної мови. Учні з фонетико-фонематичними дефектами переважно мають труднощі зі сприйняттям та відтворенням звуків, тоді як діти з лексико-граматичними

проблемами — з розумінням граматичних структур і будовою речень. Комунікативні труднощі часто зумовлені емоційно-вольовими чинниками: підвищеною тривожністю, невпевненістю, страхом оцінки. Це вимагає від педагога створення психологічно безпечного простору, у якому дитина може висловлюватися вільно, не побоюючись критики.

Узагальнюючи результати, можна зробити висновок, що стан сформованості мовної компетентності молодших школярів із мовленнєвими труднощами є нерівномірним і потребує системного підходу до корекційно-розвивальної роботи. Найбільш ефективними засобами є поєднання індивідуалізації, ігрових технологій, мультимедійної підтримки та міждисциплінарної взаємодії педагогів. Формування мовної компетентності в цій категорії учнів можливе лише за умови врахування їхніх когнітивних, емоційних та мотиваційних особливостей. Результати аналізу доводять, що використання адаптованих методів, позитивного підкріплення й диференційованого підходу дає змогу не лише покращити якість іншомовної підготовки, а й сприяє розвитку впевненості, самостійності та бажання спілкуватися англійською мовою.

РОЗДІЛ 3.

МЕТОДИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УЧНІВ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

3.1. Принципи добору навчального матеріалу для учнів із мовленнєвими труднощами.

Добір навчального матеріалу для учнів із мовленнєвими труднощами є одним із найважливіших аспектів організації навчального процесу з англійської мови у закладах загальної середньої освіти. Педагогічна практика та численні психолінгвістичні дослідження доводять, що ефективність формування іншомовної мовленнєвої компетентності безпосередньо залежить від того, наскільки зміст навчального матеріалу відповідає пізнавальним можливостям, психофізіологічним особливостям та комунікативним потребам учнів із порушеннями мовлення [1, с. 18]. Тому основним завданням учителя стає не лише відбір змістовних одиниць, а й створення оптимального дидактичного середовища, яке б забезпечувало корекційно-розвивальний ефект навчання, сприяло розвитку усного мовлення, фонематичного слуху, граматичного ладу, словникового запасу та зв'язного висловлювання учнів.

Принцип добору навчального матеріалу визначається не лише програмними вимогами, а й психолого-педагогічними закономірностями розвитку дітей із мовленнєвими порушеннями. У науковій літературі виділяють декілька базових підходів до відбору навчального контенту: комунікативно-діяльнісний, когнітивно-розвивальний, особистісно орієнтований, інклюзивно-компенсаторний та лінгводидактичний [2, с. 34]. Кожен із них має свої цілі, методи реалізації та критерії оцінки ефективності.

Комунікативно-діяльнісний принцип передбачає, що навчальний матеріал має добиратися відповідно до реальних мовленнєвих ситуацій, у яких учень може опинитися поза класом. Наприклад, у темі «My Family» учитель добирає завдання, що стимулюють учня описувати себе, членів своєї родини, їхні дії та

емоції, а не просто заучувати лексичні одиниці. Для дітей із мовленнєвими труднощами цей підхід є надзвичайно важливим, адже він сприяє розвитку мовленнєвої мотивації, формуванню базових комунікативних умінь та подоланню страху мовлення [3, с. 27]. Водночас важливо, щоб завдання були короткими, емоційно насиченими та супроводжувалися візуальною підтримкою — ілюстраціями, жестами, символами, що полегшують сприймання змісту.

Когнітивно-розвивальний принцип добору матеріалу орієнтується на розвиток пізнавальних процесів — уваги, пам'яті, мислення, уяви. Зміст навчального матеріалу повинен не перевантажувати дитину, а, навпаки, активізувати її когнітивну діяльність через систему вправ на порівняння, класифікацію, узагальнення, пошук закономірностей. Наприклад, під час вивчення теми «Colours» учні з мовленнєвими труднощами виконують завдання не лише на запам'ятовування назв кольорів, а й на групування предметів за ознаками, порівняння відтінків, добір прикметників до іменників, що активізує лексико-граматичні зв'язки [4, с. 49].

Особистісно орієнтований принцип полягає у врахуванні індивідуальних особливостей дитини, її інтересів, емоційного стану та навчальної мотивації. Для учнів із мовленнєвими труднощами важливо, щоб навчальний матеріал був психологічно комфортним, викликав позитивні емоції та забезпечував відчуття успіху. Тому тексти, діалоги та ігрові завдання добираються таким чином, щоб вони були близькими до життєвого досвіду дитини, містили знайомі образи, ситуації з повсякденного життя (гра, школа, родина, тварини). Використання матеріалів із позитивним емоційним фоном сприяє зниженню тривожності та напруженості, які часто супроводжують дітей із мовленнєвими розладами [5, с. 61].

Інклюзивно-компенсаторний принцип добору матеріалу передбачає створення рівних можливостей для всіх учнів незалежно від їхніх особливих освітніх потреб. Це означає, що матеріал має мати різні рівні складності, передбачати використання додаткових опор — візуальних, слухових, моторних. Наприклад, у роботі з дітьми, які мають дизартрію, використовуються аудіозаписи з правильною артикуляцією звуків, тоді як для дітей із дислексією

— картки з великими шрифтами, кольоровим кодуванням літер. Такий підхід дозволяє компенсувати недоліки мовленнєвого розвитку через мультисенсорну підтримку [6, с. 14].

Лінгводидактичний принцип добору навчального матеріалу базується на системності, послідовності та науковій обґрунтованості змісту. Матеріал має відображати закономірності розвитку англійської мови як системи, поступово ускладнюватися й бути логічно пов'язаним між темами. Для учнів із мовленнєвими труднощами надзвичайно важливо, щоб новий матеріал спирався на вже засвоєний, містив повторення у різних формах — через ігри, пісні, короткі діалоги, комікси [7, с. 43].

Одним із ключових критеріїв добору навчального матеріалу є його мовна доступність. Тексти, діалоги та вправи повинні бути короткими, мати чітку синтаксичну структуру, уникати складних граматичних конструкцій. Для дітей із мовленнєвими порушеннями надмірна складність матеріалу може призвести до дезорієнтації, зниження самооцінки та втрати інтересу до предмета. Тому під час розробки навчальних завдань педагог має здійснювати лінгвістичну експертизу матеріалу, перевіряючи частоту використаних слів, довжину речень, частку нової лексики, відповідність тематики програмі та віку учнів [8, с. 57].

Окрім мовної доступності, важливим є емоційно-мотиваційний компонент навчального контенту. Дослідження показують, що діти з мовленнєвими труднощами мають підвищену емоційну чутливість, тому сприйняття матеріалу значно покращується, коли він має позитивне емоційне забарвлення — гумор, ілюстрації, елементи гри, пісні. Психологи рекомендують включати до навчальних текстів позитивні сюжети, що стимулюють емпатію, доброзичливість і самооцінку, наприклад короткі казки чи вірші англійською мовою [9, с. 33]. Одним із провідних напрямів сучасної методики викладання іноземних мов у спеціальній та інклюзивній освіті є адаптація автентичних текстів, тобто тих, які створені для носіїв мови, але використовуються у навчанні. Вчитель має вміти правильно відбирати автентичний матеріал і модифікувати його, зберігаючи природність мови, але зменшуючи когнітивне навантаження для дітей із мовленнєвими труднощами. Зокрема, адаптація

передбачає спрощення синтаксису, усунення другорядних деталей, використання коротких речень, уточнення незнайомих слів через ілюстрації чи словнички [10, с. 72].

Важливим є і принцип контекстної підтримки: текст має бути не ізольованим, а вбудованим у ситуацію спілкування. Наприклад, замість читання уривку без пояснення вчитель може створити мікросцену — показати картинку, запитати дітей про власний досвід («Do you like apples?») і лише потім перейти до тексту про фрукти. Це допомагає дітям активізувати попередні знання, налаштуватися на тему та сприймати матеріал не як завдання, а як частину живого спілкування [11, с. 40].

Для учнів із мовленнєвими порушеннями підбір лексичного мінімуму має ґрунтуватися на принципах частотності, тематичної близькості та вимовної зручності. Це означає, що слова мають бути не лише поширеними у дитячому повсякденному спілкуванні (school, family, toys, food), а й фонетично простими — без складних збігів приголосних, невластивих українській мові звуків чи наголосів. Логопеди радять починати з відкритих складів (day, go, see), оскільки вони легко вимовляються й формують позитивний мовленнєвий досвід [12, с. 29].

У доборі граматичного матеріалу необхідно дотримуватися принципу поступовості та концентричності. Це означає, що граматичні явища подаються не у великому обсязі одразу, а невеликими порціями з поступовим повторенням у різних контекстах. Для дітей із мовленнєвими труднощами засвоєння граматичних правил повинно бути інтуїтивним і практичним: учень спочатку чує і використовує конструкцію, а лише потім ознайомлюється з її поясненням. Наприклад, замість теоретичного введення Present Simple учитель пропонує учням короткі діалоги з часто повторюваними структурами («I like cats», «She likes dogs») і лише після багаторазового повторення підводить до узагальнення правила [13, с. 65].

Надзвичайно ефективним є застосування мультимодального принципу добору матеріалу, який передбачає використання різних сенсорних каналів — слухового, зорового, кінестетичного. Матеріал має бути не лише текстовим, а й

візуально-аудіальним: пісні, відео, рухові ігри, картки, малюнки, предмети. Такий підхід дозволяє дітям із різними типами порушень мовлення — дислалією, заїканням, ринолалією, дизартрією — сприймати інформацію через альтернативні канали й компенсувати мовленнєві труднощі [14, с. 58].

Особливу увагу потрібно приділяти фонетичному аспекту добору матеріалу. Для дітей із порушеннями звуковимови критично важливо, щоб аудіоматеріали містили правильні, чіткі артикуляційні зразки, записані носіями мови у сповільненому темпі. Учитель має уникати надмірно швидких треків або текстів із діалектними особливостями. Замість цього варто використовувати навчальні пісні, скороговки та вірші, що сприяють розвитку фонематичного слуху й артикуляційної моторики [15, с. 19].

Крім лінгвістичних характеристик, важливим критерієм є когнітивна та емоційна складність матеріалу. Тексти мають бути зрозумілими не лише з точки зору лексики, а й з урахуванням життєвого досвіду учнів. Для дитини молодшого шкільного віку не підходять теми, що потребують абстрактного мислення («environmental problems», «global communication»), натомість більш ефективними є сюжети, що апелюють до побуту — «My room», «Pets», «Food», «Games». Дослідження підтверджують, що емоційна ідентифікація з героями тексту (наприклад, тварини, діти, казкові персонажі) стимулює мовленнєву активність навіть у дітей із низькою самооцінкою та тривожністю [16, с. 42].

Одним із сучасних принципів добору навчального матеріалу є соціокультурна релевантність. Навчальний контент повинен відображати не лише мову, а й культурні контексти її вживання, але при цьому залишатися зрозумілим для дитини з особливими освітніми потребами. Наприклад, тема «Christmas» може бути подана не через складні історичні факти, а через знайомі образи — прикрашання ялинки, подарунки, пісні. Таким чином створюється місток між культурою рідною та англomовною, що сприяє формуванню міжкультурної компетентності [17, с. 11].

Відбір матеріалу має також враховувати мотиваційний потенціал: наскільки цікаво дитині працювати з цим контентом. Для цього доцільно використовувати елементи сучасних дитячих захоплень — улюблені

мультфільми, ігрових персонажів, музичні мотиви. Наприклад, вивчення слів на тему «Animals» може супроводжуватись переглядом уривків з мультсеріалу «Peppa Pig», після чого діти виконують завдання на аудіювання й повторюють репліки персонажів [18, с. 77].

Велике значення має структура подання матеріалу. Для дітей із мовленнєвими порушеннями важливо, щоб інформація подавалась у передбачуваній послідовності — спочатку слухання, потім повторення, далі читання й, нарешті, відтворення у власному мовленні. Такий алгоритм відповідає природним етапам мовного розвитку та забезпечує поступовий перехід від пасивного сприйняття до активного використання [19, с. 23].

Крім того, навчальний матеріал має передбачати часте повторення та варіативність. Діти з мовленнєвими труднощами потребують більшої кількості повторів для закріплення мовних одиниць. Однак ці повтори повинні бути не механічними, а змістовними — у різних формах: через гру, пісню, вірш, короткий діалог, малювання, рух. Наприклад, слово «apple» може зустрічатися в пісні, у грі «Find the fruit», у завданні на розфарбування та в короткому відео — це дозволяє створити асоціативну мережу пам'яті [20, с. 54].

Для формування позитивного ставлення до англійської мови навчальний матеріал повинен мати підтримувальний характер — не містити оцінних висловів, які можуть знизити самооцінку учня. Кожне завдання повинно бути посильним, мати очевидний успіх, який можна одразу відчутти (успішна вимова, правильно підібране слово, похвала вчителя). Таким чином створюється ситуація емоційного підкріплення, що є надзвичайно важливим для учнів із мовленнєвими порушеннями [21, с. 36].

Під час добору матеріалу варто дотримуватися принципу функціональної спрямованості, тобто кожен елемент повинен мати конкретну мовленнєву мету: навчити описувати, питати, розповідати, дякувати, вибачатись тощо. Такий підхід дозволяє уникати формалізму й спрямовує дитину на реальне мовленнєве використання англійської мови [22, с. 59].

Одним із ключових принципів сучасної лінгводидактики є принцип автентичності. Для учнів із мовленнєвими труднощами він набуває особливого

значення, адже автентичні матеріали допомагають відчутти живу мову, почути реальну інтонацію, ритм, емоційну насиченість висловлювання. Водночас учитель має забезпечити дидактичну підтримку таких матеріалів: супроводжувати їх перекладом основних слів, ілюстраціями, завданнями на розуміння змісту. Автентичність не означає складність; головне — збереження природності мови при її доступності. Наприклад, замість довгих текстів для дорослих доцільно використовувати уривки дитячих книжок, рекламу, пісні, відео зі спрощеною лексикою [23, с. 16].

Не менш важливим є принцип доступності, який полягає у відповідності змісту матеріалу віковим, пізнавальним і мовленнєвим можливостям дитини. Доступність визначається не лише кількістю нових слів чи граматичних форм, а й ступенем абстрактності понять, обсягом інформації, складністю мовних структур. Для учнів молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями доступність забезпечується шляхом скорочення текстів, використання наочності, інтерактивних форм роботи, частих повторень і емоційного підкріплення [24, с. 47].

Особливу увагу варто звернути на принцип варіативності, який дає змогу добирати матеріал, що враховує різний рівень мовленнєвої готовності учнів. Один і той самий тематичний блок може містити три варіанти вправ — базовий, середній і розширений. Наприклад, при вивченні теми «Food» базовий рівень передбачає запам'ятовування назв страв («apple», «milk», «bread»), середній — побудову простих речень («I like milk»), а розширений — короткі діалоги («What do you like for breakfast?»). Такий підхід дозволяє кожній дитині працювати на своєму рівні, не відчуваючи перевантаження чи нудьги [25, с. 28].

