

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

КОРОЛЬ АЛЬОНА ВАЛЕРІЇВНА

УДК 376.064.1.018.43:376-056.264-053.4(043.5)

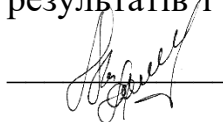
ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ ДИСТАНЦІЙНО-ІНТЕРАКТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА
ПІДТРИМКИ БАТЬКІВ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ
МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ

01 – Освіта\Педагогіка

016 – Спеціальна освіта

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

 А.В. Король

Науковий керівник: Данілавічюте Еяна Анатоліївна, кандидат педагогічних наук

Київ – 2023

АНОТАЦІЯ

Король А.В. Формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами.

– Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 016 – Спеціальна освіта. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ 2023.

У дисертації обґрунтовано теоретичні основи формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами в контексті сучасних викликів суспільства. Визначено сутність процесу підтримки батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами як комплекс заходів, що організовані вчителями-логопедами та спрямовані на залучення батьків до співпраці у процесі відновлення мовленнєвих потенцій їхніх дітей в умовах віддаленої взаємодії. Реалізація цих заходів дає змогу покращити якість життя сімей, які виховують дитину з особливими мовленнєвими потребами через надання батькам ресурсів для мовленнєвого розвитку їхніх дітей, сприяння задоволенню ними власних соціальних і психологічних потреб.

Проаналізовано сучасні форми залучення педагогами-логопедами батьків до взаємодії в умовах закладів дошкільної освіти та визначено, що оптимальною моделлю стосунків між фахівцем та батьками має стати партнерська взаємодія, забезпечена новітніми технологічними рішеннями з використанням інтерактивного потенціалу інформаційного мережевого середовища та дистанційних можливостей комп'ютерних технологій.

Встановлено, що створення віртуального просвітницького простору для батьків дітей з особливими освітніми потребами та впровадження дистанційних форм роботи надають можливість трансформувати традиційні підходи до представлення, розповсюдження та обміну інформацією. Констатовано необхідність створення дистанційно-інтерактивного середовища для безперервної взаємодії педагога з батьками та включення в

таке середовище застосунків, сервісів та програм, як от: соціальних мереж, онлайн-платформ для дистанційного зв'язку, навчальних онлайн-платформ, хмарних сервісів, месенджерів для особистого спілкування та чат-ботів для консультування.

Доведено, що використання дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами сприяє зростанню в них рівня готовності до співпраці з учителем-логопедом у процесі відновлення мовленнєвих потенцій їхніх дітей, що є фактором, який сприяє отриманню успішного результату під час логокорекційної роботи.

Визначено методологічні підходи до комплексного вивчення підтримки (системний, процесуальний, гуманістичний, аксіологічний, акмеологічний, середовищний, особистісно орієнтований, соціально-психологічний, сімейно-орієнтований та діяльнісно-інтерактивний) та принципи організації взаємодії учителя-логопеда з батьками (принцип емоційного благополуччя, індивідуалізації, орієнтації на потреби та запити батьків, практичної орієнтованості, систематичності й неперервності, диференціації, інтеграції).

Розроблено структурно-функціональну модель готовності батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами до співпраці з учителем-логопедом з метою відновлення мовленнєвих потенцій їхніх дітей в умовах дистанційно-інтерактивного середовища, яка стала основою діагностики рівня вираженості такого феномену та відобразила специфіку готовності дорослих людей (нефахівців) до співпраці з логопедом у логокорекційному процесі. Здійснено аналіз компонентного складу готовності батьків до співпраці з учителем-логопедом у процесі логокорекції, оскільки саме вона, на нашу думку, є основною передумовою ефективності логокорекційної роботи з дитиною з особливими мовленнєвими потребами в умовах віддаленої взаємодії. Готовність до співпраці з логопедом у процесі логокорекційної діяльності за своєю суттю та структурою подібна до готовності людини до інноваційної діяльності і містить мотиваційний, когнітивний та процесуальний компоненти.

Розроблено компонентний склад готовності батьків до співпраці з учителем-логопедом. У її структурі виокремлено аксіологічний (система психологічних утворень особистості, які за відповідних обставин створюють відповідні настрої та спонукають людину до обраної діяльності), акмеологічний (комплексне утворення з ціннісних установок, особистісних якостей та властивостей суб'єкта діяльності, які обумовлюють успішність і продуктивність обраної діяльності) та праксеологічний (здатність батьків діяти самостійно та взаємодіяти з іншими суб'єктами діяльності, у тому числі з дитиною, з метою її ефективної організації та досягнення спільного результату) компоненти. Кожен з компонентів готовності батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами до співпраці з учителем-логопедом у процесі відновлення мовленнєвих потенцій їхніх дітей в умовах дистанційно-інтерактивного середовища обумовлює низку критеріїв готовності батьків: мотиваційну готовність, готовність до самовдосконалення та технологічну готовність.

Розроблено програму та діагностичний інструментарій, послідовність та алгоритм діагностичних процедур дослідження для визначення рівня готовності батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами до співпраці з учителем-логопедом в умовах віддаленої взаємодії. Діагностика мотиваційної готовності батьків до співпраці з учителем-логопедом під час відновлення мовленнєвих потенцій їхніх дітей передбачала дослідження таких показників: оптимістичності та конструктивності мислення батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами, їхнього свідомого бажання співпрацювати з педагогом-логопедом та активно сприяти мовленнєвому розвитку власної дитини, мотивів долучення до логокорекційного процесу. Діагностика готовності до самовдосконалення у батьків у галузі логокорекції передбачала обстеження мотивації на самовдосконалення та саморозвиток батьків; суб'єктивного відчуття особистісної ефективності у батьків; самоосвітньої активності батьків з логокорекційної проблематики та виконання ними проблемних завдань.

Діагностика технологічної готовності батьків до співпраці з учителем-логопедом передбачала дослідження інформаційно-цифрової компетентності батьків та їхньої забезпеченості технічними засобами; здатності батьків до точного виконання рекомендацій та інструкцій учителя-логопеда з метою організації логокорекційної взаємодії з дитиною в домашніх умовах; здатності батьків до ауто- та соціорефлексії.

На основі отриманих результатів обстеження було виділено та описано якісно і кількісно рівні прояву кожного виділеного критерію та зроблено висновок про недостатній рівень готовності батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами до дистанційної співпраці з учителем-логопедом.

У дослідженні уточнено базові поняття, такі як: «підтримка батьків», «готовність батьків до співпраці з учителем-логопедом», «дистанційно-інтерактивне середовище».

Подальшого розвитку набули теоретико-методичні підходи до вдосконалення умов та принципів формування готовності батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами до співпраці з учителем-логопедом.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці й упровадженні методики формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами в умовах віддаленої взаємодії в закладах дошкільної освіти. Матеріали дослідження, авторський логопедичний сайт <https://www.logoclub.com.ua>, розроблені чат-боти та авторський робочий нотатник для батьків «ЛогоЩоденник» можуть бути використані в практиці роботи вчителів-логопедів, психологів, спеціальних педагогів, вихователів та інших педагогів у закладах дошкільної, загальної середньої освіти, інклюзивно-ресурсних центрах, приватних освітніх установах, у підготовці майбутніх учителів-логопедів, спеціальних педагогів (тифлопедагогів, сурдопедагогів, олігофренопедагогів та ін.), а також у системі післядипломної освіти педагогічних працівників.

Експериментальна перевірка ефективності формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами, що представлено і впроваджено в процесі формувального експерименту, дала змогу здійснити порівняльний аналіз готовності батьків експериментальної та контрольної груп до співпраці з учителем-логопедом в умовах віддаленої взаємодії. В експериментальній групі було виявлено суттєве зростання високого рівня за всіма критеріями та суттєве зменшення низького рівня. Було зафіксовано також статистично незначущі зміни у батьків контрольної групи, що підтверджено підрахунком критерія згоди Пірсона (Хі-квадрат). Результати формувального етапу експериментального дослідження засвідчують дієвість розробленої моделі процесу формування дистанційно-інтерактивного середовища як засобу підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами. Використання дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами сприяє зростанню рівня їхньої готовності до співпраці з педагогом-логопедом у процесі відновлення мовленнєвих потенцій їхніх дітей, що є фактором, який сприяє отриманню успішного результату під час логокорекційної роботи.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми застосування дистанційно-інтерактивного середовища в умовах віддаленої логокорекційної роботи вчителів-логопедів у закладах дошкільної освіти. Подальша перспектива полягає у вивченні передумов формування готовності батьків до взаємодії з фахівцями, їхнього зв'язку із соціальним статусом батьків, загальним рівнем їхньої культури, освіченості тощо. Окремим напрямом може стати дослідження кореляції між динамікою рівня готовності батьків до співпраці з учителем-логопедом і динамікою мовленнєвого розвитку їхніх дітей, що сприятиме ефективнішій організації інклюзивного простору закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: діти з особливими потребами, дошкільники з особливими мовленнєвими потребами, особливі освітні потреби, порушення

мовлення, співпраця з батьками, готовність батьків до співпраці з учителем-логопедом, підтримка батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами, дистанційно-інтерактивне середовище, форми взаємодії логопеда та батьків, інформаційно-комунікаційні технології, інклюзивна освіта, спеціальна освіта.

ABSTRACT

Korol A.V. «Designing a distance-interactive environment to support parents of preschoolers with special speech needs». – Manuscript of a qualifying scientific work.

On dissertation for the scientific degree of Doctor of Philosophy under specialty 016 – Special education. Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv 2023.

The dissertation sets out the theoretical foundations for the methodology for designing the distance-interactive environment to support parents of children with special speech needs in the context of modern societal challenges. The essence of the process of supporting parents of children with special speech needs is determined as a set of activities organized by speech therapists and aimed at parental cooperation in the process of restoring the speech potential of their children. The implementation of these measures makes it possible to improve the quality of life of those families raising a child with special speech needs, by providing parents with the resources for speech development of their children, helping them to meet their own social and psychological needs.

The modern forms of involvement of parents by speech therapists in interaction in the conditions of preschool education institutions were analyzed. It was determined that the optimal model of relations between the specialist and parents should be interaction through partnership, based on the latest technological solutions using the interactive potential of the information network environment and the remote capabilities offered by computer technologies.

It has been established that the creation of a virtual educational space for parents of children with special educational needs and the introduction of remote forms of work provides an opportunity to transform traditional approaches to the presentation, distribution and exchange of information. There is a need to create a remote-interactive environment for continuous interaction between the therapist and parents and to include in such an environment the key applications, services and

programs, such as social networks, online platforms for remote communication, online educational platforms, cloud services, messaging for personal communication and chat-bots for consulting.

It has been demonstrated that the use of a remote-interactive environment supporting parents of children with special speech needs contributes to an increase in the level of readiness of parents of such children to cooperate with a speech therapist in the process of restoring their children's speech potential, and this is a contributory factor in obtaining a successful result during speech therapy.

Methodological approaches to the comprehensive study of support (systemic, procedural, humanistic, axiological, acmeological, environmental, person-centred, socio-psychological, family-oriented, and activity-interactive) and the principles of organizing the interaction of a speech therapist with parents (the principle of emotional well-being, individualization) are determined, directed towards the needs and requests of parents, with a practical orientation, systematicity and continuity, differentiation, and integration.

A structural-functional model of the readiness of parents of children with special speech needs to cooperate with a speech therapist in order to restore the speech potential of their children in the conditions of a remote-interactive environment was developed. This becomes the basis for diagnosing the level and specifics of the readiness of adults (non-specialists) to cooperate with a therapist during speech therapy. An analysis of the components that make up the parents' willingness to cooperate with a speech therapist in the speech therapy process was carried out, as we consider this the main prerequisite for the effectiveness of speech therapy with a child with special speech needs in conditions of remote interaction. Readiness to cooperate with a specialist in the process of speech therapy is similar in nature and structure to a person's readiness for innovative activity and contains motivational, cognitive and procedural components.

The component composition of parents' readiness to cooperate with a speech therapist has been identified. In the structure of readiness, we distinguish between axiological components (a system of psychological formations of the personality,

which under appropriate circumstances create appropriate moods and motivate a person to the chosen activity), acmeological components (a complex formation of value attitudes, personal qualities and properties of the subject of activity that determine the success and productivity of the chosen activity) and praxeological components (the ability of parents to act independently and interact with other subjects of activity, including the child, for the purpose of its effective organization and achievement of a common result). Each of the components of the readiness of parents of children with special speech needs to cooperate with a speech therapist in the process of restoring the speech potential of their children in the conditions of a remote-interactive environment determines a number of criteria for the readiness of parents: motivational readiness, readiness for self-improvement, and technological readiness.

A program and diagnostic toolkit, sequence and algorithm of diagnostic research procedures have been developed to determine the level of readiness of parents of children with special speech needs to cooperate with a speech therapist remotely. The diagnostics of the motivational readiness of parents to cooperate with a speech therapist during the restoration of their children's speech potential involved the study of the following indicators: optimism and constructive thinking of parents of children with special speech needs; their conscious desire to cooperate with a speech therapist and actively contribute to the speech development of their child; their motives for joining the speech therapy process. The diagnostics of parents' readiness for self-improvement in the field of speech therapy included an examination of parents' motivation for self-improvement and self-development; parents' subjective sense of personal effectiveness; self-educational activity of parents on speech therapy issues and their performance of complicated tasks. The diagnostics of technological readiness of parents to cooperate with a speech therapist involved research on information and digital competence of parents and the accessibility of technology; the parents' ability to accurately follow the speech therapist's recommendations and instructions in order to organize speech therapy activities with the child at home; the parents' ability for self- and social reflection.

Based on the results of the survey, the qualitative and quantitative levels of manifestation of each selected criterion were identified and described, and a conclusion was drawn that there was an insufficient level of readiness on the part of parents of children with special speech needs for remote cooperation with speech therapists.

The research specified basic concepts such as: «support», «readiness of parents to cooperate with a speech therapist», «information and communications technologies».

The theoretical and methodological approaches to improving the conditions and principles of stimulating the readiness of parents of children with special speech needs to cooperate with a speech therapist have gained further development.

The practical significance of the results obtained lies in the development and implementation of methods for the design of a distance-interactive environment that supports parents of preschoolers with special speech needs, where speech therapists and parents are working together remotely. The research materials, the author's speech therapy website (<https://www.logoclub.com.ua>), developed chat-bots and the author's work notebook for parents «Speech Therapy Diary» («LogoShchodennyk»), can be used in the practice of speech therapists, psychologists, special education teachers, educators and other teachers in preschool institutions; by specialists of general secondary education institutions, inclusive and resource centres, private educational institutions, as well as in the training of future speech therapists, special education teachers, and in the system of postgraduate education of pedagogical workers.

An experimental verification of the effectiveness of supporting parents of children with special speech needs by means of a remote interactive environment, presented and implemented in the process of a formative experiment, made it possible to carry out a comparative analysis of the readiness of parents of experimental and control groups to cooperate with speech therapists. In the experimental group, a significant increase in readiness in the top level of readiness by all criteria and a significant decrease in the bottom level of readiness were found.

No statistically significant changes were recorded in the parents of the control group, which was confirmed by the calculation of the Pearson criterion (Chi-square). The results of the formative stage of the experimental study prove the effectiveness of the developed model of the remote-interactive environment when supporting parents of children with special speech needs. The use of a remote-interactive environment to support parents of children with special speech needs contributes to an increase in the level of readiness of parents of children with special speech needs to cooperate with a speech therapist in the process of restoring their children's speech potential, which is a contributing factor in obtaining a successful result during speech therapy.

The conducted research does not exhaust all aspects of the specified problem of using a remote interactive environment in the conditions of remote work with speech therapists in preschool education institutions. A future possibility or trend consists in studying the prerequisites for the formation of parents' readiness to interact with specialists, the connection of these prerequisites with the parents' social status, the general level of their culture, education, etc. A separate direction could be the study of the correlation between the dynamics of the level of parents' willingness to cooperate with a speech therapist and the dynamics of their children's speech development, which could contribute to a more effective organization of the inclusive space of pre-school education institutions.

Key words: children with special needs, preschoolers with special speech needs, special educational needs, speech disorders, cooperation with parents, willingness of parents to cooperate with a speech therapist, support of parents of children with special speech needs, distance-interactive environment, forms of the interaction of a speech therapist and parents, information and communication technologies, inclusive education, special education.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації, що відображають основні наукові результати

Основні результати дослідження представлені у 12 публікаціях автора,

з них:

Статті у наукових виданнях, проіндексованих у базах даних Scopus та/або Web of Science Core Collection

1. Khilya A., Korol A. Features of the Use of ICT in Speech Therapy Practice of Preschool Institutions. *Society. Integration. Education*. Latvia: Rezekne Academy of Technologies, 2021. Vol. 5. P. 351–359. URL:

<http://journals.ru.lv/index.php/SIE/article/view/6137>.

2. Korol A., Blashkova O., Kravchenko V., Khilya A. Web-Technologies and Multimedia Systems in the training of professionals in the education system. *Environment. Technology. Resources*. Latvia: Rezekne Academy of Technologies, 2021. Vol. 2. P. 244-248. URL:

<http://journals.ru.lv/index.php/ETR/article/view/6570>.

3. Korol A., Konovalchuk I., Kolosova O., Tarnavska N., Khilya A. Organization of distance learning in the Ukrainian practice of inclusive education. *Environment. Technology. Resources*. Latvia: Rezekne Academy of Technologies, 2023. Vol. 2. P. 156-161. URL:

<http://journals.rta.lv/index.php/ETR/article/view/7243>.

Статті у наукових фахових виданнях України, що включені до міжнародних наукометричних баз

4. Король А. В. Дистанційно-інтерактивні форми взаємодії логопеда з педагогами та батьками як умова підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу. *Young Scientist*. 2018. № 5.2 (57.2). С. 54-56.

5. Король А. В. Логопедичний супровід сімей засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. пр. / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2019. С. 92–101.

6. Король А.В. Персональний сайт вчителя-логопеда як засіб співпраці з батьками та педагогами в закладах дошкільної освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. Вінниця, 2020. Вип. 61. С. 40-46.

7. Король А. В. Чат-бот як засіб оптимізації співпраці вчителя-логопеда з батьками, педагогами та громадськістю в закладах дошкільної освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2021. Вип. 65. С. 28-35.

Публікації, що додатково відображають наукові результати

Інші публікації

8. Король А. В., Блашкова О. М. До питання аналізу нормативно-законодавчого підґрунтя співпраці вчителя-логопеда з батьками дітей з особливими мовленнєвими потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць / за ред. В. В. Засенка*. Київ: ФОП «Симоненко О. І.», 2021. Вип. 18. С. 60-75.

9. Король А.В. Технологія «Фідбек» як засіб співпраці вчителя-логопеда з батьками. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2016. № 11. С. 51-58.

10. Король А. В. Формування інформаційно-цифрової компетентності педагогів та батьків як умова підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу в логопедичній практиці ЗДО: метод. посіб. Вінниця: КВНЗ ВАНО, 2017. 154 с.

11. Король А. В. Технологія «Фідбек» – інноваційний засіб співпраці з батьками в логопедичній роботі: метод. посіб. Вінниця: ВОПОПП, 2015. 156 с.

12. Король А. В. Штучний інтелект як засіб співпраці з педагогами, батьками та громадськістю в інноваційному освітньому середовищі. *Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання*

дитини з особливими освітніми потребами: збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 08-09 листопада 2018 р.) / редкол.: О. П. Демченко, Н. О. Комарівська, Л. В. Любчак, Л. А. Присяжнюк ; за заг. ред. О. А. Голюк. Вінниця: Меркьюрі-Поділля, 2018. Вип. 1. С. 94-98.

ЗМІСТ

| | |
|---|------------|
| ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ..... | 18 |
| ВСТУП..... | 19 |
| РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДТРИМКИ БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ..... | 29 |
| 1.1. Сутність підтримки батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами..... | 29 |
| 1.2. Теоретичний аналіз проблеми співпраці учителя-логопеда з батьками дітей з особливими мовленнєвими потребами..... | 43 |
| 1.3. Дистанційно-інтерактивне середовище як засіб підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами..... | 60 |
| Висновки до першого розділу..... | 73 |
| РОЗДІЛ 2. СТАН ГОТОВНОСТІ БАТЬКІВ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ ДО СПІВПРАЦІ З УЧИТЕЛЕМ-ЛОГОПЕДОМ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНО-ІНТЕРАКТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА..... | 76 |
| 2.1. Обґрунтування методики проведення констатувального етапу дослідження..... | 76 |
| 2.2. Методика визначення рівня готовності батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами до співпраці з учителем-логопедом в умовах дистанційно-інтерактивного середовища..... | 90 |
| 2.3. Результати визначення рівня готовності батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами до співпраці з учителем-логопедом в умовах дистанційно-інтерактивного середовища | 108 |
| Висновки до другого розділу..... | 136 |
| РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ДИСТАНЦІЙНО-ІНТЕРАКТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ПІДТРИМКИ БАТЬКІВ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ..... | 139 |

| | |
|--|------------|
| 3.1. Модель формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами..... | 139 |
| 3.2. Методика формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами..... | 154 |
| 3.3. Аналіз результатів експериментального дослідження..... | 174 |
| Висновки до третього розділу..... | 188 |
| ВИСНОВКИ..... | 192 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... | 197 |
| ДОДАТКИ..... | 227 |

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ООП – особливі освітні потреби

ОМП – особливі мовленнєві потреби

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

ДІС – дистанційно-інтерактивне середовище

ЗДО – заклад дошкільної освіти

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

ІРЦ – інклюзивно-ресурсний центр

КМУ – Кабінет міністрів України

МОН – Міністерство освіти і науки України

БКДО – Базовий компонент дошкільної освіти

ВМ – внутрішні мотиви

ЗПМ – зовнішні позитивні мотиви

ЗНМ – зовнішні негативні мотиви

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ВСТУП

Актуальність теми. Важлива роль у формуванні особистості дитини, зокрема у розвитку її мовлення, належить сім'ї. Її значення як найближчого першого постійного соціального оточення в житті дитини набуває особливої ваги у випадку наявності порушень її розвитку. Дитина, яка має особливості мовлення, потребує підвищеної уваги у зв'язку з високою ймовірністю виникнення вторинних особливостей розвитку і появи навчальних та соціоадаптаційних особливих потреб. Вчасно надана логопедична допомога дає змогу усунути мовленнєві порушення ще в дошкільному віці й уникнути в подальшому розладів у когнітивній, емоційно-вольовій та поведінковій сферах. Водночас наявна нині система співпраці з батьками, які виховують дітей з особливими мовленнєвими потребами, не задовольняє щораз вищі вимоги суспільства до якості освіти та виховання молодого покоління.

В умовах сучасної України загострилося протиріччя ресурсів у системі логокорекційної допомоги. Постійне зростання кількості сімей, які виховують дитину з особливими мовленнєвими потребами (ОМП), потребує інтенсивного збільшення кількості вчителів-логопедів з орієнтацією на індивідуальні потреби кожної дитини та кожної родини, проте суспільство не готове забезпечити підготовку необхідної кількості фахівців у стислі терміни. Зазначене протиріччя стимулює пошук нових форм організації взаємодії великої кількості батьків з учителем-логопедом без втрати переваг індивідуального підходу та без надмірних витрат внутрішніх ресурсів педагога. Ситуація загострилася у зв'язку з останніми суспільними викликами (пандемія, війна, переміщення фахівців всередині країни та виїзд за кордон), що постали на шляху розвитку нашої країни. Виникає потреба в розробці дистанційних форм співпраці вчителів-логопедів з родинами засобами цифрових медіа, онлайн-платформ, інтерактивних додатків тощо. Існує потреба в розробці системоутворювальних механізмів, які забезпечуватимуть

синергетичні процеси розвитку системи «дитина-батьки-логопед» в умовах віддаленої взаємодії.

Ще одним гострим протиріччям вважаємо невідповідність можливостей традиційної системи співпраці вчителів-логопедів з родинами (форми, методи взаємодії, способи мотивування взаємодії тощо) та потребами й інтересами сучасних батьків (відсутність часу, фінансів, психологічного ресурсу). Нагальними питаннями стають добір методів стимулювання батьків до такої співпраці, форм та методів співпраці, пошук нетрадиційних способів активізації діяльності батьків та забезпечення системної взаємодії фахівця з сім'єю дитини. Оптимальною моделлю стосунків між фахівцем та батьками має стати партнерська взаємодія, забезпечена новітніми технологічними підходами з використанням інтерактивного потенціалу інформаційного мережевого середовища та дистанційних можливостей комп'ютерних технологій.

Актуальність зазначеної проблеми підтверджується дослідниками (Е. Данілавічюте, В. Засенко, А. Колупаєва, Л. Прохоренко, О. Таранченко та ін.), які наголошують на важливості залучення сім'ї до корекційно-розвиткового процесу. Численні дослідження (F. Ricci, C. Levi, E. Nardecchia, A. Antonella, P. Andrea and G. Salvatore, A. Woodman, H. Mawdsley, P. Hauser-Cram та ін.) звертають увагу на специфічні особливості сімей, які виховують дитину з особливими потребами, що утруднюють, а іноді й унеможливають повноцінну співпрацю фахівців з батьками чи іншими опікунами такої дитини. Тому системна допомога батькам дитини з особливими потребами є предметом дослідження сучасних вітчизняних (О. Галян, Н. Грабовенко, І. Білозерська, З. Борисенко, О.Файермен, Т. Дейніченко, Н. Заверико, В. Кисличенко, С. Конопляста, Т. Лях, І. Макаренко, С. Миронова, Ю. Рібцун, Т. Соловйова, М. Химко, Н. Чернуха, Т. Чечко, Я. Юрків та ін.) і зарубіжних (J. Goddard, R. Lehr, J. Lapadat, L. Bray, B. Carter, C. Sanders, L. Blake, K. Keegan, A. Gupta та N. Singhal) науковців, які розглядають її в контексті супроводу та підтримки. Аналіз результатів наукових розвідок дав змогу

встановити, що у вивченій спеціальній літературі, наукових дослідженнях та публікаціях не запропоновано системного рішення зазначених проблем, відсутні конкретні рекомендації логопедам із залучення батьків до участі в логокорекційному процесі засобами дистанційного зв'язку, їхньої підтримки з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), не розкрито потенціал такої співпраці та її ефективності.

Здійснюючи огляд форм залучення батьків до взаємодії в умовах вітчизняних та зарубіжних закладів дошкільної освіти (підтримка сімейного виховання через організацію курсів із сімейної грамотності, програм підтримки сімей, домашніх відвідувань, батьківське волонтерство, батьківські організацій та консультативні ради, обмін дитячими портфоліо, календарі із завданнями для батьків тощо), встановлено необхідність у модернізації партнерської взаємодії батьків та логопедів, оскільки традиційні форми співпраці не дають ефективних шляхів інтенсифікації логопедичної допомоги дітям дошкільного віку, які потребують особливої уваги до мовленнєвих проблем. Тому пошук інноваційних засобів взаємодії родини з логопедом, у тому числі дистанційної, набуває особливої актуальності.

Проблема системної логопедичної допомоги сім'ям, які виховують дитину з порушенням мовлення, залишається в Україні поза межами наукового інтересу і нині розроблена недостатньо. Поняття «супроводу» та «підтримки» сімей, у яких виховується дитина з особливими мовленнєвими потребами часто ототожнюються. Відсутність єдиної системи обліку дітей з особливими мовленнєвими потребами, розрізненість даних щодо перебігу їхнього мовленнєвого розвитку, недосконалість взаємодії між фахівцями системи освіти та охорони здоров'я, відсутність єдиного координаційного центру логопедичного супроводу дитини з особливими мовленнєвими потребами призводять до втрати логокорекційного потенціалу сім'ї. Існує нагальна потреба активної взаємодії фахівців та батьків у процесі логопедичної роботи.

Актуальність проблеми, її висока соціально-педагогічна значущість та недостатня розробленість зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконується згідно з планом дослідження Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України та комплексної тематики відділу логопедії «Науково-методичне та дидактичне забезпечення навчання молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення» (Державний реєстраційний номер 0118U003352), що затверджена Вченою Радою (Протокол засідання №4 від 27.04.2018 р.); «Логодидактичні технології формування комунікативної компетентності дітей з особливими мовленнєвими потребами різних вікових груп» (Державний реєстраційний номер 0121 U108666), що затверджена Вченою Радою (Протокол засідання №4 від 14.05.2020 р.). Тема дисертаційного дослідження узгоджується з темами дослідження відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Мета дослідження – розроблення теоретично обґрунтованої та експериментально апробованої методики формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми забезпечення підтримки батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами в контексті сучасних викликів суспільства.

2. Розробити структурно-функціональну модель, програму та діагностичний інструментарій дослідження рівня готовності батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами до співпраці з учителем-логопедом в умовах дистанційно-інтерактивного середовища.

3. Теоретично обґрунтувати та розробити модель формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами.

4. Розробити методику формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами й експериментально перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – процес організації кваліфікованої підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами.

Предмет дослідження – формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами учителем-логопедом.

Для досягнення поставлених мети й завдань було використано **комплекс методів дослідження**.

Теоретичні методи:

- аналіз спеціальної психологічної та педагогічної літератури для розкриття сутності, форм, методів та засобів забезпечення підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами в контексті сучасних викликів суспільства та тлумачення основних наукових категорій (підтримка, готовність батьків до співпраці з учителем-логопедом, дистанційно-інтерактивне середовище) у контексті дослідження;
- синтез, абстрагування та конкретизація – для обґрунтування методики формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами;
- теоретичне моделювання з метою розробки змістової моделі дослідження й опису компонентної структури готовності батьків до співпраці з учителем-логопедом в умовах віддаленої взаємодії.

Емпіричні методи:

- триетапний педагогічний експеримент для визначення ефективності впливу методики формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами на

стан готовності батьків до співпраці з учителем-логопедом в умовах віддаленої взаємодії в закладах дошкільної освіти;

- опитування, тестування, аналіз розв'язання проблемних завдань, спостереження з метою діагностики стану сформованості окремих компонентів (критеріїв) готовності батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами до співпраці з учителем-логопедом;

- математико-статистичні методи з метою кількісної, якісної та статистичної обробки отриманих експериментальних даних.

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що *вперше*:

- теоретично обґрунтовано і визначено зміст конструкту «готовність батьків до співпраці з учителем-логопедом» як результату їхньої віддаленої логокорекційної взаємодії в дистанційно-інтерактивному середовищі, а також виокремлено його структурні компоненти (аксіологічний, акмеологічний та праксеологічний) з метою дослідження ефективності впливу взаємодії з учителем-логопедом в умовах дистанційно-інтерактивного середовища;

- визначено особливості, рівні готовності батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами до співпраці з учителем-логопедом у дистанційно-інтерактивному середовищі;

- створено науково обґрунтовану концептуальну модель формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами;

- теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено методику формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами в умовах віддаленої взаємодії в закладах дошкільної освіти.

Уточнено та доповнено:

- поняття, що характеризують теоретико-методологічні аспекти формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами в умовах віддаленої взаємодії в

зкладах дошкільної освіти (підтримка батьків, готовність батьків до співпраці з учителем-логопедом, дистанційно-інтерактивне середовище);

- зміст понять, що окреслюють методичні аспекти формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків (мотиваційна готовність, готовність до самовдосконалення, технологічна готовність).

Подальшого розвитку набули:

- підходи та принципи підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами;
- теоретичні засади організації співпраці вчителів-логопеда з батьками в умовах віддаленої взаємодії в закладах дошкільної освіти;
- методичні основи організації середовища онлайн-контакту та дистанційних форм взаємодії, які забезпечують ефективність підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами в дистанційно-інтерактивному середовищі.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці й упровадженні методики формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами в умовах віддаленої взаємодії в закладах дошкільної освіти. Матеріали дослідження, авторський логопедичний сайт <https://www.logoclub.com.ua>, розроблені чат-боти та авторський робочий нотатник для батьків «ЛогоЩоденник» можуть бути використані в практиці роботи логопедів, психологів, спеціальних педагогів, вихователів та інших педагогів у закладах дошкільної, загальної середньої освіти, інклюзивно-ресурсних центрах, приватних освітніх установах, у підготовці майбутніх логопедів, спеціальних педагогів (тифлопедагогів, сурдопедагогів, олігофренопедагогів та ін.), а також у системі післядипломної освіти педагогічних працівників.

Особистий внесок здобувача полягає в тому, що всі наукові підходи та положення, теоретико-методологічні засади і висновки дослідження, які представлено до захисту, здобуто та сформульовано авторкою самостійно. Особистий внесок здобувача в одноосібних та написаних у співавторстві

працях полягає в аналізі нормативно-законодавчого підґрунтя співпраці учителя-логопеда з батьками дітей з особливими мовленнєвими потребами [92]; у теоретичному та практичному обґрунтуванні організаційних умов дистанційної взаємодії учасників освітнього процесу в практиці спеціальної освіти та інклюзивного навчання в Україні [234]; у визначенні стратегії застосування веб-технологій, хмарних сервісів, мультимедійних систем під час підготовки майбутніх логопедів до професійної діяльності [233]; у теоретичному та практичному аналізі формування інформаційно-цифрової компетентності батьків для підвищення результативності корекційно-розвивального процесу в логопедичній практиці дошкільних навчальних закладів [89]; у розробці технології співпраці з батьками в логопедичній роботі [88; 95]; у визначенні підходів до логопедичного супроводу сімей засобами інформаційно-комунікаційних технологій [87]; у визначенні особливостей та розробці дистанційно-інтерактивних форм взаємодії логопеда з педагогами та батьками як умови підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу [86, 233]; у характеристиці стратегій застосування дистанційно-інтерактивних форм взаємодії логопеда з педагогами та батьками як умови підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу [7, 88, 90, 91, 94]; у всіх роботах спільно із співавторами здобувачем проведено постановку задачі, аналіз, інтерпретацію експериментальних результатів і підготовку статей до друку.

Результати дослідження впроваджено в закладах дошкільної освіти міста Вінниці: КЗ «Дошкільний навчальний заклад № 4 Вінницької міської ради» (довідка №01-15\128 від 14.09.2023), КЗ «Дошкільний навчальний заклад № 26 Вінницької міської ради» (довідка №05.1.11\107 від 14.09.2023), КЗ «Дошкільний навчальний заклад № 31 Вінницької міської ради» (довідка №05-01-02\77 від 18.09.2023); у практику роботи дитячого центру громадської організації «ЛогоКлуб» (довідка №23 від 18.08.2023); на курсах підвищення кваліфікації КУ «Центр професійного розвитку педагогічних працівників Вінницької міської ради» (довідка №246 від 14.09.2023).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні засади, практичні результати, висновки дисертаційного дослідження знайшли відображення у науково-практичних заходах різних рівнів, із поміж яких: *міжнародного рівня* – «Nowoczesne formy przekazu wiedzy uszniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi» (Kielce, 2019), «Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами (III школа технологій інклюзивної освіти)» (Вінниця, 2019), «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти» (Вінниця, 2020), «Нова українська школа: початок реформ» (Маріуполь, 2020), «Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами (IV школа технологій інклюзивної освіти)» (Вінниця, 2020), «Society. Integration. Education» (Rezekne, 2021), «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти» (Вінниця, 2021), «Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами (V школа технологій інклюзивної освіти)» (Вінниця, 2021), «Environment. Technologies. Resources» (Rezekne, 2021), «Розвиток гнучких умінь (soft skills) у процесі освітньої діяльності: вітчизняний та зарубіжний досвід» (Глухів, 2022), «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти» (Вінниця, 2022), «Environment. Technologies. Resources» (Rezekne, 2023), «Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами (VI школа технологій інклюзивної освіти)» (Вінниця, 2023); *всеукраїнського рівня* – «Стратегії розвитку дошкільної освіти в умовах сьогодення» (Кропивницький, 2023).

Публікації. Результати та основні положення дисертаційного дослідження висвітлено у 12 публікаціях, серед них: 9 статей, у тому числі 4 статті в наукових фахових виданнях України, що включені до міжнародних наукометричних баз, 3 статті в наукових виданнях, проіндексованих у базах

даних Scopus та Web of Science Core Collection; 5 публікацій апробаційного характеру: 1 стаття в науковому виданні України; 1 стаття в журналі, 2 методичних посібники; 1 тези.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (255 найменувань, з них 47 – іноземною мовою), додатків. Загальний обсяг дисертації становить 304 сторінки, основний текст викладено на 177 сторінках. У тексті міститься 9 таблиць та 14 рисунків.

РОЗДІЛ 1.

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДТРИМКИ БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ

1.1. Сутність підтримки батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами

Світові процеси гуманізації суспільного життя вимагають створення необхідних умов для адаптації та інтеграції людей з особливими потребами в соціум. Гуманізація процесу освіти посилює увагу до різнобічного розвитку кожної дитини, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами (ООП). У зв'язку з цим упровадження інклюзивної освіти стає домінантним напрямом у стратегії розвитку освітнього середовища для дітей з особливими потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти.

Основу інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в систему освітніх закладів України забезпечує сучасне законодавство: Закони України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» [145], «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» [140], «Про охорону дитинства» [146], «Про соціальні послуги» [148], «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» [147], «Про освіту» [144], «Про повну загальну середню освіту» [141] та інші. У законах регламентовано надання послуг особам з обмеженими можливостями здоров'я, у тому числі, дітям з особливими потребами. Зазначені законодавчі акти унормовують доступність і безоплатність освіти в освітніх закладах різних форм власності з урахуванням здібностей, можливостей, бажань та інтересів кожної дитини.

Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти вдосконалюється і регулярно оновлюється, враховуючи появу нових викликів та потреб суспільства: постанова Кабінету Міністрів України (КМУ) №765 від 21 липня 2021 р. «Про внесення змін до деяких постанов КМУ щодо організації

навчання осіб з особливими освітніми потребами» [138]; постанова КМУ від 28 липня 2021 р. №769 «Про внесення змін до постанови КМУ від 10 квітня 2019 р. №530 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти» [136]; постанова КМУ від 15 вересня 2021 р. №957 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» [142] та ін.

У пункті 20 статті 1 Закону України «Про освіту» визначено, що «особа з особливими освітніми потребами – особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [144]. Концепція особливих освітніх потреб М. Warnock, (1978) [254], на якій базується процес сучасної інклюзії в нашій країні, крім вищезазначеного, акцентує увагу на тому, що заклад освіти має бути водночас і центром **підтримки батьків дітей** з особливими потребами, яким має надаватися ресурсно-консультаційна допомога. Тому до завдань вчителів-логопедів у закладах дошкільної освіти (ЗДО) та закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) є також консультування батьків з питань мовленнєвих порушень, їхніх особливостей та проявів, попередження виникнення та організації освітнього процесу за наявності дітей з такими особливостями.

Згідно з класифікаційними ознаками особливих освітніх потреб і категорій дітей з особливими освітніми потребами всі особливі освітні потреби можуть бути розподілені на такі типи:

- інтелектуальні, обмежені якістю функціонування інтелекту та його передумов;
- функціональні, обмежені різним ступенем прояву сенсорних систем та мовленнєвої функцій;
- фізичні, обмежені порушеннями функціонування органів та кінцівок дитячого організму;
- навчальні, обумовлені своєрідністю перебігу різних видів навчальної діяльності;

- соціоадаптаційні, викликані індивідуальними відмінностями або дезадаптацією в соціальному оточенні [33].

За статистикою Міністерства освіти і науки [174] в Україні проживає майже 70 тисяч дошкільників з особливими освітніми потребами, близько 9 тисяч з них здобувають освіту в спеціальних чи інклюзивних групах [43], причому статистичні дані свідчать про стрімке зростання кількості таких дітей з часом. Створена на сьогодні система інклюзивної освіти дає змогу значній кількості дітей, які потребують особливої уваги до організації процесу здобуття освіти, успішно інтегруватися в заклади освіти. Зростання кількості дітей з особливими освітніми потребами вимагає негайної розробки та впровадження інноваційних підходів до взаємодії з ними. Інноваційні рішення мають сприяти підвищенню результативності освітньої інтеграції.

При відстеженні загальної кількості дітей з особливими освітніми потребами науковці [35] звертають увагу на неухильне зростання частки дітей з особливими мовленнєвими потребами. Варто зазначити, що своєрідність розвитку мовленнєвої функції значимо позначається на інших сферах життєдіяльності дитини, що робить особливі мовленнєві потреби флагманом уваги освітян та спеціальних педагогів. Система дошкільної освіти дітей з особливими мовленнєвими потребами є невід'ємною складовою національної системи освіти.

Система дошкільної освіти дітей з особливими мовленнєвими потребами в Україні передбачає спеціальні заклади дошкільної освіти (ЗДО компенсуючого типу), дошкільні відділення / підрозділи спеціальних ЗЗСО, спеціальні групи для дітей з порушеннями мовлення (логопедичні групи) в ЗДО комбінованого типу, інклюзивні групи, логопедичні пункти системи освіти, специфіка роботи яких визначена відповідними законодавчими актами [134; 135; 136]. Також допомога дітям з особливими мовленнєвими потребами надається в інклюзивно-ресурсних центрах, в умовах медичних закладів та приватними організаціями [42]. Інституційні зміни в системі освіти та впровадженні інклюзії є основним вектором в освіті дітей з особливими

потребами. З метою створення оптимальних умов навчання та соціалізації таких дітей необхідне об'єднання політичної волі, зусиль педагогічної спільноти, фахівців, батьків, громади тощо.

Звертаємо увагу, що на противагу медичній моделі розуміння особливих освітніх потреб у сучасній освіті панує розуміння індивідуальних особливостей дітей, які можуть створювати (чи не створювати) перепони в процесі освіти та в соціальній адаптації відповідно до «Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків» [119]. Враховуючи типологію особливих освітніх потреб та беручи до уваги її ієрархічну структуру, яка спирається на біопсихосоціальну модель розвитку становлення дитячого організму як основи розвитку мовленнєвої функції [34], дитина, яка має особливості мовленнєвого розвитку, може потребувати підвищеної уваги у зв'язку з високою ймовірністю виникнення вторинних особливостей розвитку і появою навчальних та соціоадаптаційних особливих потреб. Оскільки мовлення є однією з основних складових соціальної поведінки людини, специфіка його розвитку позначається на якості навчання і спілкування. Вчасно надана логопедична допомога дає змогу усунути мовленнєві порушення ще в дошкільному віці й уникнути в подальшому розладів у когнітивній, емоційно-вольовій та поведінковій сферах, що вимагатимуть ще й додаткової соціальної, а іноді й психологічної допомоги. У випадку недостатньої чи несвоєчасної логокомпенсаційної допомоги мовленнєві розлади можуть набути постійного характеру [156]. У зв'язку з цим набуває актуальності трансформація закладів освіти, освітній процес у яких має бути спрямований на задоволення потреб кожної конкретної дитини, з відповідною організацією освітнього середовища [155; 157].