Принцип варіативності тісно пов'язаний із принципом індивідуалізації. Учитель має враховувати не лише діагноз мовленнєвого порушення, а й темп роботи, тип сприйняття (візуальний, аудіальний, кінестетичний), інтереси учня. Для когось ефективніше виконувати завдання з картками, для іншого — слухати аудіо, для третього — грати у рухливу гру. Використання індивідуалізованих матеріалів підвищує рівень залучення та знижує тривожність, що є особливо

важливим для дітей із логоневрозом або затримкою мовленнєвого розвитку [26, с. 62].

Серед важливих критеріїв добору навчального матеріалу варто виокремити змістовну цінність. Матеріал має не лише навчати мови, а й виховувати, розвивати мислення, естетичний смак, моральні якості. У цьому сенсі доречним є використання казок, легенд, коротких оповідань, де відображаються позитивні моральні орієнтири — дружба, допомога, чесність, доброта. Для дітей із мовленнєвими труднощами ці теми мають терапевтичний ефект: вони знімають емоційне напруження й стимулюють бажання висловлюватись [27, с. 9].

Важливим є і принцип системності, який передбачає логічну послідовність у поданні матеріалу. Усі теми мають бути взаємопов'язані, лексичний та граматичний матеріал — повторюватись у нових контекстах. Для дітей із мовленнєвими труднощами така повторюваність є основною умовою успішного засвоєння. Наприклад, слова теми «Family» можуть повторюватися у темах «Home», «Daily routine», «Holidays», що створює стійку асоціативну мережу у пам'яті учня [28, с. 45].

Окрім лінгвістичних критеріїв, добір навчального матеріалу має спиратися на психологічні чинники. Зокрема, важливо враховувати рівень довільної уваги, швидкість обробки інформації, здатність до запам'ятовування. Психологи довели, що діти з мовленнєвими труднощами краще сприймають інформацію у структурованому вигляді — через таблиці, схеми, кольорові блоки, символи. Тому під час добору матеріалу необхідно забезпечити його візуальну організацію: чіткі рубрики, великі шрифти, логічні підзаголовки, піктограми. Такі елементи не лише полегшують сприйняття, а й підвищують рівень самостійності учня [29, с. 58].

Важливим дидактичним орієнтиром є принцип інтеграції видів мовленнєвої діяльності. Матеріал має сприяти розвитку всіх чотирьох компонентів — слухання, говоріння, читання й письма, проте в різних пропорціях, залежно від індивідуальних можливостей учня. Для дітей із порушенням артикуляції пріоритетним може бути аудіювання, тоді як для учнів із дислексією — усне мовлення з опорою на візуальні підказки. Така інтеграція

дозволяє залучити різні канали сприйняття і сприяє формуванню цілісної мовної системи [30, с. 71].

Не можна оминати принцип наочності, який є базовим для роботи з дітьми, що мають мовленнєві розлади. Матеріал повинен мати візуальну опору — ілюстрації, жести, реальні предмети, піктограми, мультимедіа. Зорові образи допомагають конкретизувати абстрактні поняття, запам'ятати слова, пов'язати їх зі звуками та діями. Наприклад, під час вивчення лексики «Animals» використання іграшок чи відео з тваринами підсилює сприйняття та мотивує дитину до повторення [31, с. 80].

Окремо варто зупинитися на емоційно-ціннісному принципі. Він передбачає, що навчальний матеріал повинен викликати позитивні емоції, почуття задоволення, інтересу. Для цього доцільно добирати пісні, комікси, короткі гумористичні історії, що мають чітку мораль і завершений сюжет. Емоційна насиченість сприяє глибшому закріпленню матеріалу у пам'яті, адже емоції є потужним когнітивним стимулом. У дітей із мовленнєвими труднощами це особливо важливо, оскільки позитивне підкріплення компенсує страх помилки та знижує рівень тривожності [32, с. 34].

Варто згадати також принцип корекційно-розвивальної спрямованості, який відрізняє роботу з дітьми, що мають мовленнєві порушення, від звичайного навчання. Навчальний матеріал повинен бути не лише дидактичним, а й терапевтичним — сприяти розвитку мовленнєвого дихання, артикуляції, слухового сприйняття, дрібної моторики. Це означає, що під час добору завдань педагог має враховувати можливість їх використання для логопедичних вправ, наприклад, повторення слів з однаковим звуком, вправи на координацію мовлення і руху (clap when you hear the word “cat”), спів пісень зі спрощеним текстом [33, с. 26].

Принцип наступності передбачає, що матеріал повинен бути узгоджений із попереднім етапом навчання (наприклад, дошкільним) та забезпечувати плавний перехід до складнішого рівня. Для дітей із мовленнєвими порушеннями порушення наступності часто призводить до втрати навчальної мотивації. Тому

важливо використовувати знайомі образи, повторювані теми та поступове ускладнення, яке не перевищує зони найближчого розвитку дитини [34, с. 41].

Крім дидактичних і психологічних принципів, добір матеріалу має враховувати соціальну спрямованість навчання. Матеріали мають стимулювати комунікацію, взаємодію, співпрацю. Наприклад, тексти й завдання, які передбачають парну або групову роботу, сприяють не лише розвитку мовлення, а й соціальних навичок: уміння слухати, висловлювати думку, домовлятись, підтримувати партнера. Це особливо важливо для дітей, які через мовленнєві труднощі часто відчують ізоляцію або невпевненість у колективі [35, с. 12].

Нарешті, принцип практичної значущості наголошує, що матеріал має бути корисним у повсякденному житті. Учні повинні розуміти, навіщо вони вивчають певні слова чи фрази. Якщо дитина може застосувати матеріал у грі, спілкуванні чи вдома («May I go out?», «I'm hungry»), мотивація до навчання суттєво зростає. Саме тому доцільно формулювати завдання у вигляді реальних комунікативних ситуацій [6, с. 55].

В умовах сучасної освіти важливим чинником добору навчального матеріалу стає інтеграція міжпредметного змісту. Це означає, що матеріал із англійської мови має органічно поєднуватися з іншими навчальними дисциплінами — природознавством, мистецтвом, математикою, музикою. Такий підхід дозволяє формувати міждисциплінарні зв'язки, активізувати пізнавальну діяльність і забезпечити розвиток цілісного світогляду дитини. Наприклад, під час вивчення теми «Seasons» учитель може включити елементи природознавства (пори року, погода), малювання (створення ілюстрацій до теми), математики (порахувати кількість предметів на зображенні). Для дітей із мовленнєвими труднощами це не лише підсилює запам'ятовування лексики, а й сприяє розвитку логічного мислення й узагальнення [7, с. 33].

Інтеграція міжпредметного змісту також допомагає використовувати попередні знання дитини. Якщо учень уже вивчав певні поняття рідною мовою, англійська стає засобом їх повторного осмислення. Це знижує когнітивне навантаження і дозволяє легше переносити знання з однієї мови на іншу. Зокрема, під час роботи з темою «Animals» можна опиратися на знання з біології,

а при темі «My Body» — на досвід із уроків фізкультури та образотворчого мистецтва [8, с. 46].

Особливе місце у відборі матеріалу посідає цифрова компетентність. Сучасний педагог має орієнтуватися у різноманітті цифрових ресурсів, що можуть бути адаптовані для дітей із мовленнєвими порушеннями. Це мультимедійні платформи (LearningApps, Wordwall, Starfall, British Council Kids), які дозволяють інтерактивно закріплювати лексику та граматику. Принцип добору цифрового контенту полягає у тому, щоб він був простим в управлінні, мав яскравий візуальний ряд, звуковий супровід і мінімум текстових інструкцій. Учні з дизлексією чи дизграфією краще реагують на завдання з озвученими інструкціями, а не з письмовими [9, с. 58].

Важливим стає й принцип екологічності навчального середовища. Йдеться не лише про фізичну безпечність, а й про психологічний комфорт і лінгвістичну толерантність. Добір матеріалу має уникати тем, що можуть викликати страх, напругу, негативні емоції. Не рекомендується використовувати тексти, у яких присутнє насильство, насмішки або дискримінаційні сюжети. Для дітей із мовленнєвими порушеннями навіть незначне відчуття приниження може спричинити мовленнєву блокаду, тому педагог повинен ретельно перевіряти матеріал на емоційно-психологічну безпечність [4, с. 21].

У межах інклюзивного підходу до навчання англійської мови формується ще один важливий принцип — принцип рівного доступу. Кожна дитина, незалежно від типу і ступеня мовленнєвого порушення, має отримати змогу брати участь у всіх видах діяльності. Це означає, що матеріали повинні бути адаптовані під різні можливості: наприклад, для дітей із порушенням слуху — з субтитрами і жестовими підказками, для дітей із моторними порушеннями — з можливістю усної відповіді замість письмової. Таким чином, добір навчального матеріалу має бути не уніфікованим, а гнучким і доступним [4, с. 66].

Важливо дотримуватися і принципу прогностичності, тобто враховувати можливість подальшого використання відібраного матеріалу для розвитку вищих мовних умінь. Наприклад, теми початкового курсу англійської («My Family», «Food», «School») повинні містити елементи, які згодом можуть

розширюватись і поглиблюватись у середніх класах. Це створює ефект «сходинок», коли учень поступово переходить від простих мовних структур до складних, не втрачаючи мотивації [4, с. 35].

Необхідним є також принцип культурної інклюзії, який передбачає врахування культурної ідентичності дитини. Для учнів, що мають труднощі у сприйнятті іншомовного контенту, варто включати матеріали, близькі до їхнього національного досвіду: українські свята, пісні, народні герої, адаптовані англійською мовою. Це сприяє формуванню почуття власної гідності та розумінню, що вивчення англійської не означає втрату культурної самобутності [4, с. 59].

Вибір навчального контенту має відповідати принципу розвитку критичного мислення. Навіть у початковій школі учні з мовленнєвими порушеннями можуть вчитися аналізувати, порівнювати, робити висновки. Для цього слід добирати завдання, що передбачають не лише запам'ятовування, а й осмислення: наприклад, «Find what is different», «Choose what doesn't belong», «Match and explain why». Такі завдання допомагають дитині не лише запам'ятати слова, а й логічно пов'язати їх між собою [4, с. 50].

Ще один важливий принцип — варіативність форм представлення інформації. Для дітей із різними типами порушень корисно подавати один і той самий матеріал у різних модальностях: у текстовій, аудіальній, візуальній, руховій. Наприклад, лексика теми «Fruits» може бути представлена у вигляді плаката, пісні, гри з картками та реальних предметів. Це підвищує шанси на ефективне засвоєння, оскільки кожен учень вибирає той канал сприйняття, який для нього найзручніший [5, с. 77].

Оцінювання добору навчального матеріалу має ґрунтуватися на принципі педагогічної доцільності. Критеріями тут виступають: відповідність віку, доступність, корекційний потенціал, рівень мотивації, можливість диференціації та інтеграції. Учитель повинен регулярно аналізувати, наскільки обраний матеріал сприяє розвитку мовленнєвої компетентності, чи не перевантажує учнів і чи відповідає очікуваним результатам. Для цього можуть використовуватись чек-листи, спостереження, анкетування батьків або асистента вчителя [6, с. 38].

Важливим методичним підходом у процесі добору матеріалу є принцип рефлексивності, який передбачає залучення самих учнів до оцінки навчального процесу. Дітей можна запитати, що їм найбільше сподобалось, які слова було легко запам'ятати, які завдання викликали труднощі. Така зворотна інформація допомагає вчителю коригувати зміст і методи роботи, а дітям — усвідомити власні успіхи [7, с. 24].

Не менш значущим є принцип партнерства між учителем, асистентом та логопедом. Добір навчального матеріалу повинен здійснюватися спільно фахівцями, що забезпечує його корекційну спрямованість і наукову обґрунтованість. Логопед може порадити слова, які підходять для автоматизації певних звуків, а асистент — адаптувати завдання для дитини з індивідуальними особливостями поведінки [8, с. 61].

У процесі роботи варто дотримуватися принципу гнучкості, адже не існує універсального набору матеріалів, що підходять усім дітям. Учитель повинен мати кілька альтернативних завдань і швидко змінювати стратегію залежно від реакції класу. Якщо певне завдання виявилось надто складним, його можна замінити на простіше, не порушуючи структури уроку [9, с. 52].

Важливим дидактичним аспектом є забезпечення зворотного зв'язку через добір матеріалів, що дають можливість учням самостійно перевіряти себе. Наприклад, картки з правильними відповідями на звороті, вправи на парне взаємоконтролювання, інтерактивні завдання з миттєвим фідбеком. Це не лише зменшує страх помилок, а й формує навички саморегуляції [5, с. 19].

Загалом принципи добору навчального матеріалу для учнів із мовленнєвими труднощами мають на меті створити систему, де кожен елемент виконує корекційну, розвивальну й мотиваційну функцію. Вони допомагають сформувати умови, за яких дитина не лише вивчає англійську мову, а й розвиває власне мовлення, увагу, пам'ять, мислення, упевненість у собі.

3.2. Адаптація методів і прийомів навчання англійської мови (з урахуванням специфіки порушень).

Адаптація методів і прийомів навчання англійської мови для учнів із мовленнєвими труднощами є одним із найактуальніших напрямів сучасної спеціальної педагогіки та інклюзивної освіти. З огляду на зростання кількості дітей, що мають різні порушення мовлення — від дислалії, ринолалії, дизартрії, алалії до дислексії та дисграфії, — педагогу необхідно вміти добирати, модифікувати й комбінувати методи так, щоб вони одночасно забезпечували навчальну, розвивальну та корекційну функції [1, с.12]. Метою адаптації методів є не спрощення навчання, а створення умов, за яких дитина з особливими освітніми потребами може засвоювати матеріал у комфортному темпі, з використанням власних сильних сторін сприйняття. Саме тому процес адаптації базується на принципах індивідуалізації, варіативності та диференціації, тобто передбачає зміну темпу, обсягу, форми подання інформації, типів вправ і методів оцінювання [2, с.27]. Ефективність таких методів визначається тим, наскільки вони відповідають психолінгвістичним механізмам розвитку мовлення, когнітивним можливостям і особливостям емоційно-вольової сфери конкретної дитини.

Сучасна методика викладання англійської мови спирається на діяльнісний і комунікативний підхід, які вважаються провідними у світовій педагогічній практиці. Проте у випадку дітей із мовленнєвими порушеннями обидва підходи потребують певної модифікації. Наприклад, комунікативна спрямованість навчання залишається пріоритетною, але мовленнєва активність реалізується не через вільне говоріння, а через поетапне формування мовних дій: слухання, повторення, моделювання, рольову гру, реконструкцію. Це означає, що учень не відразу переходить до самостійного спілкування, а спочатку відпрацьовує елементарні мовні одиниці — звуки, склади, слова, фрази, — поступово поєднуючи їх у більш складні висловлювання [3, с.19]. При цьому адаптовані методи повинні враховувати структуру мовленнєвої діяльності, що складається з мотиваційно-підготовчого, орієнтовно-аналітичного, виконавчого та

контрольного етапів. На кожному з цих етапів учитель створює відповідні умови: на мотиваційному — стимулює інтерес до теми, на орієнтовному — допомагає зрозуміти завдання, на виконавчому — підтримує мовну активність, а на контрольному — формує відчуття успіху, навіть якщо результат частковий.

Важливим принципом адаптації методів є компенсаторність, тобто заміщення ураженої мовної функції іншими психічними процесами. Якщо у дитини слабкий фонематичний слух, педагог посилює роль зорового або кінестетичного сприйняття; якщо учень має труднощі з артикуляцією, важливо активізувати слухову імітацію, використання візуальних символів і жестів. Компенсаторний підхід дозволяє використовувати сильні сторони дитини як ресурс для навчання англійської мови, що особливо важливо в умовах інклюзивної освіти [4, с.56]. Наприклад, якщо учень має труднощі із запам'ятовуванням звуків, можна опиратися на рухову пам'ять — пов'язати вимову з жестом або дією. Якщо учень не може чітко вимовити слово, він може продемонструвати його рухом або показати на малюнку, а педагог підкріплює це правильною вимовою. Таким чином, відбувається природна взаємодія між вербальними й невербальними формами спілкування.

Одним із найефективніших підходів, що активно використовується у навчанні дітей із мовленнєвими труднощами, є мультимодальний підхід. Його суть полягає у залученні кількох сенсорних каналів — зору, слуху, дотику, руху — під час кожного завдання. Наприклад, учень не лише чує нове слово, а й бачить його на картці, промовляє, повторює з жестом, малює або співає. Така багатоканальна взаємодія допомагає створити стійкий зв'язок між звуковою, графічною та семантичною формою слова, що особливо важливо для дітей із дизлексією, затримкою мовленнєвого розвитку або фонетико-фонематичними порушеннями [5, с.63]. Мультимодальність активізує кілька типів пам'яті — слухову, зорову, моторну, емоційну, що забезпечує глибше засвоєння матеріалу.

При адаптації традиційних методів навчання англійської мови важливо визначити, які з них можуть бути використані без змін, які — із частковою модифікацією, а які потребують повної перебудови. Наприклад, такі методи, як гра, демонстрація, спостереження, повторення, діалог, залишаються

універсальними, але змінюється їхня структура: зменшується обсяг завдань, вводяться додаткові паузи, візуальні підказки, короткі інструкції, збільшується кількість наочних і слухових опор [6, с.37]. Методи, які вимагають високої швидкості читання або письма, наприклад робота з автентичними текстами чи диктанти, потребують найретельнішої адаптації. Для дітей із дислексією важливо збільшити час на виконання, зменшити обсяг тексту, використовувати великі шрифти, підкреслення, кольорові акценти. Диктант може бути замінений на вибіркове письмо — коли дитина вписує лише пропущене слово або обирає правильний варіант із двох запропонованих [7, с.20].

Крім того, адаптація методів передбачає зміну темпу навчання. Учням із мовленнєвими порушеннями потрібен повільніший ритм уроку, повторення інструкцій, коротші завдання, часті зміни діяльності. Наприклад, замість одного тривалого завдання на читання можна провести три короткі: прослухай — знайди слово — повтори. Це дозволяє утримувати увагу і підтримувати мотивацію [8, с.42]. Зміна темпу не означає спрощення змісту, а лише адаптацію його до природного темпу сприйняття дитини. Часті зміни видів діяльності (слухання, говоріння, рух, малювання, гра) допомагають запобігти перевтомі й підтримувати стійку увагу.

Дуже ефективним є застосування методу моделювання — створення мовних схем, таблиць, асоціативних карт, які допомагають дітям усвідомити структуру речення або граматичного явища. Для прикладу, під час вивчення структури “I have got” учитель може запропонувати візуальну схему із символами: “I” (дитина), “have” (долонька), “got” (предмет). Такі схеми стають містком між абстрактними мовними формами і конкретним досвідом дитини [9, с.33]. Моделювання дозволяє не просто запам’ятати правило, а зрозуміти його логіку через дію, що особливо ефективно для дітей із затримкою мовного розвитку.

Ігровий метод, безумовно, залишається провідним у роботі з молодшими школярами, а для дітей із мовленнєвими труднощами він виконує ще й терапевтичну функцію. Через гру дитина долає страх помилки, розвиває увагу, пам’ять, координацію, комунікабельність. Ігрові завдання типу “Simon says”,

“Memory game”, “Guess the word” дають змогу повторювати мовні структури у природному, невимушеному контексті. У грі діти зосереджуються не на самому мовленні, а на завданні, завдяки чому мовлення активізується спонтанно [10, с.74]. Для дітей із дизартрією або логоневрозом ігри з руховими елементами сприяють розслабленню артикуляційного апарату, розвитку дихання, координації дій і звуків.

Одним із провідних методів адаптованого навчання є метод фонетичних вправ, спрямований на формування правильної вимови та слухового контролю. Залежно від виду порушення педагог добирає вправи на розвиток мовленнєвого дихання, артикуляції, фонематичного сприйняття. Наприклад, дітям із дизартрією пропонуються вправи “blow and say” — продування повітря із промовлянням звука; дітям із дислалією — артикуляційні гімнастики зі звуконаслідуванням. Вивчення англійських звуків супроводжується візуальними підказками: малюнок рота, схеми руху язика, стрілки напрямку повітря, що допомагає учням правильно сформувати артикуляційний образ звука [11, с.54]. Такі вправи підкріплюють слуховий контроль, оскільки діти вчаться розрізняти близькі за звучанням звуки (nap/map, sheep/ship).

Під час навчання граматики доцільно застосовувати індуктивний підхід — тобто не пояснювати правило одразу, а підводити до нього через приклади. Для дітей із мовленнєвими порушеннями цей підхід є природнішим, адже вони краще засвоюють структури у процесі багаторазового повторення. Наприклад, замість абстрактного пояснення правила додавання -s у множині, учні спочатку слухають і повторюють: “one cat — two cats, one dog — two dogs”, після чого самостійно формулюють правило. Така стратегія зменшує когнітивне навантаження і розвиває аналітичне мислення [12, с.26].

Адаптація методів викладання англійської мови для учнів із мовленнєвими труднощами неможлива без урахування особливостей розвитку кожного виду мовленнєвої діяльності — аудіювання, говоріння, читання та письма. Аудіювання (сприйняття на слух) є складним процесом навіть для учнів без порушень, а для дітей із фонетико-фонематичними або когнітивно-мовленнєвими труднощами воно стає однією з найпроблемніших сфер. Такі діти

часто мають низький рівень розвитку слухової пам'яті, труднощі у виділенні окремих звуків, уповільнене розпізнавання знайомих слів, що вимагає спеціальної методичної підтримки [13, с.41].

Адаптація аудіювання передбачає уповільнення темпу мовлення у записах або використання спеціальних навчальних ресурсів, де фрази вимовляються чітко, з паузами. Ключові слова дублюються на екрані або картках, щоб активізувати одночасно слуховий і зоровий канали. Прослуховування тексту здійснюється кілька разів із різною метою: спочатку — для загального розуміння, потім — для пошуку конкретної інформації, а потім — для відтворення. Таке поетапне слухання сприяє закріпленню фонетичного образу слова [14, с.17]. Особливо ефективним є «аудіювання з опорою», коли дитина під час слухання має перед собою візуальний ряд — малюнки, схеми, комікси, які відповідають змісту. Це допомагає утримати увагу і створює асоціації між почутим і побаченим

У навчанні аудіювання можна застосовувати пісенний метод: навчальні пісні мають ритмічну структуру, повторюваність, що полегшує запам'ятовування звуків і фраз. Для дітей із мовленнєвими труднощами це одночасно є фонетичною і логопедичною вправою. Спів допомагає розвивати мовленнєве дихання, ритм, інтонацію, що важливо при заїканні або дизартрії [15, с.35].

Розвиток усного мовлення є головною метою навчання англійської мови, але для дітей із мовленнєвими труднощами він потребує спеціальної підтримки. Говоріння спирається на артикуляцію, фонематичне сприйняття, граматичне оформлення та комунікативну мотивацію. Тому адаптація методів має охоплювати всі ці аспекти. Починати потрібно з імітаційного методу, коли учень повторює за вчителем або аудіозразком короткі фрази, звуки, вирази. Для дітей із порушеннями вимови повторення має бути не механічним, а з чіткою артикуляційною інструкцією. Учитель демонструє положення губ, язика, рухів і навіть використовує дзеркало або відео [16, с.22].

Далі вводяться репродуктивні вправи, що вимагають побудови власних висловлювань за зразком: “I like apples. And you?” — “I like bananas”. Такі короткі

діалоги створюють умови для поступового переходу від відтворення до самостійності. Дітям із логоневрозом або дизартрією корисно давати завдання у ритмічному темпі або супроводжувати мовлення рухами (плескання, постукування), що зменшує напруження та покращує ритмічність мови [17, с.60].

Метод рольової гри створює ситуації, максимально наближені до реальних, але з опорою на короткі фрази та наочність. Наприклад, гра “At the shop” дозволяє учням тренувати конструкції “I want...”, “Here you are”, “Thank you”. Використання предметів або карток допомагає дітям легше орієнтуватися у ситуації спілкування. Такі вправи розвивають не лише мовлення, а й соціальні навички, впевненість і взаєморозуміння [18, с.19]. Для учнів із вираженими труднощами говоріння важливо використовувати жестову або символічну підтримку — картки PECS або піктограми. Це допомагає дітям висловлюватися навіть у тих випадках, коли вербальне мовлення ще не сформоване повною мірою [19, с.24].

Читання англійською мовою є викликом навіть для учнів без порушень через складну систему орфографії. Для дітей із дислексією чи затримкою фонематичного розвитку застосовується метод фонікс (phonics method), який базується на принципі «від звуку до букви». Він передбачає поступове формування звуко-буквених зв'язків: спочатку в усній формі, потім — у письмовій [20, с.47]. Під час навчання за методом фонікс дитина чує звук, бачить літеру, промовляє її, обводить пальцем і пише, тобто залучає одразу кілька каналів сприйняття. Наприклад, при вивченні звуку /s/ учитель показує малюнок “snake”, вимовляє звук, учні повторюють і одночасно малюють літеру S, імітуючи шипіння змії. Це поєднання аудіо-, візуальних і моторних каналів активізує нейронні зв'язки й допомагає подолати труднощі сприйняття [...Цей підхід довів свою ефективність у роботі з учнями, які мають дислексію, дисграфію чи загальну затримку мовленнєвого розвитку. Метод фонікс дозволяє формувати стійкий звуково-буквений зв'язок, який є основою успішного оволодіння читанням і письмом. Окрім того, ефективним є метод читання з передбаченням (predictive reading), коли дитина спочатку розглядає картинки, створює уявлення про зміст, а потім читає короткий текст. Завдяки цьому

формується смислове очікування, що полегшує розуміння. Для дітей із мовленнєвими порушеннями доцільно використовувати великі шрифти, чіткі інтервали між літерами, кольорове виділення складів, що допомагає уникати злиття літер [21, с.63]. Ігрові технології читання, наприклад «word chains» або «find the word», роблять процес захопливим і природним, адже дитина не просто читає, а взаємодіє з матеріалом.

Письмо є ще однією складною сферою для дітей із мовленнєвими порушеннями. Для учнів із дисграфією або моторними труднощами звичайне письмо може бути стресогенним. Тому педагог має застосовувати поетапний підхід: письмо в повітрі, обведення контурів, списування, а потім самостійне написання. Додатковими засобами є трафарети, шаблони, кольорові лінійки, що допомагають орієнтуватися на аркуші. Для учнів із тяжкими моторними порушеннями варто дозволяти використання планшетів або клавіатур — цифрове письмо знижує напруження, але зберігає змістовну спрямованість завдання [22, с.51].

В адаптації письмових вправ важливо дотримуватись принципу комунікативності: завдання мають мати практичний сенс — написати листа, скласти запрошення, створити короткий опис. Коли дитина бачить смисл у письмі, мотивація зростає, а страх помилки зменшується. Використання інтерактивних дошок, програм на кшталт «Write & Sound», дозволяє поєднати письмо з аудіюванням: коли дитина друкує слово, пристрій одразу озвучує його, створюючи звуково-графічну відповідність [23, с.34]. Це не лише полегшує перевірку, а й формує здатність самостійно коригувати помилки.

У процесі адаптації методів важливо забезпечити узгодженість між усіма компонентами мовленнєвої діяльності. Так, формування фонематичного слуху через фонетичні вправи сприяє покращенню аудіювання; робота з лексикою полегшує побудову висловлювань; читання сприяє засвоєнню граматичних конструкцій; письмо закріплює граматичні і лексичні навички. Усі методи повинні діяти у взаємозв'язку, створюючи єдину корекційно-розвивальну систему [24, с.49].

Особливу роль відіграє емоційно-психологічний компонент. Для дітей із мовленнєвими труднощами емоційна підтримка є не менш важливою, ніж методична. Педагог має створити доброзичливу атмосферу, де помилка сприймається не як невдача, а як частина навчання. Позитивне підкріплення, схвалення, ігрові ситуації знижують тривожність і сприяють розкриттю мовлення. Наприклад, після правильно виконаної вправи дитина отримує «language star» або може обрати пісню для наступного завдання. Такі дрібні елементи формують стійку мотивацію до навчання і підвищують самооцінку [25, с.53]. Адаптація методів передбачає також тісну співпрацю між педагогом, логопедом і психологом. Логопед допомагає визначити індивідуальні особливості артикуляційного апарату та рівень розвитку фонематичних процесів, психолог — забезпечує емоційну підтримку і допомагає вибудувати систему стимулів. Тільки у командній взаємодії можна досягти системного ефекту. Важливо, щоб педагог не просто передавав знання, а виступав фасилітатором процесу — людиною, яка організовує середовище, у якому дитина навчається природно і з інтересом [26, с.77].

Ключовими умовами ефективної адаптації методів є системність, поетапність, диференціація та інтеграція. Системність означає узгодженість усіх методів і прийомів, поетапність — рух від простого до складного, диференціація — урахування індивідуальних можливостей, інтеграція — поєднання освітніх, корекційних і виховних завдань. Лише за таких умов можна забезпечити стабільний розвиток мовних умінь і підвищення комунікативної компетентності [27, с.21]. Зрештою, адаптація методів навчання англійської мови для дітей із мовленнєвими труднощами не зводиться до спрощення програми чи зменшення вимог. Йдеться про створення більш гнучкої, індивідуалізованої, стимулювальної системи, яка враховує унікальні особливості кожної дитини, її сильні сторони та природні механізми навчання. Такий підхід сприяє не лише мовному, а й загальному когнітивному, соціальному й емоційному розвитку учнів. Ефективно адаптоване навчання дозволяє дітям відчувати успіх у вивченні англійської мови, розкрити потенціал і поступово інтегруватися у навчальне середовище на рівних правах зі своїми однолітками [28, с.56]. Отже, адаптація

методів і прийомів навчання англійської мови для учнів із мовленнєвими труднощами є процесом складним, багатовимірним і динамічним. Вона вимагає від педагога не лише володіння методикою, а й глибокого розуміння психолінгвістичних закономірностей, співпраці з фахівцями та емпатійного ставлення до дітей. Реалізація індивідуалізованих, мультимодальних і комунікативно зорієнтованих методів сприяє підвищенню якості навчання, ефективному засвоєнню іншомовного матеріалу й формуванню позитивного ставлення до мовлення як до основного засобу пізнання світу та самовираження. Це не лише дидактичне, а й гуманістичне завдання, що визначає сучасне обличчя інклюзивної педагогіки [29, с.38].