Надзвичайно важливою стає проблема організації дошкільної освіти дітей з особливими освітніми потребами, а саме, їхня підготовка до навчання в школі, оскільки початкова ланка спеціальної школи перейшла на новий зміст освіти. Згідно з міжнародними підходами єдиний Державний стандарт початкової освіти та типова освітня програма початкової освіти спеціальних

освітніх закладів для дітей з особливими освітніми потребами передбачають відмову від спеціальних навчальних програм за змістом, проте умови, форми, методи, засоби та супровід мають відповідати потребам кожної дитини. Нагальними завданнями стають раннє виявлення порушень та максимально швидкий початок комплексної допомоги фахівців.

Розкриттю специфіки роботи з дітьми дошкільного віку з особливими мовленнєвими потребами присвячено численні дослідження українських науковців останніх років [33; 53; 55 та ін.] Дослідження наголошують на важливості раннього та дошкільного віку для подальшого успішного розвитку дитини, її освіти та соціалізації, обґрунтовують засади створення розвивального мовленнєвого середовища для таких дітей, організації освітнього та корекційного процесу для них тощо. У багатьох дослідженнях наголошується на важливості залучення сім'ї до корекційно-розвиткового процесу. Однак існують численні дослідження, які звертають увагу на специфічні особливості сімей, які виховують дитину з особливими потребами, що утруднюють, а іноді й унеможливають повноцінну співпрацю фахівців з батьками чи іншими опікунами такої дитини.

P. Andrea, A. Antonella, C. Levi, E. Nardecchiaand, F. Ricci, G. Salvatore у своєму дослідженні [247] доводять, що батьки дітей з обмеженими можливостями переживають значно сильніший психологічний стрес, ніж інші батьки. Дитина з особливими потребами часто сприймається в сім'ї, як соціальний та емоційний тягар. Було виявлено досить високий рівень депресії та індекс стресу в батьків дітей з особливими потребами. Батьківський стрес був суттєво пов'язаний з інтерналізацією (тривога, смуток, соціальне відсторонення, страх) та екстерналізацією (надмірна активність, поганий контроль імпульсів, непокоря, агресія щодо інших, істерики) проблем поведінки дітей. Дослідження підтверджує необхідність підтримки таких батьків.

P. Hauser-Cram, H. Mawdsley, A. Woodman у своєму дослідженні [255] також відзначають, що батьки дітей з вадами розвитку мають підвищений

ризик переживання психологічного стресу порівняно з іншими батьками. Причому була відзначена закономірність, що проблемна поведінка дитини посилює стрес у батьків, а він, у свою чергу, погіршує проблемний стан дитини. Таким чином, і батьківський стрес, і проблеми дитини з часом мають взаємну ескалацію або деескалацію один на одного. Схема ефектів була подібною для сімей дітей із затримкою розвитку та без неї. Можна зробити висновок, що особливі потреби дитини справляють стресовий вплив на батьків, а батьки, які знаходяться в розбалансованому стані, негативно впливають на ситуацію задоволення особливих потреб, що в деяких ситуаціях може спричинити погіршення ситуації. Вважаємо за необхідне зацентрувати увагу на необхідності надання підтримки батькам дітей з особливими потребами.

Українська дослідниця О. Фаєрмен [186] виокремлює низку соціально-психологічних труднощів, з якими стикаються сім'ї, що виховують дітей з особливими потребами. Зокрема, деякі батьки:

- переживають негативні психоемоційні стани, пов'язані з відчуттям провини чи сорому, емоційним напруженням у сімейних відносинах, руйнуванням життєвих планів;
- відчують інформаційну депривацію, викликану браком спеціальної літератури, обмеженим доступом до ранньої діагностики, корекції чи лікування, здійснення розвитку компенсаторних функцій дитини;
- виявляють низьку мотивацію до співпраці з представниками соціальних служб, відірваність від соціального життя;
- зазнають труднощів в отриманні гарантованих пільг, матеріальної та соціальної допомоги,

що призводить до порушень в системі батьківсько-дитячих стосунків, суперечливої та непослідовної поведінки з дитиною, ризику відмови батьків від таких дітей.

Зазначені проблеми сімей, які виховують дітей з особливими потребами, спричиняють їхню соціальну вразливість і особливу потребу в підтримці

фахівцями, оскільки наслідки цих проблем батьки та інші члени родини не можуть здолати самотійно. Такі сім'ї потребують висококваліфікованої соціальної підтримки фахівців різних профілів, а також різноманітних підтримувальних відносин.

Системна допомога батькам дитини з особливими потребами є предметом дослідження сучасних вітчизняних [24, 10, 186, 39, 46, 110, 198, 110, 166, 190, 196, 197, 202] і зарубіжних [223, 216, 226, 186] науковців. Так, О. Галян, З. Борисенко у своєму дослідженні [24] обґрунтовують доцільність психологічного супроводу батьків дітей з особливими освітніми потребами в системі інклюзивної освіти.

R. Lehr, J. Lapadat, J. Goddard звертають увагу на особливості сприймання батьками дитини з особливими потребами власної цінності та своїх можливостей. Дослідниками обґрунтовано необхідність стимулювання виникнення в життєвому досвіді таких батьків альтернативних та бажаних сценаріїв, які можуть допомогти подолати негативні стереотипи [223]. L. Blake, L. Bray, B. Carter, K. Keegan, C. Sanders [216] також визнають підтримку інших батьків, які стикалися з подібними викликами, цінним джерелом допомоги батькам дітей з особливими потребами в трансформації їхнього сприймання власної ситуації, як проблемної та непереборної. Руйнування негативних стереотипів та вибудова нових життєвих орієнтирів підтримує бажання батьків до самореалізації, знижує рівень їхнього психологічного страждання та стимулює до пошуку шляхів особистісного зростання.

У дослідженні [226] A. Gupta та N. Singhal висвітлено способи надання підтримки батькам під час психологічного супроводу, зроблено акцент на стратегіях психосоціальної допомоги батькам, які виховують дитину з особливими освітніми потребами. Дослідниками представлено механізм використання зворотного зв'язку для додаткової діагностики психологічної ситуації в сім'ї з перспективою вибору підходу до психологічної допомоги, якої потребує родина.

О.Файермен [186] на підставі проаналізованих досліджень [175; 181; 182 та ін.] презентує напрями соціальної підтримки батьків дітей з особливими потребами у вигляді соціальних послуг (задоволення ресурсних, соціальних та психологічних потреб тощо), спрямованих на покращення самовідчуття родин у соціумі. Дослідниця висвітлює проблему термінології, а саме, ототожнення понять «супровід» та «підтримка». Ми підтримуємо її думку про те, що дані поняття мають істотну різницю, яка впливає на розуміння процесів взаємодії з родинами, що виховують дітей з особливими потребами.

У нашому розумінні супровід – більш складне явище взаємодії представників соціономічних структур держави з батьками, які перебувають у непростих життєвих обставинах. Супровід передбачає надання конкретних видів підтримки в різних життєвих ситуаціях. Підтримка передбачає надання матеріальної, психологічної чи будь-якої іншої допомоги, сприяння в чому-небудь. Супровід – це один зі способів організації середовища з метою соціалізації та самореалізації особистісних потенціалів усіх учасників супроводу, здебільшого спрямований на осіб з особливими потребами. Психолого-педагогічний супровід має свою специфічну змістову наповненість, структурну спрямованість, прогноз успішності та результативності.

Аналіз публікацій, присвячених проблемам різних видів підтримки (наприклад, соціальної, педагогічної, соціально-педагогічної, психолого-педагогічної) [39; 46; 110; 196; 197] дає змогу дійти висновку, що підтримка батьків дітей з ОМП має враховувати тип проблем, з яким стикається та чи інша родина. Підтримка має забезпечувати допомогу в конкретній ситуації, розв'язання нагальних завдань, які точково з'являються перед батьками. Підтримка може включати діагностику проблем, інформування щодо способів їх подолання, консультування, надання необхідних ресурсів, організацію спілкування між людьми зі схожими потребами, його фасилітацію, допомогу в оволодінні новими видами діяльності тощо. Підтримка може сприяти усуненню проблеми, пом'якшенню ситуації чи усуненню психологічного

дискомфарту від її наявності. Вона базується на співпраці суб'єктів процесу, спільному визначенні цілей та плануванні взаємодії, які здійснюються на засадах рівноправ'я та взаєморозуміння.

Розуміння сутності підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами передбачає, насамперед, виявлення наявних проблем і з'ясування потреб самих батьків, а також формування відповідного логокорекційного середовища для надання їм необхідної допомоги. Оскільки наше дослідження зосереджується на здійсненні підтримки батьків дошкільників з ОМП, зупинимось детальніше на її визначенні. Підтримку батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами тлумачимо як комплекс заходів педагогів-логопедів, спрямованих на залучення батьків до співпраці в процесі відновлення мовленнєвих потенцій їхніх дітей. Реалізація цих заходів дасть змогу покращити якість життя сімей, які виховують дитину з ОМП, через надання батькам ресурсів для мовленнєвого розвитку їхніх дітей, сприяння задоволенню ними власних соціальних і психологічних потреб. Взаємодія учителя-логопеда і батьків дітей з ОМП – це суб'єкт-суб'єктна взаємодія фахівця і батьків з метою узгодження оцінки стану дитини, намірів та бажань щодо корекції та розвитку її мовленнєвого потенціалу, забезпечення батьків відсутніми логокорекційними ресурсами, сприяння зростанню впевненості у власних силах та можливостях дитини тощо.

Ресурси підтримки батьків дітей з ОМП можуть бути зреалізовані через різні види підтримувальної діяльності:

- екзистенціальна підтримка (переосмислення цінностей життя, розстановка акцентів та пріоритетів життя);
- емоційна підтримка (контейнування негативних емоцій батьків, поділ радості і задоволення від взаємодії з їхньою дитиною, втіха від її успіхів та зростаючих можливостей, залучення до виконання батьківського обов'язку щодо розвитку дитини),

- когнітивна підтримка (консультування, повідомлення нових знань, пов'язаних з мовленнєвими особливостями дитини, розвиток умінь і навичок логокорекції),
- інструментальна підтримка (надання технологічних рішень для дистанційного зв'язку, забезпечення можливості використання логопедичного приладдя та інформаційного забезпечення логокорекційного процесу, індивідуальні зустрічі та консультації),
- оцінна підтримка (референтний зворотний зв'язок стосовно самостійної роботи батьків з дитиною, що координує самооцінку батьків, мотивує до подальшого вдосконалення).

Більш глибоке дослідження підтримки батьків дітей з ОМП потребує визначення методологічних підходів до її комплексного вивчення, на яких формуватимуться стратегії розв'язання окремих проблем підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами та прогнозування умов, необхідних для вірогідного отримання позитивного ефекту. Серед основних методологічних підходів визначаємо такі: системний, процесуальний, аксіологічний, акмеологічний, середовищний, особистісно орієнтований, соціально-психологічний, сімейно-орієнтований та діяльнісний. Усі вони взаємопов'язані між собою та доповнюють один одного.

Розпочнемо з **системного підходу**, який тлумачиться як «напрямок методології наукового пізнання і соціальної практики, в основі якого лежить розгляд об'єктів як систем» [45, с. 498]. Згідно із системним підходом [18, 28, 137, 227, 235] підтримку батьків дітей з ОМП необхідно досліджувати, як систему компонентів, які знаходяться в певних відносинах і зв'язках між собою та створюють цілісну єдність, тобто модель системи.

Процесуальний підхід [80] вимагає розглядати підтримку батьків дітей з ОМП як процес, який передбачає декілька стадій (етапів) взаємодії учителя-логопеда з батьками. Підтримка батьків здійснюється послідовно: від впливу на ціннісні ставлення батьків, постановки цілей, до конкретних логокорекційних дій у співпраці з логопедом. У процесі підтримки

змінюються якісно-кількісні стани батьків дітей з ОМП, динаміка яких прослідковується через їхню готовність до співпраці з логопедом. У зв'язку з цим необхідно розглядати підтримку як сукупність послідовних дій учителя-логопеда та його взаємодії з батьками для досягнення ефективного результату.

Аксіологічний підхід [26; 60; 102; 183; 189; 191] спрямований на трансляцію гуманних ціннісних орієнтацій учасникам логокорекційного процесу з метою формування сталої ціннісної позиції батьків дітей з ОМП на основі загальнолюдських цінностей. Урахування аксіологічного підходу забезпечує сприятливі умови для емоційно-ціннісних переживань та каталізує формування ціннісних ставлень у батьків, на яких ґрунтуватиметься їхня поведінка та діяльність, спрямована на співпрацю з учителем-логопедом.

Акмеологічний підхід дає змогу враховувати індивідуальні та діяльнісні особливості особистості, яка досягає зрілості, з метою відновлення її цілісності та сприяння досягненню нею вищого рівня рівня [73; 151; 191; 193; 219]. Акмеологічний підхід до підтримки батьків, які виховують дитину з ОМП, дає змогу організувати співпрацю учителя-логопеда з батьками в режимі розвитку. Активізація пізнавальних мотивів та внутрішніх потреб на основі творчого переосмислення дійсності дасть змогу значно підвищити якість кінцевого результату – набуття батьками компетенцій, необхідних для ефективної співпраці з логопедом у процесі відновлення мовленнєвих потенцій дитини. Акмеологічний підхід дає змогу створювати необхідні умови для розвитку в батьків уявлень про успіх, прагнення досягнень, необхідних для власного розвитку та розвитку дитини.

Середовищний підхід [6, 29, 97, 164] передбачає необхідність створення для батьків дітей з ОМП певного середовища, яке сприятиме наданню їм своєчасної підтримки незалежно від їхнього місцезнаходження та можливостей безпосереднього контакту з педагогом-логопедом. Учитель-логопед має забезпечити точну діагностику, проєктування та практичну діяльність з досягнення ефективного результату в корекції мовлення дитини, використовуючи стратегії управління процесом організації взаємодії з

батьками дистанційними засобами в інтерактивному форматі, що має забезпечити спеціально створене середовище. Середовищний підхід в контексті нашого дослідження вимагає створення теорії та технології управління учителем-логопедом через середовище процесом співпраці з батьками, який передбачає сприяння їхньому розвитку, самоосвіті та практичній активності.

Особистісно орієнтований підхід [11, 32, 44, 128] детермінований тим, що суб'єктами підтримки є особистості педагога-логопеда, дошкільника і його батьків. Мета такої підтримки батьків в умовах дистанційно-інтерактивного середовища – ефективний розвиток мовленнєвих функцій дитини та стимуляція розвитку особистості батьків. Дотримання особистісно орієнтованого підходу в підтримці батьків дітей з ОМП з боку фахівця зобов'язує до врахування того, що між станом дитини існує зв'язок з цілями, поглядами та переконаннями родини та кожного з батьків, як основної сфери її існування та життєдіяльності. Тому формування сприятливого простору відносин з родиною та всередині сім'ї, у якому є можливим коректний мовленнєвий розвиток дитини, є важливим завданням підтримки батьків учителем-логопедом.

Соціально-психологічний підхід [170] до підтримки батьків дітей з ОМП передбачає, що фахівці, які її здійснюють, мають усвідомлювати роль прив'язаності між батьками і дитиною, важливості значущої в житті дитини людини для успішного процесу корекції мовленнєвих особливостей. Залучення родини до співпраці не тільки забезпечує сприятливі умови для психологічного комфорту дитини, а й надає батькам можливість в майбутньому самостійно здійснювати розвиток дитини в належних для цього умовах. Опора на сімейні та соціальні стосунки є основною умовою результативної підтримки сім'ї, яка виховує дитину з ОМП. Якщо батьки переконані в успішному розвитку дитини, в результативному відновленні її мовленнєвих потенцій, створюють підтримувальне психологічне та

мовленнєве середовище, то дитина легше й ефективніше реалізує себе в соціумі та мовленнєвій діяльності.

Урахування **сімейно-орієнтованого підходу** [132, 225] в процесі підтримки батьків дітей з ОМП передбачає ставлення педагога-логопеда до родини, як референтної групи, джерела формування мовленнєвих умінь і навичок дитини, посередника її взаємодії із соціумом. Логопед повинен вивчати і враховувати специфіку стосунків всередині родини, рівень її психологічного ресурсу, рівень батьківського логокорекційного досвіду чи бажання його набути, що впливає на перспективи відновлення мовленнєвого потенціалу дитини та можливість залучення батьків у якості повноцінних партнерів у процесі корекційної допомоги їхній дитині з ОМП. Втручання педагога-логопеда в справи родини має бути гнучким, коректним, доброзичливим, а також має враховувати її потреби, підтримувати якість життя дітей і самих батьків.

Наступним підходом, який ми обрали в якості методологічного підґрунтя нашого дослідження, є **діяльнісний підхід** [17, 77]. Діяльнісний підхід до підтримки батьків дітей з ОМП означає, що вона формується, виявляється і розвивається лише в процесі взаємодії, спільної діяльності її учасників: педагога-логопеда, батьків та їхніх дітей з ОМП. Діяльнісний підхід дає змогу розкрити сутність підтримки через діяльність її суб'єктів, тобто встановити єдність запропонованої системи через співвідпорядкованість цілей, змісту діяльності кожного суб'єкта логокорекційного процесу, взаємодії між ними. Окремим акцентом діяльнісного підходу в контексті нашого дослідження має бути інтерактивний характер спільної взаємодії, який передбачає безперервне спостереження один за одним, осмислення намірів інших та реакції на них. Цей підхід спрямовує процес взаємодії логопедів, батьків та дітей до інтенсивної інтеракції в діяльності, спрямованій на досягнення спільної корекційно-розвиткової мети.

Застосування зазначених підходів визначає такі **принципи** організації взаємодії учителя-логопеда з батьками:

- принцип емоційного благополуччя (кожен суб'єкт підтримки має почуватися комфортно в умовах взаємодії);
- принцип індивідуалізації (підтримка забезпечує індивідуальні потреби кожного учасника взаємодії та спрямовується на розвиток його індивідуальності);
- орієнтації на потреби та запити батьків (підтримка надається тоді, коли батьки не здатні впоратись з проблемою самостійно, на їхній запит або констатацію виникнення проблеми);
- практичної орієнтованості (підтримка спрямована на сприяння появі у батьків практичних навичок самостійного розв'язання проблем, обумовлених особливими мовленнєвими потребами їхньої дитини);
- систематичності й неперервності (підтримка батькам надається систематично в процесі взаємодії логопеда з дитиною з ОМП на основі прогнозування ймовірних труднощів, цілодобова доступність підтримувальних ресурсів забезпечується використанням ІКТ та дистанційних технологій);
- диференціації (кількість підтримки визначається станом батьків впоратись із ситуацією, яка викликає проблему);
- інтеграції (підтримка передбачає включення батьків дітей з ОМП у спільноту батьків зі схожими потребами та сприяння їхній інтеграції в інші соціальні кола) та ін.

Здійснений аналіз засвідчує, що порушення в мовленнєвому розвитку дитини та його особливості породжують появу відповідних потреб як у самої дитини, так і в її батьків. І цей аспект необхідно враховувати в організації роботи з батьками, зокрема в наданні їм різних видів підтримки. У контексті нашого дослідження саме підтримка є одним із пріоритетних завдань діяльності логопеда щодо батьків дошкільників з ОМП.

Отже, стрімке збільшення кількості дітей з ООП та зростання частки дітей з особливими мовленнєвими потребами вимагає трансформації закладів освіти, освітній процес у яких має бути спрямований на задоволення потреб

кожної конкретної дитини, з відповідною організацією освітнього середовища. Звернено увагу на важливість залучення сім'ї до корекційно-розвиткового процесу та необхідності системної допомоги батькам дитини в розв'язанні конкретних нагальних завдань. Підтримка батьків дітей з ОМП у нашому дослідженні тлумачиться як комплекс заходів педагогів-логопедів, спрямованих на залучення батьків до співпраці в процесі відновлення мовленнєвих потенцій їхніх дітей з особливими мовленнєвими потребами. Основними методологічними підходами до комплексного забезпечення підтримки батьків дошкільників з ОМП є системний, процесуальний, аксіологічний, акмеологічний, середовищний, особистісно орієнтований, соціально-психологічний, сімейно-орієнтований та діяльнісний. Принципами організації взаємодії учителя-логопеда з батьками, яким надаватиметься підтримка, є принцип емоційного благополуччя, індивідуалізації, орієнтації на потреби та запити батьків, практичної орієнтованості, систематичності й неперервності, диференціації, інтеграції та ін.

1.2. Теоретичний аналіз проблеми співпраці учителя-логопеда з батьками дітей з особливими мовленнєвими потребами

Основний державний Закон України та Міжнародне законодавство визнають право кожної дитини на освіту (стаття 53 Конституції України [85], стаття 28 Конвенції про права дитини [79], стаття 26 Загальної декларації прав людини [47]). Законодавством визначається, що право на освіту має бути наявне в будь-якій державі, освіта має бути доступною для всіх (за соціально-культурними, фізичними ознаками та економічно), прийнятною (представлена у різних видах закладів) й адаптованою до інтересів та можливостей дитини. Інклюзивна освіта, яка набирає обертів у нашій державі, дає змогу реалізувати права на освіту всіх дітей, включаючи дітей з особливими освітніми потребами. Оскільки стрімке збільшення кількості дітей з ООП вимагає

серйозних зусиль для забезпечення їхнього повноцінного доступу до освіти та створення сприятливого навчального середовища, підтримка дітей з особливими освітніми потребами є надзвичайно важливим завданням для системи освіти та суспільства загалом.

На нашу думку, особливої уваги потребують представники найбільшої когорти дітей з особливими освітніми потребами – діти з особливими мовленнєвими потребами. Численні емпіричні дослідження та статистичні дані, отримані вітчизняними дослідниками [82; 83; 109; 113; 195; 204], свідчать про зростання кількості дітей, народжених з неврологічними дисфункціями, відсутність вчасної уваги до яких спричиняє появу мовленнєвих особливостей у дошкільному віці, а з часом – вторинні та третинні зміни в психологічному й інтелектуальному розвитку дітей, а також недостатній рівень мовленнєвої готовності до навчання в школі. У зв'язку із ситуацією, яка складається, науковці [83, с.62] підкреслюють необхідність логопедизації сучасного освітнього простору.

Дослідники [100] вважають, що щоденне перебування батьків у контакті з дітьми, які мають мовленнєві особливості, спричиняє надмірний тиск на психіку батьків. Наші спостереження також підтверджують, що в окремих випадках між батьками та дітьми може виникнути комунікативний бар'єр та відчуження в стосунках. Групу ризику становлять батьки з високими соціальними очікуваннями, які втрачають віру в сили і можливості дитини в майбутньому повноцінно реалізуватися в соціумі, що знижує її перспективи набутти соціального статусу, на який орієнтовані батьки.

Науковці О. Ласточкіна, В. Литвиненко, О. Лянна [100], які провели аналіз сучасних наукових досліджень з проблем логопедичного супроводу сімей, а також організації взаємодії фахівців із сім'ями, що виховують дітей з ООП, відзначають, що поява в родині дитини з психофізіологічними особливостями в розвитку завжди викликає у батьків емоційні труднощі та психологічне виснаження. Поведінка батьків щодо своїх дітей з особливими освітніми потребами обумовлюється особистісними характеристиками.

Спостерігається три найбільш поширені реакції на зазначену проблему: окремі батьки висловлюють серйозну стурбованість виявленими порушеннями в розвитку мовлення своєї дитини та прагнуть змінити ситуацію, доклавши власних зусиль. Частина батьків використовує психологічні захисти у вигляді відсторонення від проблеми, хоча усвідомлюють проблемність ситуації. Певна частина батьків взагалі не загострює увагу на мовленнєвих особливостях своїх дітей, пояснюючи їх специфікою індивідуального розвитку. Науковці доходять висновку про необхідність дослідження сімей, які виховують дітей з ОМП, оскільки саме такі діти становлять найбільшу за чисельністю групу серед осіб з ООП, та наголошують на необхідності психолого-педагогічної підтримки їхніх батьків. Тому логопедичний супровід та підтримка батьків дітей з ОМП набуває неабиякого значення. З'являється потреба дослідження логокорекційних можливостей родини, потенціалу участі батьків у процесі корекції наявних мовленнєвих розладів, необхідною є розробка системи інформування та регулярної взаємодії з батьками з питань мовленнєвої підтримки їхніх дітей.

Завдання включення батьків у процес логопедичної допомоги дітям з ОМП почали привертати увагу дослідників з середини 90-х років минулого століття в контексті концепції супроводу як нового напрямку надання допомоги дітям та їхньому оточенню. Сучасні дослідники проблеми [14; 31; 74] визначають серед умов ефективності включення дітей з особливими потребами в інклюзивне освітнє середовище співпрацю з батьками, тим самим підкресливши усвідомлення сучасними науковцями нагальності такого виду взаємодії в процесі забезпечення освітніх потреб дітей. Е. Данілавічюте у своїх працях [33; 34; 35] відзначає необхідність налагодження співпраці учителя-логопеда й батьків дитини з ОМП. Науковиця переконана, що родина є первинною та постійною ланкою, яка відповідає за створення сприятливого навколишнього простору для задоволення потреб такої дитини.

Необхідність «партнерства в інклюзивній освіті» зазначають і інші дослідники [244]. В. Кобильченко, І. Омельченко, А. Петрикiна, А. Пехарева,

Н. Піканова тлумачать таке партнерство як добровільну взаємодію зацікавлених сторін (дорослих та дітей), внаслідок якої відбувається трансформація переконань, цінностей та формуються знання щодо ефективних інклюзивних стратегій. Науковці переконані, що успішність адаптації дитини залежить від рівня розуміння дорослими її освітніх потреб, урахування дитячої думки під час прийняття рішень у проблемних навчальних ситуаціях як повноцінного партнера в інклюзії.

Наш практичний досвід [86; 89; 95] також переконує, що на результативність логопедичної роботи впливає залучення батьків до освітнього процесу.

Потреба в організації співпраці з батьками дітей з особливими освітніми потребами усвідомлюється й на державному рівні. Так, на порталі «Україна. Інклюзія. Система автоматизації роботи інклюзивних ресурсних центрів» [185] отримати консультацію, методичні матеріали та посібники можуть заклади освіти, які працюють з такими учнями, керівники інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) та батьки дітей з ООП.

Необхідність налагодження співпраці з батьками дітей з особливими мовленнєвими потребами неодноразово наголошувалася численними українськими науковцями та практикаками [2; 37; 57; 67; 69; 117; 120; 125; 158; 159; 161; 171; 176] в окремих дослідженнях. Нагальна необхідність співпраці фахівців, які забезпечують супровід дітей з ООП, у тому числі з ОМП, та батьків підкреслюється і багатьма зарубіжними дослідниками [209; 210; 211; 213; 220; 221; 228; 240; 242; 243; 249].

На жаль, у спеціальній літературі [58; 75; 76; 78; 123; 178] відсутні конкретні рекомендації вчителям-логопедам із залучення батьків до участі в логокорекційному процесі, їхнього інформування щодо можливостей попередження мовленнєвих розладів, не розкрито потенціал такої співпраці та її ефективності. Так, аналізуючи посібник [58], звертаємо увагу, що допомога дитині здійснюється командою фахівців, до якої входить вихователь, учитель-логопед, дефектолог, психолог, соціальний працівник тощо. Автори

наголошують, що така співпраця має спільну мету та цілі, які скеровуються на гармонійний психічний і соціальний розвиток дитини в освітньому середовищі, на забезпечення позитивного психологічного мікроклімату й сприятливого соціального мікросередовища в закладі освіти, який забезпечує інклюзивне навчання [58, с. 115]. При цьому в посібнику не знаходимо інформації про використання співпраці з батьками з метою регулярного, тривалого та ефективного засвоєння освітньої програми кожною дитиною з ООП. Аналогічну ситуацію спостерігаємо в навчально-методичному посібнику [123], у якому акцентується роль фахівця-логопеда, як основного суб'єкта логопедичної допомоги дитині з особливими потребами. Автор відзначає, що «кожна дитина – це індивідуальність, і у кожної свій стиль навчання та свої особливості мовленнєвого та інтелектуального розвитку» [123, с. 62] та зосереджується на застосуванні інноваційних технологій, методів, прийомів, форм організації навчальної роботи, на адаптації змісту навчального матеріалу, проте не пропонує залучати до співпраці батьків дитини. У посібнику зазначається, що всі освітні потреби дітей з мовленнєвими особливостями можна задовольнити, лише володіючи глибоким знанням специфіки їхнього розвитку. На нашу думку, виявляти характерні ознаки дитини оптимально в тісній співпраці з батьками, які володіють найбільш повною інформацією про її розвиток у дошкільний, пренатальний період, та й у момент народження, що може виявитися не менш важливим для успішної організації роботи з такою дитиною.

Розкриємо зарубіжний досвід, який доводить ефективність залучення батьків до співпраці з логопедами та іншими спеціалістами в умовах закладів дошкільної освіти та окреслює напрями подальших досліджень у темі клінічної співпраці спеціальних педагогів з родиною, яка виховує дитину з ОМП.

Американська дослідниця V. B. Finley [221] вивчала особливості емоційного стану та мотивації батьків, залучених до практичної роботи з дітьми в домашніх умовах і дійшла висновку, що спільна робота батьків з

дитиною підвищує ступінь інтересу батьків до успіхів дитини та змінює в позитивну сторону їхнє ставлення до мовленнєвих особливостей дітей. Посібник призначений для батьків, які прагнуть інтенсифікувати результати логопедичної роботи зі своїми дітьми. Дослідниця наголошує, що логопедам-практикам важливо розуміти, наскільки батьки бажають і можуть бути залучені до співпраці, оскільки рух до практики, орієнтованої на сім'ю, – тренд майбутнього.

Австралійські вчені E. Baker, N. Munro, E. Sugden, C. M. Trivette, A. L. Williams [209] розкрили особливості практичного залучення батьків до втручання при фонологічних розладах мовлення і описали домашню практику, яку рекомендують австралійські логопеди батькам. Більшість логопедів, які взяли участь в обстеженні, погодилися з тим, що залучення батьків до співпраці підвищує ефективність клінічної практики. Переважним методом співпраці виявилось спостереження за індивідуальною онлайн-роботою фахівця з дитиною. Основним напрямом подальших досліджень було визначено пошук інших ефективних шляхів залучення батьків до клінічної практики та навчання цього фахівців-логопедів.

Словенські дослідники S. Verčnik та T. Devjak [213] аналізують важливість, роль і методи співпраці батьків і дошкільних закладів у контексті альтернативних освітніх підходів та в державних ЗДО. Вони підкреслюють, що різні освітні підходи в дошкільній освіті орієнтовані на усвідомлення важливості і ролі співпраці з батьками, а здійснюване партнерство сприяє спільній прихильності до якісної реалізації освітніх цілей, розвиває розуміння та дух відкритості в стосунках між усіма учасниками процесу догляду та виховання дітей дошкільного віку, з чого випливає необхідність активного залучення батьків до співпраці в закладах освіти будь-якого типу власності та організаційної форми.

Австралійські науковці L. McAllister, D. H. McKinnon, S. McLeod, N. W. Pappas у своїх дослідженнях [242; 243] виявили, що залучення батьків до планування та надання послуг дітям з порушенням мовлення частіше

практикують фахівці закладів охорони здоров'я та приватні логопеди, ніж державні дошкільні заклади. При цьому співпраця з батьками носила зміст більше орієнтований на потреби логопедів, ніж самих батьків, що спричинило низьку ефективність співпраці та невдоволення батьків. Дослідники виявили декілька факторів, які вплинули на мотивацію та активність батьків у співпраці з логопедом, серед яких: переконаність у тому, що вони все роблять правильно, очікування щодо своїх батьківських ролей, взаємодія з дитиною під час вправлення, взаємодія з логопедом та характер мовленнєвих труднощів дитини. Виявлені фактори впливу та описаний досвід можуть стати орієнтиром для підвищення якості взаємодії з батьками дітей з особливими мовленнєвими потребами в закладах дошкільної освіти.

Індонезійські дослідники G. Jane, H. Tunjungsari [228] виявили такі фактори, які впливають на мотивацію та активність батьків у співпраці з логопедами: час, відведений на роботу вдома, кількість дітей, залученість інших членів родини та підтримка логопеда в режимі реального часу. Однак залишається відсутнім ефективний механізм залучення батьків до співпраці з фахівцями, про що неодноразово зазначається в різних публікаціях.

Отже, дослідження результатів організації співпраці логопедів з батьками підтверджують позитивні зміни не лише в родинних стосунках, а й у мовленнєвому прогресі дітей. Дослідники відзначають важливу роль сім'ї в процесі логопедичного впливу на дітей дошкільного віку з ОМП і вважають залучення найближчих членів родини однією з умов ефективного розвитку та корекції. Важливими передумовами ефективної співпраці з логопедом учені вважають формування мотивованого ставлення батьків до корекційної роботи, підвищення педагогічної, зокрема, логопедичної освіченості батьків, та активне включення дорослих в цей процес.

Вітчизняні дослідження, які стосуються проблем допомоги дітям з різними категоріями особливих потреб та включенням їх в освітній простір [3; 4; 39; 166; 168; 169; 179; 182; 206], оперують такими поняттями, як «соціально-педагогічна підтримка», зустрічаємо поняття «соціальна підтримка»,

«педагогічна підтримка», «психолого-педагогічна підтримка», «медико-психолого-педагогічна підтримка» та ін. На позначення системної взаємодії з родинами, у яких виховуються діти з особливими мовленнєвими потребами науковці використовують різноманітні терміни, зокрема, «психологічний супровід», «логопедичний супровід», «робота з сім'єю», «взаємодія з батьками», «співпраця з батьками» та ін. [31; 68; 100; 158]. Поняття, яке б відображало сутність системної взаємодії учителя-логопеда з батьками дитини з особливими мовленнєвими потребами ще перебуває в стадії наукової розробки, залишаючи суперечливими підходи до його тлумачення. Здійснимо спробу систематизувати та структурувати наявні підходи і визначити оптимальний термін згідно із завданнями нашого дослідження. Одним із прогресивних напрямів вирішення даної проблеми, на наше стійке переконання, є концепція супроводу.

Психолого-педагогічний супровід, як комплексну систему заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, яка включає в себе надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, офіційно визначено Наказом МОН України «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти» [143].

Вітчизняні дослідники В. Засенко, Л. Прохоренко [54] відзначають, що долучення батьків дітей з особливостями в розвитку до корекційно-розвивальної роботи є однією з важливих передумов її успішності. Автори виявили найважливіші аспекти профілактичної роботи з батьками, метою якої є запобігання появі вторинних відхилень, розробили основні напрями і організаційні форми роботи, що сприяють покращенню емоційного зв'язку між батьками та дитиною, встановленню позитивної атмосфери через ігри та побутові справи. Науковці переконані, що ефективність системного корекційно-розвивального, освітнього та оздоровчого впливів може бути забезпечена лише за умови створення служби раннього психолого-

педагогічного супроводу сімей, у яких виховується дитина з особливими потребами.

Психолого-педагогічний супровід, на думку В. Кобильченко та І. Омельченко, необхідний для відновлення й розвитку потенціалу особистості дитини з особливими освітніми потребами до такого рівня, коли вона буде здатна ефективно виконувати свої основні соціальні функції та досягне особистісного благополуччя [70]. В. Кобильченко пропонує тлумачити психолого-педагогічний супровід як інтегративну технологію, яка містить педагогічну підтримку дитини на певному етапі її розвитку й психологічну допомогу їй та її найближчому оточенню. Науковець обґрунтовує розділення психолого-педагогічного супроводу на компоненти, беручи за основу різні функції психологічної допомоги та педагогічної підтримки. Педагогічна підтримка покликана попереджати виникнення проблем і конфліктів у сфері соціальної взаємодії й на шляху особистісного становлення дитини з особливими освітніми потребами [71, с. 27-31]. Не менш важливим компонентом в системі психолого-педагогічної допомоги дітям з психофізичними особливостями є психокорекційний супровід, особливо в умовах трансформації спеціальної освіти з вектором до соціальної інтеграції та інклюзивної освіти. На етапі інтеграції дитини з особливостями психофізичного розвитку до кола однолітків особливо важливою є психологічна підтримка сімей, які виховують таких дітей [218].

О. Бабяк, Н. Баташева, Л. Прохоренко трактують психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами як пролонгований, динамічний процес, цілісну діяльність психологічної служби освітнього закладу [150]. Хоча дослідниці не акцентують увагу на проблемі спеціальної допомоги дітям з особливими потребами, проте уваги заслуговує різноаспектність та комплексність висвітлення ними психологічного супроводу, що може слугувати орієнтиром при побудові моделей спеціального, зокрема логопедичного супроводу.

Уперше поняття «логопедичний супровід» як вагомий компонент у структурі загального психолого-педагогічного супроводу В. Кисличенко та С. Конопляста. Автори довели окремі від психолого-педагогічного супроводу методологічні засади, цілі, завдання та специфічні шляхи розв'язання завдань логопедичного супроводу [68, с. 121-130]. Науковиці акцентують увагу на різниці понять «супровід» і «допомога». Оскільки, на їхню думку, допомога надається безпосередньо і в тісному контакті в момент подолання труднощів, з якими стикнулася дитина чи батьки. Логосупровід – це неперервний рух разом з дитиною і батьками, створення умов та визначення подальших поетапних орієнтирів у зоні «актуального», «найближчого розвитку» дитини для прийняття батьками оптимальних рішень відносно подальшого розвитку дитини [68, с. 122].

Дослідженнями В. Кисличенко, С. Миронової, Ю. Рібцун [67; 99; 158] виокремлено такі основні завдання взаємодії учителя-логопеда з батьками:

- сприяння усвідомленню батьками цілей, завдань та перспектив співпраці з учителем-логопедом;
- сприяння розумінню батьками можливостей, рівня компетенції фахівця-логопеда та низки проблем, які можна вирішувати з його допомогою;
- підготовка батьків до самостійної роботи з профілактики мовленнєвих порушень дітей та розвитку їхнього мовлення;
- допомога та консультування в подоланні порушень мовлення в дітей;
- підвищення психолого-педагогічної культури батьків тощо.

Інформативним у контексті організації співпраці є аналіз зарубіжного досвіду логопедичної роботи [229; 231; 243; 245; 253], який констатує наявність різноманітних наукових концепцій і моделей взаємодії логопеда з батьками та надання їм логопедичної підтримки. Особливий інтерес для нашого дослідження становлять описані в роботі [220] шість моделей участі батьків у співпраці із закладами освіти:

- модель захисту, яка перешкоджає успішному залученню батьків до розв'язання освітніх завдань (заклад освіти захищає свою територію

впливу на дитину від втручання батьків, розділяючи функції з догляду за дитиною);

- модель передачі, яка передбачає активне залучення батьків до роботи з дітьми вдома, але перевантажує батьків, коли педагоги висувують надмірні вимоги до використання батьківського ресурсу;
- модель збагачення навчальної програми, яка передбачає активне залучення батьків до визначення освітніх цілей, яких мають досягти їхні діти, та до формування навчально-розвивальної програми;
- експертна модель, яка передбачає, що експертну роль з освітніх питань відведено педагогу. Роль батьків у такій моделі – отримувати інформацію та інструкції щодо своїх дітей. Погляди та почуття батьків, потреба у взаємних стосунках і обмін інформацією нівелюються;
- споживацька модель передбачає перекладання відповідальності за прийняття будь-яких рішень на батьків. Педагоги виконують функцію консультантів та несуть відповідальність за надання батькам відповідної інформації та доступних варіантів;
- модель партнерства – оптимальна модель взаємодії, коли педагоги вважаються експертами з питань освіти, а батьки розглядаються як експерти з потреб та особливостей своїх дітей. За такої моделі педагоги та батьки обмінюються досвідом, контролюють та розділяють відповідальність за дитину відповідно до власних пріоритетів та можливостей. Така модель визнана найбільш ефективною з точки зору успішності досягнень дітей і має стати орієнтиром для закладів, які прагнуть підвищити результативність власної праці.

Ключовими принципами ефективного партнерства сербська дослідниця М. Đurišić та боснійська дослідниця М. Bunićevac [220] визначають довіру, взаємну повагу, компетентність, двостороннє спілкування та імператив захисту дітей. До таких висновків науковиці прийшли на підставі глибокого аналізу позитивних наслідків успішної взаємодії батьків і закладів освіти.

Традиційні для вітчизняної дошкільної педагогіки форми взаємодії логопедів з батьками дітей з особливими мовленнєвими потребами не завжди дають можливість покращити результати логопедичної практики, оскільки нестача специфічних знань у батьків, відсутність можливості бути присутніми на очних консультаціях, батьківських зборах, групових та індивідуальних логопедичних заняттях через нестачу часу негативно позначаються на результативності логопедичної допомоги. Водночас батьки здебільшого виявляють недостатній рівень педагогічної, психологічної, соціальної освіченості та мотивації до співпраці зі спеціалістом, що перешкоджає своєчасному початку логопедичного впливу, гальмує його динаміку та результативність, часто унеможлиблює повноцінне включення батьків в організований логокомпенсаційний простір, що спонукає до активного пошуку ефективних шляхів супроводу батьків означеної категорії дітей.

Проаналізуємо основні форми залучення батьків до взаємодії з учителем-логопедом в умовах закладів дошкільної освіти. За кількістю залучених до взаємодії батьків виокремлюють [158] індивідуальні, групові, колективні та масові форми співпраці учителя-логопеда з батьками дошкільників з особливими мовленнєвими потребами. Проте, як свідчить досвід [87], застосування згаданих форм роботи є епізодичним та недостатньо ефективним. До того ж, часто необхідної допомоги не отримують родини з дітьми раннього віку, а також родини, діти яких не відвідують заклади дошкільної освіти або ж перейшли до початкової школи, адже єдиної системи обліку дітей, які потрапляють до групи ризику, та дітей з мовленнєвими порушеннями, не існує. Дані щодо мовленнєвого розвитку дітей розрізнені і наявні у фахівців різних напрямів медицини та освіти. Не вистачає єдиної скоординованої системи, яка б забезпечувала психолого-педагогічний супровід родин з дітьми з особливими мовленнєвими потребами, у тому числі, логопедичний. Спостерігається протиріччя між необхідністю інтенсивного корекційного впливу родини на мовлення власних дітей, які мають особливі

мовленнєві потреби, та ефективністю наявних засобів залучення батьків до такої співпраці.