Адаптація методів і прийомів навчання англійської мови для учнів із мовленнєвими труднощами є одним із найактуальніших напрямів сучасної спеціальної педагогіки та інклюзивної освіти. З огляду на зростання кількості дітей, що мають різні порушення мовлення — від дислалії, ринолалії, дизартрії, алалії до дислексії та дисграфії, — педагогу необхідно вміти добирати, модифікувати й комбінувати методи так, щоб вони одночасно забезпечували навчальну, розвивальну та корекційну функції [1, с.12].

Метою адаптації методів є не спрощення навчання, а створення умов, за яких дитина з особливими освітніми потребами може засвоювати матеріал у комфортному темпі, з використанням власних сильних сторін сприйняття. Тому процес адаптації базується на індивідуалізації, варіативності та диференціації — тобто зміні темпу, обсягу, форми подання інформації, типів вправ і методів оцінювання [2, с.27].

Сучасна методика викладання англійської мови спирається на діяльнісний і комунікативний підхід. Проте у випадку дітей із мовленнєвими порушеннями обидва підходи потребують модифікації. Наприклад, комунікативна спрямованість навчання залишається пріоритетною, але мовленнєва активність реалізується не через вільне говоріння, а через поетапне формування мовних дій — слухання, повторення, моделювання, рольову гру. Відповідно, адаптовані методи повинні враховувати структуру мовленнєвої діяльності: мотиваційно-

підготовчий, орієнтовно-аналітичний, виконавчий та контрольний етапи [3, с.19].

Важливим принципом адаптації є компенсаторність — тобто заміщення ураженої мовної функції іншими психічними процесами. Якщо у дитини слабкий фонематичний слух, педагог може посилити роль зорового або кінестетичного сприйняття; якщо учень має труднощі з артикуляцією, слід активізувати слухову імітацію, використання візуальних символів та жестів. Компенсаторний підхід дозволяє використовувати сильні сторони дитини як ресурс для навчання англійської мови [4, с.56].

Одним із найефективніших методів є мультимодальний підхід. Він передбачає залучення кількох сенсорних каналів — зору, слуху, дотику, руху — під час кожного завдання. Наприклад, учень не лише чує нове слово, а й бачить його на картці, промовляє, повторює з жестом, малює або співає. Така багатоканальна взаємодія допомагає створити стійкий зв'язок між звуковою, графічною та семантичною формою слова, що особливо важливо для дітей із дизлексією чи фонетико-фонематичними порушеннями [5, с.63].

При адаптації традиційних методів навчання англійської мови важливо визначити, які з них можуть бути використані без змін, які — із частковою модифікацією, а які потребують повної перебудови. Наприклад, такі методи, як гра, демонстрація, спостереження, повторення, діалог, залишаються універсальними, але змінюється їхня структура: зменшується обсяг завдань, вводяться додаткові паузи, візуальні підказки, короткі інструкції, збільшується кількість наочних і слухових опор [6, с.37].

Методи, які вимагають високої швидкості читання або письма (наприклад, робота з автентичними текстами чи диктанти), слід адаптувати найретельніше. Для дітей із дислексією важливо збільшити час на виконання, зменшити обсяг тексту, використовувати великі шрифти, підкреслення, кольорові акценти. Диктант може бути замінений на вибіркове письмо — коли дитина вписує лише пропущене слово або обирає правильний варіант із двох запропонованих [7, с.20].

Крім того, адаптація методів передбачає зміну темпу навчання. Учням із мовленнєвими порушеннями потрібен повільніший ритм уроку, повторення інструкцій, коротші завдання, часті зміни діяльності. Наприклад, замість одного тривалого завдання на читання можна провести три короткі: прослухай — знайди слово — повтори. Це дозволяє утримувати увагу і підтримувати мотивацію [8, с.42].

Дуже ефективним є застосування методу моделювання — створення мовних схем, таблиць, асоціативних карт, які допомагають дітям усвідомити структуру речення або граматичного явища. Для прикладу, під час вивчення структури «I have got» учитель може запропонувати візуальну схему із символами: “I” (дитина), “have” (долонька), “got” (предмет). Такі схеми стають містком між абстрактними мовними формами і конкретним досвідом дитини [9, с.33].

Особливу роль у навчанні відіграє ігровий метод, який у випадку дітей із мовленнєвими труднощами виконує не лише мотиваційну, а й терапевтичну функцію. Через гру дитина долає страх помилки, вчиться говорити спонтанно, розвиває увагу, пам’ять, координацію. Педагог може використовувати рухливі, настільні, рольові або цифрові ігри, що містять елементи повторення та асоціації («Simon says», «Memory game», «Guess the word»). Ігрові форми підсилюють позитивну емоційну залученість і сприяють розвитку артикуляційної моторики [10, с.74].

Одним із провідних методів адаптованого навчання є метод фонетичних вправ, спрямований на формування правильної вимови та слухового контролю. Залежно від виду порушення, педагог підбирає вправи на розвиток мовленнєвого дихання, артикуляції, фонематичного сприйняття. Наприклад, дітям із дизартрією пропонуються вправи «blow and say» — продування повітря із промовлянням звука; дітям із дислалією — артикуляційні гімнастики зі звуконаслідуванням. Вивчення англійських звуків має супроводжуватись візуальними підказками (малюнок рота, стрілки напрямку повітря), що полегшує формування правильної артикуляції [11, с.54].

Під час навчання граматики доцільно використовувати індуктивний підхід — тобто не пояснювати правило одразу, а підводити до нього через приклади. Для дітей із порушеннями мовлення цей підхід природніший, адже вони краще засвоюють структури у процесі багаторазового повторення. Наприклад, замість абстрактного пояснення правила додавання -s у множині, учні спочатку слухають і повторюють: “one cat — two cats, one dog — two dogs”, після чого самостійно роблять висновок. Така стратегія зменшує когнітивне навантаження і розвиває аналітичне мислення [12, с.26]. Адаптація методів викладання англійської мови для учнів із мовленнєвими труднощами неможлива без урахування особливостей розвитку кожного виду мовленнєвої діяльності — аудіювання, говоріння, читання та письма. Кожен із цих компонентів вимагає окремого комплексу методичних підходів, спрямованих на полегшення сприйняття інформації та створення умов для успішного засвоєння іншомовного матеріалу [13, с. 41].

Аудіювання (сприйняття на слух) є складним процесом навіть для учнів без мовленнєвих порушень, а для дітей із фонетико-фонематичними або когнітивно-мовленнєвими труднощами воно стає однією з найпроблемніших сфер. У таких дітей часто спостерігається низький рівень розвитку слухової пам'яті, труднощі у виділенні окремих звуків, уповільнене розпізнавання знайомих слів. Тому традиційні методи аудіювання (прослуховування текстів без підготовки) потребують суттєвої адаптації [14, с. 17].

По-перше, учитель має знизити темп мовлення у записах або використовувати спеціальні навчальні ресурси, де фрази вимовляються чітко, з невеликими паузами. Також варто дублювати ключові слова на екрані або картках, щоб активізувати одночасно слуховий і зоровий канали. По-друге, прослуховування тексту потрібно проводити кілька разів, але з різною метою: спочатку для загального розуміння, потім для пошуку конкретної інформації, а потім — для відтворення. Такі повтори сприяють закріпленню фонетичного образу слова [15, с. 35].

Одним із ефективних прийомів є «аудіювання з опорою», коли дитина під час слухання має перед собою візуальний ряд — малюнки, схеми, комікси, які

відповідають змісту. Це допомагає утримати увагу і створити асоціації між почутим і побаченим. Наприклад, при темі «Animals» учні слухають історію і щоразу піднімають картку із твариною, про яку йдеться. Таке завдання розвиває слухову диференціацію і підкріплює правильне розпізнавання слів [16, с. 22].

У роботі з аудіюванням варто також використовувати пісенний метод. Навчальні пісні мають ритмічну структуру, повторюваність, що полегшує запам'ятовування звуків і фраз. Для дітей із мовленнєвими труднощами це одночасно і фонетична, і логопедична вправа. Спів допомагає розвивати мовленнєве дихання, ритм, інтонацію, що важливо при заїканні або дизартрії [17, с. 60].

Розвиток усного мовлення є головною метою вивчення іноземної мови, але для дітей із мовленнєвими труднощами він потребує спеціальної корекційної підтримки. Говоріння як вид діяльності спирається на чотири складові: артикуляцію, фонематичне сприйняття, граматичне оформлення та комунікативну мотивацію. Тому адаптація методів має охоплювати всі ці аспекти [18, с. 19].

Починати потрібно з імітаційного методу, коли учень повторює за вчителем або аудіозразком короткі фрази, вирази, звуки. Особливість у тому, що для дітей із порушеннями вимови повторення має бути не механічним, а з чіткою артикуляційною інструкцією. Учитель демонструє положення губ, язика, рухів і навіть використовує дзеркало або відео. Це поєднання методів візуального контролю й слухового сприйняття дозволяє сформувати правильну артикуляцію [19, с. 24].

Далі вводяться репродуктивні вправи, що вимагають побудови власних висловлювань за зразком: «I like apples. And you?» — «I like bananas». Такі короткі діалоги створюють умови для поступового переходу від відтворення до самостійності. Дітям із логоневрозом або дизартрією корисно давати завдання у ритмічному темпі або супроводжувати мовлення рухами (плесканням, постукуванням), що зменшує напруження та покращує ритмічність мови [20, с. 47].

У процесі розвитку говоріння особливо ефективним є метод рольової гри. Його суть полягає у створенні ситуацій, максимально наближених до реальних, але з опорою на короткі фрази та наочність. Наприклад, гра «At the shop» дозволяє учням тренувати конструкції «I want...», «Here you are», «Thank you». Діти виконують ролі продавців і покупців, використовуючи предмети або картинки. Така діяльність не лише тренує мову, а й формує соціальні навички спілкування [21, с. 63].

Для учнів із вираженими труднощами говоріння (наприклад, при алаалії чи ринології) важливо використовувати жестову або символічну підтримку. Використання карток PECS (Picture Exchange Communication System) або піктограм допомагає учням висловлюватись через вибір картинки замість слова. Це не знижує значення мовленнєвої активності, а навпаки — створює передумови для поступового переходу до вербального мовлення [22, с. 51].

Процес оволодіння читанням англійською мовою є складним для дітей навіть без порушень, через невідповідність між написанням і вимовою. Для учнів із дислексією чи затримкою фонематичного розвитку необхідно застосовувати спеціальні методи — насамперед фонікс (phonics method). Він базується на принципі «від звуку до букви» і передбачає поступове ознайомлення з буквено-звуковими відповідностями, спочатку в усній формі, потім — на письмі [23, с. 34].

В рамках адаптації фонікс-методики варто використовувати мультимодальні вправи: дитина чує звук, бачить літеру, обводить її пальцем, вимовляє. Наприклад, при вивченні звуку /s/ учитель показує малюнок «snake», вимовляє звук, діти повторюють, малюють літеру S і шиплять, імітуючи змію. Це поєднання аудіо-, візуальних і моторних каналів активізує нейронні зв'язки і компенсує труднощі сприйняття [24, с. 49].

Іншим методом є читання з передбаченням (predictive reading), коли діти спочатку розглядають картинки і лише потім читають короткий текст. Завдяки цьому вони формують смислове очікування, що полегшує розуміння. Крім того, важливо використовувати шрифт із великими проміжками між літерами,

кольорове виділення складів або звуків — це допомагає дітям із дислексією уникати злиття літер [25, с. 53].

Важливу роль відіграють ігрові технології читання, наприклад, «читаючі ланцюжки» («word chains»), «знайди слово», «match picture and word». Такі ігри перетворюють процес читання з рутинного у привабливий і зрозумілий, а також забезпечують постійне повторення без перевтоми [26, с. 77].

Для дітей із дисграфією або моторними порушеннями письмо є складною навичкою, тому звичайні диктанти чи переписування часто викликають втому, страх і відмову від роботи. Педагог повинен забезпечити етапність формування письма: спочатку — письмо в повітрі, потім обведення контурів літер, далі — списування зразків, і лише після цього — самостійне письмо коротких слів [27, с. 21].

Адаптованими прийомами є використання трафаретів, шаблонів, кольорових лінійок для орієнтації на аркуші. У завданнях на письмове відтворення необхідно дозволяти друкувати на комп'ютері або планшеті, адже цифрове письмо знижує навантаження на дрібну моторику. Деякі учні можуть записувати лише перші літери слів або вибирати правильний варіант серед кількох. Головне — щоб завдання залишалося комунікативним і не знижувало інтересу [28, с. 56].

Дуже ефективним є використання інтерактивних дошок і планшетів: учні пишуть пальцем або стилусом, отримуючи миттєвий зворотний зв'язок. Цифрові вправи дозволяють поєднати письмо з аудіюванням: коли дитина пише слово, пристрій озвучує його, допомагаючи зв'язати написання і вимову. Так формується звуково-графічна відповідність — ключова для подолання дисграфії [29, с. 38].

3.3. Використання спеціальних вправ: фонетичних, лексичних, граматичних та комунікативних.

У процесі формування мовної компетентності молодших школярів, особливо тих, які мають мовленнєві труднощі, використання спеціальних вправ

набуває надзвичайно важливого значення, оскільки саме через цілеспрямовану систему вправ забезпечується поетапне, послідовне та свідоме опанування мовного матеріалу, формування фонетичних, лексичних, граматичних і комунікативних навичок, необхідних для ефективного спілкування. Вправи виступають не просто дидактичним інструментом, а засобом розвитку мовленнєвої діяльності, удосконалення психічних процесів і подолання мовленнєвих порушень. Сучасна методика навчання мови розглядає вправу як одиницю навчального процесу, що спрямована на формування певної мовної або мовленнєвої навички шляхом багаторазового виконання свідомо організованих дій [1, с.5]. Ефективність системи вправ залежить від дотримання принципів послідовності, повторюваності, свідомості, комунікативності, доступності та мотиваційної привабливості. Важливо, щоб вправи не були механічними, а включали пізнавальний і емоційний компонент, стимулювали мовленнєву активність учня та підтримували інтерес до навчання. Для дітей з мовленнєвими порушеннями вправи повинні мати корекційний характер, тобто бути спрямованими не лише на засвоєння мовного матеріалу, а й на розвиток психолінгвістичних механізмів мовлення — слухового та зорового сприймання, артикуляції, пам'яті, уваги, мислення. Фонетичні вправи є першою групою спеціальних завдань, які застосовуються з метою формування правильної вимови звуків, інтонаційної виразності мовлення, розвитку фонематичного слуху, ритміко-мелодичної сторони мовлення. Вони виконують подвійну функцію: по-перше, забезпечують оволодіння звуковою системою мови, по-друге, сприяють розвитку слухового сприймання та артикуляційного апарату [2, с.15]. Особливо це важливо для дітей із фонетико-фонематичними порушеннями, у яких спостерігається нечітка вимова, пропуски або заміни звуків, спотворена артикуляція. Основним принципом добору фонетичних вправ є їх поступовість — від ізольованої вимови звуків до їх використання у словах, фразах і зв'язному мовленні. Наприклад, на початковому етапі застосовуються вправи на ізольовану вимову окремих звуків із візуальним контролем артикуляції перед дзеркалом або за допомогою мультимедійного додатка, де показано положення язика, губ, щелепи. Поступово вводяться вправи на розпізнавання звуків на слух («Почуй і

покажи звук»), порівняння близьких за артикуляцією звуків («Слухаємо і розрізняємо»), визначення позиції звуку у слові («Де живе звук?»).