На необхідності модернізації моделі партнерської взаємодії батьків та педагогів закладів дошкільної освіти наполягає М. Машовець [115], оскільки в реальній організації життєдіяльності дітей у закладах дошкільної освіти та центрах дитячого розвитку наявна проблематика у врахуванні особистісних особливостей кожного дошкільника та формуванні індивідуальної освітньої траєкторії на основі Базового компоненту дошкільної освіти [5]. На думку дослідниці, педагогічна співпраця з сім'єю дає змогу закладу дошкільної освіти досягти багатьох практичних цілей, здійснювати спільне виховання дитини з батьками, демократизуючи освітнє середовище та створюючи полікультурну взаємодію [114]. Як результати ефективної співпраці педагогів закладу дошкільної освіти з батьками науковиця визначає можливості врахування багатоаспектності та специфіки кожної родини, посилення диференціації виховних впливів, покращення стосунків між усіма учасниками освітнього процесу та ін. [116].

Аналогічна проблематика відзначається і зарубіжними дослідниками. Так, S. Kocyigit звертає увагу на різні традиційні форми співпраці турецьких педагогів з батьками дошкільників: виховні збори, конференції, особисті зустрічі та дошки оголошень, особисте спілкування телефоном, залучення батьків до адміністрування та процесу прийняття рішень та констатує їх низьку ефективність. Науковець пропонує педагогам освітніх закладів активізувати пошук нових форм співпраці та активніше залучати батьків до спільної діяльності [232]. Португальські дослідники E. Carapito, A. I. Pereira, M. T. Ribeiro [217] виділяють чотири традиційні форми залучення батьків до співпраці із закладами дошкільної освіти: дитячий садок/сімейне спілкування, проактивна поведінка батьків щодо залучення до діяльності дитячого садка, реактивна поведінка батьків щодо залучення до діяльності дитячого садка та участь батьків у домашньому навчанні. Результати досліджень невтішні. Науковці наголошують на потребі вдосконалювати існуючі форми та

активізувати пошук нових способів взаємодії з батьками. Н. L. Cohen, V. Hampton, J. Fantuzzo, Y. Sekino, C. Mc Wayne вказують на брак творчих рішень, спрямованих на залучення батьків та надання їм можливості брати участь у спільній відповідальності за навчання своїх дітей. Дослідники переконані в необхідності налагодження ефективної співпраці педагогів закладів дошкільної освіти та батьків, оскільки батьки, які продовжують освітній вектор дошкільного закладу вдома, мають прямий і регулярний контакт із закладом, відчують менше перешкод для участі в освіті власних дітей, а їхні діти демонструють позитивну взаємодію зі своїми однолітками, іншими дорослими та освітні успіхи [235].

A. Sandberg та T. Vuorinen [249] здійснили дослідження поглядів шведських вихователів дошкільних установ та батьків як на наявні, так і ймовірні форми співпраці закладу дошкільної освіти та сім'ї, і виявили, що співпраця носить переважно індивідуальний характер і майже не включає колективних форм взаємодії. Дослідники наполягають на необхідності забезпечення різноманітних і насичених форм співробітництва, які б задовольняли потреби сучасних батьків.

Отже, спостерігаємо тенденцію, що традиційні форми співпраці не дають ефективних шляхів інтенсифікації логопедичної допомоги дітям дошкільного віку, які потребують особливої уваги до мовленнєвих проблем. Тому пошук інноваційних засобів взаємодії родини з логопедом, у тому числі дистанційної [90; 91; 94], набуває особливої актуальності. Так, корейські дослідники S. Cheon, Sh.-Y. Kim, Y.-J. Lee, W. Park, D. Yim [210] вивчали потреби батьків та логопедів у мобільному контенті як в інструменті супроводу дітей з порушеннями спілкування. Дослідники виявили потребу в додатках для смартфонів, які б сприяли покращенню комунікативних навичок дитини, містили освітній контент для батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами.

Інноваційні форми та способи взаємодії знаходимо в опублікованих результатах досліджень зарубіжних науковців. Так, американські дослідники

A. H. Hindman, E. K. Snell, B. A. Wasik пропонують ознайомлювати батьків дітей з особливостями освітньої діяльності педагогів закладів дошкільної освіти, щоб надати їм можливість збагатити власний арсенал прийомів і методів взаємодії з дитиною та адекватно оцінювати педагогічний процес, до якого вона залучена засобами сучасних месенджерів. Інформацію пропонується надавати в текстових повідомленнях з використанням нових інформаційних технологій. Дослідники доводять, що текстові повідомлення є ефективним інструментом залучення членів сім'ї до спілкування з представниками закладів освіти та покращення результатів роботи дітей [252].

Іспанські дослідники J. G. Vochasa, M. M. Bordalba [214; 215] розкривають специфіку використання цифрових медіа в сучасному закладі дошкільної освіти як джерело нових, інтерактивних форм співпраці з батьками, які дають змогу залучити їх до процесу навчання, розвитку та пізнання власної дитини. Дослідники акцентують увагу на ставленні батьків до використання вихователями електронної пошти та онлайн-платформ для двостороннього спілкування і пропонують вирішення проблем технологічного неприйняття та обмеження батьками використання цифрових медіа для спілкування з педагогами. Науковиці переконують, що інтерактивна взаємодія з батьками забезпечує їхню активність, переконання у власній інтелектуальній спроможності, критичне мислення, повагу до думки іншого, демократичність у спілкуванні з іншими, коректність висловлювання власної позиції тощо, що виставляє потребу в організації інтерактивної взаємодії на перші щаблі співпраці з батьками.

Вітчизняні дослідниці Н. Русин, Н. Черепаня пропонують, як інноваційні так і інтерактивні форми взаємодії з батьками, як батьківські збори із застосуванням інтерактивних стратегій (круглі столи, симпозіуми та дебати, кейс-метод, мозкові атаки), мініексперименти, тематичні акції, педагогічні вітальні, педагогічні конференції, семінари-практикуми, майстер-класи, ток-шоу, тренінги, ігрове моделювання, батьківські тренінги та інші

форми організації взаємодії батьків з педагогічним колективом закладу дошкільної освіти [194].

В. Кисличенко у своїй програмі описує окремі інтерактивні форми роботи з батьками: логодискусії, «відкриті семінари», на які запрошувалися батьки дітей з особливими мовленнєвими потребами для спільної роботи, теоретико-практичні семінари «Логошкола для батьків», логопрактикум для всіх членів родини, інтерактивні заняття, ігрові тренінги, спілкування логопеда з батьками онлайн, діагностично-консультативні логоцентри для молодих батьків, логолекції, консультування, індивідуальні та групові заняття з батьками [67].

J. L. Epstein, L. Frances, K. C. Salinas, M. G. Sanders, B. S. Simon, J. N. Rodriguez, V. Voorhis виокремлюють 6 видів взаємодії педагогічної спільноти закладів дошкільної освіти з батьками дітей, серед яких спостерігаємо як традиційні форми взаємодії з батьками, так і інноваційні:

- підтримка сімейного виховання та навчання в родині передбачає проведення семінарів, перегляд відеоматеріалів, надсилання комп'ютеризованих телефонних повідомлень щодо батьківства та виховання дітей відповідно до віку, організація курсів з сімейної грамотності, програм підтримки сімей, домашні відвідування, сусідські зустрічі та ін.;

- спілкування між закладом та родиною передбачає щотижневий або щомісячний обмін портфоліо з дитячими роботами, регулярні повідомлення, нотатки, телефонні дзвінки, інформаційні бюлетені, програми заходів у закладі освіти та поза ним тощо;

- батьківське волонтерство, яке забезпечують батьківська кімната або сімейний центр для волонтерської роботи, зустрічей та ресурси для сімей, щорічні опитування, батьківські патрулі або інші заходи, що сприяють безпеці та роботі закладу освіти;

- домашня робота. Для покращення якості виконання домашніх завдань батькам пропонується інформація про правила їх виконання та критерії якості виконання, організовуються короткі зустрічі щодо формування окремих

навичок, створюються календарі із завданнями для батьків та дошкільнят, проводяться сімейні заняття, літні навчальні табори або окремі освітні заходи для батьків, здійснюється щорічне планування навчання дитини із залученням батьків;

- залучення батьків до прийняття рішень передбачає створення батьківських організацій, консультативних рад або комітетів, незалежних адвокаційних груп, районних рад та комітетів із залучення сім'ї та громади, мережі для об'єднання всіх сімей тощо;

- співпраця із спільнотою передбачає інформування про громадські заходи, інтеграцію послуг громади через партнерство за участю закладу освіти, співпрацю з громадськими, дорадчими, культурними, оздоровчими, рекреаційними та іншими установами та організаціями, участь родин у громадських заходах тощо [250, с. 27].

Автори надають ґрунтовні методичні рекомендації щодо організації всіх шести видів взаємодії з батьками і пропонують створити при кожному закладі освіти Команду активного партнерства, яка б керувала розробкою комплексної програми партнерства, включаючи всі шість типів участі, а також інтеграцію всіх родинних і громадських зв'язків у єдиний план і програму. На жаль, усі представлені в посібнику типи зв'язку з родиною передбачають безпосереднє спілкування та взаємодію. У контексті останніх викликів, що постають перед суспільством, виникає потреба в розробці дистанційних варіантів подібної співпраці.

Отже, для налагодження ефективної співпраці в логокорекційному процесі важливим фактором виступає готовність батьків дітей з ОМП до співпраці з логопедом. Однак виявлено, що щоденне перебування батьків у контакті з дітьми, які мають мовленнєві особливості, спричиняє надмірний тиск на психіку батьків, що негативно впливає на оптимізм, активність та віру в себе батьків, необхідні для організації співпраці. Тому вважаємо психологічну, інформаційну та консультативну підтримку батьків дітей з ОМП ще одним з нагальних завдань сучасної інклюзивної освіти. Важливими

передумовами ефективної співпраці з логопедом вчені вбачають у формуванні мотивованого ставлення батьків до корекційної роботи, підвищенні педагогічної, зокрема логопедичної, освіченості батьків та активному включення дорослих у цей процес. Інтерактивні форми та стратегії співпраці з батьками, які активно використовуються в логопедичній практиці, передбачають безпосереднє спілкування та взаємодію. У контексті останніх викликів, що постають перед суспільством, виникає потреба в розробці дистанційних варіантів подібної співпраці, застосування інноваційних форм та способів дистанційної взаємодії (месенджери, цифрові медіа, онлайн-платформи, додатки для смартфонів тощо). Нагальними питаннями стають добір методів мотивування батьків до такої співпраці, форм та методів співпраці, пошук нетрадиційних способів активізації діяльності батьків та упорядкування моделі взаємодії фахівця з сім'єю дитини. Оптимальною моделлю стосунків між фахівцем та батьками має стати партнерська взаємодія, забезпечена новітніми технологічними підходами з використанням інтерактивного потенціалу інформаційного мережевого середовища та дистанційних можливостей комп'ютерних технологій.

1.3. Дистанційно-інтерактивне середовище як засіб підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами

Процеси інтенсивної інформатизації освітнього середовища в Україні тривають понад 15 років. Так, Законом України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства на 2007-2015 роки» «створення системи освіти, орієнтованої на використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні всебічно розвиненої особистості» та забезпечення можливостей дистанційної освіти з використанням «ІКТ на всіх освітніх рівнях усіх форм навчання» [49] було визначено однією зі стратегічних цілей розвитку інформаційного суспільства в Україні. За останні роки задекларовані цілі перетворилися на нагальну необхідність, і сьогодні потреба у

дистанційній взаємодії засобами ІКТ є першочерговою в умовах сучасних викликів пандемії та воєнного стану.

У контексті означеної проблеми відбувся інтенсивний рух до посилення інформатизації освітніх закладів завдяки реалізації «Концепції Державної цільової програми впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків» на період до 2015 року». Розпочалося активне «створення умов для отримання повноцінної освіти, соціальної адаптації та реабілітації дітей з обмеженими можливостями та дітей, які перебувають на довготривалому лікуванні» [84].

«Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» передбачала «створення системи дистанційного навчання, у тому числі для осіб з особливими освітніми потребами та дітей, які перебувають на довготривалому лікуванні» та інформатизацію освітнього простору закладів освіти різного рівня [124]. Перші спроби організації дистанційної освіти для дітей з особливими освітніми потребами зацентрували увагу освітян на необхідності інтенсивного залучення до співпраці батьків та відповідальних за дитину дорослих.

З 1 січня 2021 року введено в дію Закон України «Про Національну програму інформатизації» [47], який спрямовано на розв'язання найважливіших загальносуспільних проблем, у тому числі забезпечення розвитку української освіти в контексті її інтеграції у світовий інформаційний простір відповідно до сучасних тенденцій інформаційної геополітики.

Закон України «Про освіту» [144] визнає потреби всіх без винятку дітей до отримання освітніх послуг, гарантує відсутність дискримінації та врахування багатоманітності людини. З урахуванням суспільних тенденцій та державних гарантій існує потреба у створенні освітнього середовища, яке б враховувало всі особливості психофізичного розвитку ймовірних споживачів освітніх послуг [129, с.13].

Беручи до уваги Саламанську декларацію [160], вважаємо освіту дітей з особливими освітніми потребами спільним завданням фахівців та батьків. Ефективність залучення батьків до освітнього процесу може бути забезпечена через надання їм інформації педагогічного та корекційного змісту в доступній формі, через організаційну та консультаційну підтримку в забезпеченні партнерської спільної роботи.

Інформаційно-комунікаційні технології інтенсивно інтегруються в сучасну систему освіти, у тому числі в дошкільну. ІКТ в закладах дошкільної освіти можуть бути використані у процесі робочої взаємодії співробітників закладу між собою, задля ефективного зв'язку з управлінським апаратом, для освітньої комунікації з отримувачами освітніх послуг, їхніми батьками та іншими дорослими, які несуть за них відповідальність. Якщо з метою навчання та розвитку дітей дошкільного віку існує численний мультимедійний контент, розробка та випуск якого здебільшого керується освітніми стандартами та контролюється державою, то матеріали для взаємодії з дорослими виготовляються закладами з власної ініціативи та власними зусиллями. Часто нестача відповідних знань та технологічних можливостей стає на заваді ефективній організації взаємодії педагогів з батьками та опікунами, яка є надзвичайно важливим елементом освітнього процесу дошкільників у сучасних умовах.

Сучасне законодавство наголошує на необхідності міцної взаємодії сучасної сім'ї та закладу освіти. Так, згідно із Законом України «Про дошкільну освіту» відповідальність за здобуття дітьми дошкільної освіти покладається на їхніх батьків та осіб, що їх замінюють (стаття 8, 9). Батьки або особи, що їх замінюють, є учасниками освітнього процесу (стаття 27). ЗДО є осередком поширення серед батьків психолого-педагогічних та фізіологічних знань про дітей дошкільного віку (стаття 11). Батьки можуть брати участь у засіданнях педради як учасники (голова батьківського комітету) та запрошені, які мають право дорадчого голосу (стаття 20). Закон України «Про дошкільну освіту» також визначає права та обов'язки батьків щодо дітей дошкільного віку (стаття

36). У Базовому компоненті дошкільної освіти (2021) чітко окреслена сфера відповідальності батьків [5].

Основою сучасного педагогічного процесу незалежно від вікової категорії здобувачів освіти виступає педагогіка партнерства, яка передбачає взаємодію, спілкування та співпрацю педагогів, здобувачів освіти та їхніх батьків чи осіб, які їх замінюють. У педагогіці партнерства кожен учасник освітнього процесу зацікавлений у результатах освіти й одночасно несе відповідальність за їх досягнення. Формат взаємовідносин, який створюється за умови партнерської взаємодії передбачає врахування інтересів та потреб кожного суб'єкта взаємодії, його активність та ініціативність.

Сучасні автори [107; 153; 188] звертають увагу на те, що в сучасних закладах освіти переважають такі форми зв'язку між педагогами та родиною: просвітницькі заходи у вигляді тематичних консультацій, лекцій, семінарів, батьківських зборів, для яких характерна провідна роль педагога як організатора та ведучого заходу; освітньо-педагогічні заходи у вигляді свят, тематичних зустрічей з представниками різних сфер життєдіяльності людини, екскурсій, до яких члени родини залучаються у якості співавторів, безпосередніх учасників або підтримують такі заходи ресурсами. Ми приєднуємося до позиції В. Оржеховської [126], яка виокремлює декілька типових видів взаємодії сім'ї та закладу освіти, і виділяємо такі типи співпраці закладу освіти та сім'ї:

- діяльність батьків, пов'язана з виконанням обов'язків (забезпечення здоров'я та безпеки дітей вдома), діяльність закладу освіти – інформаційна підтримка щодо оптимальної організації навчання і виховання дитини в домашніх умовах;
- комунікація батьків з представниками закладу освіти, в якій батьки виступають замовниками послуг, а педагоги надають конструктивну й об'єктивну інформацію щодо освітнього процесу та успішності освітнього руху дитини;

- волонтерська (добровільна) взаємодія, яка полягає у сприянні батьками розбудові освітнього середовища закладу освіти, в якому перебуває їхня дитина, як матеріально, так і власною участю;
- самостійна навчальна діяльність вдома, у якій члени родини допомагають дітям в освітній діяльності, а педагоги закладу освіти надають відповідну методичну підтримку;
- управлінська взаємодія та залучення батьків до ухвалення важливих рішень, пов'язаних з організацією освітнього процесу;
- співпраця з громадою, яка передбачає залучення закладом освіти ресурсів громади (послуги закладів культури, спорту, медицини, додаткової освіти, спеціальної освіти тощо), попит на які створюють родини здобувачів освіти.

На жаль, зазначені форми співпраці закладу освіти з батьками втрачають свою дієвість, що пов'язано з фрагментацією суспільства, його цифровізацією, індивідуалізацією, трансформацією сім'ї як соціального інституту, щораз більшою мобільністю здобувачів освіти, необхідністю врахування щораз вищої кількості кризових ситуацій (імовірних катаклізмів, надзвичайних ситуацій тощо). Окремий вплив на активізацію пошуку додаткових шляхів взаємодії педагогів з батьками спричинили зміни в освітньому процесі, які сталися через пандемію 2020-2023 років [56; 72]. В умовах карантинних обмежень загострилися питання педагогічної підготовки батьків до спільної освітньої діяльності з власними дітьми та підвищення інформаційно-комунікативної компетентності педагогів. Виникає нагальна потреба в оновленні форм співпраці з батьками шляхом використання потенціалу ІКТ та дистанційної освіти.

Ще однією причиною перегляду та оновлення форм взаємодії з родиною вважаємо трансформацію світогляду самих батьків, більшість з яких народжена на початку 2000-х років. Ця категорія молоді віднесена дослідниками до покоління Z [241; 246] і має характерні особливості світосприйняття та організації життєдіяльності, які не можуть не вплинути на

вибір сучасним закладом освіти форм співпраці з ними. Зокрема, слід враховувати їхні прогресивні погляди, індивідуалізм і волелюбність, кліпове мислення, невміння і небажання утримувати свою увагу на не цікавій особисто для них інформації, відсутність інтересу до паперових друкованих джерел, значний час перебування в контакті з гаджетами, мобільними застосунками та комп'ютерними програмами, віртуальне міжособистісне спілкування, небажання обмежувати себе дисциплінарними та часовими межами. Зазначені особливості обумовлюють схильність сучасних батьків до сприйняття інфографіки, швидких коротких відео формату TikTok, тематичних колажів, презентацій тощо.

Сучасна спеціальна та інклюзивна освіта вимагають реформування та узгодження з новітніми потребами та ставленнями цивілізованого суспільства. Науковці В. Биков, В. Засенко, А. Колупаєва, Б. Мороз, В. Овсяник та ін. [9; 52] відзначають необхідність підвищення ефективності та якості корекційного-розвиткового і освітнього процесів спрямовують глобальний вектор розвитку методик у бік інформаційних технологій, комп'ютеризації та цифровізації різнопрофільних корекційних й навчальних програм, удосконалення змісту освіти, впровадження інноваційних форм розвитку дітей з особливими потребами, розробки нових засобів корекції та компенсації особливостей мовленнєвого розвитку дітей даної категорії.

Основну частину досліджень проблеми впровадження інформаційно-комунікаційних, мережевих та хмарних технологій у систему спеціальної освіти складають праці з вивчення доцільності застосування ІКТ в роботі закладів освіти. Дослідники концентрують свою увагу як на можливостях впровадження технологій у професійну діяльність адміністрації та педагогічного персоналу закладу освіти, так і на можливостях їх використання в процесі навчання і виховання дітей.

Т. Дегтяренко у своїй праці [38] виокремлює такі напрями використання інформаційних технологій у спеціальній освіті: підготовка спеціальних педагогів (О. Василенко, М. Сметанський, І. Федоренко) [16; 187], спосіб

підвищення ефективності освітнього процесу (Ю. Запорожченко, С. Кирильчук, С. Литвинова, А. Яцишин) [51; 64; 103; 105; 108; 208], застосування інформаційних технологій задля взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами (В. Засенко, Е. Данілавічюте, А. Колупаєва, Н. Кравець, Б. Мороз, В. Овсяник, В. Синьов, А. Шевцов) [36; 52; 96; 162] та як засіб корекційної роботи з ними (С. Гаврись, Є. Григоренко, Г. Загурська, Л. Дітковська, О. Качуровська, О. Легкий, С. Миронова, М. Шеремет) [20; 41; 63; 101; 117; 200].

Одним із перспективних напрямів впровадження ІКТ в систему спеціальної освіти вважаємо застосування хмарних технологій. Хмарні технології – сервіс, що надає змогу віддалено використовувати засоби обробки і зберігання даних [86, с. 99-100]. Основна перевага використання хмарних сервісів і платформ – можливість доступу до необхідних даних з будь-якого гаджета у будь-який час. Проблеми використання хмарних технологій в освіті піднімають та висвітлюють імовірні шляхи їх вирішення В. Биков, Л. Карташова, С. Литвинова та ін. [8; 59; 104].

Значними є напрацювання українських науковців та практиків й у сфері впровадження ІКТ в освітній процес закладів дошкільної освіти. Так, Т. Марковська акцентує увагу на ролі веб-сайту у взаємодії суб'єктів освітнього процесу, розкриває механізми залучення батьків до інформації методичного та освітнього характеру, яка надає їм можливість виявляти активність та співпрацювати з педагогами в питаннях освіти дітей [112, с.31]. Л. Шишолік переконує, що рівень педагогічної компетентності батьків, які залучаються до співпраці із закладом дошкільної освіти засобами ІКТ в методичних аспектах, зростає, що позитивно впливає на рівень мотивації дітей та дає змогу підвищити якість індивідуальної освіти [19, с. 5].

Робота з батьками з метою забезпечення успішної взаємодії в освітньому процесі тлумачиться нами як двосторонній цілеспрямований процес впливу педагогів та батьків один на одного [1; 15], спільно спланований та узгоджений у послідовності своєї реалізації. Рівноправна взаємодія передбачає розуміння

кожним учасником функцій один одного, усвідомлення своїх потреб та можливостей, запитів, інтересів. У такій взаємодії педагог має враховувати ймовірні психологічні труднощі у спілкуванні з батьками дитини з ОМП [173; 197], зумовлені їхніми психологічними станами через наявність особливих потреб у їхніх дітей, а також їхню важливу роль у встановленні контакту педагога з дитиною, у її вихованні та розвитку. Батьки мають розуміти, на яку допомогу від закладу освіти вони можуть розраховувати, чого саме вони очікують від педагога, якими своїми діями вони можуть сприяти встановленню продуктивного контакту між своєю дитиною та педагогом, бути готовими до активної позиції та регулярного зворотного зв'язку. Можливість підвищити ефективність та продуктивність такої взаємодії надає використання комп'ютерних та інших інформаційно-комунікаційних технологій. Вони можуть надати можливості постійного, безперервного зв'язку, комфортної взаємодії та індивідуального підходу кожному учаснику комунікації. Водночас, зазначені технології розширюють доступ до інформації через можливості звернення до різноманітних сервісних служб, методичних консультацій, онлайн-трансляцій, світового позитивного педагогічного досвіду тощо.

Створення віртуального просвітницького простору для батьків дітей з особливими освітніми потребами може включати всі позитивні напрацювання педагогічного досвіду реального світу [50]. Зокрема, інформаційно-комунікаційні технології надають широкий спектр та можливості використання візуальних засобів передачі інформації. Це можуть бути сайт чи сторінка, присвячені актуальним запитам батьків щодо окремих аспектів освітньої роботи чи організації навчання їхньої дитини та відповідям на них. Онлайн-сторінки з інформацією на хмарних сховищах, з необхідною навігацією з актуальних питань можуть виступити аналогом тек-пересувок, батьківських куточків, фотовиставок, альбомів, стендів. Доступ до такої інформації може бути цілодобовим, що значно підвищує шанси батьків ознайомитися з необхідною інформацією, з якою вони не встигають

ознайомитися, перебуваючи в стінах закладу освіти. Використання дизайнерських можливостей комп'ютерного середовища може знизити собівартість виготовлення таких матеріалів та підвищити їхню візуальну привабливість для батьків. Розташування на сторінках посилань на нормативно-правові акти можуть сприяти розширенню уявлень батьків про особливості організації освітнього процесу, права та можливості, надані їм державою, обов'язки педпрацівників, взаємні зобов'язання тощо.

Ще один спосіб взаємодії в освітньому середовищі пропонують дистанційні форми роботи, які віднедавна стали відповіддю на виклики сьогодення. За наявності сучасних комп'ютерних технологій та Інтернету вони стають зручними, доступними та розглядаються як постійний, безперервний процес, який відбувається в комфортних умовах у зручний для обох сторін взаємодії час. При цьому дистанційна взаємодія має низку безперечних переваг перед очною, зокрема:

- нерегламентованість часу та простору для обміну інформацією;
- можливість модульного ознайомлення з інформацією відповідно до індивідуальних потреб;
- можливість одночасного спілкування з різними учасниками взаємодії;
- можливість одночасного доступу до різних джерел інформації;
- економічність в організації освітньої діяльності (ефективне використання площ, технічних засобів, транспортних засобів, концентроване й уніфіковане подання необхідної інформації);
- рівні можливості отримання інформації незалежно від місця проживання, стану здоров'я, матеріальної забезпеченості.

Впровадження дистанційних форм роботи надає можливість трансформувати традиційні підходи до представлення, розповсюдження та обміну інформацією, використовуючи засоби масової інформації, новітні технічні, інформаційні, комп'ютерні, аудіовізуальні засоби, інтерактивні та інформаційно-комунікаційні технології [95].

Інформаційно-мережеві технології дають змогу більш ефективно організувати тематичні збори батьків, семінари та конференції, консультації для тих батьків, які не мають змоги прийти на зустрічі в конкретний час. З цією метою можна використовувати як онлайн-трансляції засобами сервісів Google Meet, Zoom, так і відеозапис таких заходів. Водночас, презентації, фоторепортажі та відеоматеріали, розроблені засобами ІКТ, можуть позитивно вплинути на рівень засвоєння батьками необхідної інформації, візуалізуючи усну інформацію, яку педагог пропонує для опанування на таких заходах. Аналогічно можна влаштовувати екскурсії та дні відкритих дверей в освітніх закладах для батьків здобувачів освіти. Відеоролики з такими заходами можуть бути розміщені як на офіційному сайті закладу, на його сторінках в соцмережах, так і у спеціально створених закритих форумах чи чатах.

Окрему функцію можуть виконувати месенджери, які надають можливість термінового зв'язку з батьками, повідомлення їм важливої інформації, яка стосується освітнього процесу, вчасно. Батьківські чати можуть слугувати для обміну досвідом між батьками, для згуртування батьків для участі в спільних проектах, для вирішення нагальних питань та отримання негайної консультації від педагога, отриманні зворотного зв'язку як батьками, так і педагогами.

Сучасне інформаційне суспільство потребує від людини оволодіння компетентностями, які будуть давати змогу продуктивно орієнтуватися в інформаційному масиві, що швидко зростає, та ефективно вибудовувати власну життєву перспективу. З метою забезпечення здобувачів освіти відповідними компетентностями й інформаційною культурою, необхідне створення нового освітнього середовища, яке пропонуватиме прогресивні шляхи отримання і засвоєння інформації та формування умінь і навичок. Інтеграція ІКТ, систем та мереж у сучасну систему освіти потребує принципово нових підходів до змісту й організації навчального матеріалу та способів взаємодії педагогів і здобувачів освіти.

Поняття «інформаційно-освітнє середовище» останнім часом міцно закріпилося в працях численних авторів. Усі вони об'єднуються розумінням інформаційно-освітнього середовища як системи взаємодії інформаційних та педагогічних засобів в освітньому процесі. Так, у праці [59, с.10] під інформаційно-освітнім середовищем закладу розуміється спеціально створена інноваційна педагогічна система на основі сучасних педагогічних, інформаційно-комунікаційних та дистанційних методів і технологій, інтегрована з комп'ютерним та інформаційно-ресурсним забезпеченням.

Р. Гуревич, Г. Гордійчук, Л. Коношевський [127, с. 49] розкривають значення інформаційно-освітнього середовища як педагогічної системи, яка містить інформаційні освітні ресурси, комп'ютерні засоби навчання, засоби управління освітнім процесом та педагогічні прийоми, методи і технології. О. Кух та А. Кух [98, с. 140] тлумачать інформаційно-освітнє середовище як «систему доступних користувачеві джерел інформації, способів і засобів її привласнення, а також умов інформаційної взаємодії суб'єкта з цими джерелами». Л. Макаренко [111, с. 113] також тлумачить освітньо-інформаційне середовище, як сукупність інформаційно-технічного та навчально-методичного забезпечення, пов'язану з суб'єктами освітнього процесу. О. Моргулець [122, с. 114] вбачає в інформаційно-освітньому середовищі систему інформаційних освітніх ресурсів та інформаційно-комунікаційних технологій, які призначені задля взаємозв'язку учасників освітнього процесу з максимально якісним рівнем підготовки в результаті.

В. Рахманов тлумачить інформаційно-освітнє середовище як конструкцію, яка створює умови, що «сприяють виникненню й розвитку процесів освітньо-мережевої взаємодії між об'єктами та суб'єктами середовища, а також формуванню активності об'єктів, спонуканню освітніх та соціальних ініціатив для розвитку компетентностей як суспільно й особистісно значущої цінності» [154, с. 61]. О. Соколюк [165, с. 264] розкриває інформаційно-освітнє середовище як системний засіб підвищення ефективності освітнього процесу за допомогою сукупності засобів передачі

інформації. Д. Касаткін та Н. Тверезовська під інформаційно-освітнім середовищем розуміють пов'язані між собою освітні елементи, які знаходяться в умовах інформаційного обміну, організованого спеціальними програмними засобами [177].

С. Цимбал-Слатвінська [192, с. 16] розкриває інформаційно-освітнє середовище як системне утворення, яке поєднує в собі інтелектуальні, культурні, програмно-методичні, організаційні і технічні ресурси через застосування інформаційних технологій та технічних засобів з метою досягнення освітніх цілей. А. Яновський вбачає в інформаційно-освітньому середовищі поєднання новітніх інформаційних технологій та сучасних педагогічних здобутків, які можуть забезпечити максимальний ефект освітнього процесу [205].

У результаті вищезазначеного дефінітивного аналізу терміну можна зробити висновок, що «інформаційно-освітнє середовище» – це спеціально створена педагогічна система, функціонування якої забезпечується поєднанням інформаційно-комунікаційних технологій і комп'ютерних засобів та педагогічних прийомів, методів і технологій для досягнення освітніх цілей суб'єктів педагогічного процесу.

Вважаємо, що для забезпечення ефективної роботи інформаційно-освітнього середовища актуальним є підбір застосунків, сервісів та програм [106; 201; 203], які можуть забезпечити безперервну взаємодію педагога з батьками, не перевантажуючи педагога необхідністю цілодобового обслуговування системи. Вважаємо об'єктивною необхідністю включення в таке середовище соціальних мереж (Instagram, Facebook, YouTube), онлайн-платформ для дистанційного зв'язку (Google Meet, Zoom, Skype), навчальних онлайн-платформ (Google Class, Всеосвіта, Moodle), хмарних сервісів. Спілкування має здійснюватися в інтерактивному режимі засобами месенджерів (Viber, Telegram, WhatsApp) для персонального спілкування та чат-ботів для консультування з найбільш розповсюджених питань.

Отже, зазначені застосунки дистанційної взаємодії можуть забезпечувати інтерактивний режим взаємодії в різних форматах. Взаємодія «один-на-один» у дистанційному форматі може виконувати функції індивідуальної консультації і здійснюватися через месенджери, навчальні онлайн-платформи та сайти (індивідуальні завдання чи інформація для батьків). Взаємодія «педагог-група» в синхронному режимі може відбуватися як співпраця учителя-логопеда одразу з багатьма батьками згідно із спланованим графіком у групових чатах, у застосунках для дистанційного зв'язку. Одночасне спілкування в асинхронному режимі учителя-логопеда, батьків, дітей, представників громадськості, під час якого відбувається обмін знаннями, досвідом і враженнями, може проходити в соцмережах, на форумах. Під час такої дистанційної взаємодії забезпечується систематична й ефективна інтерактивність. Батьки стають повноцінними учасниками взаємодії із закладом освіти через інформаційно-освітнє середовище в дистанційному форматі. Наявність двостороннього зв'язку та вчасна реакція на запити батьків дають змогу надавати компетентну фахову підтримку членам родини в питаннях навчання, розвитку та виховання дитини.

Особливо актуальним питання підтримки батьків вважаємо для категорії родин, у яких є дитина з особливими освітніми потребами, зокрема з мовленнєвими. Своєчасна допомога логопеда, консультаційна підтримка і зворотний зв'язок засобами ІКТ можуть прискорити процес розвитку та реалізації дитиною своїх мовленнєвих потенцій навіть за низької частотності очних зустрічей. Ефективність реалізації підтримки батьків педагогами-логопедами залежить також від готовності самих батьків до інтерактивної взаємодії в дистанційному режимі. Тому вважаємо за необхідне дослідити рівень їхньої готовності до співпраці з логопедом в умовах дистанційно-інтерактивного середовища.

Висновки до першого розділу

Проаналізовані джерела дають змогу дійти висновку, що стрімке збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами з неухильним зростанням частки дітей з особливими мовленнєвими потребами вимагає не лише підвищеної уваги освітян та спеціальних педагогів, а й регулярного залучення сім'ї до корекційно-розвиткового процесу. З'ясовано, що на позначення системної взаємодії педагогів, психологів, соціальних педагогів, вчителів-логопедів, медпрацівників з родиною дитини з особливими потребами найчастіше вживаються терміни «соціальний супровід», «психологічний супровід», «психолого-педагогічний супровід», «логопедичний супровід» та ін. Семантичний аналіз термінів дозволяє констатувати спрямованість такої роботи на постійне включення та систематичну участь фахівця в забезпеченні родини, яка знаходиться в непростих життєвих обставинах, підтримкою та допомогою протягом її життя.

Аналіз власного досвіду переконує, що сім'ї, які виховують дитину з особливими мовленнєвими потребами, зазвичай потребують тимчасової підтримки фахівців, пов'язаної з корекцією наявних особливостей розвитку мовлення. Підтримку педагогом-логопедом батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами розкрито як комплекс заходів, що спрямовані на ефективність залучення батьків до співпраці в процесі відновлення мовленнєвих потенцій їхніх дітей з особливими потребами. Визначено такі методологічні підходи до комплексного вивчення підтримки, у контексті яких формуються стратегії розв'язання окремих проблем підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами: системний, процесуальний, гуманістичний, аксіологічний, акмеологічний, середовищний, особистісно орієнтований, соціально-психологічний, сімейно-орієнтований та діяльнісно-інтерактивний. Застосування зазначених підходів вимагає дотримання таких принципів організації взаємодії учителя-логопеда з батьками: емоційного благополуччя, індивідуалізації, орієнтації на потреби та

запити батьків, практичної орієнтованості, систематичності й неперервності, диференціації, інтеграції тощо.

Виокремлено такі умови ефективності співпраці родини з логопедом: врахування логопедами емоційного стану та мотивації батьків у процесі організації взаємодії та під час їхньої практичної роботи з дітьми в домашніх умовах, формування мотивованого ставлення батьків до корекційної роботи, підвищення педагогічної та логопедичної освіченості батьків, активне включення дорослих у корекційно-розвитковий процес.

Проаналізовано форми залучення батьків до взаємодії в умовах вітчизняних та зарубіжних закладів дошкільної освіти. Відзначено, що інтерактивні форми та стратегії співпраці з батьками, які активно використовуються як у вітчизняній, так і в зарубіжній логопедичній практиці, передбачають безпосереднє спілкування та взаємодію логопеда і батьків у приміщенні. Оптимальною моделлю стосунків між фахівцем та батьками визначено партнерську взаємодію, забезпечену новітніми технологічними рішеннями з використанням інтерактивного потенціалу інформаційного мережевого середовища та дистанційних можливостей комп'ютерних технологій. Нагальним питанням стає добір методів мотивування батьків до співпраці з учителем-логопедом, форм та методів такої співпраці.

Встановлено, що створення віртуального просвітницького простору для батьків дітей з особливими освітніми потребами та впровадження дистанційних форм роботи надають можливість трансформувати традиційні підходи до представлення, розповсюдження та обміну інформацією. Перевагами впровадження дистанційної взаємодії визначено такі: нерегламентованість часу та простору для обміну інформацією, можливість модульного ознайомлення з інформацією відповідно до індивідуальних потреб, можливість одночасного спілкування з різними учасниками взаємодії, можливість одночасного доступу до різних джерел інформації, економічність в організації освітньої діяльності, рівні можливості отримання інформації

незалежно від місця проживання, стану здоров'я, матеріальної забезпеченості тощо.

Констатовано необхідність створення дистанційно-інтерактивного середовища для безперервної взаємодії учителя-логопеда з батьками та включення в таке середовище застосунків, сервісів та програм, як-от: соціальних мереж, онлайн-платформ для дистанційного зв'язку, навчальних онлайн-платформ, хмарних сервісів, месенджерів для особистого спілкування та чат-ботів для консультування з найбільш розповсюджених питань. Відзначено, що дистанційно-інтерактивне середовище надає можливість батькам стати повноцінними учасниками взаємодії із закладом освіти через інформаційно-освітнє середовище в дистанційному форматі.

РОЗДІЛ 2.

СТАН ГОТОВНОСТІ БАТЬКІВ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ ДО СПІВПРАЦІ З УЧИТЕЛЕМ- ЛОГОПЕДОМ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНО-ІНТЕРАКТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА

2.1. Обґрунтування методики проведення констатувального етапу дослідження

Констатувальний етап дослідження готовності батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами до співпраці з учителем-логопедом у процесі логокорекційної роботи в умовах дистанційно-інтерактивного середовища проводився на базі комунальних закладів «Дошкільний навчальний заклад № 4 Вінницької міської ради», «Дошкільний навчальний заклад № 26 Вінницької міської ради», «Дошкільний навчальний заклад № 31 Вінницької міської ради» та дитячого центру громадської організації «ЛогоКлуб».

Діагностичному обстеженню підлягали батьки дітей з особливими мовленнєвими потребами, корекційно-розвиткові заняття з якими проводили вчителі-логопеди, які брали участь в експерименті. Загалом нами було обстежено 107 осіб.

Метою констатувального етапу експерименту виступали теоретичне обґрунтування, розроблення методики визначення рівня готовності та аналіз емпіричних даних для об'єктивної оцінки готовності батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами до співпраці з учителем-логопедом у логокорекційному процесі в умовах дистанційно-інтерактивного середовища.

Завдання:

- на основі виокремлених критеріїв і показників готовності батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами до співпраці з учителем-логопедом розробити необхідний діагностичний інструментарій;

- здійснити дослідження відповідно до методики визначення готовності батьків дітей з ОМП до співпраці з учителем-логопедом в умовах дистанційно-інтерактивного середовища;
- проаналізувати й узагальнити результати констатувального етапу дослідження та виявити рівні готовності батьків дітей з ОМП до співпраці з логопедом.

Аналіз проблеми співпраці учителя-логопеда з батьками дітей з особливими мовленнєвими потребами, вивчення сучасних досліджень форм організації взаємодії з батьками та необхідність впровадження дистанційно-інтерактивного середовища як найбільш дієвого в сучасних умовах спонукає нас до визначення діагностичного інструментарію перевірки ефективності його використання для підтримки батьків дітей з ОМП.

Важливим елементом констатувального етапу дослідження є визначення критеріїв та показників, які дадуть змогу оцінити ефективність запропонованого експериментального середовища. Ефективність, як найкращий очікуваний результат застосування дистанційно-інтерактивного середовища для підтримки батьків дітей з ОМП, може виявлятися в щораз вищій **готовності батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами до співпраці з учителем-логопедом у процесі відновлення мовленнєвих потенцій їхніх дітей.** Проаналізуємо структуру готовності батьків дітей з мовленнєвими особливостями до співпраці з логопедом у логокорекційному процесі.

До вивчення проблеми співпраці батьків з логопедом та залучення їх до логокорекційного процесу зверталися науковці С. Бошкова, Н. Голуб, В. Кисличенко, С. Конопляста, О. Лавриненко, О. Ласточкіна, В. Литвиненко, О. Лянни, С. Миронова, В. Ніколаєнко, Ю. Рібцун, С. Швець та ін. [13; 25; 66; 68; 99; 118; 125; 158; 199]. Однак відсутність досліджень саме компонентного складу готовності батьків до співпраці з логопедом у процесі логокорекційної діяльності спонукає до більш докладного аналізу досліджень із суміжної проблематики, оскільки готовність до виконання будь-якої діяльності має

подібну структуру та універсальний компонентний склад. Ця думка підтверджується результатами дослідження О.Скоробагатої [163], яка вивчала різні підходи до вивчення феномену готовності взагалі та готовності до професійної діяльності зокрема. Науковиця виявила спільні компоненти, які виділяють більшість дослідників феномену готовності людини до діяльності, серед них: спрямованість на певну (професійну) діяльність, її мотивацію; емоційно-вольовий, пізнавальний і процесуальний компоненти. Як найбільш визнані компоненти професійної готовності науковиця зазначає теоретичні та методичні знання; професійні вміння; психологічні якості особистості (властивості особистості, мотивацію тощо).

Готовність до логокорекційної діяльності з точки зору залучення до неї батьків як непрофесіоналів у логопедичній сфері потребує специфічної підготовки з нової галузі знань, яка передбачає формування у батьків елементів логокорекційної компетентності, виконання нових для них, незнайомих та інноваційних дій, опанування нетрадиційних для них видів взаємодії з дитиною тощо. У зв'язку з вищезазначеним вважаємо готовність до співпраці з логопедом у процесі логокорекційної діяльності, до якої пропонується долучитися батькам дітей з ОМП, за своєю суттю та структурою подібна до готовності людини до інноваційної діяльності, відповідно здійснюємо її компонентний аналіз за аналогією.

Аналіз наукових праць, присвячених дослідженню структури готовності до інноваційної діяльності [27; 40; 133; 149; 172 та ін.], дає змогу виокремити такі компоненти: мотиваційний (цільовий), когнітивний (когнітивно-операційний, змістовий), процесуальний (креативний, операційно-діяльнісний, діяльнісно-практичний), рефлексивний (оцінно-результативний). Згрупувавши виокремлені компоненти, виділені науковцями, за основними функціями, робимо висновок про наявність у структурі готовності до інноваційної діяльності аксіологічного, гносеологічного, праксеологічного та рефлексивного компонентів.

Аксіологічний, або ціннісний компонент, який обумовлює мотивації та цілі учасників інноваційної діяльності в проєкції на співпрацю батьків з логопедом у процесі відновлення мовленнєвих потенцій їхніх дітей може бути витлумачений, як *система психологічних утворень особистості, які за відповідних обставин створюють відповідні настрої та спонукають людину до обраної діяльності*.

На особливу увагу заслуговує позиція І. Гавриш [21], яка, крім вищезазначених компонентів, зосереджується на цілях, інформаційній основі та програмі діяльності, а також на блоці прийняття рішень, відокремлюючи їх від мотиваційного компоненту. Ця позиція науковиці підкреслює важливість такого компоненту будь-якої діяльності (а відповідно, і готовності до діяльності) як цілепокладання та планування без реалізації якого важко передбачити результативність будь-яких дій та процесів. Оскільки здійснювана батьками діяльність, яка реалізується у співпраці з логопедом, виходить за межі їхніх професійних інтересів та спрямована на особистісний саморозвиток та вдосконалення навичок, які набувають актуальності в процесі життєдіяльності, вбачаємо за необхідне додати до структури готовності окремо акмеологічний компонент як здатність дорослої людини виставляти перед собою цілі в процесі самовдосконалення. *Акмеологічний компонент готовності* батьків дітей з ОМП до співпраці з логопедом у процесі відновлення мовленнєвих потенцій їхніх дітей трактується, як *комплексне утворення з ціннісних установок, особистісних якостей та властивостей суб'єкта діяльності, які обумовлюють успішність і продуктивність обраної діяльності*.

Щодо гносеологічного компоненту, до змісту якого дослідники зараховують володіння суб'єктом базою певних професійних знань, то, порівнюючи готовність до інноваційної діяльності фахівця і готовність до спільної з логопедом роботи батьків у логокорекційній сфері, зауважуємо відсутність необхідності глибокої теоретичної підготовки батьків та оволодіння ними знаннями фахового логопедичного характеру. Знання, якими

мають опанувати батьки для ефективної співпраці з логопедом, носять практико-орієнтований характер, практичні уміння та навички. Тому даний компонент, який виділяють дослідники, вважаємо більш характерним для готовності до інноваційної діяльності в професійній сфері і менш вираженим у діяльності, яка пропонується батькам дітей з особливими мовленнєвими потребами. У структурі готовності батьків дітей з ОМП до співпраці з логопедом у процесі відновлення мовленнєвих потенцій їхніх дітей гносеологічний компонент може бути включений до компонента, який забезпечує практичну діяльність батьків, наразі – праксеологічного. Аналогічно міркуємо щодо рефлексивного компоненту, який є невід’ємною частиною будь-якої діяльності і забезпечує її усвідомлений характер. Тож вважаємо за необхідне в контексті нашого дослідження доєднати гносеологічний та рефлексивний компоненти до праксеологічного, який є суттю діяльності батьків та концентрує в собі практичну організацію логокорекційного процесу. Згідно з вищезазначеним **праксеологічний компонент** готовності батьків дітей з мовленнєвими особливостями до співпраці з логопедом у процесі відновлення мовленнєвих потенцій їхніх дітей трактується, як *здатність батьків діяти самостійно та взаємодіяти з іншими суб’єктами діяльності, у тому числі з дитиною, з метою її ефективної організації та досягнення спільного результату.*

Враховуючи всі проаналізовані науково-педагогічні джерела, взявши до уваги запропоновані науковцями варіанти структури готовності до інноваційної діяльності та врахувавши власний практичний досвід, схарактеризуємо такі компоненти готовності батьків до співпраці з логопедом у процесі відновлення мовленнєвих потенцій їхніх дітей, як аксіологічний, акмеологічний та праксеологічний. Структурно-функціональна модель готовності батьків дітей з ОМП до співпраці з логопедом представлена на рисунку 2.1.



Рис. 2.1. Структурно-функціональна модель готовності батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами до співпраці з учителем-логопедом в умовах дистанційно-інтерактивного середовища.

Відповідно до структури моделі, що презентована вище, кожен з компонентів готовності батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами до співпраці з логопедом у процесі відновлення мовленнєвих потенцій їхніх дітей в умовах дистанційно-інтерактивного середовища обумовлює низку критеріїв готовності батьків, які виражаються через певні показники. Зважаючи на те, що критерій – це ознака, на основі якої проводиться оцінка, а критерії конкретизуються показниками, які можна виміряти за допомогою діагностичних методик, вважаємо за необхідне обґрунтувати критерії та показники готовності батьків дітей з ОМП до співпраці з логопедом під час відновлення мовленнєвих потенцій їхніх дітей. Критеріями готовності батьків дітей з ОМП до співпраці з логопедом у процесі відновлення мовленнєвих

потенцій їхніх дітей вважаємо такі: мотиваційну готовність, готовність до самовдосконалення та технологічну готовність.

Мотиваційна готовність – це цілісна, відносно стійка система психологічних утворень особистості, які за відповідних обставин створюють відповідні настрої та спонукають людину до певної діяльності [26; 60; 189]. Будь-яка діяльність має аксіологічну, ціннісну основу [102; 183; 191]. Цінності спрямовують життя та діяльність людини в певному напрямі. Цінності, орієнтовані на досягнення певної цілі, проявляються через мотиви. Мотиви завжди виступають системоутворювальним аспектом діяльності. Вони виступають рушійною силою та спонукальним механізмом до виконання тієї чи іншої роботи. Мотивація, як стрижень психології особистості, істотно впливає на результативність будь-якої діяльності. Наявність специфічних потреб, інтересів та прагнень тлумачиться нами як аксіологічний компонент готовності. Важливо, щоб батьки максимально усвідомлювали необхідність логокорекційної роботи, співпраці з логопедом та були переконані в успішності логокорекційного процесу.

Мотиваційна готовність батьків до участі в спільному логокорекційному процесі з точки зору аксіологічного підходу – це ціннісне світосприйняття, яке виражається через спрямованість, установки, бажання та ставлення батьків у проєкції на учасників логокорекції (логопед, дитина з мовленнєвими особливостями) та власне на логокорекційний процес. Вона визначається усвідомленням сенсу логокорекційної діяльності батьками, ролі логопеда та співпраці з ним у цьому виді діяльності, їхньою спрямованістю на допомогу своїм дітям у процесі розвитку мовлення. Важливим аспектом реалізації спрямованості та установок особистості, який характеризує ціннісну сторону світосприйняття людини, вважаємо оптимізм (песимізм). Оптимістичне ставлення батьків до перспектив корекції мовлення власної дитини робить їхнє мислення позитивним, а дії, спрямовані на активну взаємодію з логопедом, конструктивними, що значно полегшує співпрацю і сприяє взаєморозумінню. Такі батьки легше йдуть на контакт з фахівцем, довіряють його

професіоналізму, беруться за виконання нових для себе дій, з інтересом опановують нове.

На основі зазначеного можемо виділити такі показники мотиваційної готовності батьків до участі в спільному логокорекційному процесі:

- оптимістичність мислення та його конструктивність;
- свідоме бажання співпрацювати з логопедом та сприяти мовленнєвому розвитку власної дитини;
- мотиви долучення до участі в логокорекційному процесі.

Формування мотиваційної готовності є динамічним процесом, який залежить від зовнішніх умов здійснення психолого-педагогічної підтримки. За час співпраці з логопедом у батьків змінюється розуміння основних процесів, які відбуваються з їхньою дитиною, переосмислюються духовні цінності, переструктуровуються мотиви допомоги дитині та з'являється потреба самореалізації у взаємодії з дитиною.

Готовність батьків до самовдосконалення, яке забезпечить активну співпрацю з логопедом у справі логокорекційної допомоги їхній дитині, тлумачиться нами, як комплексне утворення ціннісних установок, особистісних якостей та властивостей суб'єкта діяльності, які обумовлюють успішність і продуктивність обраної діяльності. Фактично, це їхня готовність самовдосконалюватися та займатися самоосвітою [73], спрямованою на забезпечення ефективності логокорекційної діяльності, розуміння поставлених цілей та прагнення слідувати їм у співпраці з логопедом. Мета діяльності визначає той стан, якого прагне досягти суб'єкт діяльності. Оскільки акмеологія досліджує процеси досягнення людиною найвищого ступеня самореалізації в тій чи іншій сфері [151; 193], то в контексті нашого дослідження ми можемо говорити про акмеологічні механізми цілепокладання.

Важливими аспектами, які визначають готовність батьків до самовдосконалення, яке забезпечить активну співпрацю з логопедом у справі логокорекційної допомоги їхній дитині, є ступінь сформованості мотивів, що

лежать в основі позитивного ставлення батьків до власного особистісного саморозвитку; осмислення наявних труднощів у діяльності, якою потрібно займатися, і потреба у свідомій зміні себе як особистості, яка прагне досягти успіху в цій діяльності; усвідомлення цінності саморозвитку; здатність до постійної системної роботи над власним самовдосконаленням – категорії акмеології. З погляду акмеологічного підходу готовність батьків до ефективного відновлення мовленнєвих потенцій власної дитини – це вибір батьками власної позиції, постановка перед собою цілей, які б забезпечували найбільш ефективне вирішення протиріч між їхньою активністю, домаганнями, умовами й обставинами розвитку їхньої дитини. Можна також говорити про життєву стратегію, як про спосіб досягнення цілей («акме»), поставлених на певному етапі життєвого шляху, готовність змінюватися та самовдосконалюватися.

Ще одним важливим аспектом внутрішнього стану дорослої людини, яке сприяє або заважає досягненню нею «акме» вважаємо суб'єктивне сприйняття нею власної ефективності. Поняття самоефективності було введене американським дослідником А. Бандурою [212]. Науковець довів, що на результативність діяльності людини впливає її віра в ефективність власних дій. Це обумовлено прагненням людини уникати таких соціальних ситуацій, з якими, на її думку, вона не зможе впоратися. Проте людина діє активно тоді, коли вона впевнена в успішності власних дій та переконана у своїх здібностях. Причому віра у власну ефективність не тотожна очікуванню результатів. Очікування самоефективності – це віра в те, що дії людини матимуть передбачений результат. Самоефективність виявляється в тому, як людина відчуває, думає і діє. Висока самоефективність сприяє процесу прийняття рішень та стимулює академічні досягнення, що є важливим для логопедичної самоосвіти батьків дітей з ОМП. Самоефективність дає змогу діяти за оптимальною стратегією в різноманітних ситуаціях, особливо у важких обставинах.

Люди з високою самоефективністю беруться за складніші завдання, ставлять перед собою вищі цілі і наполегливіше до них рухаються. Низький рівень самоефективності виявляється в низькій самооцінці та песимізмі, тому є небажаним при співпраці логопеда з батьками дитини з мовленнєвими особливостями. Він може призвести до переконаності батьків, що жодні зусилля не вплинуть на успіх поставленого завдання, і обумовити їхню пасивність.

До джерел самоефективності належать конкретні успіхи людини, її спостереження за чужим досвідом, вербальне заохочення та навіюване емоційне збудження. Відповідно, стимуляція віри у власну самоефективність через її джерела може дати змогу підвищити рівень готовності до самоосвіти батьків і позитивно вплинути на загальну готовність до співпраці з логопедом у справі розвитку мовлення дитини.

Готовність батьків до самовдосконалення та самоосвіти сприяє забезпеченню «вершин» власної та спільної з логопедом логокорекційної діяльності, розумінню поставлених цілей та прагненню слідувати їм у співпраці з логопедом. Це інтегральний стан, який відображає ступінь відповідності батьків вимогам до логокорекційної діяльності, що забезпечує їхню цілеспрямовану активність у подоланні внутрішніх і зовнішніх суперечностей та реалізації планів і програм діяльності. Таким чином, акмеологічний підхід сприяє забезпеченню та посиленню мотивації батьків до співпраці з логопедом, стимулювання реалізації творчого потенціалу, виявлення та використання особистісних ресурсів для досягнення вершин у логокорекційній діяльності щодо до власної дитини. У практичному аспекті акмеологічний підхід дає змогу сприяти саморозвитку батьків, проєктувати траєкторії зростання їхнього логокорекційного потенціалу в спільній роботі з логопедом.

Отже, показниками готовності до самовдосконалення вважаємо:

- мотивацію на самовдосконалення та саморозвиток;
- суб'єктивне сприйняття власної ефективності;

- здатність до самоосвіти з логокорекційної проблематики.

«Акме» можна досягти лише за умов взаємодії внутрішніх (суб'єктивних) та зовнішніх (об'єктивних) умов та обставин. Суб'єктивними факторами досягнення успіху у відновленні мовленнєвих потенцій власної дитини можуть виступати спеціальні знання батьків, їхнє прагнення вдосконалювати їх та практично використовувати в роботі зі своєю дитиною. Це сприяє максимальному використанню творчого потенціалу людини, реалізації її здібностей. До об'єктивних факторів можна зарахувати якість та доступність навчальних матеріалів та практичних розробок, кваліфікованість супроводжувального логопеда тощо. Основним об'єктивним фактором вважаємо дистанційно-інтерактивне середовище. Впливаючи на суб'єктивні фактори досягнення батьками успіху у відновленні мовленнєвих потенцій власної дитини, дистанційно-інтерактивне середовище виступає об'єктивним фактором, керованим організатором експерименту (кваліфікованим учителем-логопедом).

Ще одним важливим аспектом діяльності також є засоби діяльності, які забезпечують ефективність виконаної роботи. Цей аспект діяльності забезпечується **технологічною готовністю** батьків до ефективного відновлення мовленнєвих потенцій власної дитини. Щоб забезпечити високорезультативний логокорекційний процес, батьки мають бути технологічно підготовлені до роботи зі своєю дитиною як з точки зору наявності технічних засобів, навичок їх використання, так і з точки зору методичної підготовленості.

Технологічна готовність батьків до участі в спільному логокорекційному процесі – це здатність взаємодіяти з логопедом дистанційно засобами ІКТ з метою ефективної організації та проведення розвивальних та логокорекційних занять з власною дитиною вдома за вказівками логопеда на основі підтримання постійного зворотного зв'язку, активна позиція у взаємодії з логопедом. Технологічна готовність передбачає внутрішню та зовнішню готовність. Зовнішня готовність – це наявність технічних засобів зв'язку,

навички оперування ними, навички роботи з простими логокорекційним інструментарієм та методичними матеріалами. Внутрішня технологічна готовність обумовлена активним прагненням батьків допомогти дитині наблизити мовлення до нормотипового. Саме внутрішня мотивація співпраці з логопедом гарантує наявність відповідального ставлення батьків, їхню дисциплінованість та виконавську дисципліну при виконанні рутинних вправ заради досягнення спільного результату. Не можна не відзначити необхідність внутрішньої чутливості до станів дитини та здатності регулювати власні внутрішні стани, що вимагає високої емпатійності, розвинутої ауто- та соціорефлексивності.

Інформаційно-цифрова компетентність [89] є одним із ключових моментів прогресивного зростання та самовдосконалення кожної сучасної людини, оскільки використання у своїй професійній та повсякденній діяльності ресурсів всесвітньої мережі Internet дає змогу вирішити проблему нестачі необхідної інформації. Пошуковий експеримент, одним із завдань якого було з'ясування преференцій батьків щодо способу організації дистанційного спілкування з логопедом, дав змогу виявити, що значна частина батьків (понад 80%), не відкидаючи традиційні форми отримання інформації, вважає зручним способом організації зв'язку дистанційний та віддає перевагу здобуттю інформації засобами інформаційно-комунікаційних технологій, що підтверджує правильність обраного шляху взаємодії (створення дистанційно-інтерактивного середовища).

Як було відзначено вище, результат організації логокорекційної взаємодії з дитиною в домашніх умовах залежить також від готовності батьків відповідально виконувати розпорядження та інструкції логопеда щодо логокорекційної роботи з метою динаміки розвитку дитини. Для досягнення успішного результату важливою є відповідальність батьків, яку вони готові взяти на себе в процесі спільної з логопедом логокорекційної діяльності. Відповідальність у загальному розумінні тлумачиться нами, як виконання обіцяного на основі самостійно прийнятого рішення, совісті та обов'язку. При

цьому батьки повинні усвідомлювати, за що вони відповідають і перед ким, а також той факт, що невиконання своїх добровільних зобов'язань може призвести до зниження ефективності корекційно-розвиткового процесу. У нашому дослідженні ми зосереджуємо увагу на особистій відповідальності [248], яку можна тлумачити, як спеціально створений стан або позиція, за якої людина готова вживати певних заходів, докладати зусиль і приймати відповідні наслідки. На відміну від соціальної відповідальності (професійної, морально-етичної, суспільної, громадянської) особиста відповідальність стосується лише самовизначених для себе зобов'язань.

Завершальним етапом будь-якої діяльності є її результат. Тому особливої ваги набуває здатність батьків до саморефлексії в процесі співпраці з педагогом-логопедом для подальшого вдосконалення результатів спільної діяльності. Рефлексивність – це здатність вибудовувати свої дії на основі порівняння образу власного «Я» з іншими особистостями та самим собою через самоаналіз власних переживань та усвідомлення переживань інших людей (педагогів ЗДО, логопеда, власної дитини, родичів тощо). Це безпосередня внутрішня здатність до об'єктивного, неупередженого, щирого погляду в себе, на себе і навколо себе. Рефлексивність є відображенням у рефлексії основних логокорекційних компетенцій, пов'язаних з розвиненістю механізму «рефлексія-мотив-воля», який забезпечує та підтримує стан готовності до подальшого самовдосконалення та розвитку в царині логокорекційної роботи з дитиною.

Таким чином, показниками технологічної готовності батьків до активної участі в спільному логокорекційному процесі вважаємо:

- інформаційно-цифрову компетентність та забезпеченість технічними засобами;
- відповідальність та здатність точного виконання рекомендацій та інструкцій логопеда з метою організації логокорекційної взаємодії з дитиною в домашніх умовах;
- здатність до ауто- та соціорефлексії.

Отже, готовність до співпраці з логопедом у процесі логокорекційної діяльності, до якої пропонується долучитися батькам дітей з ОМП, за своєю суттю та структурою подібна до готовності людини до інноваційної діяльності і містить мотиваційний, когнітивний та процесуальний компоненти. Групування їх за основними функціями дозволило виокремити в структурі готовності аксіологічний, акмеологічний та праксеологічний компоненти: аксіологічний (або ціннісний) компонент – це система психологічних утворень особистості, які за відповідних обставин створюють відповідні настрої та спонукають людину до обраної діяльності; акмеологічний компонент – це комплексне утворення з ціннісних установок, особистісних якостей та властивостей суб'єкта діяльності, які обумовлюють успішність і продуктивність обраної діяльності; праксеологічний компонент – це здатність батьків діяти самостійно та взаємодіяти з іншими суб'єктами діяльності, у тому числі з дитиною, з метою її ефективної організації та досягнення спільного результату. Критеріями готовності батьків до співпраці з логопедом у процесі логокорекційної діяльності вважаємо мотиваційну готовність, готовність до самовдосконалення та технологічну готовність. Показниками мотиваційної готовності визначено оптимістичність мислення та його конструктивність, свідоме бажання співпрацювати з логопедом та сприяти мовленнєвому розвитку власної дитини та мотиви долучення до участі в логокорекційному процесі. Показниками готовності до самовдосконалення визначено мотивацію на самовдосконалення та саморозвиток, суб'єктивне сприйняття власної ефективності та здатність до самоосвіти з логокорекційної проблематики. Показниками технологічної готовності визначено інформаційно-цифрову компетентність та забезпеченість технічними засобами, відповідальність і виконавську дисципліну, здатність до ауто- та соціорефлексії.

2.2. Методика визначення рівня готовності батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами до співпраці з учителем-логопедом в умовах дистанційно-інтерактивного середовища

Розроблена структурно-функціональна модель готовності батьків дітей з ОМП до співпраці з логопедом з метою відновлення мовленнєвих потенцій їхніх дітей в умовах дистанційно-інтерактивного середовища (див. рис. 2.1) є основою діагностики рівня вираженості даного феномену, яка відображає специфіку готовності дорослих людей (не фахівців) до співпраці з логопедом у логокорекційному процесі. Вид і послідовність діагностичних процедур представлено алгоритмом (рис. 2.2).

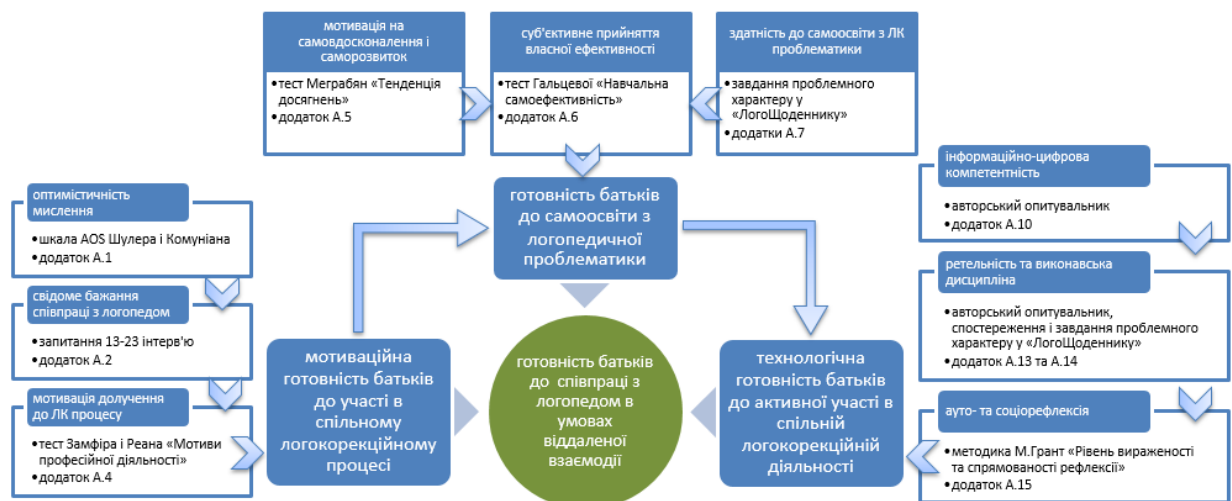


Рис. 2.2. Алгоритм діагностики готовності батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами до співпраці з учителем-логопедом в умовах дистанційно-інтерактивного середовища

Нами дібрано відповідний діагностичний інструментарій, розроблено програму (таблиця 2.1) комплексного визначення рівня готовності батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами до співпраці з учителем-логопедом в умовах дистанційно-інтерактивного середовища, визначено аспекти оцінювання кожного показника.

Таблиця 2.1

Програма комплексної діагностики готовності батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами до співпраці з учителем-логопедом в умовах дистанційно-інтерактивного середовища

| Субетап діагностики | Діагностичний інструментарій | Аспекти оцінювання показника |
|---|---|--|
| Етап 1. Визначення рівня мотиваційної готовності | | |
| 1.1. Діагностика оптимістичності та конструктивності мислення | шкала активності й оптимізму AOS (І.Шуллер, А.Комуніан [251]) | усвідомлення важливості правильного мовлення дитини для її успішного розвитку, переконаність у важливості та ефективності допомоги фахівця для досягнення мовленнєвої норми дитиною, розуміння позитивного впливу ігор, вправ, безпосереднього спілкування на розвиток мовлення дитини в сприятливому мовленнєвому середовищі, усвідомлення комплексності, цілісності процесу відновлення мовлення до нормативного рівня, готовність співпрацювати з фахівцем, впевненість у власних можливостях, адекватність оцінки мовленнєвих особливостей дитини, готовність долучитися до процесу логокорекції, досвід стимуляції розвитку мовлення своєї дитини, високий рівень пізнавальної активності, ініціативність у контактах з фахівцями |

| Субетап діагностики | Діагностичний інструментарій | Аспекти оцінювання показника |
|--|--|--|
| 1.2. Діагностика свідомого бажання співпрацювати з логопедом та активно сприяти мовленнєвому розвитку власної дитини | інтерв'ювання батьків | усвідомлене бажання співпрацювати з логопедом, усвідомлення власної ролі в процесі логокорекції, готовність працювати з дитиною додатково в домашніх умовах, готовність здобувати нові знання та практичні навички розвитку мовлення дитини, усвідомлення власної відповідальності за результативність корекційного процесу, готовність до ініціювання співпраці з фахівцем за власної потреби |
| 1.3. Діагностика мотивів долучення до логокорекційного процесу | опитування «Мотиви логокорекційної діяльності» (адаптація методики К.Замфір у модифікації А.Реана) | важливість матеріального фактору, прагнення пришвидшити процес корекції мовлення дитини; прагнення уникнути критики та засудження за бездіяльність; прагнення попередити погіршення мовлення дитини, потреба у схваленні власних дій соціумом, потреба в отриманні задоволення від діяльності та її результату, потреба у творчості та ініціативності |

| Субетап діагностики | Діагностичний інструментарій | Аспекти оцінювання показника |
|---|--|--|
| Етап 2. Визначення рівня готовності до самовдосконалення | | |
| 2.1. Діагностика мотивації на самовдосконалення та саморозвиток | опитування «Мотивація досягнень» (адаптація методики А.Меграбян [238]) | переконаність в успішності додаткових занять, налаштованість на подолання труднощів, готовність продовжувати роботу в разі невдачі, здатність брати відповідальність за успішність процесу на себе, інтерес до створення тренувального заняття вдома і пошуку додаткових матеріалів, інтерес до логопедичного знання, бажання брати участь у процесі логокорекції не тільки під час тренувань; віра в прогрес власної дитини і її сили, наполегливість у досягненні поставленої цілі, орієнтованість на тривалу, рутинну працю, готовність до самостійного пізнання, розуміння важливості точного виконання інструкцій фахівця |
| 2.2. Діагностика суб'єктивного сприйняття власної ефективності | опитувальник «Навчальна самоефективність дорослого» (адаптація методики Т.Гальцевої [222]) | усвідомлення сенсу самоосвіти в логокорекційній площині, впевненість у власних можливостях опанування нової інформації, здатність визначати завдання самоосвіти, |

| Субетап діагностики | Діагностичний інструментарій | Аспекти оцінювання показника |
|---|---|--|
| | | прагнення наполегливо досягати поставлених навчальних цілей, здатність до навчальної рефлексії, вміння здійснювати прогнозування освітньої діяльності, відповідальність за результати своєї навчальної діяльності |
| 2.3. Діагностика здатності до самоосвіти з логокорекції | спостереження за активністю батьків (авторська методика «ЛогоЩоденник») | усвідомлення власних потреб в інформації логопедичного змісту, здатність визначати корисність контенту, здатність планувати самоосвіту, навички пошуку потрібної інформації |
| Етап 3. Визначення рівня технологічної готовності | | |
| 3.1. Діагностика інформаційно-цифрової компетентності батьків | опитувальник «Інформаційно-цифрова компетентність батьків» (авторський) | знання та розуміння сучасних технологій, їх можливостей і обмежень, вміння користуватися цифровими пристроями та застосунками, користувацькі навички роботи з програмним забезпеченням, месенджерами, соцмережами, критичність у сприйманні інформації, знання про захист та безпеку в мережі, схвалення дистанційної взаємодії, |

| Субетап діагностики | Діагностичний інструментарій | Аспекти оцінювання показника |
|--|---|---|
| | | здатність швидко адаптуватися до змін у технологіях |
| 3.2. Діагностика відповідальності та здатності точного виконання рекомендацій та інструкцій логопеда | опитувальник «Відповідальність та виконавська дисципліна» (авторський) та спостереження за взаємодією з дитиною в домашніх умовах | відповідальність та внутрішня дисципліна, здатність до підпорядкування, активність у виконанні завдань та наданні зворотного зв'язку, відповідальність за виконання заданого, здатність чітко слідувати вказівкам та рекомендаціям, здатність формулювати уточнювальні запитання, інтерес до просвітницьких заходів та інформації від фахівця, активність в обговореннях |
| 3.3. Діагностика здатності до ауто- та соціорефлексії | методика М.Грант «Рівень вираженості та спрямованості рефлексії» | схильність до самоаналізу власної свідомості, цінностей, пізнавальних процесів, поведінкових шаблонів; здатність до аналізу свідомості, цінностей, пізнавальних процесів, поведінкових шаблонів інших людей; прагнення до розуміння навколишніх людей; емпатійність, чутливість; адекватність емоційних реакцій; здатність до ситуативної, ретроспективної та перспективної рефлексії |

Діагностика мотиваційної готовності батьків до співпраці з логопедом під час відновлення мовленнєвих потенцій їхніх дітей передбачає дослідження таких показників: оптимістичності та конструктивності мислення батьків дітей з ОМП; їх свідомого бажання співпрацювати з логопедом та активно сприяти мовленнєвому розвитку власної дитини; мотивів долучення до логокорекційного процесу.

Для діагностики *оптимістичності та конструктивності мислення батьків* було використано шкалу AOS (І. Шуллер, А. Комуніан), що призначена для виявлення рівня оптимізму людини. Вона дає змогу виділити п'ять типів особистості, які відрізняються за ступенем вираженості оптимізму-песимізму і активності-пасивності. Ця шкала заснована на концепції А. Меграбяна [237], де «хороші скринери» менш активні, ніж так звані «нескринери», здатні до високої активації на різні, навіть на незначні подразники. Оптимізм у цій методиці тлумачиться, як схильність людини вірити у свої сили й успіх, мати переважно позитивні очікування від самого себе, від життя і від інших людей. Активність розглядається як енергійність, життєрадісність, безпечність та безтурботність. Пасивність проявляється у тривожності, побоюваннях, страхах, невпевненості в собі і небажанні щось-небудь робити.

Опитувальник (дод. А.1) складається з 15 тверджень, серед яких є обернені твердження (оптимізм/песимізм) і прямі твердження на визначення типу за шкалою активність/пасивність. Усі твердження опитувальника мають бути оцінені респондентами за 4-бальною шкалою від «ніколи» до «завжди». Оцінювання відбувається за 4-бальною шкалою від 1 до 4. При оцінюванні тверджень 2, 5, 7, 9, 12, 13 оцінки, надані респондентами, підлягають реверсуванню й оцінюються окремо за шкалою песимізму. Твердження 1, 3, 4, 6, 8, 10, 11, 14, 15 є прямі.

Після проведення тесту здійснюється інтерв'ювання, у якому окрема увага в контексті здійсненого обстеження приділяється відповідям батьків на запитання 5-12 інтерв'ю, які допомагають спроектувати отримані дослідником

результати в площину перспектив взаємодії батьків з логопедом. За результатами тестування може бути визначено рівень оптимізму та активності кожного респондента та його належність до одного з квадратів, визначених авторами шкали.

Психологічний тип «реаліст» за шкалою «оптимізм» має від 15 до 19 балів, за шкалою «активність» – від 17 до 24 балів. Тип «активний оптиміст» знаходиться в діапазоні 20-24 балів за шкалою «оптимізм» та 25-36 – за шкалою «активність». Психотип «пасивний оптиміст» потрапляє в діапазон 20-24 за шкалою «оптимізму» та 9-16 – за шкалою «активність». «Пасивний песиміст» набирає 6-14 балів за шкалою «оптимізм» та 9-19 за шкалою «активність». Аналогічно, «активний песиміст» – від 6 до 14 балів за шкалою «оптимізм» і від 25 до 36 балів за шкалою «активність».

На діагностику *бажання батьків співпрацювати з логопедом і активно сприяти мовленнєвому розвитку власної дитини* спрямовані запитання 13-28 інтерв'ю (дод. А.2), за допомогою яких з'ясовується:

- налаштованість батьків співпрацювати у справі розвитку та корекції мовлення їхньої дитини з логопедом;
- ставлення до перспектив самостійної роботи з дитиною за завданнями логопеда;
- усвідомлення власної ролі в логокорекційному процесі та особистої відповідальності за його результативність;
- усвідомлення ролі логопеда в логокорекційному процесі та зони його відповідальності;
- ставлення до власної обізнаності з питань розвитку та корекції мовлення дитини та перспектив її вдосконалення шляхом самоосвіти;
- прагнення виявляти активність та ініціативність у процесі взаємодії з педагогами ЗДО та логопедами.

Алгоритм оцінювання відповідей на запитання 13-28, спрямованих на дослідження бажання співпрацювати з логопедом, наведено у додатку А.3.

З метою діагностики *мотивів долучення батьків до логокорекційного процесу* можна використати адаптований до потреб нашого дослідження опитувальник «Мотиви професійної діяльності» (дод. А.4), створений на основі методики К.Замфір у модифікації А.Реана. Ця методика дає змогу визначити домінантний тип мотивації при виборі тієї чи іншої діяльності як професійної. Опитувальник містить твердження, які відповідають різним типам мотивації: внутрішній (важлива власне діяльність, якою займається людина), зовнішній (задоволення інших соціальних потреб щодо змісту діяльності) негативній або позитивній. Для співпраці з логопедом, звісно, важливими є внутрішні мотиви долучення батьків до логокорекційного процесу, проте бажаними є і зовнішні позитивні мотиви, оскільки вони значно ефективніші, ніж негативні.

Батькам пропонується перелік із 7 основних мотивів, значущість яких для них особисто необхідно оцінити за 5-бальною шкалою (від «дуже значимий» до «абсолютно не значимий»). Необхідно оцінити такі групи мотивів: матеріальний зиск, прагнення позбутися дискомфорту, прагнення уникнути неприємностей у майбутньому, прагнення уникнути засудження оточенням, прагнення соціального схвалення, задоволення від процесу і результату роботи, можливість самореалізації.

На виявлення вагової частки внутрішніх мотивів (ВМ) спрямовано твердження 6 та 7, зовнішніх позитивних мотивів (ЗПМ) – 1, 2 та 5, зовнішніх негативних (ЗНМ) – 3 та 4. Рівень прояву кожного з видів мотивації підраховується, як середнє арифметичне. На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс кожного з батьків, який відповідає одному з типів співвідношень (від оптимального до найгіршого).

Задоволення від виконуваної логокорекційної діяльності тим вище, чим більше превалює внутрішня мотивація над зовнішньою негативною. Відповідно, слід очікувати більшої активності від батьків з першим та другим мотиваційним комплексом. Саме такі батьки отримуватимуть вище емоційне задоволення від процесу роботи з дитиною, що стимулюватиме їхнє бажання

співпрацювати з логопедом у процесі відновлення мовленнєвих потенцій їхньої дитини. І навпаки, чим більша діяльність батьків обумовлена мотивами уникнення, тим нижча активність та є емоційне незадоволення діяльністю.

Діагностика готовності до самовдосконалення у батьків, яке забезпечить активну співпрацю з логопедом у справі логокорекційної допомоги їхній дитині, передбачає обстеження таких показників: мотивації на самовдосконалення та саморозвиток батьків; суб'єктивного відчуття особистісної ефективності у батьків дітей з ОМП; самоосвітньої активності батьків з логокорекційної проблематики та виконання ними проблемних завдань.

З метою діагностики *мотивації на самовдосконалення та саморозвиток батьків у мистецтві взаємодії з дитиною та в галузі логокорекції* вважаємо доречним використати методику А. Меграбян (дод. А.5), адаптовану до потреб нашого дослідження. Цей тест призначений для діагностики двох мотивів особистості: прагнення до успіху і мотиву уникнення невдачі. Протягом діагностики з'ясовується, який із двох мотивів домінує у людини. Мотивація досягнення виявляється у потребі долати перешкоди та досягати високих показників в праці, самовдосконалюватися, змагатися з іншими і випереджати їх, реалізовувати свої таланти і тим самим підвищувати самоповагу.

Тест складається з низки тверджень, що стосуються окремих сторін характеру людини, а також її думок і почуттів щодо життєвих ситуацій, пов'язаних з її взаємодією з дитиною з особливими мовленнєвими потребами. Тест має дві форми – чоловічу (А) та жіночу (Б). Зміст тестових тверджень адаптовано згідно з проблематикою дослідження. Щоб оцінити ступінь згоди або незгоди з кожним із тверджень, батькам пропонувалося оцінити кожне твердження за 7-бальною шкалою від: «повністю згоден» до «повністю заперечую». При обробці отриманих відповідей враховувалося, що твердження в опитувальнику є прямі та зворотні. Прямі твердження: 1, 2, 4, 6,

7, 9, 13, 17, 21, 24, 26, 28, 30, 31. На основі підрахунку сумарного балу визначається, яка мотиваційна тенденція домінує в обстежуваних батьків.

Мотивація досягнення успіху за умов низької пізнавальної потреби може стати основою мотивації підвищення інтересу батьків до вивчення всього, що стосується їхньої взаємодії та можливості сприяти відновленню мовлення власної дитини, освоєння матеріалів, запропонованих логопедом, та пошуку додаткової інформації з проблеми. При такій мотивації батьки, починаючи співпрацю з логопедом, прагнуть досягнення конструктивних результатів, які дадуть змогу скерувати процес розвитку мовлення дитини в сторону норми. В основі їхньої активності лежить надія на успіх та потреба в досягненні успіху.

За мотивації уникнення невдачі батьки, які виявляють активність у співпраці з логопедом, потребують уникнення осуду та болісно переживають будь-які відзначені логопедом помилки. Оскільки в основі цієї мотивації лежить ідея негативних очікувань, то, починаючи спільну активність, батьки вже заздалегідь побоюються можливої невдачі, думають про шляхи уникнення цієї гіпотетичної невдачі, а не про способи досягнення успіху. Робота з такими батьками потребує більших зусиль від логопеда з метою підвищення в них ступеня орієнтації на успіх та зниження орієнтації на страх невдачі.

Відчуття власної самоефективності у будь-якій діяльності, зокрема в навчальній [22], обумовлює не тільки бажання людини самовдосконалюватися протягом життя, але й успішність даного процесу. Самоефективність людини тісно пов'язана з упевненістю у власних силах та можливостях. Вона впливає як на соціальні прояви особистості, її реалізацію в професійній царині, так і на опанування нового напрямку діяльності. Для нашого дослідження особливий інтерес становить академічна самоефективність, яка визначає внутрішню готовність людини до активних навчальних дій, сприяє формуванню в неї потреби навчатися протягом життя та відображає суб'єктивне сприйняття людиною власної ефективності в новому для неї процесі. З метою діагностики даного конструкту може бути обрано методику Т.Гальцевої «Навчальна самоефективність дорослого» [23], яка дає змогу визначити переконання

людини щодо її потенційної здатності організувати та здійснювати власну навчальну діяльність, необхідну для досягнення певної життєвої або професійної мети. Автор доводить, що опитувальник є валідним і надійним психологічним вимірювальним інструментом. Опитувальник (дод. А.6) містить 5 шкал навчальної самоєфективності дорослого, що представлені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Шкали навчальної самоєфективності дорослого в методиці Т.Гальцевої

| Шкала | Запитання | Мета діагностики |
|--|-------------------------------|--|
| Ціннісно-сміслові ставлення до діяльності, пов'язаної із самоосвітою | 1, 5, 7, 8, 12, 23, 25, 26 | виявлення рівня усвідомлення батьками сенсу самоосвіти в логокорекційній площині |
| Упевненість у власній навчальній здатності | 9, 11, 13, 18, 20, 21, 29, 30 | виявлення рівня впевненості батьків у власних можливостях опанування нової для них інформації |
| Мотиваційно-цільова спрямованість у навчанні | 3, 4, 15, 16, 19, 31 | виявлення рівня здатності батьків визначати завдання власної самоосвіти та прагнення наполегливо їх досягати |
| Прогностично-рефлексивна здатність до навчання | 6, 10, 17, 22, 24, 28 | виявлення рівня здатності до навчальної рефлексії та вміння здійснювати прогнозування освітньої діяльності |
| Відповідальність за самоосвіту та розвиток | 2, 14, 27, 32 | виявлення рівня відповідальності дорослого за результати своєї навчальної діяльності |

З метою діагностики **здатності батьків до самоосвіти з логокорекційної проблематики** можна використовувати «ЛогоЩоденник» – робочий нотатник, який логопед пропонує вести батькам для ефективної організації логокорекційного процесу з дитиною в домашніх умовах, планування роботи згідно з рекомендаціями логопеда та фіксації спостережень за змінами в мовленні дитини. «ЛогоЩоденник» використовується як засіб просвітницької діяльності логопеда для стимуляції самоосвіти батьків. У «ЛогоЩоденнику» (видається батькам при зверненні до логопеда для

заповнення та подальшої самостійної роботи) передбачені завдання проблемного характеру, зміст яких спрямовано на з'ясування таких умінь, які характеризують здатність батьків до самоосвіти з логокорекційної проблематики:

- визначати власні потреби в інформації логопедичного змісту, з проблематики мовленнєвого розвитку дитини;
- шукати додаткову інформацію з актуальної логопедичної тематики;
- визначати важливість та необхідність публікацій, ігор, дитячих книг, інтернет-ресурсів для своїх потреб, пов'язаних з удосконаленням мовленнєвого розвитку дитини;
- планувати самоосвіту, визначаючи ступінь актуальності навчальної інформації;
- продуктивно опрацьовувати логопедичні ресурси;
- планувати пошук потрібної логопедичної інформації, необхідної для кращого розуміння особливостей мовленнєвого розвитку своєї дитини.

Перелік завдань «ЛогоЩоденника», які використовувалися для діагностики здатності до самоосвіти з проблем логопедії і логокорекційної діяльності та вміння визначати та планувати завдання логокорекційної роботи з дитиною в домашніх умовах наведено в дод. А.7. Зразки окремих сторінок щоденника із завданнями представлено в додатку А.8. У додатку А.9 висвітлено алгоритм оцінювання виконання завдань для діагностики здатності батьків до самоосвіти з логокорекційної проблематики.

Діагностика технологічної готовності передбачає діагностику таких показників: інформаційно-цифрової компетентності батьків та їхньої забезпеченості технічними засобами; здатності батьків до точного виконання рекомендацій та інструкцій логопеда з метою організації логокорекційної взаємодії з дитиною в домашніх умовах; здатності батьків до ауто- та соціорефлексії.