Особливо ефективними є вправи з ритміко-мелодичними компонентами, наприклад, «Фонетичні ланцюжки», коли діти повторюють звуки або склади у певному ритмі, супроводжуючи їх плесканням або рухами. Такі вправи допомагають сформувати відчуття ритму та інтонації, що є необхідним для природного мовлення [3, с.22]. У практиці навчання англійської мови ефективним є використання римівок, скоромовок і фонетичних пісень («tongue twisters»), які одночасно розвивають артикуляцію, слухову увагу і пам'ять. Наприклад, скоромовка «She sells sea shells by the sea shore» допомагає тренувати звуки [ʃ] і [s], а повторення у веселому ритмі робить вправу цікавою й емоційно забарвленою. Для дітей із труднощами мовлення важливо поєднувати звукові вправи з візуальними символами — наприклад, кожному звуку може відповідати картинка або колір, що допомагає утримувати увагу та створює асоціативні зв'язки [4, с.16].

Доцільно також використовувати вправи на інтонацію і логічний наголос, оскільки ці компоненти мовлення часто є порушеними у дітей із затримкою мовного розвитку. Учитель може запропонувати дітям повторювати фрази з різною інтонацією, порівнюючи емоційний зміст: «Are you happy?» — весело, сумно, здивовано. Такі вправи розвивають не лише мовлення, а й емоційний інтелект, вміння розпізнавати інтонаційні відтінки [5, с.21]. Вправи на дихання, артикуляційну гімнастику, вправи для розвитку слухової уваги є складовою фонетичного тренування. Регулярне виконання таких завдань створює базу для подальшого розвитку граматичних, лексичних і комунікативних умінь.

Наступною групою є лексичні вправи, які спрямовані на формування словникового запасу, розуміння значень слів і вміння використовувати їх у мовленні. Для дітей із мовленнєвими порушеннями особливо важливо, щоб лексичні вправи були наочними, контекстними і базувались на особистісному досвіді. Основним завданням учителя є не лише ознайомлення учнів із новими словами, а й створення умов для їх багаторазового використання у різних ситуаціях. Відомо, що слово засвоюється ефективніше тоді, коли воно

включається у різні мовленнєві дії — слухання, повторення, читання, говоріння, письмо [6, с.9].

До базових лексичних вправ належать вправи на розпізнавання, співвіднесення слова і зображення, переклад, класифікацію, доповнення речень, складання словосполучень. Наприклад, вправа «Match the picture and the word» передбачає поєднання карток із зображеннями і написами, що розвиває асоціативне мислення та зорову пам'ять. Вправа «Odd one out» (знайди зайве слово) допомагає розвивати семантичне сприйняття та здатність до категоризації. Для учнів з обмеженим словниковим запасом доцільно застосовувати тематичні поля — наприклад, слова, що описують кольори, тварин, предмети побуту, частини тіла, емоції.

Ефективними є також вправи на активізацію словника через гру. Наприклад, гра «Name Five» (назви п'ять слів за темою «Food» або «Animals») стимулює швидке відтворення лексики, розвиває мовленнєву реакцію. Вправа «What is missing?» передбачає демонстрацію ряду картинок, після чого одна з них прибирається, а учні мають назвати, чого не вистачає. Це сприяє розвитку уваги, пам'яті, концентрації. Особливу користь для дітей із мовленнєвими труднощами мають вправи на синонімію, антонімію, узагальнення, адже вони стимулюють розуміння смислових зв'язків між словами. Наприклад, учитель пропонує картку зі словом «happy» і запитує: «What is the opposite?» — учень відповідає «sad». Такий підхід не лише збагачує словник, а й формує семантичну гнучкість, що є показником мовного розвитку [7, с.13].

Граматичні вправи займають центральне місце у системі мовної підготовки, оскільки вони формують уміння правильно будувати речення, узгоджувати слова, розуміти граматичні структури. Для дітей з мовленнєвими труднощами граматичний матеріал слід подавати в доступній формі, через дії, приклади, візуальні схеми, а вправи мають бути комунікативно зорієнтованими. Традиційні механічні завдання, де учень лише підставляє слова, є недостатніми, оскільки вони не сприяють реальному застосуванню граматичних знань. Тому необхідно комбінувати тренувальні вправи з комунікативними ситуаціями [8, с.25].

Наприклад, під час вивчення часу Present Simple учитель може запропонувати гру «Daily Routine Domino». Діти з'єднують картки, на яких зображено дії («I get up», «I have breakfast»), утворюючи логічний ланцюжок. Потім вони описують свій день, використовуючи ці фрази. Іншою формою граматичних вправ є «sentence building» — побудова речень із розрізаних карток зі словами. Такий прийом допомагає засвоїти порядок слів у реченні, узгодження підмета і присудка. Вправи типу «Choose the correct form» («He go/goes to school») сприяють закріпленню граматичних форм, але ефективність зростає, якщо їх поєднати з дією — наприклад, після вибору правильної форми учень має вимовити речення вголос або намалювати ситуацію.

Важливим напрямом граматичного тренування є розвиток граматичної інтуїції — уміння відчувати правильність мовної конструкції. Для цього використовуються вправи на трансформацію речень (створення запитань, заперечень), реконструкцію тексту, виправлення помилок. Наприклад, учитель читає речення «She play football every day» — діти мають виправити помилку: «She plays football every day». Подібні завдання не лише формують граматичну правильність, а й стимулюють мислення, увагу та мовленнєву гнучкість.

Особливу увагу у роботі з учнями з мовленнєвими труднощами необхідно приділяти вправам, що поєднують граматику з лексикою та контекстом. Наприклад, вправа «Describe and guess» полягає в тому, що один учень описує предмет, використовуючи прикметники, а інші відгадують. У цьому випадку діти застосовують граматичні структури в реальному мовленні, що сприяє їх автоматизації [9, с.14].

Комунікативні вправи становлять найвищий рівень у системі формування мовної компетентності, оскільки вони забезпечують розвиток уміння користуватися мовою як засобом спілкування. Їхнє призначення — перенести сформовані фонетичні, лексичні та граматичні навички у реальні комунікативні ситуації. Для дітей із мовленнєвими труднощами такі вправи мають особливу корекційну цінність, бо допомагають подолати мовну пасивність, розвивають самостійність висловлювань, стимулюють ініціативу у спілкуванні [10, с.20]. Типовими прикладами комунікативних вправ є діалоги, рольові ігри, інтерв'ю,

описи зображень, обговорення. Наприклад, під час вправи «Interview a friend» учні ставлять одне одному запитання про улюблену їжу, іграшку, колір, що активізує мовлення в природному контексті. Вправа «Picture story» полягає у складанні історії за серією картинок. Вона розвиває логічне мислення, послідовність мовлення, збагачує словник. У процесі таких занять діти навчаються не лише говорити, а й слухати, розуміти співрозмовника, що є суттю комунікативної компетентності. Ефективними є вправи на обмін інформацією, які створюють умови для справжнього спілкування. Наприклад, у вправі «Information Gap» одному учневі дається частина інформації, іншому — інша, і щоб виконати завдання, вони мають ставити запитання і давати відповіді. Такі завдання формують природну потребу у використанні мови. Для дітей із мовленнєвими порушеннями важливо, щоб подібні вправи супроводжувались візуальними підказками — таблицями, малюнками, жестами, що полегшує розуміння завдання.

Особливе місце займають вправи на монологічне мовлення, які формують уміння послідовно, логічно, емоційно виражати думки. Учням пропонується описати малюнок, розповісти про свій день, скласти коротку історію. На початковому етапі вчитель може використовувати схеми-підказки або опорні слова. Наприклад, у вправі «My Pet» діти розповідають про улюблену тварину, використовуючи підказки «It is...», «It has...», «It likes...». Це дозволяє створити відчуття успіху навіть у дітей із мінімальним словниковим запасом [11, с.18].

Комунікативні вправи також можуть включати елементи проектної діяльності. Наприклад, створення мінікниги «My Family» або плаката «Seasons» спонукає дітей обговорювати, малювати, підписувати слова, презентувати результати. Таким чином реалізується принцип інтеграції — поєднання мовних, художніх, пізнавальних і соціальних умінь.

Важливо, що всі спеціальні вправи — фонетичні, лексичні, граматичні та комунікативні — мають бути взаємопов'язаними у єдиній системі. Кожен вид вправи готує до наступного рівня. Фонетичні формують основу звукової культури мовлення; лексичні забезпечують збагачення словникового запасу; граматичні створюють каркас для правильного оформлення висловлювань;

комунікативні забезпечують реальне використання мови. Взаємозв'язок цих компонентів є ключем до формування цілісної мовної компетентності [12, с.30]

Таким чином, використання спеціальних вправ у навчанні дітей із мовленнєвими труднощами є не лише методичним, а й терапевтичним процесом, що сприяє гармонійному розвитку особистості, розширенню комунікативних можливостей, формуванню впевненості у власних силах і позитивного ставлення до навчання. Ефективність такої роботи залежить від індивідуального підходу, системності, наочності та створення позитивної мотиваційної атмосфери, у якій кожна дитина може відчувати радість мовлення і спілкування.

Розвиток мовної компетентності в учнів із мовленнєвими труднощами є процесом, який вимагає комплексного підходу, оскільки поєднує навчальні, корекційні, розвивальні й виховні завдання. В основі такого підходу лежить принцип цілеспрямованого використання спеціальних вправ, спрямованих на усунення або пом'якшення проявів порушень мовлення, формування навичок правильної вимови, граматично вірного висловлювання, розширення словникового запасу, а також створення умов для активної комунікації. Система спеціальних вправ у методиці навчання англійської мови посідає особливе місце, адже саме через вправи забезпечується засвоєння мовного матеріалу, формуються мовленнєві механізми, які є базою комунікативної діяльності [1, с.5]. У дітей із мовленнєвими труднощами цей процес має свої особливості: він потребує більшої кількості повторень, тривалішого часу на автоматизацію навичок, підвищеної уваги до правильності вимови, темпу, ритму, інтонації. Тому застосування спеціально підібраних вправ стає не просто навчальним засобом, а й інструментом логопедичного та психолого-педагогічного впливу.

Використання спеціальних вправ дозволяє інтегрувати в освітній процес різні види діяльності – мовленнєву, рухову, пізнавальну, ігрову, музичну. Це сприяє активізації всіх аналізаторних систем (зорової, слухової, кінестетичної, моторної), що особливо важливо для дітей із комбінованими труднощами мовного розвитку [2, с.12]. Основним завданням таких вправ є формування у школярів правильних артикуляційних навичок, фонематичного сприйняття, мовленнєвого слуху, уміння розрізняти звуки, закріплювати лексико-граматичні

структури, використовувати їх у комунікативних ситуаціях. Ефективність навчального процесу при цьому визначається не лише обсягом засвоєного матеріалу, а й тим, наскільки дитина здатна застосовувати знання у реальному мовленні, висловлювати власні думки, емоції, запити.

Під час розроблення системи спеціальних вправ необхідно враховувати низку дидактичних і психолого-педагогічних принципів: поетапність, свідомість, доступність, послідовність, індивідуалізацію, комунікативність, емоційність та корекційно-розвивальну спрямованість [3, с.9]. Кожна вправа повинна мати чітко визначену мету – наприклад, формування конкретного артикуляційного вміння, закріплення певної граматичної структури або розвиток навички діалогічного мовлення. Надзвичайно важливо, щоб виконання вправи було емоційно привабливим і посиленням для учня: у дітей із мовленнєвими труднощами швидко знижується працездатність, тому вони потребують частих змін видів діяльності, відпочинку, позитивного підкріплення.

Фонетичні вправи займають базову позицію в системі роботи з учнями, оскільки вони спрямовані на формування правильної звуковимови, мовленнєвого дихання, розвитку фонематичного слуху. Для багатьох дітей з порушеннями мовлення спостерігаються труднощі у вимові окремих звуків англійської мови, які не мають аналогів у рідній. Тому вправи з артикуляційної гімнастики (наприклад, «посмішка», «чашечка», «гойдалка», «кільце», «слоник») використовуються як підготовчі. Учні виконують артикуляційні рухи перед дзеркалом, повторюють за вчителем, що формує контроль і самоконтроль за положенням язика, губ, щелепи [4, с.13]. Після цього вводяться вправи на диференціацію звуків: учитель вимовляє пари слів (ship – sheep, cat – cut, pen – ran), а учні повинні визначити, який звук воничують. Так розвивається фонематичний слух і здатність розрізняти близькі за звучанням слова.

Фонетичні вправи включають також тренування інтонації, ритму, наголосу. Учні повторюють речення в заданому ритмі, плескаючи в долоні або відбиваючи такт ногами. Такий підхід поєднує мовленнєву й рухову активність, допомагає виробити почуття темпу, плавності, мелодійності мови [5, с.14]. Наприклад, вправи типу “Clap the rhythm”, “Say and move” або “Repeat with

feelings” дозволяють поєднати артикуляційний тренінг із розвитком емоційної виразності. Діти з порушеннями мовлення часто вимовляють слова монотонно, тому ритмізація і драматизація мовлення стимулюють просодичні компоненти – наголос, мелодику, тембр голосу.

Особливе значення має використання **фонетичних скоромовок і римівок**. Вони допомагають тренувати артикуляцію і водночас урізноманітнюють урок. Наприклад: *Peter Piper picked a peck of pickled peppers* або *She sells seashells by the seashore*. Учні повторюють ці фрази спочатку повільно, а потім швидше, контролюючи вимову. Використання жестів і міміки робить процес веселим, знімає напруження і страх перед помилкою. У дітей із дизартрією або ринологією такі вправи сприяють активізації артикуляційного апарату та координації мовного дихання [6, с.18].

Лексичні вправи мають на меті збагачення словникового запасу, формування асоціативних зв'язків і навичок вживання нових слів у мовленні. Для цього використовуються карткові ігри, тематичні плакати, предметні картинки, настільні ігри, які допомагають запам'ятовувати слова через зорові образи. Наприклад, гра “What’s missing?": учитель викладає кілька картинок, діти запам'ятовують, потім одну картинку прибирають, і потрібно сказати, чого не стало. Такий прийом тренує увагу, пам'ять, швидкість реакції [7, с.20]. Інша вправа – “Find the picture”: учитель називає слово, а учні повинні швидко знайти відповідне зображення. Так формується зв'язок між слуховим образом слова і його візуальним значенням.

Для розвитку активного словника корисно застосовувати лексико-граматичні вправи у реченнях. Наприклад: “I like apples”, “I don’t like milk”, “This is a dog”, “These are cats”. Учні повторюють ці фрази, замінюючи окремі слова, що забезпечує гнучкість мовлення. Такі вправи ефективні для автоматизації моделей, коли мовні структури переходять у навички [8, с.22].