З метою діагностики ***інформаційно-цифрової компетентності батьків і їхньої забезпеченості технічними засобами*** для налагодження

дистанційного процесу комунікації з логопедом було використано опитувальник (авторський), представлений в додатку А.10. Алгоритм оцінювання відповідей батьків на анкету для діагностики інформаційно-цифрової компетентності представлено в додатку А.11.

Опитування передбачає збір інформації про наявність таких технічних можливостей, умінь та навичок користувача ІКТ:

- наявність технічних можливостей доступу до мережі інтернет (смартфон, комп'ютер, ноутбук, планшет тощо);
- вміння користуватися електронною поштою, пошуковими системами, хмарними сервісами;
- наявність особистої сторінки в соціальних мережах;
- вміння використовувати соціальні мережі з метою пошуку інформації, спілкування;
- вміння використовувати месенджери;
- розуміння особливостей взаємодії з чат-ботом (програмним додатком зі штучним інтелектом);
- обізнаність з можливостями застосування ІКТ в логокорекційному процесі.

Анкету було використано також для виявлення батьків, які потребують попередньої підготовки у вигляді циклу практичних занять з навчання базової комп'ютерної грамотності та роботі в мережі Internet. З цією метою розроблений теоретико-практичний семінар «ЛогоШкола базової online-грамоти» для педагогів ЗДО, логопедів та батьків.

Діагностика *виконавської дисципліни батьків та рівня їхньої відповідальності при виконанні доручених логопедом домашніх завдань* передбачала два аспекти дослідження. На початку експериментальної роботи для якості навчального процесу логопеду варто знати, наскільки батьки готові точно і ретельно виконувати його рекомендації. З цією метою нами було розроблено авторський опитувальник «Відповідальність та виконавська дисципліна», відповіді на запитання якого дають змогу виявити рівень

готовності батьків підпорядковувати власні інтереси спільній меті та чітко виконувати розпорядження логопеда при роботі з дитиною. Зміст опитувальника представлено у додатку А.12. З його допомогою можна виявити, чи характерна для обстежуваних батьків відповідальність, свідомість, внутрішня дисципліна; чи здатні вони підпорядковувати свої дії та вчинки інструкціям, статутам, закону без психологічного напруження; чи виникають у них негативні емоції, пов'язані з потребою підпорядкування; чи характерна для них особиста відповідальність за власні дії та ін.

Опитувальник складається з 21 твердження, які розкривають зміст основних шести шкал (табл. 2.3), а також має додаткову шкалу достовірності – на перевірку щирості відповідей. Усі твердження опитувальника мають бути оцінені респондентами за 7-бальною шкалою від «абсолютно згоден» до «безумовно, ні». При обробці тверджень 11, 13, 17, 18, 19, 20 оцінки, надані респондентами, підлягають реверсуванню й оцінюються за оберненою шкалою.

Таблиця 2.3

Шкали відповідальності та виконавської дисципліни

| Шкала | Запитання | Мета діагностики |
|-----------------------------------|-----------|---|
| усвідомленість дисциплінованості | 1, 8, 15 | виявлення рівня свідомості, внутрішньої дисциплінованості, слухняності та поступливості |
| здатність підпорядкування | 2, 9, 16 | виявлення рівня здатності підпорядковувати свої дії та вчинки вимогам та інструкціям без внутрішнього напруження |
| ергічність / пасивність | 3, 10, 17 | виявлення рівня активності та дисциплінованості при виконанні вимог керівництва |
| оптимістичність / песимістичність | 4, 11, 18 | виявлення рівня оптимістичності мислення під час виконання роботи, пов'язаної з підпорядкуванням, покорою, дотриманням дисципліни |
| інтернальність / екстернальність | 5, 12, 19 | виявлення рівня відповідальності за невдачі, що відбуваються в діяльності |
| конформність / нонконформність | 6, 13, 20 | виявлення рівня духу протиріччя, протиставлення власної думки вказівкам інших |
| достовірність | 7, 14, 21 | виявлення рівня нещирості, бажання виглядати кращим, ніж насправді |

Логокорекційна робота батьків з дитиною в домашніх умовах полягає в такому:

- виконання домашніх завдань з дитиною вдома;
- дотримання правильної структури логопедичного заняття;
- адаптування обладнання, дидактичного та стимульного матеріалу для логопедичних занять до потреб своєї дитини;
- чітке дотримання рекомендацій логопеда щодо методики проведення вправ вдома;
- фіксація результатів домашніх тренувань у «ЛогоЩоденнику»;
- надання логопеду звіту про результати виконаних домашніх завдань;
- звернення за необхідності за додатковою консультативною допомогою щодо правильності виконання домашніх завдань.

Для організації ефективної взаємодії з дитиною в домашніх умовах батьки повинні:

- розуміти логіку логокорекційного процесу та послідовність етапів логопедичної допомоги;
- регулярно ознайомлюватися з рекомендаціями логопеда та методичними матеріалами, розміщеними на хмарних сервісах та сайті;
- вміти планувати власну логопедичну роботу з дитиною на тиждень та безпосередньо на занятті;
- уміти визначати етапи в структурі логопедичного заняття;
- уміти визначати мету та завдання, на досягнення яких спрямовані логопедичні ігри та вправи для домашніх тренувань;
- уміти відбирати корисний та ефективний матеріал для логокорекційної роботи зі своєю дитиною;
- уміти планувати форму та спосіб здійснення фіксації результатів домашніх тренувань з метою надання подальшого зворотного зв'язку вчителю-логопеду;

- уміти використовувати чат-бот, месенджери та соціальні мережі для запиту необхідної інформації щодо організації тренувань у домашніх умовах.

Спостереження за роботою батьків та алгоритм оцінки його результатів представлено в додатку А.13. Спостереження здійснювалося з метою оцінки рівня умінь батьків взаємодіяти з дитиною в домашніх умовах на підставі аналізу таких даних:

- кількість завантажених матеріалів для домашніх тренувань з хмарних сервісів і сайту;
- кількість звернень до логопеда щодо сповіщень та уточнень, які стосуються організації занять;
- якість надісланих логопеду електронних листів та приватних повідомлень у месенджерах з фотоматеріалами, відеоматеріалами фрагментів занять в домашніх умовах;
- зміст звернень до логопеда щодо правильності реалізації занять вдома.
- кількість зафіксованих результатів домашніх тренувань у «ЛогоЩоденнику»;
- кількість реєстрацій на просвітницькі онлайн заходи та кількість фактичних відвідувань;
- якість виступів та коментарів під час тематичних обговорень в батьківських групах в месенджерах і соціальних мережах та під час онлайн заходів.

Завдання з «ЛогоЩоденника» для діагностики вміння організовувати логокорекційну взаємодію з дитиною в домашніх умовах, представлено в додатку А.14.

З метою діагностики *здатності до ауторефлексії та соціорефлексії* можна використати методику М. Гранта, яка призначена для оцінки рівня вираженості рефлексивності суб'єкта різної спрямованості. Рефлексивність – це здатність людини виходити за межі власного «Я», осмислювати, вивчати, аналізувати, порівнюючи образ власного «Я» з іншими особистостями та

самим собою в різних ситуаціях. Рефлексивність, як протилежність імпульсивності, характеризує людей, які перш ніж діяти внутрішньо переглядають усі гіпотези, приймають рішення обдуманно, виважено, враховуючи різні варіанти розв'язання проблеми. Опитувальник складається з двох шкал – ауторефлексії (власних рефлексій переживань, аналіз своїх внутрішніх бажань, мотивів, цілей) і соціорефлексії (усвідомлення переживань інших людей).

Текст опитувальника М. Гранта був адаптований нами під проблематику взаємодії педагога-логопеда з батьками дитини з особливими мовленнєвими потребами, підтримка яких здійснюється через дистанційно-інтерактивне середовище. Опитувальник складається з 20 питань (дод. А.15). Орієнтовний час тестування – 40-50 хвилин. Кожна шкала включає 10 прямих і зворотних тверджень, кожне з яких, у свою чергу, оцінюється за 6 бальною шкалою: від «абсолютно не згоден» (1 бал) до «абсолютно згоден» (6 балів). Таким чином, у результаті діагностики отримуються два показники – саморефлексії та соціорефлексії, що варіюються від 10 до 60 балів. Твердження 2 і 3 на діагностику ауторефлексії є зворотними. Твердження 1, 5, 8, 10 на діагностику соціорефлексії є зворотними. При аналізі результатів звертається увага на співвідношення двох форм рефлексії. М. Грант [224] тлумачив процес рефлексії, як аналіз людиною власного мислення, механізмів сприйняття, прийняття рішень та емоційного реагування, власної діяльності (ауторефлексія) та аналіз внутрішнього стану інших людей (соціорефлексія). Найбільш «адаптованим» вважається середній рівень саморефлексії і високий або вищий за середній рівень соціорефлексії. Саме цей «адаптований» рівень вважаємо найбільш оптимальним для продуктивної співпраці логопеда і батьків.

Отже, методика діагностики готовності батьків до співпраці з логопедом з метою ефективного відновлення мовленнєвих потенцій власної дитини в умовах дистанційно-інтерактивного середовища носить комплексний характер і передбачає дослідження трьох критеріїв: мотиваційної готовності,

готовності до самовдосконалення та технологічної готовності батьків до участі в спільному логокорекційному процесі. Обрані діагностичні методи та методики дослідження дають змогу здійснити комплексне обстеження батьків та зробити висновки щодо їхньої готовності до співпраці з логопедом. Оскільки ДІС може забезпечувати різні рівні віддаленої взаємодії з батьками, що дає змогу вносити зміни в їхнє ставлення до логокорекційного процесу, його необхідності, успішності щодо їхньої дитини, а також впливати на окремі показники критеріїв готовності батьків до ефективного відновлення мовленнєвих потенцій власної дитини у співпраці з логопедом, то вищенаведені методи та методики дослідження можуть бути використані як на констатувальному, так і на контрольному етапі педагогічного експерименту.

2.3. Результати визначення рівня готовності батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами до співпраці з учителем-логопедом в умовах дистанційно-інтерактивного середовища

Мотиваційна готовність батьків дітей з ОМП до співпраці з логопедом в умовах ДІС передбачає дослідження оптимістичності та конструктивності мислення батьків, як необхідної передумови ефективної співпраці з логопедом; усвідомленого бажання батьків співпрацювати з логопедом та активно сприяти мовленнєвому розвитку власної дитини; мотивів долучення до логокорекційної діяльності.

Дослідження *оптимістичності та конструктивності мислення батьків* здійснювалося на основі тестування (шкала AOS І. Шуллера та А. Комуніана) і уточнювалося в процесі інтерв'ювання (5-12 запитання інтерв'ю). Результати обстеження представлені в таблиці Б.1, додатку Б. Окреслено три рівні оптимістичності та конструктивності мислення батьків дітей з ОМП, здійснено їхній кількісний та якісний аналіз.

Високий рівень оптимізму мислення було зафіксовано у 23,4% опитаних батьків. До цієї групи було віднесено батьків, які за шкалою AOS були

визначені як «реалісти» (20 осіб) та «активні оптимісти» (5 осіб). Такі батьки усвідомлювали важливість правильного мовлення дитини для її успішного розвитку, спостерігали за її мовленням і помічали його особливості. Вони переконані у важливості та ефективності допомоги фахівця для досягнення мовленнєвої норми дитиною. Таким батькам притаманне розуміння позитивного впливу ігор, вправ та безпосереднього спілкування на розвиток мовлення дитини в сприятливому мовленнєвому середовищі, усвідомлення комплексності та цілісності процесу відновлення мовлення до нормативного рівня. Вони готові співпрацювати у випадку отримання конкретних вказівок та допомоги від логопеда. Такі батьки впевнені у своїх силах та знаннях, у правильності власної оцінки проблемності мовленнєвих особливостей дитини. Вони готові долучитися до процесу логокорекції, деякі з них і раніше працювали над розвитком мовлення своєї дитини. Зазвичай вони використовували рекомендації, знайдені ними самостійно на різноманітних логопедичних ресурсах. Для них характерний високий рівень пізнавальної активності, проте дещо хаотичний та несистематичний. Готові ініціювати контакт з логопедом та педагогами ЗДО, досить активні та позитивно налаштовані.

Середній рівень оптимістичності мислення було зафіксовано у 29,9% опитаних батьків, які за шкалою AOS визначені як «пасивні оптимісти» (32 особи). Такі батьки переконані в тимчасовості мовленнєвих особливостей, їхньої природності і наявності у більшості дітей відповідної вікової групи. Дехто з батьків вважає мовленнєві особливості «милими», які роблять їхню дитину симпатичною та неповторною. Вони не схильні докладати зусиль до спеціальної корекції, впевнені, що мовлення або виправиться саме, дитина «виговориться», або в закладі освіти відкорегують. Щодо перспектив співпраці з логопедом вони схильні брати час на обдумування та відтягати рішення, якщо пропонується їм самим докласти зусиль.

Низький рівень оптимізму мислення (песимізм) виявлено у 46,7% батьків (50 осіб). Вони переконані в спадковості мовленнєвих особливостей дітей, що

не підлягають корекції. Вважають, що їхнє втручання, як некомпетентної особи, стане на заваді розвитку дитини. Вони не впевнені в тому, що є сенс опановувати матеріали логокорекційного спрямування, оскільки це не їхній фах. Вони переконані, що процес відновлення потенцій дитини дуже вартісний і тривалий, тому досягти ефекту буде надзвичайно важко. Вони схильні ігнорувати проблему, не докладати власних зусиль. Іноді такі батьки заперечують наявність особливостей мовлення своєї дитини, тому вважають, що нічого не потрібно коригувати. Відтак і свою роль у логокорекційному процесі вони не усвідомлюють. Часто переконані, що для повноцінного результату потрібне обов'язкове використання нетрадиційних вартісних методів та коштовних спеціалізованих засобів, продаж яких є єдиною метою будь-якої корекції.

Дослідження другого показника мотиваційної готовності батьків до участі в спільному логокорекційному процесі, а саме ***свідомого бажання батьків співпрацювати з логопедом та активно сприяти мовленнєвому розвитку власної дитини***, здійснювалося за результатами інтерв'ю (запитання 13-23) з метою визначення їхньої потреби в допомозі, наявності в них досвіду логопедичної корекції, виявлення потенціалу батьків для майбутньої співпраці. Відповіді батьків фіксувалися на диктофон. Оцінювання здійснювалося за 3-бальною шкалою, і на підставі суми балів визначалися відповідні рівні.

Якісний та кількісний аналіз отриманих даних свідчить про досить тривожну ситуацію з добровільним бажанням батьків співпрацювати з логопедом та допомагати йому в процесі розвитку мовлення дитини. Так, 52,3% опитаних зазначають відсутність у себе відповідної фахової підготовки та логопедичних знань, як причину неможливості допомагати логопеду; 37,4% відзначають відсутність віри у власні сили та можливості допомогти дитині. Реакція батьків на пропозиції, спрямовані на виявлення бажання батьків самовдосконалитися у сферах, важливих для логокорекційної взаємодії, теж засвідчили тривожні результати. 35,5% опитаних не мають бажання бути

присутніми на заняттях логопеда з їхньою дитиною і здобувати відповідний досвід. Серед причин названо: «відсутність вільного часу», «небажання відволікати дитину», «відчуття непотрібності на такому занятті», «нудьга», «небажання займатись не своєю справою» та ін. 47,7% не готові до регулярного виконання домашніх завдань з дитиною та постійного зворотного зв'язку через відсутність вільного часу. Причому 25,2% вважають, що в обов'язки логопеда входить регулярне нагадування та контроль за виконанням домашніх завдань з дитиною, оскільки успішність процесу – зона відповідальності логопеда. 50,5% не мають бажання навчатися організовувати ігри для розвитку мовлення своєї дитини. 44,9% не готові організовувати логокорекційні заняття вдома з власними дітьми. 36,4% не виявляють бажання засвоювати нові для себе знання з питань розвитку та корекції мовлення дитини. 37,2% не зацікавилися можливістю опанувати логопедичні методи та прийоми розвитку мовлення своєї дитини. Така ситуація потребує специфічних методів впливу, до яких ми зараховуємо дистанційно-інтерактивне середовище. Спеціальна організація навчального матеріалу, його доступність, легкість та зрозумілість повинні змінити переконання батьків, які вони продемонстрували під час інтерв'ювання та допомогти підвищити мотивацію співпраці з логопедом.

Усі отримані відповіді на запитання інтерв'ю оцінені, знеособлені та проранжовані (табл. Б.2, дод. Б). Діапазон загальної оцінки відповідей на 11 запитань інтерв'ю – від 11 до 33 балів. Виокремлено 3 рівні: високий, середній, низький.

Високий рівень (26-33 бали) – активне бажання співпрацювати з логопедом виявили 15,0% опитаних батьків. Вони усвідомлюють власну роль у процесі логокорекції, згодні працювати з дитиною додатково в домашніх умовах, здобувати нові знання та практичні навички розвитку мовлення дитини. Ці батьки усвідомлюють власну відповідальність за результативність корекційного процесу, готові не просто брати участь у співпраці, але й ініціювати її за власної потреби.

Середній рівень (19-25 балів), або помірковане прагнення до співпраці з логопедом, виявлено у 43,9% опитаних батьків. Часто такі батьки не готові регулярно виділяти час на логокорекційну роботу з дитиною вдома і тому не впевнені у своїй можливості регулярно надавати зворотний зв'язок логопеду щодо виконання домашніх завдань та організації занять. Ці батьки згодні на співпрацю за умови наявності вільного часу, зручного графіку занять та вільного доступу до консультацій логопеда.

Низький рівень (11-18 балів) бажання співпрацювати спостерігався у 41,1% батьків дітей з ОМП. Ці батьки у своїй більшості не мають бажання співпрацювати з логопедом. Вони недооцінюють важливість власних зусиль у спільній роботі з логопедом для досягнення бажаних результатів і мають значні сумніви в ефективності власної співпраці з логопедом у процесі логокорекції. Більшість з них переконана, що фахові питання повинен розв'язувати логопед, а тому домашня робота може бути винятком, ніж правилом у співпраці. Іноді вони можуть погодитися на співпрацю за умови повного контролю логопедом усієї їхньої діяльності, у тому числі і домашньої роботи з дитиною.

Третій показник мотиваційної готовності батьків до участі в спільному логокорекційному процесі, а саме ***мотиви, долучення до логокорекційної діяльності***, досліджено з допомогою опитувальника К. Замфір у модифікації А. Реана «Мотиви професійної діяльності», адаптованого під потреби дослідження. Дана методика дає змогу визначити домінантний тип мотивації при виборі тієї чи іншої діяльності, як професії. Опитувальник містить твердження, які відповідають різним типам мотивації: внутрішній (важливою є діяльність, якою займається людина), зовнішній (задоволення інших соціальних потреб щодо змісту діяльності) негативній або позитивній. Для співпраці з логопедом, звісно, важливими є внутрішні мотиви долучення батьків до логокорекційного процесу, проте бажаними є і зовнішні позитивні мотиви, оскільки вони є значно ефективнішими, ніж негативні.

Задоволення від виконуваної логокорекційної діяльності тим вище, чим більше превалює внутрішня мотивація над зовнішньою негативною. Відповідно, слід очікувати більшої активності від батьків з першим та другим мотиваційним комплексом. Саме такі батьки отримуватимуть вище емоційне задоволення від процесу роботи з дитиною, що стимулюватиме їхнє бажання співпрацювати з логопедом у процесі відновлення мовленнєвих потенцій їхньої дитини. І навпаки, чим більша діяльність батьків обумовлена мотивами уникнення, тим нижча активність та емоційне незадоволення діяльністю.

Батькам було запропоновано перелік із 7 мотивів, значущість яких для них особисто необхідно було оцінити за 5-бальною шкалою (від «дуже значимий» до «абсолютно не значимий»). На виявлення вагової частки внутрішніх мотивів (ВМ) спрямовано твердження 6 та 7, зовнішніх позитивних мотивів (ЗПМ) – 1, 2 та 5, зовнішніх негативних (ЗНМ) – 3 та 4. Рівень прояву кожного з видів мотивації підраховується, як середнє арифметичне. На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс кожного з батьків, який відповідає одному з типів співвідношень (від оптимального до найгіршого). Усі надані батьками відповіді оцінено, дані знеособлено, систематизовано відповідно до співвідношення різних видів мотивацій та згруповано за мотиваційними комплексами (табл. Б.3, дод. Б).

Високий рівень – переважання внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації над негативною було зафіксовано у 17,8% респондентів. Респондентів з мотиваційними комплексами $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ (15 осіб) та $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$ (4 особи) вважаємо найбільш надійною категорією для майбутньої співпраці з логопедом у питаннях спільної логокорекційної діяльності. Внутрішні мотиви у сполученні з домінантними позитивними зовнішніми виступають надійною гарантією того, що батьки будуть докладати зусиль для досягнення конкретних результатів взаємодії з логопедом. Здебільшого цими батьками керує задоволення від процесу спілкування з дитиною, результатів у її розвитку та можливість виявити творчість та ініціативність у процесі організації занять з дитиною.

Середній рівень мотивації зафіксовано у 47,7% батьків. Цей рівень характеризується менш сприятливими для співпраці мотиваційними комплексами $BM = ЗПМ = ЗНМ$ (5 осіб), $BM < ЗПМ > ЗНМ$ (7 осіб) і $BM = ЗПМ < ЗНМ$ (5 осіб). У них відзначається недостатня сила внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації. На перший план виходить потреба отримати схвалення від родичів та знайомих за свою свідому батьківську позицію, а також необхідність пришвидшити процес корекції мовлення дитини через перехід на наступний щабель освіти. Не останнє місце займає і можливість зекономити кошти. Ці батьки здебільшого керуються у своїх діях зовнішніми мотивами, допомагаючи дитині у її мовленнєвому розвитку. Однак при перевазі зовнішньої мотивації деякі батьки виявляють і досить значимий рівень внутрішньої мотивації. Вони відзначили своїм вибором мотиваційний комплекс $BM > ЗПМ < ЗНМ$ (30 осіб) та $BM > ЗПМ = ЗНМ$ (4 особи). Вважаємо ці мотиваційні комплекси достатньо перспективними для взаємодії з логопедом за умови створення додаткових позитивних зовнішніх впливів та ситуації успіху для батьків, як додаткової стимуляції внутрішніх мотивів.

Низький рівень мотивації, яка спонукає батьків брати участь у логокорекційній діяльності, зафіксовано у 34,5% респондентів. Вибір мотивів цими батьками (37 осіб) відповідає мотиваційному комплексу $BM < ЗПМ < ЗНМ$, у якому частка зовнішніх негативних мотивів переважає. Ця категорія батьків викликає занепокоєння. Адже будь-яка діяльність, яка виконується під впливом страху чи покарання, є менш продуктивною в перспективі тривалого перебігу. Батьки цієї категорії мають стати об'єктом спеціальної уваги фахівця для створення додаткової позитивної мотивації та заохочення внутрішнього задоволення від участі в спільній діяльності. Ці батьки здебільшого прагнуть уникнути критики та негативних коментарів у свою сторону зі сторони родичів та знайомих про свою бездіяльність щодо дитини та попередити більш серйозні порушення в мовленні дитини, які можуть виникнути внаслідок відсутності корекційної роботи. Такі мотиви найменш бажані для майбутньої співпраці і потребують підвищеної уваги фахівця.

Сукупні результати дослідження показників мотиваційного критерію готовності батьків дітей з ОМП до співпраці з логопедом представлено на рисунку 2.3.

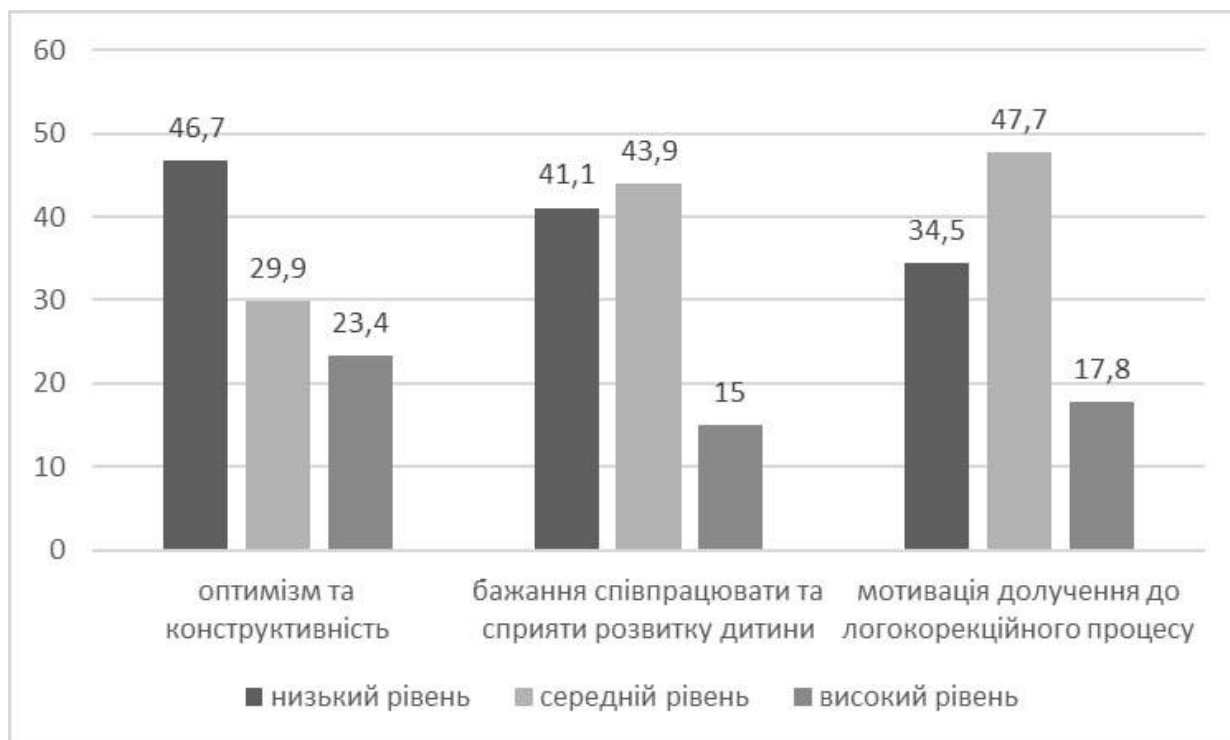


Рис. 2.3. Результати обстеження батьків дітей з ОМП за показниками мотиваційної готовності до співпраці з логопедом, у %

Отримані результати обстеження показників мотиваційної готовності батьків дітей з ОМП до співпраці з логопедом було переведено в стандартні бали: високий рівень – 3 бали, середній – 2 бали, низький – 1 бал. Рівні мотиваційного критерію визначено, як середнє арифметичне для кожного респондента, і були встановлені в таких межах: низький – від 1 до 1,5 балу, середній – від 1,6 до 2,3 балу, високий – від 2,4 до 3 балів. Отже, залежно від сили та характеру прояву мотиваційної готовності у ній можна виділити та описати три рівні (табл. 2.4.). Результати розподілу респондентів за рівнями прояву мотиваційного критерію представлено в таблиці Б.10, додаток Б.

Таблиця 2.4

Характеристика рівнів мотиваційної готовності батьків дітей з ОМП до спільної корекційно-розвиткової роботи з учителем-логопедом в умовах дистанційно-інтерактивного середовища

| Рівень | Опис | % |
|------------------------|---|------|
| Високий рівень | Батьки переконані в успішності відновлення мовленнєвих потенцій їхньої дитини, впевнені у власних силах; усвідомлюють важливість та ефективність допомоги фахівця для досягнення мовленнєвої норми дитиною, бажають співпрацювати з ним, усвідомлюють важливість власних зусиль для досягнення результатів логокорекційного процесу; зацікавлені допомогти власній дитині, вмотивовані інтересом до гідного результату та власного саморозвитку. | 17,8 |
| Середній рівень | У батьків переважає невизначеність щодо можливості відновлення мовленнєвих потенцій їхньої дитини, покладання сподівань на рівень компетентності логопеда, ефективність нетрадиційних методів та спеціалізованих засобів, нерозуміння власної ролі та безпосереднього мовленнєвого контакту дорослого з дитиною для розвитку її мовлення; основним спонуканням до співпраці з логопедом є його активна позиція та тотальний контроль над процесом допомоги їхній дитині, характерне перекладання відповідальності за недоліки в мовленні дитини на педагогів ЗДО, вибірковий інтерес до інформації з проблем розвитку мовлення дитини та його корекції, фрагментарні та спорадичні інтенції до мовленнєвої взаємодії з власною дитиною. | 41,1 |
| Низький рівень | Батьки розчаровані або зневірені в перспективі відновлення мовленнєвих потенцій їхньої дитини, заперечують особливості в мовленні їхньої дитини, переконані в їхній тимчасовості; не усвідомлюють значущість логокорекційного впливу на розвиток мовлення дитини з особливими мовленнєвими потребами, не проявляють інтерес до інформації з проблем розвитку мовлення дітей та його корекції, не мають бажання докласти зусиль до особистої мовленнєвої взаємодії з власною дитиною; можуть долучитися до логокорекційного процесу через загрозу засудження соціумом чи появу проблем у майбутньому. | 41,1 |

Дослідження показників готовності до самовдосконалення, як другого критерію готовності батьків дітей з ОМП до співпраці з логопедом в умовах дистанційно-інтерактивного середовища, передбачало вивчення мотивації батьків на саморозвиток та самовдосконалення, суб'єктивного сприйняття ними власної навчальної самоефективності та здатності до самоосвіти з логокорекційної проблематики.

Мотивація на саморозвиток та самовдосконалення, як показник готовності до самовдосконалення у батьків, досліджувалася за допомогою методики А. Меграбян «Тенденція досягнень» [238]. Мотив уникнення невдачі та мотив досягнення не протилежні один одному, вони «рівноправні», самостійні та стійкі. Це особистісні утворення, на які майже не впливають ситуаційні фактори, тож і зміни в них протягом життя людини незначні. Батькам був запропонований опитувальник з 32 запитань.

Переважання одного з мотивів (орієнтація на досягнення успіху чи страх уникнення невдачі) ґрунтується на аналізі кількісного показника мотивації досягнення. Високий показник свідчить про більшу вираженість прагнення досягти успіху, ніж прагнення уникнути невдачі, низький – навпаки. Сума балів від 165 до 210 дає змогу говорити про домінування прагнення успіху. Якщо ж сума балів від 76 до 164, то домінує мотив уникати невдачі. При сумі балів в межах від 30 до 75 неможливо зробити висновок про домінування одного з досліджуваних видів мотивації. Крім зазначеної шкали, ми використовували також і диференціацію за рівнями та силою прояву одного виду мотивації над іншим: висока сила мотивації на успіх (196-210 балів), середня (181-195), низька (165-180) і висока сила мотивації уникнення невдач (76-105), середня (106-134), низька (135-164). Результати обстеження батьків представлено в таблиці Б.4, додатку Б.

Узагальнення результатів, отриманих при вивченні мотивації досягнення успіху та уникнення невдач у батьків дітей з ОМП, дало змогу визначити, що у більшості батьків переважає мотивація уникнення невдач (57,9%), причому у 20,6% опитаних вона сильно домінує. Орієнтація на успіх

яскраво виражена лише у 9,3% респондентів, хоча в цілому орієнтуються на успіх 42,1%. Отримані дані було розподілено за рівнями прояву мотивації досягнень з точки зору її впливу на майбутній саморозвиток та самовдосконалення батьків у сфері логокорекції та здійснено їхній якісний аналіз.

Високий рівень виявлено у 8,4% респондентів (середня та висока сила домінування мотивації на успіх). Такі батьки займаються з дитиною, оскільки переконані в успішності цього процесу. Вони готові докладати зусиль до опанування нового, налаштовані на подолання труднощів. Готові продовжувати роботу навіть у разі невдачі. Беруть відповідальність на себе за успішність процесу тренувань з дитиною вдома. Їм цікаво бути повноцінним співавтором тренувального заняття, шукати матеріали, продумувати алгоритми роботи. Вони відрізняються ініціативністю і виявляють інтерес до статей логопедичного змісту, усвідомлюють власну відповідальність за позитивний результат і готові відстоювати власну участь у процесі логокорекції. Вони приділяють увагу логопедичним іграм та розвагам не тільки під час тренувань, вірять у можливий прогрес власної дитини і не бояться відкритої демонстрації набутих нею нових навичок. У разі невдачі такі батьки починають частіше й наполегливіше займатися з дитиною. Вони орієнтовані на виконання складних завдань, тренувань важких звуків, готові рухатися інтенсивно вперед, ініціюючи просування дитини, самостійно опановуючи нові для себе знання. Також вони сконцентровані на правильності виконання вправ, пояснених логопедом, і готові самостійно шукати необхідний матеріал.

Середній рівень виявлено у 29,0% опитаних (низька сила домінування мотивації досягнення успіху та низька сила домінування мотивації уникнення невдач). Такі батьки займаються з дитиною, оскільки відчують зобов'язання перед дитиною. Вони готові докладати певних зусиль до опанування нового, однак не налаштовані на подолання труднощів. Вони вважають, що успіх процесу тренувань з дитиною вдома залежить від багатьох факторів і частково

від них, але небагато. Вони не виявляють зайвої ініціативи і дотримуються порад логопеда, чітко виконують його вказівки, не беручи на себе додаткових зобов'язань. Іноді вони цікавляться матеріалами логопедичного змісту. Виявляють інтерес до додаткових логопедичних ігор та розваг з дитиною, проте очікують на консультацію логопеда з приводу їх застосування. Такі батьки вірять у можливий прогрес власної дитини, проте намагаються уникати ситуацій, у яких недоліки її мовлення будуть помітні на фоні інших дітей. У разі відсутності успіху дитини після домашніх тренувань вони шукають виправдання собі та просять полегшити завдання дитині, готові рухатися вперед, проте під чітким керівництвом логопеда і за умови його контролю та регулярних консультацій. У разі невдачі вони краще оплатять послуги репетитора, ніж самі будуть працювати з дитиною.

Низький рівень виявлено у 62,6% батьків (середня та висока сила домінування мотивації уникнення невдач). Ці батьки займаються розвитком мовлення власної дитини через страх бути засудженими суспільством за бездіяльність. Вони орієнтовані на виконання легких завдань, не готові докладати додаткових зусиль для подолання труднощів у роботі з дитиною, виконують лише те, що радить логопед, не виявляють додаткової ініціативи. Вони болісно переживають невдачі, опускають руки, якщо зміни в мовленні дитини повільні. Частка відповідальності за результат домашніх тренувань перекладається на логопеда, на його здатність чітко та точно прописувати послідовність роботи з дитиною. Такі батьки не усвідомлюють власної відповідальності за результативність процесу відновлення мовлення дитини, бояться проводити з дітьми ігри, для яких потрібно опанувати логокорекційні прийоми чи заглиблюватися в розуміння корекційного процесу. Вони переконані, що їхня дитина виглядає слабше за інших дітей, які не мають таких особливостей в мовленні, бояться порівняння своєї дитини з іншими. Вони відчувають власну неспроможність чи некомпетентність, заздалегідь побоюються можливої невдачі, думають про шляхи уникнення цієї гіпотетичної невдачі, а не про способи досягнення успіху, намагаються

досконало відпрацьовувати те, що в дитини гарно виходить, проте не готові рухатися далі самостійно. У них є страх помилитися на занятті з дитиною. Вони віддають перевагу постійній допомозі логопеда та його роз'ясненням, ніж самостійному пошуку. У разі невдачі такі батьки будуть вимагати додаткових занять з логопедом, покладаючи провину на нього.

Суб'єктивне сприйняття власної ефективності, як показник готовності до самовдосконалення у батьків, досліджувалося з допомогою методики Т. Гальцевої «Навчальна самоефективність дорослого», адаптованої до потреб нашого дослідження. Опитувальник складається з 32 тверджень, кожне з яких має бути оцінене за 6-бальною шкалою (від 0 до 5). Формулювання окремих тверджень було уточнене згідно з потребами нашого дослідження. Переважно, твердження прямі. Твердження 7, 12, 23 та 26 зворотні, тож відповіді оцінюються у зворотному порядку – від 5 до 0. Сумарні значення за шкалою отримуються простим підсумовуванням окремих оцінок і знаходяться в діапазоні від 0 до 160. Сумарний бал визначає рівень суб'єктивної оцінки навчальної самоефективності. Діапазон в 118-145 балів – це норма для загального показника навчальної самоефективності, достатній рівень навчальної самоефективності.

Результати проведення опитування батьків відображено в таблиці Б.5 додатка Б. Отримані дані було розподілено за рівнями суб'єктивного сприйняття батьками власної ефективності в процесі спільної логокорекційної діяльності з логопедом та здійснено їхній якісний аналіз.

Високий рівень сприйняття власної навчальної самоефективності виявлено у 12,2% опитаних батьків. Такі батьки переконані, що успіх логокорекційної діяльності залежить від якості докладених ними зусиль. Вони вважають, що завжди можна знайти засоби, способи, які допоможуть розв'язати складне завдання. Вони мають позитивний досвід у досягненні своїх цілей і переконані у своїй успішності й у майбутньому. Вони переконані у власних здібностях і можливостях, у здатності впливати на різноманітні ситуації життя. Ці батьки сприймають перепони та труднощі як виклик, який

дає змогу перевірити і підтвердити свої здібності. Вони демонструють впевненість у тому, що за необхідності зможуть скористатися своїми здібностями, знаннями, здатністю для виконання завдань, які можуть виникнути в процесі взаємодії з логопедом.

Середній рівень мотивації на саморозвиток та самовдосконалення зафіксовано у 43,9% опитаних. Ці батьки в цілому вважають себе досить здібними та обізнаними, проте в них немає впевненості, що вони зможуть правильно використовувати свої здібності і знання в майбутній співпраці з логопедом та у логокорекційній діяльності з дитиною. Вони досить впевнені у собі, досить позитивно налаштовані, але не готові взяти відповідальність за успіх спільної справи на себе. Ця група батьків перспективна у співпраці з логопедом, оскільки вони здатні адекватно оцінити свої можливості та ситуацію з дитиною.

Низький рівень мотивації на саморозвиток та самовдосконалення засвідчено у 43,9% респондентів. Такі батьки недостатньо впевнені у своїй компетентності. Вони не впевнені в тому, що зможуть використати отримані самостійно знання, як інструмент, у своїй майбутній логокорекційній діяльності. Вони не впевнені в тому, що в них є якості, необхідні для успішної роботи з дитиною. Вони постійно сумніваються в собі і очікують на невдачу через свої помилки. Вони занадто концентруються на власних недоліках, схильні до самокритики з приводу своєї некомпетентності. Такі батьки потребують додаткової уваги логопеда, оскільки часто у них можна спостерігати ознаки безпорадності, стурбованості станом дитини. Їхні думки щодо власних потенцій допомогти власній дитині доволі песимістичні.

Здатність до самоосвіти з логокорекційної проблематики, як показник готовності до самовдосконалення у батьків, досліджувалася на підставі аналізу розв'язування батьками проблемних ситуацій, розміщених в авторському нотатнику для самостійної роботи батьків «ЛогоЩоденник». Про низький рівень здатності батьків до самоосвіти з логокорекційної проблематики свідчить набір ними від 0 до 13 балів за виконання завдань

проблемного характеру в «ЛогоЩоденнику». Від 14 до 26 балів набирали батьки з середнім рівнем, з високим – від 27 до 39 балів. Результати проведення опитування батьків відображені в таблиці Б.6, додатку Б. Отримані дані розподілено за рівнями здатності до самоосвіти з логокорекційної проблематики та здійснено їхній якісний аналіз.

Високий рівень здатності до самоосвіти діагностували у 12,1% батьків, які свідомо визначали власні потреби в інформації логопедичного змісту, з проблематики мовленнєвого розвитку дитини. Вони вміють шукати додаткову інформацію з необхідної їм тематики, за потреби визначають публікації, ігри, дитячі книги, інтернет-ресурси для своїх потреб, пов'язаних зувдосконаленням мовленнєвого розвитку дитини. Вони конструктивно планують свою самоосвіту за ступенем необхідності інформації і самостійно шукають потрібну логопедичну інформацію.

Середній рівень здатності до самоосвіти з логокорекційної проблематики відзначали у 44,9% батьків, які прагнули органічно вписати самоосвітню діяльність у свій розпорядок життя, однак здійснювали її нерегулярно. Проблеми в пошуку необхідної інформації та логопедичного розвивального матеріалу для дітей виникали на етапі їх відбору, а не пошуку джерел. Окремі прогалини в розумінні логокорекційного процесу заважали їм визначити коректно власні інформаційні потреби, що вносило окремі помилки на етапі планування самоосвіти.

Низький рівень здатності до самоосвіти діагностували у 43,0% батьків, які раніше не займалися самоосвітньою діяльністю. Внаслідок цього вони погано орієнтуються в логопедичних статтях, не можуть підібрати ігри та книги для своєї дитини відповідно до її мовленнєвих потреб. Їм важко відбирати з прочитаного методичні знахідки для використання у власній діяльності та знаходити додаткову інформацію з проблеми мовленнєвого порушення, діагностованого в дитини. Завдання проблемного характеру виконують несистематично, з тривалими перервами або вибірково. Планування самоосвіти носить непослідовний характер чи характеризується

надмірним навантаженням без урахування логіки поступового ускладнення змісту і форм самоосвіти.

Сукупні результати обстеження показників готовності до самовдосконалення у батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами представлено на діаграмі рисунка 2.4.

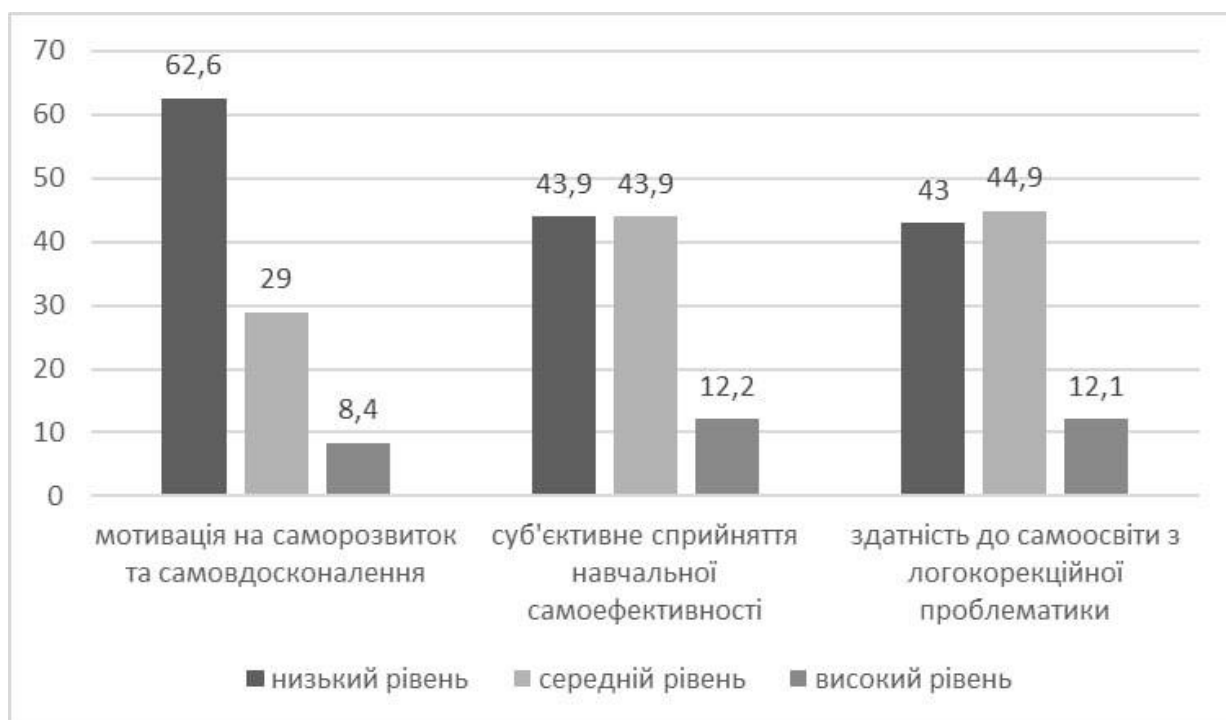


Рис. 2.4. Результати обстеження батьків дітей з ОМП за показниками готовності до самовдосконалення в логокорекційній площині, у %

Отримані результати обстеження показників готовності батьків дітей з ОМП до самовдосконалення було стандартизовано: високий рівень – 3 бали, середній – 2 бали, низький – 1 бал. Рівні готовності до самовдосконалення у батьків визначено як середнє арифметичне для кожного респондента і встановлено у таких межах: низький – від 1 до 1,5 балу, середній – від 1,6 до 2,3 балів, високий – від 2,4 до 3 балів. Результати розподілу респондентів за рівнями прояву готовності до самоосвіти представлено в таблиці Б.10, додаток Б. Отже, залежно від сили та характеру прояву готовності до самовдосконалення у батьків дітей з ОМП у ній можна виділити та описати три рівні (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Характеристика рівнів прояву готовності до самовдосконалення у батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами

| Рівень | Опис | % |
|------------------------|--|------|
| Високий рівень | Батьки готові докладати зусиль до опанування нового, налаштовані на подолання труднощів і роботу навіть у разі невдачі. Основний мотив самовдосконалення – самовираження та творчість. Ініціативні, самостійні, налаштовані на успіх у досягненні мети. Вони здатні чітко визначати прогалини у власних знаннях, вміють послідовно планувати власну діяльність з опанування нової інформації. Усвідомлюють і чітко визначають власні потреби в самоосвіті з проблематики мовленнєвого розвитку дитини. Конструктивно планують свою самоосвіту і пошук інформації. | 12,2 |
| Середній рівень | Основний мотив самовдосконалення – зобов’язання перед дитиною, почуття провини перед нею. Невпевнені у власних силах, не налаштовані на подолання труднощів. Комплексують через ОМП дитини. Не схильні брати на себе додаткових зобов’язань. Інтерес до нового знання з проблеми мовленнєвого розвитку дитини ситуативний та здебільшого обумовлений гострою необхідністю. Неініціативні, проте з готовністю виконують завдання, визначені логопедом. Прагнуть самоосвіти, але не завжди мають можливість здійснювати її регулярно. Не завжди коректно визначають власні інформаційні потреби в самоосвіті. | 43,9 |
| Низький рівень | Основний мотив самовдосконалення – страх бути засудженими суспільством за бездіяльність. Не готові докладати додаткових зусиль для подолання труднощів у роботі з дитиною. Неініціативні. Болісно переживають невдачі. Не вірять у свої можливості, переконані у власній некомпетентності. Не можуть виділити достатньо часу на вивчення нового знання та тяжіють до готових схем і алгоритмів. Уникають будь-яких форм самостійного опанування інформації. Потребують постійного контролю та кураторства логопеда. Займаються самоосвітньою діяльністю несистематично, часто ігноруючи завдання логопеда. Планують самоосвіту непослідовно. | 43,9 |

Технологічна готовність батьків до налагодження дистанційної комунікації з логопедом в умовах співпраці в ДІС передбачає дослідження інформаційно-цифрової компетентності батьків; відповідальності та здатності до точного виконання рекомендацій та інструкцій логопеда; здатності до ауто- та соціорефлексії.

Рівень *інформаційно-цифрової компетентності батьків*, як показник їхньої технологічної готовності до налагодження дистанційної комунікації з логопедом, досліджувався за допомогою авторського опитувальника. Оцінювання здійснювалося за 7 показниками: високий рівень присвоєно батькам, які набрали від 15 до 21 балу за результатами спостереження, середній рівень – батькам з сумою балів від 7 до 14 балів, низький – від 0 до 6 балів. Результати, отримані при опитуванні батьків, наведено у таблиці Б.7, додаток Б: визначено рівні інформаційно-цифрової компетентності батьків, здійснено якісний аналіз отриманих даних.

Високий рівень інформаційно-цифрової компетентності виявлено в 13,1% батьків. Батьки мають глибокі знання та розуміння сучасних технологій, їхніх можливостей і обмежень, уміють ефективно користуватися комп'ютерами, смартфонами, планшетами та іншими пристроями, володіють навичками роботи з програмним забезпеченням, у тому числі офісними програмами, редакторами зображень та відео, інтернет-браузерами тощо. Вони знайомі з більшістю месенджерів, кількома соціальними мережами, платформами онлайн-навчання та використовують їх у повсякденній діяльності (на роботі, вдома, для самоосвіти), уміють оцінювати і критично сприймати інформацію з Інтернету та соціальних медіа, здатні до захисту приватності та безпеки в мережі, усвідомлюють цифрові загрози і знають про заходи щодо їх попередження. Вони позитивно ставляться до дистанційної, здатні вчитися новому та швидко адаптуватися до змін у технологіях.

Середній рівень інформаційно-цифрової компетентності діагностовано у 50,5% батьків. Вони мають базові знання про сучасні технології та їх використання, уміють використовувати основні функції комп'ютера,

смартфона або планшета. Такі батьки вміють користуватися електронною поштою, переглядати веб-сторінки, натомість мають обмежені навички використання програмного забезпечення. Вони побіжно знайомі з месенджерами, соціальними мережами, платформами онлайн-навчання, здебільшого обирають та використовують у повсякденній діяльності один з їхніх видів. Також вони здебільшого позитивно ставляться до дистанційної взаємодії, потребують додаткового навчання та роз'яснень щодо користування застосунками для дистанційного зв'язку, мають базове розуміння цифрової безпеки та демонструють обережне ставлення до особистих даних в мережі. У них часто виникають труднощі зі швидкою адаптацією до змін у технологіях.

Низький рівень інформаційно-цифрової компетентності визначено у 36,4 % батьків. Батьки мають мінімальні знання про сучасні технології та їхнє використання, володіють лише базовими навичками роботи з комп'ютером, смартфоном або планшетом, здатні здійснювати лише базові операції, наприклад, такі, як перегляд електронної пошти та веб-сторінок. Вони знайомі лише з видами месенджерів та соціальними мережами, однак не використовують їх у повсякденній діяльності; не знайомі з платформами для онлайн-навчання. Батьки мають обмежене розуміння цифрової безпеки та необхідності звертати увагу на особисті дані в мережі, важко адаптуються до змін у технологіях.

Рівень відповідальності та здатності до точного виконання рекомендацій та інструкцій логопеда, як другий показник технологічної готовності батьків до налагодження дистанційної комунікації з логопедом, досліджувався з допомогою авторського опитувальника «Відповідальність та виконавська дисципліна».

Результати проведення опитування батьків відображено в таблиці Б.8 додатка Б. Показник достовірності в усіх респондентів відповідає нормі. Серед опитаних батьків жоден не виявив бажання прикрасити свої відповіді, щоб здатися кращим, ніж він є. Визначено рівні відповідальності та здатності до

точного виконання рекомендацій та інструкцій логопеда, здійснено якісний аналіз отриманих даних.

Високий рівень відповідальності та здатності точного виконання рекомендацій та інструкцій логопеда (від 90 до 126 балів) спостерігався у 3,7% батьків, які виявляли відповідальність, свідому, внутрішню дисципліну. Вони без психологічного напруження, без негативних емоцій підпорядковують свої дії та вчинки інструкціям логопеда. Такі батьки активні у спільному логокорекційному процесі: завантажують матеріали для домашніх тренувань, надсилають логопеду уточнювальні запитання без додаткового нагадування та стимулювання з боку логопеда. Вони регулярно фіксують результати занять у домашніх умовах, надсилають їх логопеду. Надіслані матеріали відповідають методиці логокорекційної роботи та завданням логопеда, їхні запити грамотно сформульовані та свідчать про розуміння батьками методики логокорекційної діяльності. Батьки регулярно фіксують результати домашніх тренувань, беруть участь у просвітницьких онлайн-заходах. Вони слідкують за інформаційними каналами логопеда, ініціюють обговорення актуальних тем та доєднуються до обговорень.

Середній рівень відповідальності та здатності точного виконання рекомендацій (від 55 до 89 балів) спостерігається у 57,0% батьків. Вони виявляють середній рівень дисциплінованості та ситуативну відповідальність. Ці батьки виявляють активність лише у відповідь на прохання, нагадування та запити логопеда. Вони нерегулярно фіксують хід та особливості виконання домашніх завдань, не надсилають фото- чи відеопідтвердження здійсненої роботи. Надіслані матеріали (якщо такі є) частково відповідають методиці логокорекційної роботи та завданням, які поставив перед батьками логопед. Такі батьки недостатньо розуміють методику логокорекційної діяльності та частково оволоділи логопедичними прийомами, що були продемонстровані логопедом під час логопедичних занять. Просвітницькі заходи відвідуються ними спорадично. Батьки слідкують за сторінками логопеда в соціальних мережах, регулярно ставлять уподобайки, але самі участь в обговореннях

беруть рідко, оскільки ще недостатньо розуміють методику логокорекційної діяльності.

Низький рівень (від 18 до 54 балів) зафіксовано у 39,3% батьків. За результатами опитування вони продемонстрували низьку відповідальність та недисциплінованість. Ці батьки виявляють низьку активність у спільній логокорекційній діяльності: рідко завантажують або завантажують не всі матеріали для домашніх тренувань, не фіксують і не надсилають логопеду результати домашніх занять з дітьми, не ставлять уточнюювальних запитань щодо правильності реалізації занять вдома. Більшість домашніх завдань не виконано. Батьки рідко фіксують результати домашніх тренувань. Вони реєструються на просвітницькі онлайн-заходи лише після додаткових нагадувань зі сторони логопеда, рідко відвідують їх. Їхня активність у соцмережах низька і обмежується виставленням уподобайок.

Рівень здатності до ауто- та соціорефлексії – третій показник технологічної готовності батьків до налагодження дистанційної комунікації з логопедом досліджувався за допомогою методики М. Грант «Рівень вираженості та спрямованості рефлексії». Опитування батьків тривало 40-50 хвилин і передбачало оцінювання ними 20 тверджень за 6-бальною шкалою. Залежно від характеру прояву рефлексивної готовності батьків до участі в спільному логокорекційному процесі, у ній можна виділити три рівні. Результати проведення опитування батьків відображені в таблиці (таблиця Б.9, додаток Б). Низький рівень прояву здатності до саморефлексії чи до соціорефлексії оцінювався в 10-26 балів, середній – в 27-43 балів, високий – 44-60 балів. Співвідношення рівнів здатності до ауто- та соціорефлексії батьків стали основою виокремлення рівнів рефлексивності батьків. На основі якісного аналізу отриманих даних визначено три рівні її прояву.

Високий рівень рефлексивності (середній рівень ауторефлексії та високий рівень соціорефлексії) характерний для 4,7% батьків, схильних до ґрунтовного самоаналізу змісту та функцій власної свідомості, включаючи власні цінності, інтереси, мотиви, мислення, пам'ять, механізми внутрішніх

відчуттів, сприйняття, прийняття рішень, емоційного реагування, поведінкові шаблони. Такі батьки також здатні до аналізу змісту та функцій свідомості інших людей. Вони мають прагнення до розуміння їхніх почуттів, переживань, думок, переконань, мотивів поведінки, особливостей характеру, ставлення до оточуючих. У таких людей виражена яскрава емоційність, вони схильні співпереживати і співчувати іншим. Вони мають високу чутливість, тому швидко реагують на емоції інших людей. Їхні емоційні реакції адекватні станам та переживанням інших. Рівень рефлексивності високий, виявляється здатність до ситуативної, ретроспективної та перспективної рефлексії.

Середній рівень рефлексивності (середній рівень ауторефлексії та середній рівень соціорефлексії) характерний для 51,4% батьків із середнім рівнем рефлексивності. Такі батьки частіше схильні до ретроспективної та перспективної рефлексії: осмислення того, що вже сталося, оцінки своїх вчинків, перемог та поразок, аналізу їхніх причин та врахування їх у майбутньому. Вони здатні до самоаналізу власних психічних станів, мислення та дій, проте вони не завжди звертаються до нього, організовуючи свою взаємодію з іншими людьми. Але якщо їх спонукати до обдумування причин подій та власних дій, вони здатні до ауторефлексії. Рівень соціорефлексії в таких батьків може бути високим або середнім. За високого рівня соціорефлексії вони виявляють завищену стурбованість реакціями інших людей на власну поведінку, занадто критично ставляться до себе і своїх дій, моделюючи думки та враження інших про себе. Іноді потребують психологічної підтримки з боку сторонніх осіб, схвалення власних дій та способу мислення. Середній рівень соціорефлексії проявляється в людей, які досить уважно ставляться до думок та емоційних станів інших людей, вони часто відгукуються на настрій інших, співчують та співпереживають. Ця здатність залежить від їхнього внутрішнього стану. При внутрішньому дискомфорті вони схильні замикатися на власних переживаннях.

Низький рівень рефлексивності (низький рівень будь-якого виду рефлексії) характерний для 43,9% батьків із середнім та низьким рівнем

ауторефлексії. Вони рідко аналізують власні мотиви, цінності та потреби, не замислюються над механізмами власних вчинків та прийняттям рішень. Вони не розуміють причин власних невдач і не пов'язують їх з помилками, допущеними власноруч. Рівень соціорефлексії в таких батьків теж недостатній: вони не розуміють мотивів поведінки інших людей, не зважають на чужу думку, якщо вона не збігається з їхньою, їм важко передбачити дії сторонніх осіб, їм не цікаво, що саме думають про них та їхні вчинки, інтерес до інших не виражений. Для них характерна стриманість у зовнішніх проявах емоцій, загальмованість в емоційних реакціях, черствість. Поведінка та реакції таких людей більше раціональні, ніж емоційні. Такі люди коректні. Співчуття виявляють вибірково. Рефлексивність низька.

Сукупні результати обстеження показників технологічного критерію готовності батьків дітей з ОМП до співпраці з логопедом представлено на рисунку 2.5.

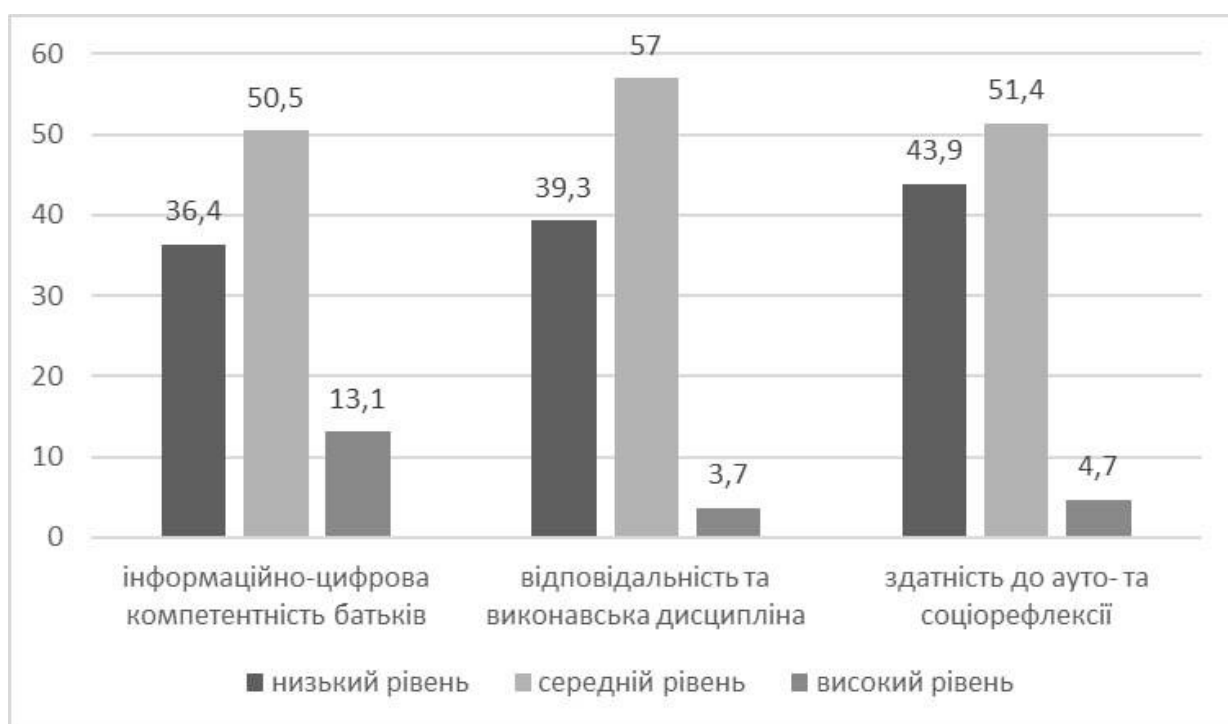


Рис. 2.5. Результати обстеження батьків дітей з ОМП за показниками технологічної готовності до дистанційної співпраці з логопедом, у %

Отримані результати обстеження показників технологічної готовності батьків дітей з ОМП до співпраці з логопедом було переведено в стандартні бали: високий рівень – 3 бали, середній – 2 бали, низький – 1 бал. Рівні технологічного критерію визначено, як середнє арифметичне для кожного респондента і були встановлено в таких межах: низький – від 1 до 1,5 балів, середній – від 1,6 до 2,3 балів, високий – від 2,4 до 3 балів. Результати розподілу респондентів за рівнями прояву технологічного критерію представлено в таблиці Б.10, додаток Б. Отже, залежно від сили та характеру прояву технологічної готовності до дистанційної співпраці з логопедом у батьків дітей з ОМП, у ній можна виділити та описати три рівні (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

**Характеристика рівнів технологічної готовності до дистанційної
співпраці з учителем-логопедом у батьків дітей з ОМП**

| Рівень | Опис | % |
|------------------------|---|------|
| Високий рівень | Батьки забезпечені необхідним технічним обладнанням, мають навички пошуку інформації та роботи в інтернеті, комунікують через месенджери та соцмережі. Вони регулярно працюють над мовленням своєї дитини, фіксують результати своєї роботи, надають якісний і вчасний зворотний зв'язок логопеду, активно шукають необхідну логопедичну інформацію і застосовують її задля прогресу мовлення дитини. Схильні до самоаналізу, здатні до аналізу змісту та функцій свідомості інших людей. Рівень соціальної рефлексивності високий. | 4,7 |
| Середній рівень | Батьки забезпечені необхідним технічним обладнанням, мають базове розуміння та володіють на базовому рівні цифровими технологіями та дистанційними застосунками, проте не завжди мають навички пошуку інформації в інтернеті, комунікації через месенджери та соцмережі. Вони потребують пояснень та допомоги в організації дистанційної взаємодії і готові її прийняти. | 56,0 |

| Рівень | Опис | % |
|-----------------------|---|------|
| | Виявляють середній рівень відповідальності та дисциплінованості під час логокорекційних занять з дитиною через недостатнє розуміння процесів. Однак здебільшого вони виконують завдання і оформлюють результати належним чином. Віддають перевагу отриманню готової інформації для вивчення самостійному пошуку. Ініціативу в логокорекційному процесі виявляють рідко. Такі батьки частіше схильні до самоаналізу власних психічних станів, мислення та дій. Здатні до ретроспективної ауторефлексії, перебільшуючи критичне ставлення до себе з боку соціуму. Соціорефлексія середнього рівня. | |
| Низький рівень | Батьки обмежені в технічних засобах зв'язку чи не мають постійного доступу до мережі Internet або ж через завантаженість роботою чи специфіку роботи її не використовують. Вони майже не використовують мережу заради самостійного пошуку інформації. Домашні завдання з дитиною можуть виконувати нерегулярно, зворотній зв'язок несистематичний. Віддають перевагу безпосереднім заняттям логопеда з дитиною або ж наполягають на онлайн-заняттях. До логопеда звертаються рідко. Рідко аналізують власні мотиви, цінності та потреби. Рівень соціорефлексії не достатній: відсутнє розуміння мотивів інших людей, інтерес до них відсутній. Рефлексивність низька. | 39,3 |

З метою узагальнення результатів діагностики рівня готовності батьків дошкільників з ОМП до співпраці з вчителем-логопедом отримані дані по кожному респонденту було стандартизовано: 1 бал – низький рівень, 2 бали – середній рівень, 3 бали – високий рівень прояву критерію. Таким чином, до високого рівня готовності до співпраці було зараховано батьків, які набрали 8-9 балів за трьома критеріями, до середнього рівня – від 5 до 7 балів, до низького – 3-4 бали.

У результаті здійснення відповідних розрахунків було з'ясовано, що лише 12,1% батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами виявили високий рівень готовності до дистанційної співпраці з учителем-логопедом, 44,9% батьків продемонстрували середній рівень готовності до роботи з логопедом у дистанційному форматі і 43% виявилися взагалі не готовими до взаємодії (рис. 2.6).

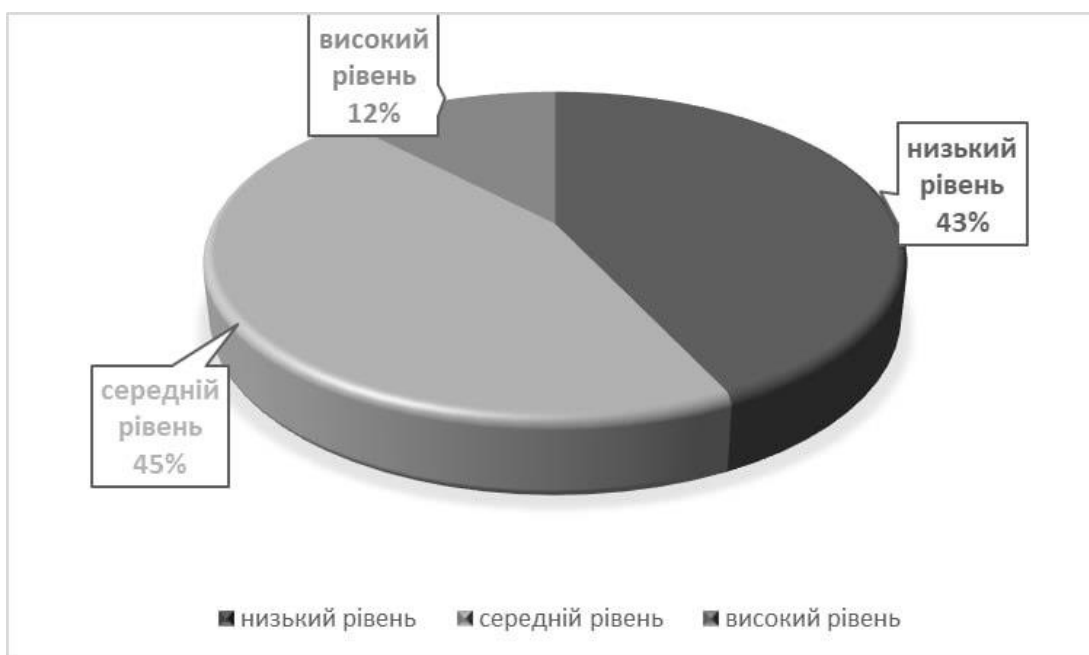


Рис. 2.6. Узагальнені результати діагностики рівня готовності батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами до співпраці з учителем-логопедом в умовах дистанційно-інтерактивного середовища, у %

Таким чином, результати констатувального етапу експериментального дослідження засвідчують недостатньо високий рівень готовності батьків дітей з ОМП до дистанційного характеру співпраці з логопедом. Існує нагальна необхідність у стимуляції мотиваційних аспектів взаємодії з логопедом, технологічній підготовці батьків до логокорекційної роботи в дистанційному форматі та заохочення їх до самоосвіти та саморозвитку. Актуальним залишається пошук точок впливу на батьків з метою підвищення ефективності взаємодії з учителем-логопедом.

Статистичний аналіз усіх досліджених показників також передбачав кореляційно-регресійний аналіз з метою виявлення зв'язків між показниками

та їхньої сили. Кореляційний аналіз здійснено з допомогою вбудованих статистичних інструментів Excel. Рівняння для коефіцієнта кореляції (Пірсона) має наступний вигляд [12, с. 55]:

$$\text{Correl}(X, Y) = \frac{\sum (x - \bar{x})(y - \bar{y})}{\sqrt{\sum (x - \bar{x})^2 \sum (y - \bar{y})^2}}, \quad (2.1.)$$

де \bar{x} и \bar{y} є середніми значеннями вибірок за окремими показниками. Отримані результати упорядковано в матрицю кореляційних коефіцієнтів (табл. 2.7) та представлено графічно на схемі значимих кореляційних зв'язків (рис. 2.7).

Таблиця 2.7

Матриця коефіцієнтів парної кореляції Пірсона між показниками критеріїв готовності батьків дітей з ОМП до співпраці з учителем-логопедом в умовах дистанційно-інтерактивного середовища

| | 1 показник | 2 показник | 3 показник | 4 показник | 5 показник | 6 показник | 7 показник | 8 показник | 9 показник |
|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 1 показник | | 0,72 | 0,72 | 0,62 | 0,62 | 0,33 | 0,32 | 0,19 | 0,39 |
| 2 показник | 0,72 | | 0,71 | 0,39 | 0,39 | 0,13 | 0,31 | 0,19 | 0,21 |
| 3 показник | 0,72 | 0,71 | | 0,60 | 0,55 | 0,44 | 0,50 | 0,38 | 0,44 |
| 4 показник | 0,62 | 0,39 | 0,60 | | 0,70 | 0,58 | 0,51 | 0,35 | 0,53 |
| 5 показник | 0,62 | 0,39 | 0,55 | 0,70 | | 0,70 | 0,54 | 0,50 | 0,71 |
| 6 показник | 0,33 | 0,13 | 0,44 | 0,58 | 0,70 | | 0,71 | 0,71 | 0,65 |
| 7 показник | 0,32 | 0,31 | 0,50 | 0,51 | 0,54 | 0,71 | | 0,54 | 0,49 |
| 8 показник | 0,19 | 0,19 | 0,38 | 0,35 | 0,50 | 0,71 | 0,54 | | 0,50 |
| 9 показник | 0,39 | 0,39 | 0,44 | 0,53 | 0,71 | 0,65 | 0,49 | 0,50 | |

Для якісної оцінки коефіцієнтів кореляції нами було застосовано шкалу Чеддока. Зазначимо, що величина коефіцієнта кореляції не є доказом наявності причинно-наслідкового зв'язку, а лише виступає оцінкою ступеня взаємної узгодженості під час змін цих ознак.



Рис. 2.7. Кореляційний граф наявності взаємозв'язків та їхньої сили між окремими показниками готовності батьків дошкільників з ОМП до взаємодії з учителем-логопедом в умовах дистанційно-інтерактивного середовища.

Здійснений кореляційний аналіз демонструє наявність взаємних прямих високих кореляційних зв'язків (від 0,7 до 0,9 за шкалою Чеддока) між оптимізмом і конструктивністю мислення батьків та бажанням співпрацювати і сприяти розвитку дитини (0,72), а також з мотивацією долучення батьків до логокорекційного процесу (0,72). Бажання співпрацювати і долучення до логокорекційного процесу також мають високий кореляційний зв'язок (0,71). Можна припустити, що розкриття перед батьками шляхів та способів покращення мовленнєвого розвитку їхньої дитини, обґрунтування та демонстрація позитивних результатів сприятиме виникненню у батьків внутрішньої мотивації долучитися до співпраці з логопедом та бажанню брати участь у логокорекційному процесі.

Висока кореляція також спостерігалася між сприйняттям батьками власної самоефективності, їхньою мотивацією до саморозвитку і самовдосконалення (0,70), здатністю до самоосвіти (0,70) та здатністю до рефлексії (0,71), у той час, як здатність до самоосвіти корелювала також з інформаційно-цифровою компетентністю батьків (0,71) та відповідальністю і виконавською дисципліною (0,71). Припускаємо, що чим ефективніше ми зможемо стимулювати рефлексивність батьків, тим більш адекватним стане сприйняття ними власної навчальної самоефективності, тим сильніше будуть проявлятися в них мотиви творчості та самореалізації у співпраці з логопедом, що може привести до більш якісного результату взаємодії. Імовірно, що допомагаючи батькам підняти свій рівень інформаційно-цифрової компетентності, ми позитивно вплинемо на зростання їхньої здатності до самоосвіти, необхідної для опанування нових для них логокорекційних знань та вмінь тощо.

Визначені з допомогою кореляційного аналізу зв'язки мають бути основою моделі формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дошкільників з ОМП.

Висновки до другого розділу

Аналіз публікацій з проблеми співпраці батьків з логопедом та залучення їх до логокорекційного процесу дав змогу встановити відсутність досліджень компонентного складу готовності батьків до співпраці з логопедом у процесі логокорекції, що спонукало до більш докладного аналізу досліджень із суміжної проблематики, оскільки готовність до виконання будь-якої діяльності має подібну структуру та універсальний компонентний склад.

Готовність батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами до логокорекційної діяльності розглянуто за аналогією до готовності людини до професійної діяльності, як специфічної підготовки нефахівця з нової галузі знань, та за аналогією до готовності до інноваційної діяльності, як

нетрадиційного для людини нового виду активності. У процесі дослідження з'ясовано, що готовність до співпраці з логопедом містить мотиваційний, когнітивний та процесуальний компоненти, відповідно, у структурі готовності виокремлено аксіологічний, акмеологічний та праксеологічний компоненти та визначено сутність кожного з компонентів.

На основі структури готовності батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами до логокорекційної діяльності виокремлено критерії (мотиваційну готовність, готовність до самовдосконалення та технологічну готовність) та показники її сформованості. Розроблено програму та діагностичний інструментарій констатувального етапу дослідження для визначення рівня готовності батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами до співпраці з логопедом в умовах дистанційно-інтерактивного середовища.

Діагностика мотиваційної готовності батьків до співпраці з логопедом під час відновлення мовленнєвих потенцій їхніх дітей передбачала дослідження за такими показниками: оптимістичності та конструктивності мислення батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами, їхнього свідомого бажання співпрацювати з логопедом та активно сприяти мовленнєвому розвитку власної дитини, мотивів долучення до логокорекційного процесу. Під час діагностики використано шкалу AOS І. Шуллера, А. Комуніана, здійснено інтерв'ювання батьків, організовано дослідження на основі опитувальника мотивів професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. Реана.

Діагностика готовності до самовдосконалення у батьків у галузі логокорекції передбачала обстеження мотивації на самовдосконалення та саморозвиток батьків; суб'єктивного відчуття особистісної ефективності у батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами; самоосвітньої активності батьків з логокорекційної проблематики та виконання ними проблемних завдань. Під час діагностики використано методики А. Меграбян,

Т. Гальцевої та запропоновано батькам розв'язання завдань проблемного характеру.

Діагностика технологічної готовності батьків до співпраці з логопедом передбачала діагностику за такими показниками: інформаційно-цифрової компетентності батьків та їхньої забезпеченості технічними засобами; здатності батьків до точного виконання рекомендацій та інструкцій логопеда з метою організації логокорекційної взаємодії з дитиною в домашніх умовах; здатності батьків до ауто- та соціорефлексії. Під час діагностики нами використано авторський опитувальник, організовано спостереження за взаємодією батьків з дитиною в домашніх умовах, проведено дослідження за методикою М. Грант.

На основі отриманих результатів обстеження показників було виділено та описано якісно і кількісно рівні їхнього прояву. У цілому результати констатувальної фази експериментального дослідження засвідчили недостатній рівень готовності батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами до дистанційної співпраці з логопедом. Лише 12,1% батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами виявили високий рівень готовності до дистанційної співпраці з логопедом, 44,9% батьків продемонстрували середній рівень готовності до роботи з логопедом у дистанційному форматі, і 43,0% виявилися не готовими до взаємодії. Статистичний аналіз усіх отриманих даних також передбачав кореляційно-регресійний аналіз з метою виявлення зв'язків між показниками та їхньою інтенсивністю прояву. Визначені за допомогою кореляційного аналізу зв'язки прислужилися основою моделі дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами.

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ДИСТАНЦІЙНО-ІНТЕРАКТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ПІДТРИМКИ БАТЬКІВ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ

3.1. Модель формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами

Актуальність інклюзивної практики в сучасних освітніх закладах продовжує спонукати до її подальшого впровадження. Однак на заваді підвищенню ефективності освітньої інтеграції дітей з ОМП встають сучасні суспільні виклики (пандемія, воєнний стан), які перекладають на плечі батьків та опікунів значну частку відповідальності за здобуття повноцінної освіти неповнолітніми дітьми. Зникають можливості регулярного відвідування та безпосередньої взаємодії з фахівцями, які раніше могли надавати більш інтенсивну допомогу в інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в середовище закладу освіти. Розв'язанню проблеми може сприяти використання потенціалу дистанційного зв'язку, інформаційно-комунікаційних технологій, які можуть дати змогу частково делегувати повноваження фахівців та підвищити рівень психолого-педагогічної, у тому числі й логокорекційної компетентності батьків дітей з ОМП.

Беручи до уваги висновки до розділу 1 дисертаційного дослідження та отримані результати констатувального етапу дослідження (розділ 2), розкриємо основні положення реалізації моделі дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами. Дистанційно-інтерактивне середовище підтримки батьків дошкільників з ОМП потребує застосування науково обґрунтованої сукупності прийомів і способів соціального впливу, спрямованих на створення сприятливих умов для підтримки.

Результати пошукового експерименту дають змогу уточнити поняття «підтримка батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами», як процес реагування учителя-логопеда на актуальні потреби батьків з метою їх задоволення. На основі аналізу досвіду логопедичної практики виявлено певні особливості взаємодії учителя-логопеда з батьками дітей з ОМП. Вчителі-логопеди у своїй роботі використовують лише окремі методи та прийоми підтримки батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами, чітка ж система з розробленим та впровадженим механізмом залучення батьків до регулярної співпраці з фахівцями відсутня.

Констатувальний етап педагогічного експерименту засвідчив низький стан готовності батьків до співпраці з логопедом, що не відповідає задекларованим батьками цілям та бажанням, виявленим у процесі пошукової роботи. З метою покращення рівня готовності батьків до ефективної взаємодії з логопедом, як передумови інтенсивного та сталого логокорекційного процесу, вважаємо за необхідне здійснити моделювання процесу формування дистанційно-інтерактивного середовища, робота в якому сприятиме підвищенню мотивації батьків, їхньої теоретичної та практичної готовності до участі в спільному логокорекційному процесі.

Основне припущення, покладене в основу моделі: удосконалення традиційних форм взаємодії учителя-логопеда з батьками дітей з особливими мовленнєвими потребами шляхом впровадження ефективних сучасних інформаційно-комунікативних технологій та дистанційно-інтерактивних форм роботи сприятиме підвищенню рівня логокорекційного потенціалу сім'ї з питань попередження та подолання мовленнєвих порушень у дітей, а також підвищенню результативності корекційно-розвиткового процесу за наявності потреби в ньому.

В основу моделювання процесу взаємодії учителя-логопеда з батьками дошкільників з ОМП покладено авторське визначення базового поняття дослідження: *дистанційно-інтерактивне середовище підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами – це комплекс заходів та*

дистанційно-інтерактивних форм роботи, розроблених учителем-логопедом із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій, що здійснюються в партнерській взаємодії з батьками з метою розвитку логокорекційного потенціалу сім'ї задля підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу, а також подолання порушень мовлення в дитини, у тому числі в умовах сім'ї. З огляду на це визначення нами розроблено та представлено модель формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами (рис. 3.1).

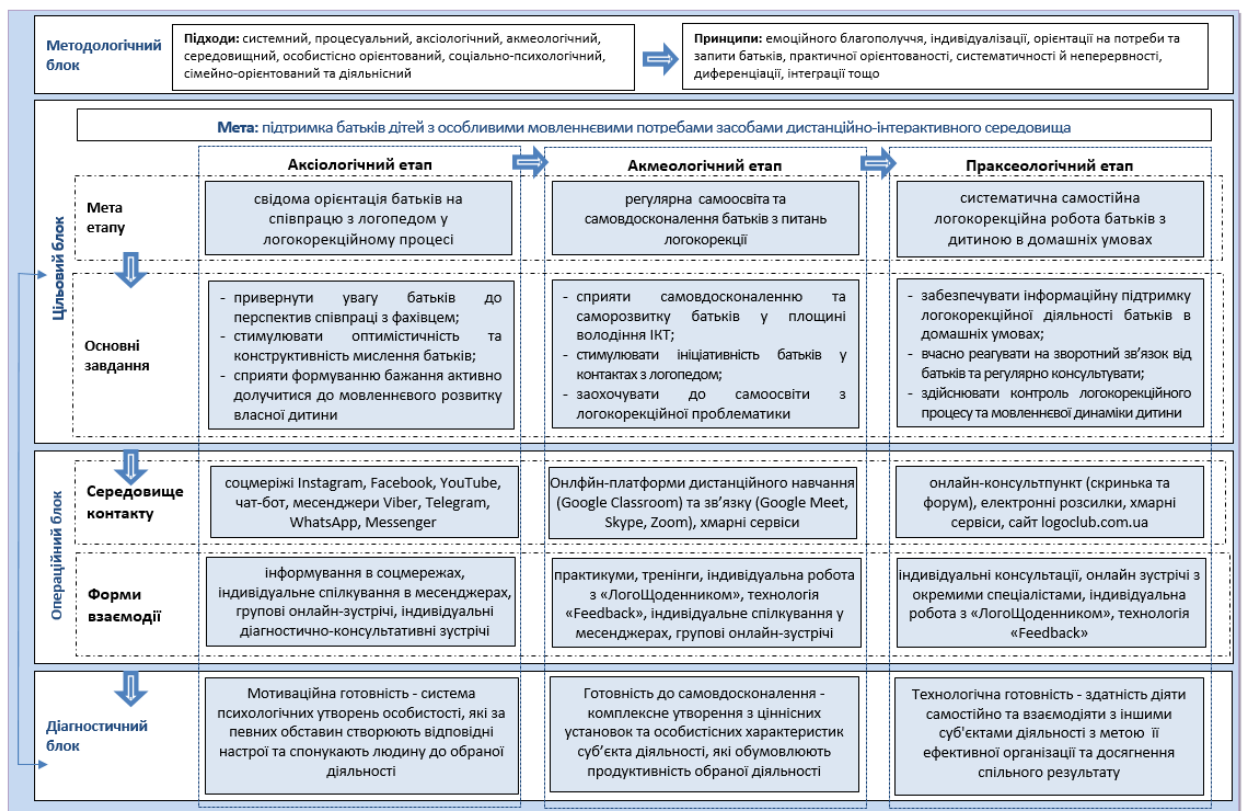


Рис. 3.1. Модель формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами

Модель включає такі елементи:

- методологічний блок, який містить базові підходи та принципи взаємодії учасників логокорекційного процесу в дистанційно-інтерактивному середовищі;

- цільовий блок, який відображає зв'язок загальної соціально значимої мети експериментальної роботи з цілями та конкретними завданнями кожного з етапів експерименту;
- операційний блок, який розкриває дистанційно-інтерактивні елементи середовища взаємодії та вид контакту учителя-логопеда з батьками, основні форми та методи роботи з ними;
- діагностичний блок з критеріями оцінки результату експерименту на предмет відповідності меті.

Методологічною основою моделі виступають системний, процесуальний, гуманістичний, аксіологічний, акмеологічний, середовищний, особистісно орієнтований, соціально-психологічний, сімейно-орієнтований та діяльнісно-інтерактивний. Застосування зазначених підходів визначає такі принципи організації взаємодії учителя-логопеда з батьками: емоційного благополуччя, індивідуалізації, орієнтації на потреби та запити батьків, практичної орієнтованості, систематичності й неперервності, диференціації, інтеграції тощо. Методологічна основа реалізується через цільовий блок, який забезпечується середовищем, формами взаємодії і методами, представленими в операційному блоці.

Операційний блок розкриває вид дистанційно-інтерактивного середовища та форму контакту, який відбувається між логопедом та батьками. Серед дистанційно-інтерактивних форм роботи із застосуванням ІКТ передбачено застосування можливостей таких цифрових застосунків:

- авторського логопедичного сайту www.logoclub.com.ua, на якому розміщено та постійно оновлюється різноманітна інформація щодо мовної та мовленнєвої діяльності дитини: методичні поради, практичні рекомендації та весь комплекс необхідних логопедичних матеріалів, які можна використовувати для розвитку мовлення, попередження та подолання мовленнєвих порушень у дітей, ефективного логопедичного супроводу сімей, у яких виховуються діти з ОМП, а також для підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу;

- консультативного логопедичного онлайн-пункту, забезпеченого застосуванням модуля «Написати нам» на сайті www.logoclub.com.ua, електронною поштовою скринькою info@logoclub.com.ua та можливостями форумного обговорення;
- електронна розсилка інформаційних матеріалів та сповіщень від логопеда засобами модуля електронної розсилки AsyMailing Module на сайті www.logoclub.com.ua;
- цифрові інструменти Google для освіти, хмарні сервіси для закріплення вмінь та навичок, сформованих під час корекційно-розвиткових логопедичних занять;
- офіційні представництва логопеда в соціальних мережах Facebook, Instagram, YouTube;
- месенджери (WhatsApp, Facebook Messenger, Telegram, Viber), SMS-повідомлення та чат-боти. Спілкування логопеда з батьками в месенджерах забезпечує постійний зв'язок з логопедом у режимі реального часу, в тому числі систематичний зворотний зв'язок, наприклад, шляхом коментування логопедом відеоматеріалів, записаних батьками під час занять удома. Чат-бот, працюючи в неробочий час, створює неперервне, постійно діюче середовище підтримки. SMS-повідомлення виступають додатковим засобом інформування батьків за відсутності в них доступу до Інтернету.