Важливо, щоб лексичні вправи мали емоційне забарвлення. Коли дитина асоціює слово з дією або почуттям, запам'ятовування стає глибшим. Наприклад, слова “happy”, “sad”, “angry”, “tired” супроводжуються мімікою, жестами,

малюнками. Це сприяє розвитку емоційного інтелекту та розумінню контексту використання слова.

Граматичні вправи забезпечують формування структурної основи мовлення. Для дітей із порушеннями мовлення складно сприймати абстрактні граматичні правила, тому вони потребують наочних і конкретних засобів. Один із методів – використання схем, таблиць і символів, які допомагають учням зрозуміти синтаксичну побудову. Наприклад, речення *He is playing* можна подати через піктограми: 😊 + *is* + ⚽. Так діти сприймають граматику як “будівництво” речення з елементів [9, с.24].

Рухові граматичні вправи також дуже ефективні. Коли вчитель каже “*You are jumping*”, учні стрибають; “*She is sleeping*” – показують, як спить людина. Через дію діти засвоюють значення структур. Для учнів із гіперактивністю або сенсорними порушеннями така діяльність є найприроднішою і водночас терапевтичною.

У граматичних вправах важливо використовувати елементи гри та змагання. Наприклад, “*Build a sentence*”: кожна група отримує набір карток зі словами і повинна скласти правильне речення. Або “*Correct the teacher*”: учитель навмисно робить помилки, а діти виправляють їх. Такий підхід формує критичне мислення і мотивує учнів до активної участі [10, с.27].

Комунікативні вправи поєднують усі попередні рівні мовленнєвої підготовки — фонетичний, лексичний і граматичний — і є кінцевим етапом формування мовної компетентності. Їх мета — навчити дитину використовувати мову як інструмент спілкування, висловлювати думки, емоції, запитання, прохання. Для учнів із мовленнєвими порушеннями важливо, щоб комунікативна діяльність мала практичний сенс і емоційно позитивний характер [11, с.30].

Одним із базових прийомів є моделювання діалогів. Учитель демонструє коротку розмову (“*Hello! How are you?*” – “*I’m fine, thank you!*”), після чого учні повторюють, змінюючи імена або деталі. Поступово діалоги ускладнюються: вводяться питання про вподобання, дії, почуття (“*Do you like apples?*”, “*What are*

you doing?”). Так учні засвоюють моделі, а згодом використовують їх у власному мовленні [12, с.32].

Рольові ігри (“At the shop”, “At the zoo”, “At school”) створюють ситуації, максимально наближені до реального спілкування. Використання предметів (іграшкових грошей, продуктів, карток) допомагає учням зрозуміти практичне значення фраз. Крім того, діти з труднощами мовлення почуваються більш упевнено, граючи роль, а не виступаючи від свого імені.

Ефективним є прийом “Information gap”, коли кожен учасник має частину інформації і повинен задати питання, щоб дізнатися іншу частину. Це стимулює справжнє спілкування, а не механічне повторення. Такі вправи тренують уміння слухати, ставити запитання, реагувати.

Додатково використовуються інтерактивні комунікативні вправи з цифровими ресурсами – вікторини, кросворди, онлайн-ігри, де учень отримує миттєвий відгук і бачить результат. Це особливо корисно для дітей із низькою концентрацією уваги, оскільки забезпечує зміну стимулів і підтримує інтерес [13, с.34].

Всі перелічені типи вправ мають виражений корекційно-розвивальний потенціал. Вони впливають на сенсомоторну сферу, координацію рухів, розвиток мислення, уяви, пам’яті. Крім того, систематичне виконання вправ формує у дітей позитивну самооцінку, знижує страх перед помилкою, підвищує рівень комунікативної активності. Саме це і є головною метою навчання англійської мови в учнів із мовленнєвими труднощами – створення ситуацій успіху, у яких дитина відчуває себе компетентною та здатною до спілкування [14, с.35].

Узагальнюючи, можна зазначити, що використання спеціальних вправ у навчанні англійської мови дітей із мовленнєвими труднощами є системним процесом, що інтегрує педагогічні, психологічні та логопедичні підходи. Кожна вправа має чітку мету, емоційне забарвлення і практичне значення. Її результатом стає не лише формування мовних навичок, а й гармонійний розвиток особистості дитини, її мовленнєвої, когнітивної та соціальної компетентності [15, с.37].

3.4. Приклади організації інтерактивних форм роботи (ігрові технології, групові вправи, візуальна підтримка).

Формування мовної компетентності в учнів із мовленнєвими труднощами неможливе без активної участі дитини в навчальному процесі, тому інтерактивні форми роботи стають основою сучасного уроку англійської мови. Вони створюють умови для реального спілкування, партнерства, взаємодії, забезпечують позитивний емоційний фон і підвищують мотивацію до навчання [1, с.5]. Особливого значення інтерактивні методи набувають у роботі з дітьми, які мають порушення мовлення, адже такі учні потребують постійної стимуляції мовленнєвої активності, підтримки уваги, зниження тривожності, розвитку впевненості у власних силах. У сучасній педагогічній практиці інтерактивні форми роботи посідають центральне місце у процесі формування мовної компетентності молодших школярів, зокрема тих, які мають мовленнєві труднощі. Вони передбачають активну участь учнів у навчанні, взаємодію з педагогом і однокласниками, створення умов для комунікації, співпраці та обміну думками. На відміну від традиційних форм, де учень є переважно пасивним слухачем, інтерактивні методи дозволяють йому бути активним суб'єктом навчання, самостійно відкривати знання, практикувати мовлення в реальних або змодельованих ситуаціях. У цьому контексті особливої значущості набувають ігрові технології, групові вправи та візуальна підтримка, які забезпечують залучення різних видів діяльності, стимулюють емоційно-пізнавальну активність і сприяють подоланню мовленнєвих бар'єрів. Для дітей із мовленнєвими порушеннями інтерактивні методи мають корекційно-розвивальне значення, оскільки дозволяють долати комунікативну пасивність, страх помилитися, труднощі у сприйнятті мовлення, формують позитивний досвід спілкування та впевненість у власних силах.

Ігрові технології у навчанні мови є однією з найефективніших форм інтерактивної діяльності. Гра як педагогічний феномен виконує не лише розважальну, а передусім навчально-виховну функцію. Вона створює умови для природного засвоєння мовного матеріалу через діяльність, що викликає

позитивні емоції, інтерес, мотивує до спілкування. Ігрова діяльність у молодшому шкільному віці є провідною, тому саме через гру дитина найлегше засвоює нові знання. В умовах навчання дітей із мовленнєвими труднощами гра допомагає подолати психологічну напругу, активізувати мовлення, розвивати фонематичний слух, артикуляційну моторику, увагу та пам'ять. Наприклад, під час вивчення іноземної мови можуть застосовуватися ігри «Find the Picture», «Who Am I?», «Guess the Word», «Simon Says», які спрямовані на тренування слухання та розуміння мовлення. Учні виконують інструкції, розпізнають слова, сполучають малюнки з поняттями, що стимулює одночасну роботу зорового, слухового та мовленнєвого аналізаторів.

Крім цього, у навчанні широко використовуються сюжетно-рольові ігри, які відтворюють життєві ситуації: «At the Shop», «At School», «At the Zoo», «At the Hospital», «Visiting Friends». У таких вправах діти розігрують діалоги між продавцем і покупцем, лікарем і пацієнтом, учителем і учнем. Такі ігри розвивають не лише мовну компетентність, а й соціальну, емоційну, культурну. Дитина вчиться слухати партнера, відповідати відповідно до ролі, дотримуватись правил комунікації. Для учнів із мовленнєвими труднощами рольова гра є засобом подолання страху перед висловлюванням, оскільки участь у ролі дозволяє зняти напруження і мовні бар'єри. Важливим аспектом таких ігор є візуальна підтримка — картки з малюнками, реальні предмети, постери, відео або цифрові ілюстрації, які допомагають зрозуміти зміст ситуації.

Одним із популярних видів ігрових технологій є дидактичні ігри з використанням карток, предметів або інтерактивних екранів. Наприклад, гра «Memory Game» допомагає розвивати зорову пам'ять і запам'ятовувати нову лексику. Дітям пропонуються парні картки із зображеннями та словами, які потрібно віднайти. Такі ігри розвивають уважність, здатність концентруватися, а також формують зв'язок між словом і зображенням. Іншим прикладом може бути гра «Word Bingo», де учні закреслюють почуті слова на картках, що стимулює розвиток слухового сприйняття. Для дітей із порушеннями мовлення доцільно підсилювати ці вправи артикуляційними рухами або мімікою, що допомагає активізувати мовленнєві механізми.

Ігри з руховими елементами («Total Physical Response») також мають високу ефективність у розвитку мовлення. Методика базується на поєднанні мовних інструкцій із фізичними діями. Наприклад, учитель каже: «Stand up», «Jump», «Touch your nose», а діти виконують відповідні дії. Така діяльність сприяє розумінню змісту мовлення без перекладу, знімає напруження, підвищує мотивацію, покращує пам'ять. Особливо це важливо для дітей із затримкою мовного розвитку, у яких домінує наочно-дійове мислення. Граючи, дитина запам'ятовує слова не механічно, а через досвід дії, що значно підвищує ефективність навчання.

Групові форми роботи займають вагоме місце серед інтерактивних технологій. Вони передбачають співпрацю між учнями, взаємонавчання, взаємопідтримку. Групова взаємодія створює умови для соціалізації, розвиває навички комунікації, толерантність, вміння слухати й домовлятися. У роботі з дітьми, які мають мовленнєві труднощі, це особливо важливо, адже саме спільна діяльність допомагає подолати ізолюваність, невпевненість, страх перед виступом. До групових форм належать робота в парах, малих групах, командні ігри, колективне розв'язання мовних завдань.

Наприклад, під час вивчення теми «My Family» учитель може запропонувати вправу «Find Someone Who...». Кожна дитина отримує картку із запитаннями на зразок «Find someone who has a sister» або «Find someone who likes apples» і повинна поспілкуватися з однокласниками, щоб знайти відповідь. Ця вправа не лише стимулює говоріння, а й розвиває соціальну активність, уміння слухати співрозмовника, ставити запитання. Діти з мовленнєвими труднощами, працюючи у парі, отримують можливість висловлюватися без тиску з боку великої групи, що знижує тривожність.

Іншим прикладом є групові вправи типу «Puzzle Reading» або «Information Gap». Група ділиться на частини, кожна з яких отримує фрагмент інформації. Для виконання завдання необхідно обмінятися даними, використовуючи мовлення. Це стимулює реальну комунікацію, адже кожен учасник є носієм важливої інформації. Для учнів із труднощами вимови або граматики це шанс

тренувати мовлення у природній, неформальній обстановці, відчуючи себе значущими учасниками процесу.

Групові методи також сприяють розвитку емпатії та колективної відповідальності. Наприклад, під час групових ігор «Team Challenge» або «Word Chain» учні по черзі продовжують ланцюжок слів чи речень, що формує увагу до мовлення товариша, логічність висловлювання, узгодженість граматичних структур. Важливо, щоб у таких вправах педагог підтримував дітей, які відчують труднощі, позитивно оцінював навіть часткові успіхи, заохочував до участі, не допускаючи почуття поразки чи ізоляції.

Ефективним прийомом групової взаємодії є «Brainstorming» («мозковий штурм»), коли учні спільно шукають слова або фрази за певною темою, наприклад, «What can you do in the park?», «What animals do you know?». Учитель записує відповіді на дошці, обговорює їх, допомагає уточнювати або виправляти. Така вправа сприяє розвитку активного словника, усвідомленню мовних структур, а також формує почуття спільного успіху. Для дітей з порушеннями мовлення це особливо важливо, адже атмосфера співробітництва знімає страх помилки.

Важливою складовою інтерактивного навчання є візуальна підтримка. Вона базується на використанні наочних засобів — картинок, схем, плакатів, символів, відео, мультимедійних презентацій, цифрових додатків. Для дітей із мовленнєвими порушеннями візуальні матеріали є не допоміжними, а ключовими, оскільки забезпечують розуміння змісту без надмірного навантаження на слухове сприйняття. Зорові образи допомагають формувати асоціації між словами і предметами, структурувати мовлення, активізувати мислення.

Одним із найпростіших видів візуальної підтримки є малюнки або фотографії, які використовуються для пояснення нових слів і фраз. Наприклад, під час вивчення теми «Animals» учитель демонструє картки із зображеннями тварин, промовляє їхні назви, діти повторюють і складають прості речення: «It is a cat», «The dog is big». Для закріплення матеріалу можна запропонувати гру

«What is missing?», коли кілька карток зникають, а учні повинні пригадати, яких не вистачає. Така вправа розвиває пам'ять і активізує мовлення.

Сучасні технології дозволяють розширити можливості візуальної підтримки через використання інтерактивних дошок, проєкторів, планшетів. Наприклад, у програмі LearningApps учитель створює інтерактивні завдання — підбір слів до картинок, встановлення відповідностей, пазли, сортування. Це дає змогу диференціювати навчання, адаптувати завдання до рівня учня. Для дітей з мовленнєвими порушеннями такі вправи стають ігровими тренажерами, які можна виконувати у власному темпі.

Візуалізація також використовується у створенні мовних плакатів або мап понять. Наприклад, під час вивчення теми «My Day» учитель разом з дітьми створює схему з малюнками, які відображають послідовність дій: «get up», «wash face», «go to school». Діти описують свій день, використовуючи зображення як опору. Це допомагає структурувати висловлювання, полегшує побудову речень. Подібні вправи особливо корисні для дітей із дисграфією та дислексією, оскільки візуальний контекст підтримує розуміння тексту[с.19]

Важливим елементом візуальної підтримки є використання відео- та аудіоматеріалів. Короткі мультфільми, пісні, навчальні відео дозволяють поєднати слухове й зорове сприйняття, що є необхідним для формування мовних навичок. Наприклад, перегляд відео «The Alphabet Song» або «Colors» допомагає запам'ятати звуки, слова, інтонації. Учні повторюють за героями, співають, виконують рухи, що стимулює багатоканальне засвоєння. Для дітей із порушеннями мовлення така форма особливо цінна, адже музика і ритм полегшують вимову, розвивають просодичні компоненти мовлення.

Крім того, доцільно використовувати настінні таблиці, постери, комікси, які містять слова, фрази, малюнки. Наприклад, у класі можна створити «Word Wall» — стіну слів, на якій розміщено лексику за темами. Діти під час виконання завдань можуть звертатися до неї як до підказки. Це знижує рівень тривожності і стимулює самостійність. Візуальна підтримка не лише допомагає краще засвоїти матеріал, а й створює привабливе навчальне середовище, де дитина відчуває себе впевнено.

Поєднання ігрових технологій, групових вправ і візуальної підтримки створює цілісну систему інтерактивного навчання, яка враховує особливості дітей із мовленнєвими труднощами. Наприклад, у межах однієї теми можна організувати комплексну інтерактивну діяльність: спочатку діти переглядають відео, потім грають у гру з картками, після чого виконують групове завдання — створюють мінідіалог або комікс. Така послідовність забезпечує поетапне засвоєння матеріалу — від сприйняття до активного використання.