Діагностичний блок моделі передбачає можливості циклічного узгодження досягнутого результату з первинною метою експерименту. Як результат змодельованого процесу формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дітей з ОМП, розглядається готовність батьків до співпраці з логопедом в умовах віддаленої взаємодії, яка представлена мотиваційною готовністю, готовністю до самоосвіти та технологічною готовністю.

Ефективне функціонування моделі повинно забезпечуватися трьома послідовними етапами підтримки батьків дошкільників з ОМП: аксіологічним, акмеологічним та праксеологічним.

Аксіологічний (від грец. αξία – цінність) **етап** передбачає індивідуальне вивчення потреб та ціннісних орієнтирів батьків, які звертаються по допомогу до фахівця, визначення характеру ставлення батьків до порушень мовлення в дитини та перспектив його відновлення з метою формування оптимістичного погляду на саму ситуацію та потенціал її змінення, спрямування на конструктивний підхід до власних реакцій та переконань щодо неї. Основною метою цього етапу є свідома орієнтація батьків на співпрацю з логопедом у логокорекційному процесі.

При доборі форм та методів взаємодії логопеда з батьками враховано середовище, у якому здійснюється контакт, та його потенційні можливості для організації співпраці. Саме середовище контакту обумовлювало і тип взаємодії з батьками. Враховуючи дистанційний характер змодельованої взаємодії, первинне знайомство може відбуватися в соціальних мережах чи на інформаційних каналах, які можуть використовувати заклади дошкільної освіти чи окремі логопеди з метою популяризації власної діяльності. Ми не розглядаємо особисті безпосередні контакти в межах логопедичного кабінету, території клубу, дитячого садка чи розвитку центру. На даному етапі експерименту спілкування з батьками може відбуватися через месенджери чи по телефону. Учитель-логопед ставить за мету сформувати нову або відкоригувати наявну систему значень, принципів, норм, ідеалів, які регулюють ставлення батьків дитини з ОМП до освітньої сфери та розуміння місця батьків у процесі здобуття освіти їхньою дитиною. Частина інформаційної взаємодії відбувається з використанням чат-боту, зокрема, збір первинної інформації про дитину, яка потребує допомоги, та надання інформації про послуги логопеда, можливості логокорекції, рекомендації для реалізації самостійної ініціативи з логокорекційної діяльності з дитиною.

Даний етап забезпечує сприяння усвідомленню батьками цінності розвитку дитячого мовлення в їх особистісному становленні та у взаємодії з соціумом, оптимізації ставлення батьків до особливостей мовлення дитини та їхньої корекції, зниження емоційного дискомфорту батьків, обумовленого

особливими мовленнєвими потребами дитини, розкриття перед батьками перспектив спільної корекційно-розвиткової роботи та сприяння усвідомленню цінності власної участі в процесі відновлення мовлення дитини.

Зазначені завдання виконуються з опорою на інформацію про дитину з ОМП та її сім'ю, яку логопед має збирати при первинному контакті з батьками. Ця інформація враховується при структуруванні та впорядкуванні відомостей, які повідомляються батькам на різних етапах співпраці, при плануванні та прогнозуванні змісту, структури і засобів логокорекційної роботи, при визначенні цілей і перспектив співробітництва з батьками.

При моделюванні даного етапу враховано досвід практиків та науковців, які рекомендують створення і підтримку атмосфери довіри, зняття емоційного напруження батьків, формування мотивації до співпраці [184]. Тому логопед приділяє максимум уваги зняттю психологічних бар'єрів і пошуку спільних з батьками інтересів відносно дитини. На основі визначення характеру ставлення батьків до порушення мовлення в дитини з'являється можливість з'ясувати рівень емоційного дискомфорту в батьків, що викликаний особливостями мовлення їхньої дитини, та, у разі необхідності, сприяти його зниженню. Встановлений міжособистісний зв'язок має стати основою корекції ціннісного ставлення батьків до процесу мовленнєвого розвитку дитини. Важливе місце займає також визначення ймовірного негативного педагогічного досвіду батьків, пов'язаного з проблемами взаємодії з дитиною та\або невдалого досвіду корекційного процесу, та пошук шляхів усунення його наслідків для ефективної спільної роботи. Важливою є і допомога батькам у формуванні адекватних уявлень про особливості мовленнєвого розвитку їхньої дитини та створення позитивної перспективи його вдосконалення. Особисте спілкування в чатах та месенджерах зі спеціалістами сприяє усвідомленню цінності розвитку дитячого мовлення та появи в батьків впевненості в успішності процесу покращення мовлення їхньої дитини.

На завершення цього етапу перед батьками можуть бути розкриті перспективи спільної корекційної роботи та продемонстровані результати

успішної співпраці логопеда з іншими батьками. Саме на цьому етапі відбувається визначення меж взаємної відповідальності логопеда та батьків, які співпрацюватимуть з ним.

У моделі враховано, що часто первинні контакти батьків з логопедом відбуваються в дистанційному форматі через соціальні мережі типу Instagram, Facebook у коментарях під дописами чи в мережевих месенджерах. Дещо рідше батьки шукають тематичні логопедичні інформаційні канали на YouTube, у месенджерах типу Telegram чи Viber. Зазначені шляхи первинного контакту повинні входити в арсенал логопеда закладу дошкільної освіти і слугувати засобами просування його особистого професійного бренду. Основною метою первинного контакту має стати зацікавлення батьків у зверненні до фахівця та отриманні подальшої консультації. Консультація призначена для збору інформації про дитину та її мовленнєві особливості. Спілкування в месенджерах має на меті стимулювати мотивацію батьків до співпраці з логопедом у справі логокорекційного впливу, необхідного їхній дитині, та активувати потребу у творчому розвитку та самовираженні через взаємодію з дитиною.

Таким чином, аксіологічний етап передбачає такі результати:

- зниження емоційного дискомфорту в батьків,
- усвідомлення батьками цінності дитячого мовлення,
- усвідомлення значущості сім'ї в розвитку дитини та її мовлення, а також корекції наявних особливостей;
- усвідомлення важливості персональної участі в процесі логокорекції;
- бажання батьків брати участь у корекційній роботі з дитиною;
- бажання творчої самореалізації в процесі взаємодії з дитиною;
- формування в батьків впевненості в можливості подолання труднощів, які викликають особливості мовлення дитини;
- формування переконаності в можливості вдосконалити власні педагогічні здібності.

Таким чином, можна говорити про внесення до ціннісної системи батьків нових психологічних утворень, які за умов сприятливого творчого середовища, оптимізму та фаховості логопеда створюють відповідні настрої та спонукають їх до опанування основ логокорекційної діяльності. Досягнуті цілі аксіологічного етапу формувальної частини експерименту, на наше переконання, мають надати можливість ефективного залучення батьків до спільного логокорекційного процесу та делегування їм окремих завдань з подальшого розвитку та корекції мовлення дитини.

Акмеологічний (від грец. *Акμή* – найвища точка, вершина) **етап** експерименту передбачає розвиток зрілих людей (батьків) під впливом освіти або засобами освіти (за Б. Ананьєвим). У контексті проблематики дослідження – це сприяння розвитку бажання батьків отримувати знання щодо формування, розвитку та особливостей порушення мовлення їхньої дитини, стимулювання їхнього бажання самоосвіти та саморозвитку в галузі логопедії та логокорекції.

Основною метою акмеологічного етапу експерименту є регулярна самоосвіта та самовдосконалення батьків з питань логокорекції на основі актуалізації в них мотивації досягнень. Ця мета може бути досягнута за рахунок близького контакту та регулярних зустрічей. Оскільки модельований процес формування дистанційно-інтерактивного середовища відбувається в умовах віддаленої взаємодії батьків з логопедом, то їхній контакт забезпечується використанням навчальних платформ та додатків для онлайн-зустрічей.

На акмеологічному етапі експерименту для групових синхронних зустрічей вважаємо за доцільне використовувати додатки Google Meet, Skype чи Zoom. Ці додатки можуть бути використані для проведення вебінарів, онлайн-лекцій, онлайн-зустрічей з окремими спеціалістами, батьківських зборів, дискусій, обговорень та практично орієнтованих занять. Під час онлайн-зустрічей педагог-логопед може використовувати навчальний потенціал моделювання, проблемних ситуацій для стимуляції бажання батьків

вдосконалити свій рівень знань з логопедичної проблематики. З цією метою вважаємо доречним використання цифрових застосунків-візуалізаторів процесу мислення, які допомагають творчому оформленню результатів пошуку та представленню результатів роботи типу Miro, Canva, JamBoard, MindMeister та інших [88].

На даному етапі варто употужнити використання YouTube каналу та можливостей логопедичного сайту з метою розміщення навчально-просвітницьких матеріалів, відеозаписів та фото, які можуть бути використані батьками при організації самоосвіти з питань логопедії та логокорекції. На YouTube-каналі та безпосередньо на сайті може бути розміщено фрагменти виступів на радіо та телебаченні, публікації в ЗМІ, наукові статті, листівки, пам'ятки, брошури. Також може бути розміщено огляди літературних та відеоджерел, лекції, відеозапис тренінгів, семінарів, майстер-класів тощо.

У цілому, просвітницька робота – важлива складова діяльності кожного педагога, у тому числі й логопеда. До того ж проблема просвітницької роботи в умовах пандемії та воєнного стану, які призвели до масової соціальної ізоляції людей і, зокрема, обмежили доступ до професійної логопедичної допомоги, набуває особливої актуальності. До основних завдань просвітницької діяльності логопеда в межах дистанційно-інтерактивного середовища можна зарахувати:

- розкриття кола проблем, які можна розв'язати за допомогою спеціаліста, перспектив, цілей та завдань співпраці з логопедом;
- розкриття механізмів адекватного оцінювання стану мовлення дитини в конкретний період її розвитку;
- трансляцію правильного ставлення до особливостей мовленнєвого розвитку дитини та перспектив його корекції;
- інформування про можливості логокорекції та індикатори необхідності звернення до фахівця;
- презентацію дидактичних посібників та літератури щодо організації та проведення розвивальних занять у домашніх умовах;

- розкриття основних методів та засобів логокорекції, придатних для самостійного застосування батьками;
- консультацію щодо розв'язання завдань, пов'язаних з подоланням порушень мовлення у дітей;
- сприяння формуванню психолого-педагогічної культури батьків у цілому [88].

З метою отримання зворотного зв'язку в асинхронному режимі та задля реалізації технології «Feedback» доцільно використовувати платформи для дистанційного навчання. На ці платформи легко завантажувати оцифровані друковані, фото- чи відеоматеріали, покликання на навчальні матеріали для батьків, з якими їм варто ознайомитися, на цих платформах можна пропонувати завдання практичного спрямування і контролювати їхнє виконання, можна коментувати індивідуально виконані роботи чи організовувати спілкування зі всією групою батьків. Якщо ЗДО має фінансові можливості, можна користуватися більш функціональними застосунками типу Moodle, однак і безкоштовні платформи типу Google Classroom, Всеосвіта, Мій клас або ClassDojo цілком задовольняють потреби взаємодії учителя-логопеда та батьків.

При моделюванні даного етапу бажано врахувати досвід практиків та науковців, які рекомендують звертати підвищену увагу на формування акме-якостей особистості [219], таких як ставлення до свого «Я», відчуття обов'язку перед суспільством, організаторські та комунікативні здібності, креативність (особистісна самореалізація), потреба в досягненнях, емоційна компетентність (розуміння природи емоцій, їхнє розпізнавання, володіння способами керування ними), здібності до встановлення довірчих стосунків з іншою людиною, емпатійність. У зв'язку з цим передбачаємо необхідність організації курсів за вибором для батьків, які можуть допомогти їм вдосконалити наявні в них компетентності, що опосередковано впливатимуть на підвищення у батьків логокорекційної компетентності. Так, можна запропонувати курси навчання емпатійній взаємодії, ненасильницького спілкування, подолання

конфліктів, саморегуляції, курс з особистісного самовдосконалення, курс з підвищення інформаційно-цифрової компетентності тощо. Зазначені курси можуть бути результатом співпраці колективу ЗДО або напрацюваннями педагогів інших освітніх установ, представлених на платформах «Всеосвіта», «На урок», «Prometeus» тощо.

Важливим елементом застосування дистанційно-інтерактивного середовища на акмеологічному етапі є створення ситуацій успіху для батьків, які докладають зусиль для опанування нової для них сфери. Людина, яка переживає успіх, стає більш відкритою, комунікабельною, її самооцінка зростає, що впливає на мотивацію досягнень та ефективність подальшої роботи. Для цього учитель-логопед має спроектувати завдання таким чином, щоб батьки відчули радісне піднесення від оцінки результату їхніх зусиль. Принциповою є необхідність того, щоб самі батьки визначили цей результат, як успіх. Зі сторони логопеда має бути підвищена увага до особистісних якостей, виявлених батьками в процесі спільної діяльності. Важливою є еквівалентність успіху витраченим батьками зусиллям. У результаті пережитих ними ситуація успіху може стати «точкою відліку для подальшого руху вгору щаблями розвитку особистості» [128, с. 198].

Таким чином, акмеологічний етап підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами передбачає такі результати:

- підвищення рівня психолого-педагогічної та інформаційно-цифрової компетентності батьків;
- план самоосвіти батьків з проблем логопедії та опанування логокорекційної діяльності;
- опанування батьками ігрових методів взаємодії з дитиною;
- опанування батьками методів корекційно-розвиткової взаємодії з дитиною;
- програма спільних дій з логопедом, спрямованих на вдосконалення мовлення дитини;
- план дій щодо подальшого мовленнєвого розвитку дитини;

- самоосвіта та саморозвиток батьків у сфері логопедії та логокорекції.

Досягнуті цілі акмеологічного етапу формувальної частини експерименту сприяли підвищенню рівня самосвідомості батьків та рівня їхньої відповідальності за результати логокорекційного процесу, стимуляції їхньої зацікавленості в спільній роботі з педагогом-логопедом. Здійснена робота із самоосвіти та підготовки батьків до самостійної взаємодії з дитиною в домашніх умовах дає змогу забезпечити активну співпрацю логопеда з ними в дистанційно-інформаційному середовищі. У результаті можна говорити про комплексне утворення ціннісних установок та особистісних характеристик батьків, які обумовлюють продуктивність їхньої самоосвітньої діяльності та діяльність зі самовдосконалення в царині логопедії та логокорекції.

Праксеологічний (від грец. πράξις – дія) **етап** передбачає підтримку логопедом насиченого інформаційного поля, яке надає можливість батькам самостійно брати участь у мовленнєвому розвитку їхньої дитини, організовувати сприятливе мовленнєве середовище для неї, активізуючи процеси вдосконалення дитячого мовлення. На даному етапі учитель-логопед сприяє активному розвитку і вдосконаленню батьками навичок практичної логокорекційної діяльності зі своєю дитиною. Важливим вважаємо регулярне вправлення батьків в ауторефлексії та соціорефлексії, як передумов отримання ними об'єктивного зворотного зв'язку та попередження мовленнєвого «відкочування» дитини.

Основною метою праксеологічного етапу експерименту є систематична самостійна логокорекційна робота з дитиною в домашніх умовах. На цьому етапі логопеду важливо інтенсивно залучати батьків до корекційно-розвиткового процесу: надати можливість практичної реалізації, набутої на попередньому етапі педагогічної обізнаності батьків, застосувати знання щодо профілактики та подолання мовленнєвих порушень у дітей, паралельно забезпечуючи вчасне надання логопедичної допомоги. Під час праксеологічного етапу реалізується чітко спланована, скоординована, багатоскладова, узгоджена співпраця в системі «дитина-логопед-батьки»,

відбувається здійснення постійного контролю, координації та підтримки зворотного зв'язку з батьками, утримання його на необхідному рівні для досягнення поставленої мети.

Оптимальними засобами підтримки віддаленої взаємодії залишаються вже звичні для користування батьками логопедичний сайт, канал YouTube, застосунки Google Meet, Zoom, чати у месенджерах типу Viber, Telegram та ін. На цьому етапі експерименту рівень інформаційно-цифрової компетентності батьків має забезпечити можливість долучати до домашніх занять логопеда в режимі онлайн та надсилати відеозаписи занять батьків зі своїми дітьми через месенджери чи платформи дистанційного навчання. Батьки інтенсивно працюють з «ЛогоЩоденником» та звітують про результати тренувань та дотримання рекомендацій учителя-логопеда.

Використання персонального сайту логопеда вирішує низку завдань, які виникають при роботі з батьками дітей з ОМП, зокрема:

- забезпечує насичене інформаційне поле з проблематики мовленнєвих порушень та корекційно-розвиткового процесу;
- сприяє формуванню логопедичної компетентності та педагогічної культури батьків;
- забезпечує узгодженість у роботі учителя-логопеда та батьків у дистанційному форматі;
- сприяє опануванню батьками сучасними ІКТ;
- поширює сучасні ідеї організації та інтенсифікації логопедичної допомоги дошкільникам серед батьків.

Праксеологічний етап підтримки батьків дітей з ОМП передбачає часткове делегування батькам окремих завдань з розвитку та корекції мовлення дитини та визначення результату власної логокорекційної роботи з дитиною. Індивідуальне спілкування з логопедом у вигляді листування в Google Classroom, месенджерах чи іншими чином, зручним для конкретних батьків, сприяє усвідомленню батьками власної ролі в процесі досягнення прогресу дитиною. Завдяки повній реалізації технології «Feedback» логопед

має можливість здійснювати регулярний моніторинг динаміки мовленнєвого розвитку дитини за відсутності безпосереднього контакту з нею та/або її батьками.

Таким чином, праксеологічний етап підтримки батьків дошкільників з ОМП передбачає такі результати:

- активна самоосвіта батьків з питань логокорекції;
- здатність організовувати сприятливе мовленнєве середовище в домашніх умовах;
- активність, ініціативність у контактуванні та регулярність зв'язку з логопедом;
- здатність планувати час для домашніх логокорекційних занять та дотримуватися регулярності їх проведення;
- свідоме, доцільне, методично правильно реалізоване застосування логопедичних ігор та вправ;
- методично правильне використання логокорекційних допоміжних засобів (зондів, зондозамінників, тренажерів для мовленнєвого дихання тощо), дидактичного та заохочувального матеріалу;
- дотримання послідовності етапів логокорекційної роботи;
- здатність переносити логокорекційні завдання в побутові ситуації з метою пришвидшення автоматизації сформованих мовленнєвих навичок;
- свідоме ставлення та реакція на переживання власної дитини.

Консультування сімей стосовно подальшої програми вирішення проблеми мовленнєвого розвитку дитини, призначення консультацій інших фахівців, розробка індивідуальних програм логокорекційної роботи відбувається в дистанційному форматі і не потребує зустрічі віч-на-віч з батьками. За таких умов кількість занять логопеда з дитиною в умовах логопедичного кабінету, закладу дошкільної освіти чи дитячого центру «ЛогоКлуб», визначена нормами відповідно до нозологій, може дати більш швидкий та якісний результат. Здатність батьків діяти самостійно та

взаємодіяти з іншими суб'єктами логокорекційного процесу з метою його ефективної організації та досягнення спільного результату в умовах дистанційно-інтерактивного середовища дає змогу зменшити кількість очних консультацій з логопедом і при цьому покращити результативність логокорекційного процесу в ЗДО.

Отже, запропонована модель формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами, побудована з урахуванням принципів системності, доцільності, багаторівневості, наочності тощо, забезпечує інтенсифікацію освітньої інтеграції дітей з особливими мовленнєвими потребами до закладів дошкільної освіти. Подальше дослідження потребує експериментальної перевірки змодельованого процесу.

3.2. Методика формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами

Формувальна частина педагогічного експерименту забезпечила обґрунтування змісту, форм та методів взаємодії батьків дошкільників з ОМП з учителем-логопедом в умовах дистанційно-інтерактивного середовища. Формувальний експеримент було здійснено протягом 2018-2023 років, і він складався з трьох етапів: аксіологічного, акмеологічного та праксеологічного.

Тривалість **аксіологічного етапу** залежала від індивідуальної ситуації родини. На цьому етапі передбачалося розв'язання логопедом таких завдань:

- привернути увагу батьків до перспектив співпраці з фахівцем;
- стимулювати оптимістичність та конструктивність мислення батьків;
- сприяти формуванню бажання активно долучитися до мовленнєвого розвитку власної дитини.

У середньому для досягнення поставлених завдань передбачалося 2-3 місяці на кожну родину в залежності від активності батьків.

Одним з перших завдань етапу було *привернення уваги батьків до перспектив співпраці з фахівцем-логопедом* задля покращення мовлення їхньої дитини. Фактично, потрібно було викликати появу у батьків свідомого бажання звернутися до логопеда, як до фахівця, який може надати кваліфіковану допомогу. З цією метою основна увага приділялася веденню сторінок у соціальних мережах, контент яких міг привернути увагу батьків. Розміщена в соцмережах інформація повинна була простимулювати батьків звернутися до логопеда.

Зазвичай перше знайомство логопеда з батьками відбувалося через коментарі дописів у соціальних мережах та в месенджерах. Месенджери вважаємо зручним механізмом комунікації з цільовою аудиторією, оскільки вони мають низку переваг, найсуттєвіші з яких: використання механізму, як частини улюбленої соціальної мережі, та відсутність необхідності створення мобільних додатків під різні мобільні операційні системи, інтерактивність та швидкість у поданні та обробці інформації.

Спостереження за активністю батьків на сторінках соцмереж виявило, що коментування публікацій та відеоконтенту батьками, отримання відповідей логопеда до своїх коментарів часто спонукало їх до особистого спілкування з логопедом у приватних повідомлення на сторінках соцмереж чи в месенджерах, що сприяло встановленню теплих довірчих стосунків з логопедом та формувало усвідомлення батьками цінності співпраці з фахівцем.

Взаємодіючи в соціальних мережах, батьки долучалися до обговорення онлайн-контенту, могли ставити уточнювальні запитання та отримувати на них відповіді. Зазначимо, що під час дистанційної взаємодії в соціальних мережах забезпечується систематична й ефективна інтерактивність, причому не тільки між логопедом та батьками, але й останніх між собою, адже батьки мають змогу переглядати коментарі інших батьків та брати участь у спільних обговореннях. Зразки коментарів у соцмережах YouTube, Instagram, Facebook представлені на рисунку 3.2.

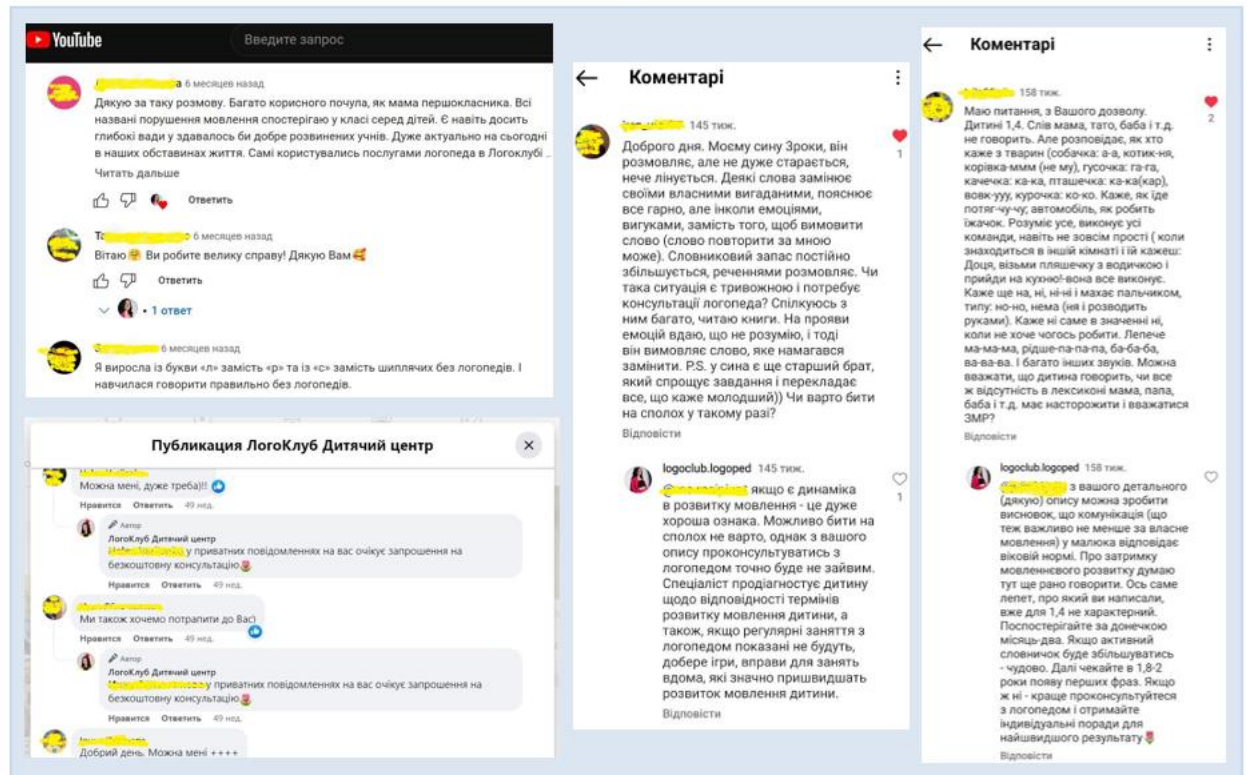


Рис. 3.2. Скріни обговорень дописів та відео логопеда в соціальних мережах.

На цьому етапі експериментальної роботи нами активно використовувався програмний додаток – чат-бот з використанням штучного інтелекту. Для створення чат-боту було використано фреймворк Chatfuel – сервіс, що працює, як конструктор, та має інтуїтивно-зрозумілий функціонал, позбавлений необхідності писати код. Зауважимо також, що чат-бот не може забезпечити повну заміну учителя-логопеда в середовищі дистанційно-інтерактивного супроводу батьків. Штучному інтелекту доручена частина рутинної, однотипної роботи. Основні завдання розробки та запуску чат-бота представлені в додатку В.

Відзначимо базові функціональні можливості чат-бота в якості віртуального помічника учителя-логопеда при роботі з батьками:

- надання батькам інформації про заклад освіти;
- сегментація аудиторії користувачів за цільовим призначенням («Батьки», «Гості», «Педагоги»);

- сегментація аудиторії користувачів за віковими групами дітей (ранній, молодший, середній чи старший дошкільний вік);
- надання відповідей на найпоширеніші запитання;
- запис на прийом: очно чи онлайн;
- зв'язок з логопедом у випадку виникнення індивідуальної потреби;
- спілкування з фахівцем у межах чата;
- надання посилань на інтернет-ресурси, що містять інформацію про здоров'я, розвиток дітей та їхнє мовлення згідно із запитом користувача;
- відповіді на довільні запитання.

У додатку Г представлено план розробки та впровадження в роботу КЗ «ДНЗ №4 ВМР» штучного інтелекту відповідно до етапів розробки та впровадження. Базові функціональні можливості чат-бота представлено на рисунку 3.3.

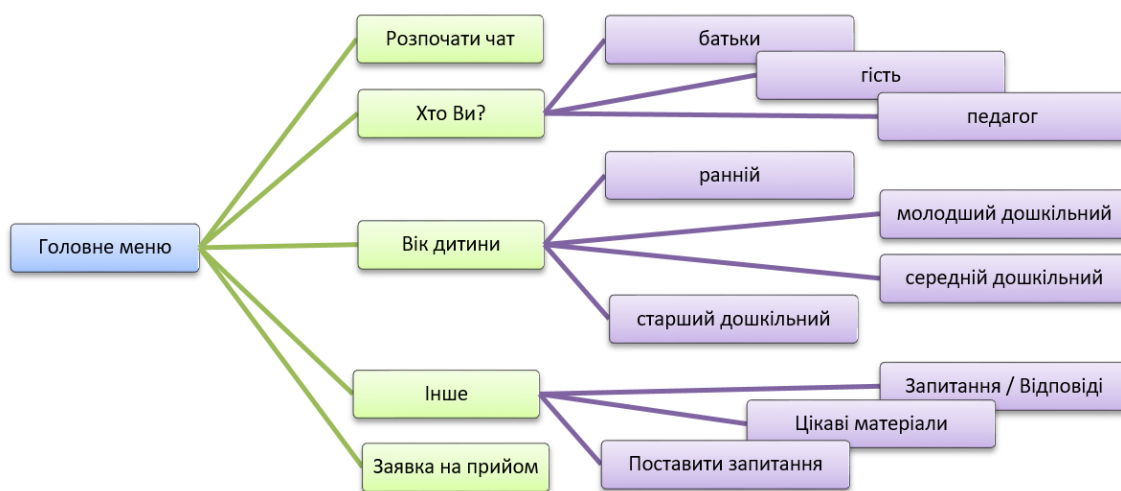


Рис. 3.3. Базові функціональні можливості чат-бота – віртуального помічника логопеда.

Наведемо приклад типового діалогу користувача з чат-ботом.

Вибір користувача: БАТЬКИ

Чат-бот: Вітаємо Вас у розділі «БАТЬКИ». Тут Ви знайдете:

- *Цікаві факти про розвиток дітей*
- *Ігри, поради, консультації*
- *Онлайн-заняття*

та багато іншого. Також зможете поставити запитання логопеду та записатися на прийом.

Щоб продовжити спілкування, оберіть вік дитини:

- *Ранній*
- *Молодший дошкільний*
- *Середній дошкільний*
- *Старший дошкільний*
- *Повернутися до попереднього запитання*

Вибір користувача: СЕРЕДНІЙ ДОШКІЛЬНИЙ

Чат-бот: Оберіть наступний пункт:

- *Поставити запитання*
- *Цікаві матеріали*
- *Залишити заявку на прийом*
- *Повернутися до попереднього запитання*

Вибір користувача: ЦІКАВІ МАТЕРІАЛИ

Чат-бот: Оберіть розділ, який Вас цікавить:

- *Про мовлення дитини*
- *Про розвиток дитини*
- *Про здоров'я дитини*
- *Повернутися до попереднього запитання*

Серед особливостей функціонування штучного інтелекту є те, що цей механізм може працювати як у робочий, так і в неробочий час, а також з необмеженою кількістю співрозмовників одночасно, що не завжди під силу звичайній людині. Хочемо також зазначити, що механізм штучного інтелекту – це не лише набір запрограмованих фраз, а й можливість розбудови певної мовної моделі, що дає змогу реагувати на окремі чи схожі фрази. Таким чином, штучний інтелект може «навчатися», адже існує можливість удосконалення його мовленнєвої моделі. Оскільки запити найрізноманітніші, то чим довше цей механізм буде працювати з аудиторією, тим «кмітливішим» він стає.

На аксіологічному етапі експерименту застосовувалися і групові форми взаємодії з батьками (онлайн зустрічі в Meet, Zoom). Саме групові зустрічі дали змогу ефективно *стимулювати оптимістичність та конструктивність мислення батьків*. Не можна не відзначити сприятливий вплив, який справляли ці зустрічі між батьками з різним «стажем» перебування у логокорекційному процесі. Успіхи інших батьків, їхні схвальні відгуки та оптимістична позиція сприяли укріпленню внутрішніх мотивів батьків підключитися до спільної роботи з логопедом: усвідомленню необхідності власної залученості в процес роботи з дитиною, значимості успішної логокорекційної роботи в розвитку дитини та її самопочуття, пізнавальному інтересу з питань логокорекції тощо.

На жаль, у певної категорії батьків, які звертаються по допомогу до логопеда, спостерігалися песимістичні настрої щодо перспектив відновлення мовлення їхньої дитини, невпевненість у власних можливостях забезпечити матеріально логокорекційний процес, переконаність у несприятливих майбутніх подіях та життєвій нереалізованості їхніх дітей. Зазначені прояви свідчать про деформацію ціннісно-сміслових орієнтацій батьків, які опинилися в ситуації визнання проблем з розвитком власної дитини. Вважаємо, що в процесі групової онлайн-взаємодії існує можливість ефективної корекції системи переконань та орієнтацій учасників. Знайомство та розуміння групових смислів та цінностей, порівняння їх зі своєю ціннісно-сміисловою сферою приводило до розширення, переосмислення власного ціннісно-сміслового досвіду та до прагнення до внутрішнього смислового регулювання. Групова форма роботи сприяла динамічному обміну цінностями та смислами батьків, які об'єднані спільною проблематикою.

У цілому, корекційно-формувальний вплив на ціннісно-сміслову сферу батьків здійснювався з метою вирішення таких завдань:

- переоцінка цінностей, надання їм соціально-позитивної спрямованості;

- осмислення власного життя поруч з дитиною з особливими мовленнєвими потребами, зміна його оцінок в оптимістичному напрямку;
- прийняття на себе відповідальності за свій психологічний стан і оптимістичність поглядів на майбутнє;
- визначення подальших життєвих планів;
- мотивування до зміни ситуації через власну активність та долучення фахівців;
- формування інтересу до активної позиції батьків у логокорекційній практиці.

Розкриємо етапи корекції смисло-життєвих орієнтирів батьків дітей з ОПМ у груповій роботі та надамо рекомендації щодо організації групових зустрічей у дистанційному форматі.

- Визнання почуттів батьків. У груповій роботі варто визнати збентеження і розчарування, яке може бути викликане у батьків мовленнєвими особливостями їхньої дитини. Спілкуючись з іншими батьками, які знаходяться в схожих обставинах, вони можуть отримати не лише співчуття, але й розуміння, що вони не самотні у своїх проблемах. Усвідомлення того, що їхня дитина не є унікальною в сенсі мовлення, стимулює батьків ділитися власним досвідом та знайомитися з досвідом інших батьків. Позитивним моментом у такій взаємодії вважаємо долучення до групи новачків батьків дитини, які успішно відкоригували особливості мовлення своєї дитини.

- Виклик негативним переконанням. Доречним на даному етапі вважаємо застосування когнітивної реструктуризації (виявлення батьками власних негативних думок і заміну їх більш позитивними і реалістичними) та усвідомленості своїх думок та емоцій (спостереження за ними без засудження). У груповому чаті батькам пропонувалося визначити свої негативні думки і переконання щодо мовленнєвого розвитку дитини та переосмислити їх у більш позитивному світлі. Наприклад, замість того, щоб думати, що їхня дитина ніколи нічого не досягне в житті, батькам

пропонувалося передбачити можливості подальшого вдосконалення мовлення їхньої дитини за допомогою логопеда.

- Подання надії. На даному етапі можна долучити батьків з досвідом успішного подолання мовленнєвих порушень у дітей, а також надавати інформацію про можливості логокорекції. Доцільними будуть приклади простих логокорекційних прийомів, які доступні для використання батьками в домашніх умовах. Обов'язково потрібна постійна підтримка кожного мінімального озвученого прагнення батьків допомогти своїй дитині.

- Розвиток оптимістичності. На цьому етапі батьків потрібно зосередити на сильних сторонах і досягненнях їхньої дитини, які можуть стати передумовою подальшого успіху в логокорекційній роботі з нею. Позитивний ефект справляють історії успіху інших дітей, які теж мали подібні особливості мовлення, та історії батьків, які досягли своєї мети. Важливо пояснити, що зусилля батьків особливо цінні для успішного результату, тому вони мають бути відкритими для вивчення нових стратегій та методів допомоги своїй дитині.

Поступове переконання в перспективах відновлення мовленнєвих потенцій їхньої дитини, впевненість у можливості впливу на ситуацію, яка склалася, *зацікавлювали батьків спробувати власні сили в логокорекційному процесі разом з фахівцем* для досягнення мовленнєвої норми дитиною. Зацікавленість процесом логокорекції, орієнтація на успішні приклади інших батьків, довіра досвіду та знанням фахівця сприяли виникненню у батьків бажання взяти участь у розвитку дитини, дізнатися основи ефективного спілкування з нею, методичні прийоми, які допомагають виправити те чи інше мовленнєве порушення, виникненню внутрішньої готовності розвиватися і навчатися у сфері логопедії.

Ще однією обов'язковою формою взаємодії з батьками на аксіологічному етапі експерименту вважаємо діагностично-консультаційну індивідуальну зустріч, яка відбувалася в режимі телефонного зв'язку чи в месенджерах у режимі онлайн-дзвінка. Під час особистої взаємодії логопед

мав можливість ближче познайомитися з батьками, зібрати анамнез, уточнити інформацію щодо особливостей розвитку дитини та її мовлення, отриману в процесі попереднього спілкування, здійснити первинну діагностику рівня мовленнєвого розвитку дитини та зорієнтувати на перспективи спільної корекційно-розвиткової роботи з батьками. Така зустріч була фінальною в здійсненні ціннісно-мотиваційного впливу на батьків і дала змогу оцінити рівень усвідомлення батьками потреби у співпраці з логопедом у логокорекційному процесі та інтенсивність їхнього бажання докласти власних зусиль для спільного результату.

Отже, аксіологічний етап формувальної частини експерименту дав змогу спрямувати увагу батьків на власні можливості і перспективи спільної логокорекційної роботи з логопедом, зміщував акцент світосприйняття батьків з пасивного, песимістичного сприйняття дійсності на відповідальну, зацікавлену позицію, яка виражалася у свідомому бажанні співпрацювати з логопедом над розвитком мовлення їхніх дітей.

Акмеологічний етап експерименту тривав від 3 до 5 місяців для кожної родини. Тривалість залежала від зацікавленості батьків та наявності в них вільного часу, який вони могли присвятити самоосвіті. На цьому етапі передбачалося розв'язання учителем-логопедом таких завдань:

- сприяти самовдосконаленню та саморозвитку батьків у площині володіння ІКТ;
- стимулювати ініціативність батьків у контактах з логопедом;
- заохочувати батьків до самоосвіти з логокорекційної проблематики.

Якщо протягом аксіологічного етапу експерименту переважали індивідуальні форми роботи з кожною родиною, то відповідно до того, як відбулося включення батьків у процес взаємодії з логопедом, з'явилася можливість формування цільових груп (з урахуванням нозологій), у яких можна було спрямовувати вектор самоосвіти та самовдосконалення батьків з питань логокорекції через актуалізацію їхньої мотивації досягнень. На даному

етапі здійснювалася просвітницька інформаційно-консультативна діяльність з використанням освітнього потенціалу засобів масової інформації.

З метою *сприяння самовдосконаленню та саморозвитку батьків у площині володіння ІКТ*, озброєння знаннями та вміннями використовувати сучасні комп'ютерні та мережеві застосунки в самоосвіті було використано дистанційне навчання. Так, для батьків, які потребували вдосконалення умінь та навичок користувача ІКТ, було розроблено та впроваджено теоретико-практичний семінар «ЛогоШкола базової online-грамоти».

Батьки мали змогу приєднатися до відповідного Google-класу та відвідати цикл практичних занять з навчання базової комп'ютерної грамотності та роботі в мережі Internet у рамках теоретико-практичного семінару «ЛогоШкола базової online-грамоти» для педагогів ЗДО, логопедів та батьків. Тематика занять подана в додатку Д. У процесі проходження курсу батьки здобули навички пошуку інформації та взаємодії з іншими людьми в інтернеті, навчилися комунікувати з логопедом через месенджери та соцмережі з проблем розвитку мовлення власної дитини.

Ще одним із завдань акмеологічного етапу було *стимулювання ініціативності батьків у контактах з логопедом*. Види ініціативної позиції батьків у взаємодії з логопедом можуть носити різний характер. Так, батьки можуть виявляти ініціативу при виникненні в них певних труднощів у роботі з дитиною, здійснювати уточнення, які стосуються організації занять, можуть звертатися щодо зміни темпу чи частотності корекційних занять, обирати форми їх проведення (очно чи онлайн), тематики необхідних просвітницьких заходів тощо. Звернення можуть надсилатися як через месенджери, електронну пошту, Google Classroom, так і в телефонному режимі.

З метою стимуляції ініціативності батьків на онлайн-зустрічах можна практикувати розбір проблемних ситуацій, які мають багато варіантів розв'язання. Логопед має продемонструвати батькам, що часто ситуації не мають однозначного розв'язання. Усвідомлення багатоваріантності запускає стимул до пошуку власних варіантів розв'язку. Головне, уважно вислухати

пропозиції батьків, уточнюючи нюанси, якщо це необхідно. Слід заздалегідь попередити, що відхилення якогось варіанту означає його помилковість. Можливо, рішення стане в нагоді за зміни обставин чи вихідних даних ситуації. Ефективно також закликати інших батьків до вдосконалення розв'язку ситуації чи внесення коректив. При проведенні таких обговорень потрібно уникати:

- жорсткої критики запропонованих рішень;
- пояснень щодо неправильності чужої ідеї;
- заміни запропонованого іншим учасником варіанту на свій;
- прискорення процесу обговорення.

Ще один прийом стимулювання ініціативності батьків при взаємодії з логопедом – це похвала за глибоке і важливе запитання. Логопед може запитати у батьків дозволу розмістити їхнє запитання та відповідь на нього в загальному форумі. Усвідомлення того, що його запитання є важливим для інших, може також виступити стимулом подальших звернень до логопеда.

Основою будь-якої діяльності виступає мотивація людини, а особливо, якщо ця діяльність пов'язана із досягненням бажаних цілей. Тому з метою *заохочення батьків до самоосвіти з логокорекційної проблематики* логопед може використовувати різноманітні види нематеріального мотивування. Серед прийомів, які позитивно сприймалися батьками, використовувалися для визнання досягнень батьків та мотивування їх на самоосвіту в площині логокорекції, можна виділити такі:

- особиста похвала логопеда – основна форма заохочення сумлінних батьків;
- запрошення батьків на онлайн-зустрічі з тими батьками, які тільки долучаються до процесу логокорекції, у ролі досвідченого й успішного;
- публічна нагорода (похвала) батьків на спільних зустрічах за конкретні досягнення в логокорекційній роботі з їхніми дітьми;

- надання доступу до платного вебінару чи можливості безкоштовної консультації логопеда, як заохочення за активну участь у логокорекційному процесі;
- створення дружньої теплої атмосфери в групі батьків на групових онлайн-зустрічах: тепле спілкування, поширення досвіду, співчуття та підтримка стимулюють батьків до активної позиції і бажання впоратися з найскладнішими питаннями;
- регулярна підтримка іміджу логопеда чи організації, у якій працює логопед, сприяє усвідомленню батьками престижності контакту з представниками цієї організації чи конкретним фахівцем, відповідно, стимулює їхнє прагнення докладати зусилля на досягнення спільного результату;
- регулярна реакція на своєчасно наданий зворотний зв'язок (авторська технологія «Feedback»).