Ефективна організація інтерактивних форм роботи потребує продуманого планування. Учитель має визначити мету, рівень складності, добрати наочність, розподілити ролі, враховуючи можливості дітей із мовленнєвими порушеннями. Завдання повинні бути чітко структуровані, інструкції — короткі й супроводжені демонстрацією. Під час виконання діяльності педагог підтримує кожного учня, коригує помилки м'яко, використовуючи позитивне підкріплення. Після завершення вправи обов'язково відбувається рефлексія — обговорення, що вдалося, які слова запам'ятали, що було складним. Це допомагає дітям усвідомити власний прогрес [38, с.33]

Перевага інтерактивних форм полягає також у розвитку метакогнітивних навичок: учні вчаться аналізувати свої дії, планувати, контролювати і коригувати мовлення. Для дітей з особливими освітніми потребами це є важливим чинником формування навчальної автономії. Вони відчують успіх, бачать результат своєї діяльності, що мотивує до подальшого навчання.

Таким чином, інтерактивні форми роботи в процесі формування мовної компетентності виступають не лише дидактичним, а й психолого-педагогічним інструментом. Ігрові технології забезпечують емоційно позитивне середовище та мотивацію до спілкування, групові вправи сприяють соціалізації та розвитку комунікативної взаємодії, а візуальна підтримка допомагає компенсувати мовленнєві труднощі й підвищує ефективність засвоєння матеріалу. Їхнє поєднання утворює цілісну педагогічну систему, орієнтовану на розвиток дитини як активного суб'єкта навчання. У результаті учні не лише опановують мовні знання, а й набувають досвіду реальної комунікації, вчаться висловлювати

думки, слухати, співпрацювати, що є основою для подальшого успішного навчання та соціальної адаптації.

Інтерактивне навчання розглядається як процес активної співпраці між учителем та учнями, у якому знання не передаються у готовому вигляді, а здобуваються внаслідок колективного пошуку, спільного вирішення проблеми, виконання творчих завдань. В основі цього підходу лежить ідея комунікативного партнерства, коли кожен учень є не об'єктом навчання, а його повноправним учасником. Для дітей із мовленнєвими порушеннями це має надзвичайне значення, оскільки саме в процесі співпраці вони вчаться висловлювати свої думки, реагувати на висловлювання інших, використовувати вербальні й невербальні засоби спілкування [2, с.8].

Одним із ключових напрямів інтерактивного навчання є використання ігрових технологій. Гра, за своєю природою, відповідає потребам молодших школярів, адже вона поєднує елемент змагання, емоційного задоволення та пізнавальної активності. Для дітей із мовленнєвими труднощами гра є не лише навчальним методом, а й терапевтичним засобом, що допомагає долати мовленнєві бар'єри. Через гру вони легше засвоюють інтонаційні моделі, граматичні структури, лексичні одиниці, адже у грі увага переноситься з правильності мовлення на зміст дії, що знижує страх помилки [37, с.43]

До найефективніших інтерактивних ігор належать рухливі командні ігри типу *Simon Says*, *Touch the colour*, *Stand up if you like pizza*, які поєднують слухання, розуміння, рух і мовлення. Такі ігри допомагають дітям із розладами уваги чи гіперактивністю зосереджуватися на завданні, водночас тренуючи слухове сприйняття англійських інструкцій. Учитель виступає координатором, який поступово передає ініціативу дітям, заохочуючи їх самим давати команди англійською мовою. Таким чином, гра переходить у спонтанну комунікацію, а дитина стає активним суб'єктом мовленнєвої взаємодії [3, с.10].

Популярними є словникові ігри: *Memory*, *Bingo*, *What's missing?*, *Guess the word*. Вони сприяють розвитку пам'яті, уваги, зорово-асоціативного мислення, що особливо важливо для дітей із дислексією чи загальним недорозвиненням мовлення. Наприклад, у грі *Memory* учні відкривають пари карток із малюнком і

словом, вимовляючи їх уголос. Так вони одночасно тренують вимову, закріплюють значення слова й розвивають короткочасну пам'ять.

Окремий блок становлять рольові ігри, у яких учні відтворюють типові комунікативні ситуації (*At the shop, At school, At the zoo*). Учителю надає дітям ролі, картки з фразами, предмети-замінники (іграшкові гроші, продукти, квитки), що створює ілюзію реального життя. Наприклад, у грі *At the shop* діти розігрують діалог між покупцем і продавцем: “Can I help you?” – “Yes, please. I want an apple.” Такі ігри дають можливість не лише засвоїти мовні формули, а й сформувати у дітей соціально-комунікативну поведінку [4, с.13].

Ігри-змагання створюють додатковий мотиваційний стимул. Команди змагаються, хто швидше назве слова певної теми, складе речення або знайде потрібну картку. У таких ситуаціях учні з труднощами мовлення відчують підтримку команди, що зменшує страх виступу й розвиває впевненість.

Інтерактивні методи передбачають також групові форми роботи, які базуються на співпраці та взаємодопомозі. У роботі з дітьми, що мають мовленнєві порушення, групова діяльність є надзвичайно важливою, оскільки вона забезпечує природне мовне середовище, сприяє наслідуванню правильних зразків мовлення, розвиває комунікативні вміння. Учні працюють у парах або малих групах, виконуючи спільне завдання: скласти діалог, підписати картинки, описати зображення, знайти відмінності між двома малюнками. Таке навчання формує вміння слухати однокласників, домовлятися, підтримувати розмову, висловлювати свою думку [36, с.19]

Наприклад, вправа *Picture story*: кожна група отримує набір картинок, з яких потрібно скласти історію англійською мовою. Учні обговорюють послідовність, розподіляють ролі, добирають слова. Такий вид діяльності активізує діалогічне й монологічне мовлення, а також стимулює творчу уяву. Інша популярна вправа – *Find someone who...*, коли учні ходять по класу з анкетами й ставлять питання: “Do you like chocolate?”, “Can you play football?”, відзначаючи відповіді однокласників. Вона розвиває соціальні навички, адже кожен має поспілкуватися з кількома учнями, що сприяє інтеграції дітей із порушеннями мовлення у колектив [5, с.16].

Інтерактивні групові форми часто реалізуються через проектну діяльність. Наприклад, створення спільного плаката “My Family” або “Healthy Food” передбачає малювання, вирізання, підписування, короткі усні презентації. Такі завдання дозволяють учням застосовувати англійську мову у творчій діяльності, де вона має практичне значення. Для дітей із труднощами мовлення це сприятливе середовище, адже вони можуть висловлюватися не лише словом, а й малюнком, символом, кольором, а вербальна частина підкріплюється невербальними засобами [6, с.19].

Невід’ємною складовою інтерактивних методів є візуальна підтримка, яка слугує опорою для сприйняття й розуміння навчального матеріалу. Учні з мовленнєвими порушеннями часто мають ослаблену вербальну пам’ять і потребують зорових підказок. Використання картинок, плакатів, схем, таблиць, кольорових позначень підвищує рівень засвоєння інформації. Наприклад, для вивчення граматики доцільно застосовувати колірне кодування: дієслова виділяються червоним, іменники – синім, прикметники – зеленим. Така система допомагає візуально сприймати структуру речення й запам’ятовувати правила [7, с.20].

До ефективних засобів візуальної підтримки належать mind maps – асоціативні схеми, які допомагають систематизувати лексику. Під час теми “Animals” у центрі аркуша записується ключове слово, від якого відходять гілки з категоріями “Wild animals”, “Pets”, “Farm animals”, до кожної додаються малюнки. Ця техніка активізує мислення, допомагає дітям із дислексією встановлювати логічні зв’язки між поняттями.

Візуалізація доповнюється використанням жестів і міміки, які стають додатковим каналом комунікації. Наприклад, при поясненні значення слова “big” учитель розводить руки широко, “small” – показує маленький простір між пальцями. Це не лише полегшує розуміння, а й допомагає дітям із труднощами артикуляції засвоїти значення через рух і асоціацію.

Сучасна методика активно впроваджує мультимедійні та цифрові інструменти як елемент інтерактивного навчання. Використання інтерактивних дошок, планшетів, онлайн-платформ (LearningApps, Wordwall, Kahoot, Quizizz)

дає можливість створювати динамічні завдання з візуальним і аудіальним супроводом. Наприклад, учні виконують вправу “Match the word with the picture”, “Choose the correct answer”, отримуючи миттєвий результат. Для дітей із порушеннями уваги це є стимулом до зосередження, адже кожна дія супроводжується реакцією програми. Цифрові ігри допомагають урізноманітнити урок, зробити його яскравішим і ближчим до сучасного дитячого світу [8, с.23].

Інтерактивне навчання може поєднуватися з театралізованими формами роботи, які забезпечують емоційно насичене середовище. Малі вистави за казками англійською мовою (*The Three Little Pigs, Goldilocks and the Three Bears*) або короткі сценки (*At the park, At the shop*) формують у дітей інтонаційну виразність, розвивають артикуляційні навички, розкривають творчий потенціал. Для дітей, схильних до мовленнєвих блоків, театралізація стає терапевтичним засобом, бо дозволяє говорити “через роль”, що знижує тривожність [9, с.27].

Дуже корисним є використання інтерактивних ігор з елементами доповненої реальності (AR). Учні, наводячи камеру планшета на картку, бачать тривимірне зображення предмета тачують правильну вимову. Це створює ефект присутності й робить навчання захопливим. Такі технології поєднують візуальне, слухове й моторне сприйняття, що особливо ефективно при багатоканальній подачі інформації [10, с.29].

Інтерактивність передбачає не лише використання технологій, а й емоційне залучення учня. Успішність формування мовної компетентності наряду залежить від того, наскільки дитина почувається комфортно, відчуває підтримку вчителя й однокласників. Педагог має створити атмосферу довіри, де помилка сприймається як природна частина навчання. Для цього застосовуються прийоми позитивного підкріплення: словесна похвала, символічні нагороди (наліпки, бали, жетони), спільне святкування успіхів. Це особливо важливо для дітей із порушеннями мовлення, адже вони часто мають негативний досвід спілкування через труднощі у вимові [11, с.31].

Інтерактивні форми навчання розвивають у школярів не лише мовні, а й соціальні компетентності: уміння співпрацювати, вислуховувати партнера,

висловлювати власну думку, домовлятися. У процесі колективної гри або групової діяльності формується емпатія, толерантність, почуття спільності. Для дітей із особливими освітніми потребами це є одним із головних чинників успішної соціалізації.

Перевага інтерактивного підходу полягає також у тому, що він активізує різні типи мислення: образне, логічне, творче. Завдяки ігровим та візуальним прийомам учні краще запам'ятовують матеріал, адже кожне слово або граматичне правило пов'язується з конкретною дією, образом, емоцією. Це відповідає принципам нейропсихологічної педагогіки, згідно з якими навчання буде ефективним, коли задіяні різні канали сприйняття [12, с.33].

Отже, приклади інтерактивних форм роботи доводять, що їх використання на уроках англійської мови з учнями, які мають мовленнєві труднощі, є не лише доцільним, а й необхідним. Гра, групова діяльність, театралізація, цифрові інструменти, візуальні опори утворюють багатоканальне навчальне середовище, у якому дитина не є пасивним слухачем, а активним творцем власного знання. Інтерактивність підвищує самооцінку, формує інтерес до предмета, розвиває комунікативну впевненість і допомагає подолати мовленнєві бар'єри.

Застосування інтерактивних методів у поєднанні з корекційними вправами створює синергію: мовлення розвивається не через механічне повторення, а через живу взаємодію, де кожна дія має смисл і результат. Такий підхід перетворює урок англійської мови на простір комунікації, творчості та емоційного зростання, що є запорукою формування справжньої мовної компетентності в учнів із мовленнєвими труднощами [13, с.35].

Висновки до третього розділу

Практичне опрацювання проблеми дозволило визначити та експериментально підтвердити методичні умови, що забезпечують ефективне формування мовної компетентності в учнів із мовленнєвими труднощами під час навчання англійської мови. Доведено, що найвищих результатів можна досягти

за умови цілеспрямованого поєднання педагогічних і логопедичних впливів, індивідуалізації навчального процесу, адаптації навчальних матеріалів до психофізіологічних особливостей дітей та впровадження інтерактивних, ігрових і візуально-підтримувальних технологій. Важливим чинником є створення емоційно сприятливого середовища, у якому дитина відчуває впевненість і безпеку, що дозволяє подолати мовленнєву тривожність і страх помилки.

З'ясовано, що принцип добору навчального матеріалу має ґрунтуватися на реалістичних можливостях дитини: обсяг лексики й граматичних структур повинен відповідати її когнітивному рівню, а подання матеріалу має бути опосередковане зоровою, слуховою та моторною підтримкою. Особливу роль відіграють вправи на розвиток фонематичного слуху, артикуляційної моторики та ритміко-інтонаційних навичок. Такі завдання не лише підвищують точність вимови, а й активізують слухове сприйняття, що полегшує засвоєння лексичних одиниць. Позитивний ефект спостерігається також при застосуванні коротких римів, пісень, діалогів-моделей, що створюють умови для автоматизації мовних структур.

Важливим компонентом методичної системи є адаптація методів і прийомів навчання. Використання диференційованих завдань дає змогу враховувати рівень складності матеріалу для різних груп учнів. Діти з мовленнєвими труднощами отримують більше часу на виконання вправ, додаткові приклади, можливість повторення інструкцій. Прийоми візуалізації — картки, малюнки, символи, схеми — забезпечують опору на зорову пам'ять і допомагають дітям установлювати зв'язок між образом і словом. Ефективними є також елементи комунікативного навчання, коли знання подаються через ситуації реального спілкування: рольові ігри, парна й групова робота, інтерв'ю, діалоги-запитання. Такі методи стимулюють природну мовленнєву активність і дозволяють дитині відчути успіх у спілкуванні.

Розвиток мовної компетентності відбувається швидше, коли навчальний процес супроводжується корекційною логопедичною роботою. Тісна взаємодія вчителя англійської мови з логопедом сприяє усуненню фонетичних дефектів, формуванню правильної артикуляції й розвитку слухової уваги. Учитель, у свою

чергу, закріплює ці вміння у навчально-мовленнєвих ситуаціях, поступово розширюючи словниковий запас і граматичний репертуар учнів.

Проведене дослідження підтвердило, що використання інтерактивних технологій — комп'ютерних програм, мультимедійних вправ, онлайн-ігор — підвищує інтерес і мотивацію дітей до навчання. Завдяки візуальним образам, аудіосупроводу та можливості повторення завдань учні краще запам'ятовують слова й фрази, а навчання набуває елементів самоконтролю. Не менш значущим є емоційний компонент: позитивне підкріплення, схвалення, гумор, творчі завдання створюють ситуації успіху, які сприяють підвищенню самооцінки та формуванню внутрішньої мотивації до мовлення.

Узагальнюючи результати практичного етапу, можна стверджувати, що ефективне формування мовної компетентності в учнів із мовленнєвими труднощами можливе за дотримання таких умов: адаптація навчального матеріалу до індивідуальних особливостей дитини; використання комплексної системи спеціальних вправ — фонетичних, лексичних, граматичних і комунікативних; впровадження ігрових і візуальних методів навчання; забезпечення міждисциплінарної взаємодії педагогів; створення підтримувального емоційного клімату в класі.

Таким чином, результати дослідження доводять, що розроблена система методичних умов має практичну значущість і може бути впроваджена у навчальний процес початкової школи. Вона не лише підвищує якість іншомовної освіти учнів із порушеннями мовлення, а й сприяє їхній соціальній інтеграції, розвитку впевненості, комунікативної культури та позитивного ставлення до навчання. Реалізація таких умов створює передумови для досягнення головної мети — повноцінного включення дитини з мовленнєвими труднощами у навчальний процес і формування в неї здатності ефективно використовувати англійську мову як засіб пізнання й спілкування.

ВИСНОВКИ

У результаті проведеного дослідження з'ясовано, що проблема формування мовної компетентності в учнів початкової школи з мовленнєвими труднощами є однією з ключових у сучасній педагогічній науці та практиці, оскільки саме рівень мовного розвитку визначає не лише успішність навчання, а й соціальну адаптацію дитини, її особистісне становлення й подальшу освітню траєкторію.

На основі теоретичного аналізу з'ясовано, що поняття «мовна компетентність» у сучасній лінгводидактиці та педагогіці трактується як інтегроване утворення, що охоплює знання про мову, уміння застосовувати мовні засоби у практичному спілкуванні, а також емоційно-ціннісне ставлення до мовлення. Науковий аналіз праць вітчизняних і зарубіжних авторів показав, що у її структурі виокремлено когнітивний, діяльнісний та емоційно-ціннісний компоненти. Узагальнення наукових підходів показало, що мовна компетентність розглядається як ключовий чинник навчальної успішності та соціальної адаптації молодших школярів.

Проведений аналіз науково-психологічної, педагогічної та спеціальної літератури, власне спостереження та анкетування педагогів, дало змогу визначити психологічні, лінгвістичні та логопедичні особливості дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами. Встановлено, що такі діти часто мають недостатній рівень фонематичного слуху, обмежений словниковий запас, труднощі у граматичному оформленні мовлення, нестійкість уваги та труднощі у переробці звукової інформації. Виявлено, що ці особливості ускладнюють засвоєння мовного матеріалу та потребують спеціально організованої педагогічної і корекційної підтримки.

На основі узагальнень результатів спостереження та анкетування з'ясовано специфічні труднощі засвоєння англійської мови дітьми з порушеннями мовлення. Виявлено, що до них належать проблеми у сприйнятті та диференціації звуків іншої мови, запам'ятовуванні лексики, розумінні граматичних конструкцій, утворенні зв'язних висловлювань. За результатами

дослідження констатуємо, що наявні мовленнєві порушення ускладнюють формування правильної вимови, темпу мовлення та розуміння усних інструкцій, що зумовлює потребу в адаптації методів навчання.

У процесі дослідження встановлено рівень сформованості мовної компетентності учнів із мовленнєвими труднощами. Виявлено, що більшість дітей демонструють недостатній розвиток мовних операцій, слабку навичку практичного застосування мовного матеріалу, труднощі у сприйнятті та продукуванні іншомовного мовлення. Зафіксовано значну індивідуальну варіативність, що підтверджує необхідність диференційованого підходу у навчанні.

Розроблено методичні умови, прийоми та адаптовані форми роботи, спрямовані на ефективне формування мовної компетентності на уроках англійської мови. До них належать: використання комунікативно-діяльнісних технологій, ігор та інтерактивних вправ; опора на мультимедійні засоби та візуальні опори; поетапне формування навичок; індивідуалізація завдань з урахуванням мовленнєвих порушень; інтеграція корекційних елементів у мовний розвиток. Реалізація цих умов сприятиме підвищенню рівня мовленнєвої активності, мотивації, комунікативних умінь та загальної успішності учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар О. С. Методика формування іншомовної комунікативної компетентності у молодших школярів. Київ : Ліра-К, 2021. 256 с.
2. Гаврилюк С. В. Інклюзивна освіта: практика та перспективи розвитку. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2022. 212 с.
3. Голуб Н. Б. Інноваційні підходи до навчання англійської мови в умовах інклюзивного середовища. Харків : Основа, 2022. 142 с.
4. Даниленко А. Вплив використання інноваційних технологій на підвищення рівня мовної компетентності в учнів початкових класів. *Сучасні філологічні дослідження: традиції та інновації : матеріали V Всеукр. студент. наук.-практ. Інтернет-конф. (Умань, 25 квіт. 2023 р.).* Умань, 2023. С. 130–135. URL: <https://fld.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/zbirnyk-stud.-konf.-2023-25.04.23-.pdf>.
5. Даниленко А. Формування мовно-мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти: методичні аспекти. *Вісник Глухівського нац. пед. ун-ту ім. О. Довженка. Серія: педагогічні науки.* 2024. Т. 3, № 56. С. 118–126. URL: <https://journals.gnpu.edu.ua/index.php/vgnpu/article/view/94>.
6. Державний стандарт початкової освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87. Київ, 2018.
7. Дороніна Т. А. Інклюзивна освіта в початковій школі: методика навчання англійської мови. Харків : Основа, 2018. 198 с.
8. Дьяченко М. І. Інклюзивне навчання в системі загальної освіти України. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2019. 204 с.
9. Єрмоленко С. Я. Мовна культура і мовна освіта в Україні. Київ : Наук. думка, 2017. 320 с.
10. Закон України «Про освіту». Відом. Верхов. Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380.
11. Корнейко І. В. Викладання англійської мови дітям з особливими освітніми потребами. Київ : Освіта України, 2021. 168 с.

12. Кравець В. О. Особливості навчання дітей із логопедичними труднощами. Київ : Наук. світ, 2020. 156 с.
13. Кузьменко О. С. Особистісно орієнтоване навчання у початковій школі. Київ : Ліра-К, 2020. 200 с.
14. Лисенко О. В. Корекційна педагогіка та логопедія. Харків : Основа, 2021. 256 с.
15. Мартиненко І. В. Психолінгвістичні особливості дітей з порушеннями мовлення. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. 210 с.
16. Міністерство освіти і науки України. Концепція розвитку інклюзивної освіти в Україні : Наказ МОН № 912 від 01.08.2020. URL: <https://mon.gov.ua>.
17. Назарова А. А. Гра як засіб формування мовної компетентності здобувачів повної загальної середньої освіти на уроках англійської мови. кваліфікац. робота. 2024. 72 с.
18. Нечай О. В. Психологічні чинники формування мовленнєвої компетентності молодших школярів. Вінниця : Нова книга, 2022. 204 с.
19. Нечитайло Н. В. Сучасні методи навчання англійської мови у дітей з ООП. Київ : Освіта України, 2021. 176 с.
20. Обуховська А. Г. Комплексна діагностика дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Київ : Логос, 2018. 195 с.
21. Піаже Ж. Психологія дитини. Київ : Освіта, 1999. 224 с.
22. Постанова Кабінету Міністрів України № 872 від 15.09.2021 р. «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр».
23. Почебут О. М. Методика формування мовленнєвих навичок у дітей молодшого шкільного віку. Київ : Педагогічна думка, 2019. 180 с.
24. Реброва І. О. Психолого-педагогічний супровід дітей з мовленнєвими труднощами. Київ : Освіта, 2020. 170 с.
25. Селевко Г. К. Сучасні освітні технології. Київ : Педагогічна думка, 2010. 432 с.
26. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Київ : Радянська школа, 1981. 380 с.

27. Трофименко Л. І. Формування мовленнєвої компетентності дітей молодшого шкільного віку з ТПМ. Черкаси : Вид-во ЧНУ, 2017. 184 с.
28. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2015. 280 с.
29. Хомський Н. Мова і мислення. Київ : Основи, 2000. 320 с.
30. Цимбалюк І. О. Психолого-педагогічні засади навчання дітей з порушеннями мовлення. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. 215 с.
31. Шевченко Л. І. Розвиток мовлення у молодших школярів : навч.-метод. посіб. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2019. 224 с.
32. Шеремет М. К., Базима Н. В., Мороз О. В. Корекційно-розвивальне навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Харків : Основа, 2020. 192 с.
33. Bruner J. S. The Culture of Education. Cambridge, MA: *Harvard University Press*, 1996. 398 p.
34. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1, No. 1. P. 1–47.
35. Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: *Basic Books*, 2011. 512 p.
36. Hymes D. Models of the Interaction of Language and Social Life. New York: *Academic Press*, 1972. 278 p.
37. Krashen S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: *Pergamon Press*, 1982. URL: https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf.
38. Lightbown P. M., Spada N. How Languages are Learned. 4th ed. Oxford: *Oxford University Press*, 2013. 264 p.

ДОДАТКИ

Додаток А**Анкета для батьків учнів 2–4 класів з мовленнєвими труднощами**
(щодо сформованості мовної компетентності з англійської мови)

Інструкція. Анкета є анонімною. Будь ласка, позначте обраний варіант відповіді знаком «✓» або підкресліть його. У відкритих запитаннях впишіть свою відповідь.

1. Вік дитини:

☐ 7 років ☐ 8 років ☐ 9 років

2. Клас дитини:

☐ 2 клас ☐ 3 клас ☐ 4 клас

3. Чи відвідує дитина логопеда?

☐ Так, регулярно

☐ Іноколи

☐ Ні

4. Чи спілкується дитина вдома англійською мовою (окремі слова, фрази)?

☐ Завжди

☐ Іноді

☐ Ніколи

5. Чи розуміє дитина окремі англійські слова та прості фрази на слух?

☐ Добре розуміє

☐ Частково розуміє (потрібні повторення, жести, переклад)

☐ Майже не розуміє

6. Чи дивиться дитина мультфільми / слухає пісні англійською мовою?

☐ Регулярно

☐ Іноді

☐ Ніколи

7. **Чи може дитина самостійно утворювати прості речення англійською мовою (наприклад: *I am a boy. This is a cat.*)?**
- ☐ Так, часто
- ☐ Іноді, за зразком / з підказкою
- ☐ Ні, не може
8. **Чи охоче дитина використовує англійську мову в побуті (у грі, спілкуванні з дорослими, однолітками)?**
- ☐ Так
- ☐ Іноді
- ☐ Ні
9. **Чи читає дитина англійські слова або прості речення?**
- ☐ Так, читає самостійно
- ☐ Читає окремі знайомі слова / з допомогою дорослого
- ☐ Не читає англійською
10. **Чи намагається дитина писати англійські слова?**
- ☐ Так, охоче
- ☐ Іноді, за зразком
- ☐ Ні, не намагається
11. **На яких рівнях дитина має найбільші труднощі у вивченні англійської мови?(можна обрати кілька варіантів)**
- ☐ Вимова звуків (фонетика)
- ☐ Запам'ятовування слів (лексика)
- ☐ Побудова речень, граматика
- ☐ Розуміння усного мовлення
- ☐ Читання
- ☐ Письмо
- ☐ Інше (вказіть) _____

12. Які помилки ви найчастіше помічаєте у мовленні дитини англійською (усному чи письмовому)?

13. Як дитина ставиться до уроків англійської мови?

- ☐ Дуже подобається, чекає на уроки
- ☐ Переважно подобається, але іноді відмовляється
- ☐ Байдуже ставиться
- ☐ Не подобається, уникає занять

14. Що, на вашу думку, найбільше допомагає дитині у вивченні англійської мови? (наприклад: ігри, картки, пісні, мультфільми, підтримка вчителя, допомога батьків тощо)

15. Що, на вашу думку, ускладнює дитині вивчення англійської мови?

Додаток Б

Анкета для вчителів англійської мови, які працюють з учнями 2–4 класів з мовленнєвими труднощами

Інструкція. Анкета анонімна. Оцініть, будь ласка, твердження щодо більшості ваших учнів з мовленнєвими труднощами. Позначте обраний варіант відповіді.

1. Педагогічний стаж (загальний):

☐ до 5 років ☐ 5–10 років ☐ понад 10 років

2. Стаж роботи саме з учнями, які мають мовленнєві труднощі:

☐ до 1 року ☐ 1–3 роки ☐ понад 3 роки

3. Скільки учнів з мовленнєвими порушеннями навчається у ваших класах зараз?

☐ 1–2 ☐ 3–5 ☐ більше 5

4. Наскільки часто учні з мовленнєвими труднощами розуміють короткі усні інструкції англійською (type: *Open your book, Listen and repeat* та ін.)?

☐ Завжди

☐ Іноді

☐ Ніколи / майже ніколи

5. Розуміння змісту прослуханих текстів (аудіювання, діалоги, пісні):

☐ Завжди розуміють основний зміст

☐ Іноді розуміють, потребують додаткових пояснень

☐ Практично не розуміють без перекладу

6. Здатність будувати прості речення англійською (усно):

☐ Завжди (самостійно за відомими моделями)

☐ Іноді (за зразком, з підказкою)

☐ Ніколи / лише окремі слова

7. Точність вимови знайомих англійських слів:

☐ Переважно правильна

- ☐ Часто спотворена, потрібні повторні вправи
- ☐ Постійні фонетичні помилки

8. Рівень читання англійською (слова, короткі речення):

- ☐ Читають правильно і відносно плавно
- ☐ Читають окремі слова, помиляються, потребують допомоги
- ☐ Практично не читають англійською

9. Рівень письма (запис слів, простих речень):

- ☐ Пишуть з незначними помилками
- ☐ Пишуть лише за зразком, часто допускають орфографічні помилки
- ☐ Уникають письма / не пишуть самостійно

10. Активність на уроці англійської мови:

- ☐ Активно беруть участь у всіх видах роботи
- ☐ Виявляють активність епізодично
- ☐ Переважно пасивні, уникають відповідей

11. Які труднощі під час засвоєння англійської мови ви спостерігаєте найчастіше? (можна обрати кілька варіантів)

- ☐ Нерозуміння інструкцій
- ☐ Неправильна вимова звуків і слів
- ☐ Бідний словниковий запас
- ☐ Труднощі у побудові речень (граматика)
- ☐ Низька комунікативна активність (відмова від діалогу)
- ☐ Швидка втомлюваність / зниження уваги
- ☐ Інше (вказіть) _____

12. Які засоби підтримки ви вважаєте найбільш ефективними для цих учнів?

- ☐ Візуальні опори (малюнки, картки, схеми)
- ☐ Багаторазове повторення матеріалу

- ☐ Спрощені інструкції, повільніший темп
- ☐ Диференційовані завдання різного рівня складності
- ☐ Додатковий час на виконання завдань
- ☐ Ігрові технології, рухливі вправи
- ☐ Використання мультимедійних матеріалів (відео, пісні, додатки)
- ☐ Інше (вказіть) _____

13. Оцініть, будь ласка, рівень співпраці з іншими фахівцями (логопед, психолог, асистент учителя) у роботі з учнями з мовленнєвими труднощами:

- ☐ Тісна, систематична співпраця
- ☐ Епізодична співпраця
- ☐ Практично відсутня

14. Чи відчуваєте ви потребу у додатковій методичній підтримці щодо роботи з учнями, які мають мовленнєві порушення (тренінги, посібники, консультації логопеда тощо)?

- ☐ Так, дуже
- ☐ Частково
- ☐ Ні, наявних знань і матеріалів достатньо

15. На вашу думку, що найбільше сприяє успішному формуванню мовної компетентності в дітей із мовленнєвими труднощами?

16.

17. Які зміни або умови, на вашу думку, могли б покращити навчання англійської мови для цих учнів у вашому закладі освіти?