Ми виділяємо такі принципи ефективного впливу на мотивацію батьків:

- регулярна трансляція важливості та необхідності участі батьків у логокорекційному процесі;
- увага до кожного успішного результату, у тому числі проміжного (не значного);
- неовов'язковість відзначення успіху батьків при кожній зустрічі чи спілкуванні з метою уникнення ефекту звикання та знецінення похвали логопеда;
- негайність реакції логопеда на зворотний зв'язок батьків з метою підтримки впевненості батьків у своїй значущості.

Завдяки вищезазначеним прийомам та принципам, на яких базувалося мотивування батьків, кожен з батьків знає, що саме його зусилля в спільній логокорекційній роботі, його ідеї, запитання небайдужі логопеду, а це один із найпотужніших стимулів до продовження розпочатої з логопедом роботи, а також саморозвитку та самовдосконалення батьків.

Хочеться відзначити особливість роботи з батьками, які під час діагностичного обстеження продемонстрували низький рівень орієнтації на успіх та виявили мотивацію уникнення невдач. У роботі з такими батьками для логопеда важливо регулярно відзначати підвищення якості результату, отриманого в залежності від кількості докладених зусиль. Такі батьки мають відстежити результативність своїх зусиль.

Грамотне стимулювання мотивації батьків вимагає від логопеда знання базових методів мотивації. Людина, внесок якої в спільну справу не помітили чи не оцінили, не захоче «виявляти себе» надалі. Тому процес стимулювання внутрішніх мотивів батьків не обмежується лише акмеологічним етапом, він продовжується протягом усієї взаємодії у логокорекційному процесі, у тому числі й на праксеологічному етапі. Підтримка мотивації батьків не виокремлюється, як окреме завдання, проте залишається важливою умовою ефективної співпраці та її результату.

Внутрішня мотивація до самоосвіти обумовлена значущістю для особистості цієї діяльності, тобто інтересом до неї та її результату. У нашому випадку є сенс впливати як на інтерес батьків до процесу самоосвіти, так і на інтерес до логокорекційної практики. Тому під час планування самоосвіти, складання програми спільних дій з удосконалення мовлення дитини враховувалися виявлені психологічні та пізнавальні особливості батьків, специфіка їхньої взаємин з іншими людьми (родичами, іншими батьками, співробітниками ЗДО тощо) та особливості мовленнєвих порушень їхньої дитини.

Отже, акмеологічний етап експериментального дослідження спричинив інтенсивні зрушення в самоосвітній діяльності батьків дітей з ОМП. Батьки зацікавилися опануванням ІКТ та використанням цифрових можливостей для налагодження постійного зв'язку з логопедом, для самоосвіти з логопедичної та корекційно-розвиткової сфери. Значно зросла ініціативність батьків як у зверненнях до логопеда, так і в самостійному виборі освітньої траєкторії логокорекційного напрямку.

Тривалість **праксеологічного етапу** формувальної частини експерименту визначалася нозологією та важкістю особливостей мовленнєвих процесів у конкретної дитини. Цей етап тривав від 6 місяців до року для кожної окремої родини. Метою праксеологічного етапу експерименту була систематична самостійна логокорекційна робота батьків з дитиною в домашніх умовах. Також на праксеологічному етапі експерименту ми продовжували збирати та здійснювати аналіз наданого зворотного зв'язку батьками засобами авторської технології «Feedback», що дало нам змогу своєчасно вносити зміни в організацію неперервного логоінформаційного простору та стимулювати батьків до активності, заохочувати їхню ініціативність у контактуванні з логопедом. На цьому етапі передбачалося розв'язання учителем-логопедом таких завдань:

- забезпечувати інформаційну підтримку логокорекційної діяльності батьків у домашніх умовах;
- вчасно реагувати на зворотний зв'язок від батьків та регулярно консультувати;
- здійснювати контроль корекційно-розвиткового процесу та мовленнєвої динаміки дитини.

З метою *інформаційної підтримки логокорекційної діяльності батьків у домашніх умовах* батькам було запропоновано ознайомитися з інформацією на сайті www.logoclub.com.ua, зокрема, з відеозаписами вебінарів, статтями, порадами, консультаціями, фото- та відеоматеріалами прикладного характеру, дидактичними іграми та вправами тощо. З початком делегування батькам окремих завдань з розвитку та корекції мовлення дитини їм було надано посилання на хмарні сервіси, де зберігалися методичні матеріали для занять у домашніх умовах. З метою оптимізації ставлення батьків до мовлення дитини та її розвитку, а також сприяння усвідомленню батьками цінності дитячого мовлення, на сторінках сайту, у соцмережах та серед посилань чат-боту розміщувалася інформація з виступами логопедів на радіо та телебаченні, публікації логопедичного характеру в пресі, в електронних та друкованих

виданнях, листівки, пам'ятки, брошури, інфографіка, списки логопедичної літератури.

На авторському логопедичному сайті logoclub.com.ua розміщено та забезпечено регулярне оновлення різноманітної інформації щодо мовної та мовленнєвої діяльності дитини. Батьки мали змогу підписатися на електронну розсилку інформаційних матеріалів та сповіщень від логопеда, що реалізовувалася за допомогою модуля для оформлення підписки. Модуль «Поради логопеда» містить практичні поради, корисні вправи та цікаві ігри, які можуть миттєво застосовувати батьки для покращення мовлення своїх дітей. Деякі інформаційні матеріали сайту, які могли використати у своїй самоосвітній роботі батьки, представлені в додатку Е.

З додаткового меню сайту «Логопедичні заняття» батьки мали змогу як ознайомитися з ігровими методами в логопедії, так і отримати онлайн логопедичні завдання для роботи вдома, що забезпечувало закріплення в їхніх дітей умінь та навичок, сформованих під час занять з логопедом. Такі онлайн завдання розміщені на сайті в категоріях, що відповідають основним напрямкам корекційно-розвиткової роботи. У меню «Логопедичні заняття» розміщено статті, консультації, поради, рекомендації, дидактичні ігри та вправи, мовленнєвий матеріал тощо відповідно до завдань та напрямів логопедичної роботи. Схема меню «Логопедичні заняття» подана в додатку Ж.

Розробку структури сайту www.logoclub.com.ua здійснено таким чином, щоб остання була інтуїтивно зрозумілою для відвідувачів та відповідала чинним програмам з корекційно-розвиткової роботи та основним завданням та напрямкам роботи учителя-логопеда з дітьми з особливими мовленнєвими потребами. Сайт містить головне та додаткове меню, що вміщують додаткові категорії та підкатегорії, які є чітко структурованими. Зображення та схему головної сторінки сайту подано в додатку З.

Для візуального подання списку категорій на сайті використовується хмара тегів (ключових слів, міток), назви яких відповідають ключовим словам матеріалів сайту (наприклад, автоматизація звуків, граматики, фонематичні

процеси тощо). Також на сайті розроблений модуль «Пошук», який дає змогу користувачам за допомогою ключових слів здійснювати пошук необхідних матеріалів. Ще один елемент навігації – «Мапа сайту» (Sitemap) – є повним каталогом гіперпосилань на всі розділи ресурсу. За допомогою «Карті сайту» користувач у короткий термін і без жодних труднощів може перейти до потрібного йому розділу сайту.

У головному меню сайту окрім основних пунктів, таких, як «Про сайт» та «Контакти», де розміщується відповідна інформація, ми публікуємо авторські відеоматеріали про мовленнєвий розвиток дітей (пункт меню «Відео») та логопедичні ігри з дидактичними картинками (пункт меню «Галерея»). Зокрема, батькам пропонувалися вебінари в записі на такі теми:

- Етапи мовленнєвого розвитку дітей. Чому необхідно звернутися до учителя-логопеда?
- Мовленнєві особливості. Причини мовленнєвих порушень у дітей.
- Роль батьків у мовленнєвому розвитку дітей. Розвиток мовлення дітей у повсякденному житті.
- Профілактика мовленнєвих порушень у дітей.
- Поповнення словникового запасу дітей під час ігор. Ігри та вправи для розвитку фонематичного слуху та сприймання.
- Артикуляційна гімнастика – основа правильної звуковимови.
- Формування правильного мовленнєвого дихання.
- Пізнаємо світ пальчиками. Із пальчиками граємо – мовлення розвиваємо.
- За законами граматики. Мовлення дорослих – взірець для наслідування дітьми.
- Необхідність автоматизації поставлених звуків в умовах родини. Ігри й іграшки для розвитку мовлення.
- Монолог чи діалог? Мовленнєвий розвиток молодших братів і сестер.
- Сімейне читання: читайте дітям, читайте разом з дітьми.
- Дислексія та дисграфія: профілактика. Ігри та вправи для підготовки руки дитини до письма.

- Мовленнєва готовність дітей до навчання в школі. Ігри та вправи для розвитку інтонаційної виразності та чіткості мовлення.

У головному меню сайту www.logoclub.com.ua також містяться корисні статті на логопедичну та психологічну тематику (пункти меню «Поради логопеда» та «Поради психолога»), які, у свою чергу, поділені на підкатегорії та покликані, зокрема, підвищувати педагогічну, психологічну освіченість батьків та логокорекційний потенціал сім'ї.

Логопедичний сайт www.logoclub.com.ua як засіб співпраці з батьками дітей з ОМП відповідає вимогам сучасного освітнього процесу та тенденціям стрімкого розвитку науково-технічного прогресу, а також суттєво підвищує рівень логокорекційного потенціалу сім'ї з питань попередження та подолання мовленнєвих порушень у дітей та сприяє підвищенню результативності корекційно-розвиткового процесу. Зауважимо, що в сучасних умовах персональний сайт як форма дистанційно-інтерактивної взаємодії учителя-логопеда, батьків та педагогів суттєво впливає на підвищення рівня логокорекційного потенціалу сім'ї та ефективність логопедичної допомоги дошкільникам. Етапи розробки та запуску сайту www.logoclub.com.ua представлено в додатку І.

Важливим завданням праксеологічного етапу експерименту була вчасна *реакція логопеда на зворотний зв'язок від батьків та регулярні консультації*. З метою виконання даного завдання було застосовано можливості консультативного логопедичного онлайн-пункту на сайті logoclub.com.ua та електронної пошти info@logoclub.com.ua. Батьки мали можливість постійного онлайн-зв'язку з логопедом для конфіденційного спілкування. Також батьки мали можливість поставити запитання й одержати на них відповіді в режимі форуму, коли інші користувачі сайту також долучаються до обговорення, а питання та відповіді доступні всім відвідувачам консультативного онлайн-пункту.

Застосування авторської технології «Feedback» дало змогу здійснювати регулярне інформування, консультування та зворотний зв'язок й отримувати

відгук на дії логопеда з боку батьків. Застосування технології «Feedback» дає змогу:

- створити насичене інформаційне поле з метою мотивувати батьків контролювати перебіг мовленнєвого розвитку їхньої дитини;
- покращити педагогічну обізнаність батьків щодо особливостей розвитку мовлення дитини;
- озброїти батьків знаннями щодо профілактики та подолання мовленнєвих порушень у дітей;
- сформувати навички надання логопедичної допомоги дитині в домашніх умовах;
- підвищити ефективність логокорекційного процесу.

Саме ефект зворотного зв'язку – основний інноваційний елемент описаної технології, що здатний підвищити ефективність та результативність співпраці логопеда з батьками, а отже логокорекційного процесу в цілому. Аналіз наданого зворотного зв'язку батьками дав змогу логопеду спільно з батьками планувати мовленнєвий розвиток дитини та розробляти стратегії подальшого співробітництва та партнерства в дистанційно-інтерактивному середовищі.

Окремим органайзером зворотного зв'язку під час експерименту виступав «ЛогоЩоденник» – авторська розробка нотатника. Робота з нотатником «ЛогоЩоденник» дала змогу батькам фіксувати результати роботи з цифровими сервісами Google, логопедичним сайтом, чат-ботом, планувати роботу згідно з рекомендаціями логопеда, фіксувати зміни в мовленні дитини та результати домашніх тренувань.

Ще одним способом отримання зворотного зв'язку стало конфіденційне листування батьків з логопедом. З цією метою застосовувався консультативний логопедичний онлайн-пункт, забезпечений модулем «Написати нам» на сайті LogoClub™ та електронною поштовою скринькою info@logoclub.com.ua. Модуль забезпечує постійний онлайн-зв'язок учасників корекційно-розвиткового процесу. За допомогою цього модуля батьки можуть

у будь-який зручний час поставити питання вчителю-логопеду та отримати швидко, розгорнуту відповідь.

Контроль ефективності та результативності корекційно-розвиткового процесу із залученням батьків в ДІС та мовленнєвої динаміки дитини передбачав два етапи: основний та проміжний. На основному етапі контролю нами здійснювався моніторинг мовленнєвого розвитку дітей через проведення психолого-педагогічного та логопедичного обстеження та заповнення відповідної логопедичної документації: психолого-педагогічних характеристик дітей та мовленнєвих карток. Моніторинг мовленнєвого розвитку дітей в закладах дошкільної освіти відбувається тричі на рік або тричі на період логокорекції, якщо остання тривала короткий термін (первинний, проміжний та кінцевий моніторинги).

З метою проведення діагностики рівня мовленнєвого розвитку дітей використовувалася традиційна схема та зміст логопедичного обстеження (Г.Блінової, М. Савченко, А. Малярчук, Ю. Рібцун), яка передбачає комплексне обстеження всіх аспектів мовлення: фонетико-фонематичного, лексико-граматичного, смислового. Логопедичне обстеження включало обстеження немовленнєвих функцій дитини (будови й рухливості артикуляційного апарату, стану дихальної, голосової та динамічної сторони мовлення) та обстеження мовленнєвих функцій дитини (стану звукової сторони мовлення, відтворення звуко-складової структури слова, перевірки фонематичного сприймання, мовного аналізу і синтезу, дослідження граматичної будови мовлення, дослідження словника, словозміни та словотворення, розвиток зв'язного мовлення). Результати обстеження мовленнєвого розвитку в дошкільників фіксувалися в робочих протоколах, за результатами діагностики заповнювалися мовленнєві картки. Також проводилося психолого-педагогічне вивчення дітей, бесіди та онлайн-обговорення з вихователями та батьками, за результатами яких заповнювалися психолого-педагогічні характеристики.

Систематичний проміжний контроль самостійної логокорекційної роботи батьків з дитиною в домашніх умовах вважаємо одним з найважливіших процесів під час співпраці в системі «дитина-логопед-батьки» в дистанційно-інтерактивному середовищі. Щоразу, отримавши завдання для домашніх тренувань в онлайн-форматі та виконавши його зі своєю дитиною у встановлений термін, батьки звітують про результати тренувань та дотримання рекомендацій логопеда, надіславши фото- та відеоматеріали фрагментів тренувань, уточнювальні запитання. Виконавська дисципліна та відповідальність батьків контролювалася в декількох ракурсах. Так, при контролі враховувалися:

- кількість завантажених матеріалів для домашніх тренувань з хмарних сервісів і сайту;
- кількість звернень до логопеда щодо сповіщень та уточнень, які стосуються організації занять;
- якість надісланих логопеду електронних листів та приватних повідомлень у месенджерах з фото-, відеоматеріалами фрагментів занять у домашніх умовах;
- зміст звернень до логопеда щодо правильності реалізації занять вдома;
- кількість зафіксованих результатів домашніх тренувань у «ЛогоЩоденнику»;
- кількість реєстрацій на просвітницькі онлайн-заходи та кількість фактичних відвідувань;
- якість виступів та коментарів під час тематичних обговорень у батьківських групах у месенджерах і соціальних мережах та під час онлайн-заходів.

Отже, протягом праксеологічного етапу експерименту батьки активно застосовували набуті на попередньому етапі знання та навички в практичній діяльності зі своєю дитиною. Було продовжено просвітницьку роботу з учасниками логокорекційного процесу, здійснювалося постійне вдосконалення інформаційного наповнення дистанційно-інтерактивного

середовища, підтримувався постійний зворотний зв'язок. Таким чином, після завершення праксеологічного етапу формувальної частини експерименту можна було відзначити позитивну динаміку готовності батьків до співпраці з логопедом у логокорекційній діяльності з власною дитиною. З метою підтвердження або спростування отриманих висновків з'явилася необхідність здійснити повторне діагностичне обстеження батьків, які брали участь у формувальному експерименті, відповідно до процедури, передбаченої у п. 2.3.

3.3. Аналіз результатів експериментального дослідження

Оцінка ефективності формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами, що представлено і впроваджено в ході формувального експерименту, здійснювалася відповідно до поставлених завдань:

1. Перевірити ефективність впливу дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дітей з мовленнєвими особливостями на їхню готовність до співпраці з логопедом у процесі спільної логокорекційної діяльності в умовах віддаленої взаємодії.

2. Дослідити динаміку рівнів готовності батьків дітей з ОМП до співпраці з логопедом у процесі спільної логокорекційної діяльності відповідно до визначених критеріїв і показників.

3. Порівняти результати експериментальної та контрольної груп батьків.

Для реалізації цих завдань було проведено контрольний зріз щодо виявлення рівнів готовності до співпраці з логопедом у процесі спільної логокорекційної діяльності під час констатувального експерименту (підрозділ 2.3) та її стан після завершення формувальної експериментальної роботи (представлено в цьому підрозділі).

До діагностичного обстеження було залучено батьків дошкільників з ОМП, що брали участь в експерименті. Задля здійснення формувального

експерименту загальну кількість батьків, які взяли участь у констатувальному етапі експерименту, було поділено на дві групи (контрольну й експериментальну) з результатами, максимально наближеними до середніх даних констатації. Контрольну групу для формувальної фази експерименту сформували з 54 батьків, експериментальну – з 53. Результати готовності батьків дітей з ОМП до дистанційного характеру співпраці з логопедом обох груп представлені в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Готовність батьків дошкільників з ОМП контрольної та експериментальної груп до співпраці з учителем-логопедом в умовах дистанційно-інтерактивного середовища, у %

| Група | Високий рівень | | Середній рівень | | Низький рівень | |
|------------------|----------------|------|-----------------|-------|----------------|-------|
| | осіб | % | осіб | % | осіб | % |
| Контрольна | 2 | 3,70 | 29 | 53,70 | 23 | 42,59 |
| Експериментальна | 2 | 3,77 | 30 | 56,60 | 21 | 39,62 |

З метою доведення відсутності статистично значимої різниці в показниках обстеження батьків обох груп, розраховано критерій узгодженості Пірсона χ^2 -критерій за формулою [12, с.123]:

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k}, \quad (3.1)$$

де P_k – розподіл результатів обстежень батьків експериментальної групи (у відсотках),

V_k – розподіл результатів обстежень батьків контрольної групи (у відсотках),
 m – кількість визначених рівнів готовності.

Величина отриманих вибірок достатньо велика для використання даного критерію узгодженості (понад 50). За результатами підрахунків обчислений χ^2 -критерій, який дорівнює 0,22, менший за критичне значення при $m-1=2$

ступенях свободи, яке складає 5,99 при вірогідності допустимої помилки менше 0,05. Тобто, вірогідність того, що частотні показники результатів обстеження батьків статистично не відрізняються, становить 95% і підтверджує те, що сформовані групи можуть виступати в якості контрольної й експериментальної груп для подальшого експерименту.

Рівні окремих критеріїв готовності батьків дітей з особливостями мовлення до співпраці з логопедом на початок експерименту представлено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Рівні критеріїв готовності батьків дошкільників з ОМП до співпраці з учителем-логопедом в умовах дистанційно-інтерактивного середовища (контрольна та експериментальна групи на початок експерименту), у %

| Рівень / Критерій | Високий рівень | | Середній рівень | | Низький рівень | |
|--------------------------|----------------|-------|-----------------|-------|----------------|-------|
| | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ |
| Мотиваційна готовність | 14,81 | 15,09 | 48,15 | 45,28 | 37,04 | 39,62 |
| Готовність до самоосвіти | 9,26 | 7,55 | 40,74 | 37,74 | 50,00 | 54,72 |
| Технологічна готовність | 1,85 | 1,89 | 55,56 | 62,26 | 42,59 | 35,85 |

Під час підсумкового зрізу нами був використаний діагностичний інструментарій, аналогічний інструментарію констатувального експерименту. Зведені результати обстеження окремих показників, критеріїв та загального рівня готовності батьків дітей з ОМП до співпраці з логопедом в умовах дистанційно-інтерактивного середовища, переведені в стандартні бали, представлені у додатку К, зокрема результати обстеження батьків контрольної групи – у таблиці К.1, результати обстеження батьків експериментальної групи – у таблиці К.2. Розкриємо докладніше результати повторної діагностики.

Повторне дослідження *оптимістичності та конструктивності мислення батьків* відбувалося через рік на основі тестування (шкала AOS). Результати обробки результатів тесту засвідчили, що в експериментальній групі кількість батьків з високим рівнем оптимізму та конструктивності мислення зросла з 22,64% до експерименту до 50,94% після експерименту, у той час, як у батьків контрольної групи, які співпрацювали з логопедом у традиційному форматі, даний показник збільшився з 24,07% до 29,63%. Зросла частка батьків, які реально оцінюють ситуацію, не перебільшуючи та не зменшуючи ризики та труднощі стану мовленнєвого розвитку власної дитини. Також відбулося незначне зменшення батьків з низьким рівнем в експериментальній групі з 47,17% до 19,98%, а в контрольній – з 46,30% до 37,04%. Тобто варто відзначити суттєвий прогрес в батьків ЕГ.

Значущість змін в ЕГ підтверджує обчислення χ^2 -квдрат критерію, який становить 36,84. Підраховане значення більше за критичне значення при $m-1=2$ ступенях свободи, яке складає 5,99 при вірогідності допустимої помилки менша за 0,05. Тобто, вірогідність помилки в тому, що зміни в результатах обстеження батьків ЕГ були значущими, становить 5%. Для КГ χ^2 -квдрат критерій становить 2,03, підтверджуючи незначущість змін, які відбулися.

Відзначений прогрес у батьків-учасників експериментальної групи вважаємо результатом роботи з ними в групах та спільних чатах соцмереж. Результати повторного опитування засвідчують, що саме онлайн-спілкування з логопедом через коментування публікацій, особистий контакт у чатах та месенджерах сприяють кращому усвідомленню цінності розвитку дитячого мовлення та появи в батьків впевненості в успішності покращення мовлення їхньої дитини. Крім того, вважаємо важливим наявність у таких чатах та постах коментарів батьків, чії діти вже охоплені логокорекційним процесом і відслідковують позитивну динаміку в розвитку мовлення їхньої дитини, оскільки такі батьки демонструють оптимістичну конструктивну позицію щодо залученості до процесу роботи з дитиною.

Повторне дослідження другого показника мотиваційної готовності батьків до участі в спільному логокорекційному процесі, а саме *свідомого бажання батьків співпрацювати з логопедом та активно сприяти мовленнєвому розвитку власної дитини*, здійснювалося на підставі повторного опитування. Результаті обробки результатів інтерв'ю продемонстрували значне зростання рівня у батьків ЕГ в порівнянні з батьками КГ. Так, на початку експерименту активне бажання співпрацювати з логопедом виявили 15,09% опитаних батьків ЕГ та 14,81% батьків КГ. Після експерименту високий рівень бажання співпрацювати зафіксовано в 58,49% батьків ЕГ, і лише у 22,22% батьків КГ. Паралельно відбулося зменшення батьків, які продемонстрували низький рівень бажання співпраці: в ЕГ з 41,51% до 15,09% після експерименту; в КГ з 40,74% до 31,48%. Хі-квадрат критерій для змін в ЕГ становить 47,35 (зміни є значущими) а для КГ – 2,84 (зміни незначущі) при критичному значенні 5,99 і вірогідності допустимої помилки менше 0,05.

Такі зміни на краще в бажанні батьків експериментальної групи співпрацювати з логопедом та активно сприяти мовленнєвому розвитку власної дитини пов'язуємо з тим, що в процесі формувального експерименту з ними проводилися індивідуальні діагностично-консультаційні зустрічі, спільні пошукові онлайн-проекти та їх обговорення. Під час зустрічей логопед розглядав індивідуально ситуацію кожної дитини, звертаючи увагу на її мовленнєві особливості, доступно пояснював механізми виникнення труднощів, трансливав необхідність співпраці в процесі логокорекції з метою досягнення кращого результату. Варто відзначити високу ефективність організації онлайн-проектів на предмет ознайомлення з нетрадиційними засобами логокорекції, як-от: гімнастика «Су-Джок», пісочна терапія, гудзикотерапія, музикотерапія, самомасаж, біоенергопластика тощо. Самостійно віднайшовши такі техніки, батьки зацікавлювалися ними, апробовували їх елементи в іграх зі своєю дитиною, відзначаючи позитивні зміни в стосунках з дитиною, зростання впевненості під час взаємодії з

дитиною, приємні враження та піднесений емоційний стан, що не могло не вплинути на зростання в них бажання активно співпрацювати з логопедом та допомагати своїй дитині.

Дослідження *мотивації долучення батьків до логокорекційної діяльності* (третього показника мотиваційної готовності) з допомогою опитувальника «Мотиви логокорекційної діяльності» дало змогу відслідкувати в експериментальній групі зростання частки та впливу внутрішніх і зовнішніх позитивних мотивів долучитися до процесу спільної логокорекції з 18,87% до експерименту до 56,60% після експерименту. У контрольній же групі кількість батьків з високим рівнем мотивації логокорекційної діяльності зросла не так значимо: з 16,67% до 24,07%. Також відбулося істотне зменшення частки негативних мотивів уникнення неприємностей в ЕГ з 37,74% до 13,21%, а в КГ з 31,48% до 22,22% опитаних батьків. Хі-квадрат критерій підтверджує значущість динаміки в результатах обстеження батьків ЕГ (40,54) і незначущість динаміки батьків КГ (3,35) при ступені свободи 2 з вірогідністю допустимої помилки менше 5%.

Вважаємо, що на зростання рівня внутрішньої мотивації батьків позитивно вплинули організовані в спільних чатах та під час онлайн-зустрічей обговорення батьками своєї взаємодії з дітьми. Отриманий досвід та включення в спільний простір позитивних емоцій та оптимістичного настрою сприяли виникненню задоволення від тієї діяльності, яку пропонував логопед. З метою стимуляції мотивів долучення до співпраці з логопедом зверталася увага на задоволення батьків від процесу і результату роботи, можливість їхньої самореалізації в процесі взаємодії з дитиною з метою розвитку її мовлення (внутрішні мотиви). Крім того, увага акцентувалася на тих змінах у ставленні оточення до результатів праці батьків, які досягли прогресу в співпраці з логопедом (зовнішні позитивні мотиви).

Сукупні результати обстеження показників мотиваційного критерію готовності батьків дітей з мовленнєвими особливостями до співпраці з логопедом ДО та ПІСЛЯ експерименту представлено на рисунку 3.4.

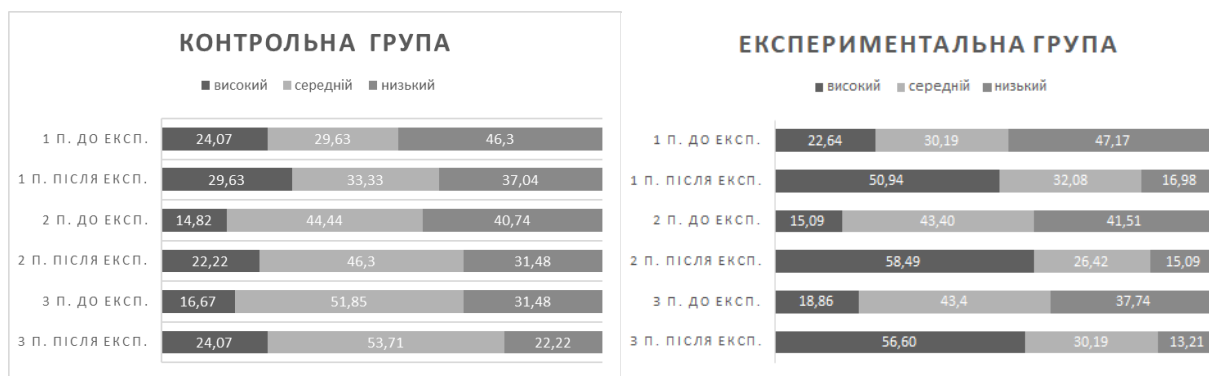


Рис. 3.4. Результати обстеження показників мотиваційного критерію готовності батьків дошкільників з ОМП до співпраці з учителем-логопедом в умовах дистанційно-інтерактивного середовища в контрольній та експериментальній групах ДО та ПІСЛЯ формувального експерименту, у %

Мотивація на саморозвиток та самовдосконалення як показник готовності до самовдосконалення у батьків повторно досліджувалася за допомогою методики А. Меграбян «Тенденція досягнень».

До формувальної роботи високий рівень даного показника було виявлено у 7,77% респондентів ЕГ (середня та висока сила домінування мотивації на успіх) та у 9,26% батьків КГ. Після експерименту кількість таких батьків в ЕГ збільшилася до 39,62%, а у КГ – до 14,81%. Щодо кількості батьків з низьким рівнем мотивації на саморозвиток та самовдосконалення, то в ЕГ вона зменшилася з 62,26% до 22,64%, а у КГ – з 62,90% до 55,56%. Кількість батьків із середнім рівнем теж змінилася з 30,16% до 37,74% в ЕГ та з 27,78% до 29,63% у КГ. Статистичний аналіз показує, що Хі-квадрат критерій для змін в ЕГ становить 51,31 (зміни є значущими) а для КГ – 1,72 (зміни незначущі) при критичному значенні 5,99 і вірогідності допустимої помилки менше 0,05.

Такі значущі зміни рівня мотивації на саморозвиток та самовдосконалення у батьків експериментальної групи, на нашу думку, пов'язані з чітко спланованою логопедом системою дистанційної взаємодії з батьками. Взаємодія передбачала організацію регулярних онлайн-лекцій та онлайн-зустрічей на платформах Google Meet, Skype чи Zoom, під час яких

були використані технології моделювання проблемних ситуацій, запрошені фахівці суміжних галузей (психологи, медики тощо) та батьки, котрі мають успішний досвід застосування набутих логокорекційних знань під час взаємодії з дітьми. Вважаємо, що створення дружньої теплої атмосфери в групі батьків на групових онлайн-зустрічах, тепле спілкування, поширення досвіду, співчуття та підтримка стимулювали батьків до активної позиції і бажання впоратися з найскладнішими питаннями. Переконані, що особиста та публічна похвала логопеда виступали додатковою мотивацією для досягнення бажаних цілей, адже кожен з батьків знав, що саме його зусилля в спільній логокорекційній роботі, його ідеї, запитання небайдужі логопеду, а це один з найпотужніших стимулів до продовження розпочатої роботи, саморозвитку та самовдосконалення.

Результати повторного проведення опитування з метою виявлення *суб'єктивного сприйняття власної ефективності* батьків засвідчили, що високий рівень даного показника зріс у батьків ЕГ з 13,21% до формувальної роботи до 58,49% після. У батьків КГ до експерименту зафіксовано 11,11% респондентів з високим рівнем, а після експерименту – 18,52%. Щодо низького рівня, то кількість батьків з низьким рівнем в ЕГ знизилася з 43,40% до 16,98%, а в КГ – з 44,44% до 37,04%. Кількість батьків, які виявили середній рівень сприйняття власної ефективності, зменшилася в ЕГ з 43,40% до 24,53% та залишилася без змін у КГ. Значущість змін в ЕГ підтверджує підраховане значення Хі-квадрат критерію, який дорівнює 48,05 при критичному значенні 5,99 і вірогідності допустимої помилки менше 0,05. У КГ значення Хі-квадрат критерію становить лише 2,40, що підтверджує незначущість змін, які відбулися.

Безперечно, що на відчуття навчальної самоефективності батьків експериментальної групи суттєво вплинула позиція логопеда, який регулярно акцентував увагу на їхніх успіхах та правильному розумінні логокорекційних процесів під час індивідуальних консультацій і групових зустрічей. Увага логопеда зосереджувалася на створенні у батьків власного досвіду досягнень.

Логопед приділяв увагу кожному успішному результату, навіть проміжному, миттєво реагував на зворотний зв'язок батьків з метою підтримки в них впевненості у своїй значущості. Для батьків важливо чути, що вони на високому рівні впоралися з поставленим логопедом завданням. Розуміючи базові засади мотивації, логопед створював ситуації, де батьки бачили, що зроблений ними внесок у спільну справу помічено й оцінено, а отже, продовжували проявляти себе і надалі. Важливими на ранньому етапі взаємодії виявилися і зустрічі з батьками, які вже проходили досвід логокорекції в співпраці з логопедом раніше. Батьки, які сумнівалися у власній спроможності та можливостях, спостерігаючи за успіхом інших батьків, переконувалися, що задачі співпраці посилені і вони з ними впораються.

Здатність до самоосвіти з логокорекційної проблематики в якості показника готовності до самовдосконалення у батьків досліджувалася на підставі аналізу розв'язування батьками проблемних ситуацій. Отримані дані розподілено за рівнями здатності до самоосвіти з логокорекційної проблематики та здійснено їхній порівняльний аналіз з результатами, отриманими до формульовального етапу експерименту. Так, кількість батьків, які продемонстрували високий рівень здатності до самоосвіти зростає: з 15,09% до 52,83% в ЕГ та з 9,26% до 16,67% у КГ. Середній рівень здатності до самоосвіти з логокорекційної проблематики після формульовальної роботи відзначали у 26,42% батьків ЕГ (41,51% до експерименту) та у 51,85% батьків КГ (48,15% до експерименту). Кількість батьків, які виявили низький рівень здатності до самоосвіти, зменшилася в обох групах: з 43,40% до 20,75% в ЕГ та з 42,59% до 31,48% у КГ. Хі-квадрат критерій підтверджує значущість динаміки в результатах обстеження батьків ЕГ (31,95) і незначущість динаміки батьків КГ (4,04) при ступені свободи 2 (критичне значення 5,99) з вірогідністю допустимої помилки менше 5%.

Вважаємо, що на здатність до самоосвіти з логокорекційної проблематики впливає як інтерес батьків до процесу самоосвіти, так й інтерес до логокорекційної практики. Тому особлива увага приділялася

індивідуальному плануванню самоосвіти, складанню програм спільних дій з вдосконалення мовлення дитини, візуальному представленню процесу самоосвіти та логокорекції за допомогою цифрових застосунків-візуалізаторів процесу мислення (Miro, Canva, JamBoard, MindMeister). Крім того, застосування авторської методики «ЛогоЩоденник» додатково сприяла усвідомленню батьками власних потреб в інформації логопедичного змісту, здатності визначати корисність контенту, планувати самоосвіту та організовувати пошук потрібної інформації.

Сукупні результати обстеження показників готовності до самовдосконалення у батьків дітей з мовленнєвими особливостями ДО експерименту та ПІСЛЯ експерименту представлено на діаграмі рисунка 3.5.

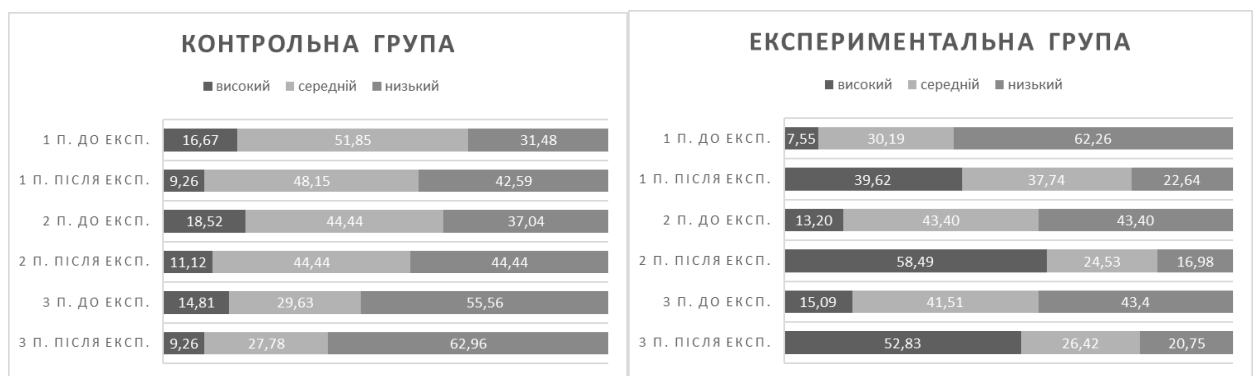


Рис. 3.5. Результати обстеження показників готовності до самовдосконалення як критерію готовності батьків дошкільників з ОМП до співпраці з учителем-логопедом в умовах дистанційно-інтерактивного середовища в контрольній та експериментальній групах ДО та ПІСЛЯ формувального експерименту, у %

Рівень *інформаційно-цифрової компетентності батьків* як показник їхньої технологічної готовності до налагодження дистанційної комунікації з логопедом досліджувався за допомогою авторського опитувальника. Привертає увагу значне зростання батьків з високим рівнем інформаційно-цифрової компетентності в ЕГ (з 15,09% до 58,49%), у той час, як кількість батьків з високим рівнем в КГ змінилася не значно (з 11,11% до 18,52%), що

свідчить про надзвичайну ефективність розроблених та впроваджених заходів у процесі формувального етапу експерименту. Кількість батьків з низьким рівнем інформаційно-цифрової компетентності дещо зменшилась за час експерименту: в ЕГ з 33,96% до 16,98%, а у КГ з 38,89% до 31,48%. Кількість батьків, які виявили середній рівень в ЕГ зменшилась з 50,94% до 24,53%, а у КГ залишилась на доекспериментальному рівні (53,70%). Значущість змін в ЕГ підтверджує значення хі-квадрат критерію, який становить 27,44. Підраховане значення більше за критичне значення при 2 ступенях свободи, яке складає 5,99 з вірогідністю допустимої помилки менше 5%. Для КГ хі-квадрат критерій становить 1,42, що підтверджує незначущість змін, які відбулися.

На високі результати експериментальної групи вплинула ґрунтовна робота, проведена логопедами з підготовки батьків до дистанційної взаємодії, організації занять у режимі онлайн та підтримання зворотного зв'язку з логопедом (авторська технологія «Feedback»). Для цього була спланована і зреалізована система інформаційної підтримки логокорекційної діяльності батьків у домашніх умовах. А для батьків, які потребували удосконалення умінь та навичок користування ІКТ, було розроблено та впроваджено теоретико-практичний семінар «ЛогоШкола базової online-грамоти». Приєднавшись до відповідного Google-класу, батьки здобули навички пошуку інформації та взаємодії з іншими людьми в інтернеті, навчилися комунікувати з логопедом через месенджери та соцмережі, якісно надавати зворотний зв'язок.

Рівень відповідальності та здатності до точного виконання рекомендацій та інструкцій логопеда в якості другого показника технологічної готовності батьків до налагодження дистанційної комунікації з логопедом досліджено засобами авторського опитувальника. Кількість батьків з високим рівнем відповідальності та здатності до точного виконання рекомендацій та інструкцій логопеда істотно зросла в ЕГ (з 3,77% до 54,72%), в той час, як у КГ позитивна динаміка не така значна: зростання кількості

батьків з високим рівнем становило з 3,70% до 12,96%. Динаміка кількості батьків, які виявили низький рівень відповідальності та здатності точного виконання рекомендацій, також значно краща в експериментальній (з 39,62% до 18,87%), ніж у контрольній групі (з 42,59% до 33,33%). Відповідно в кількості батьків, які продемонстрували середній рівень в ЕГ, спостерігалось зменшення (з 56,60% до 26,42%), а у КГ – залишилась без змін (53,70%). Статистичний аналіз результатів підтверджує значущість змін в ЕГ: хі-квадрат критерій становить 50,71. Для КГ хі-квадрат критерій становить 0,33, підтверджуючи незначущість змін, які відбулися. Вірогідність помилки – менше 5%.

Вважаємо, що довіра до досвіду та знань фахівця сприятливо впливали на бажання батьків виконувати інструкції професіонала. Тому, окрім іншого, важливим виявилось розміщення у відкритому доступі портфолію логопеда та прикладів успішних кейсів, на ознайомлення з якими було скеровано батьків. Також у цьому контексті варто відзначити позитивний вплив реалізації конфіденційного листування батьків з логопедом та застосування авторської методики «ЛогоЩоденник» для фіксування результатів роботи батьків з цифровими сервісами Google, логопедичним сайтом, чат-ботом, плануванні роботи згідно з рекомендаціями логопеда, нотування спостережень за змінами в мовленні дитини та результатів домашніх тренувань. Логопед постійно підтримував зворотний зв'язок, отримуючи відгуки на свої дії з боку батьків.

Рівень здатності до ауто- та соціорефлексії як третій показник технологічної готовності батьків до налагодження дистанційної комунікації з логопедом досліджувався методикою М. Грант за ідентичною констатувальному етапу процедурою. Високий рівень рефлексивності істотно зріс у батьків ЕГ (з 3,77% до 49,06%) і незначно зріс у батьків КГ (з 5,56% до 12,96%). Кількість батьків ЕГ з низьким рівнем значно зменшилася (з 45,28% до 22,64%), а у КГ зменшилася лише з 38,89% до 27,78%. Батьків із середнім рівнем рефлексивності в ЕГ стало менше (з 50,94% до 28,30%), а у КГ кількість таких батьків дещо зросла (з 55,56% до 59,26%). Зміни, які відбулися в ЕГ,

значущі, значення хі-квадрат критерію становить 51,20. Для КГ хі-квадрат критерій становить 1,82, підтверджуючи незначущість змін, які відбулися. Вірогідність допустимої помилки менше 0,05.

Високі результати в експериментальній групі пояснюємо увагою, яка приділялась логопедом при індивідуальних зустрічах з батьками, опису ними станів та реакцій дитини, проговорюванню своїх побоювань та сподівань. Батьки могли отримати компетентну характеристику рівня розвитку їхньої дитини, дізнатися про психологічне тлумачення особливості її поведінки та реакцій, що дозволяло поглибити їхнє емпатичне відчуття. Також до колективних зустрічей залучалися психологи, які працювали з батьками над їхніми станами та допомагали подолати сумніви та побоювання, викликані необ'єктивними власними оцінками батьків самих себе та своїх дітей.

Сукупні результати обстеження показників технологічного критерію готовності батьків дітей з мовленнєвими особливостями до співпраці з логопедом ДО формування роботи під час експерименту та ПІСЛЯ неї, представлено на рисунку 3.6.

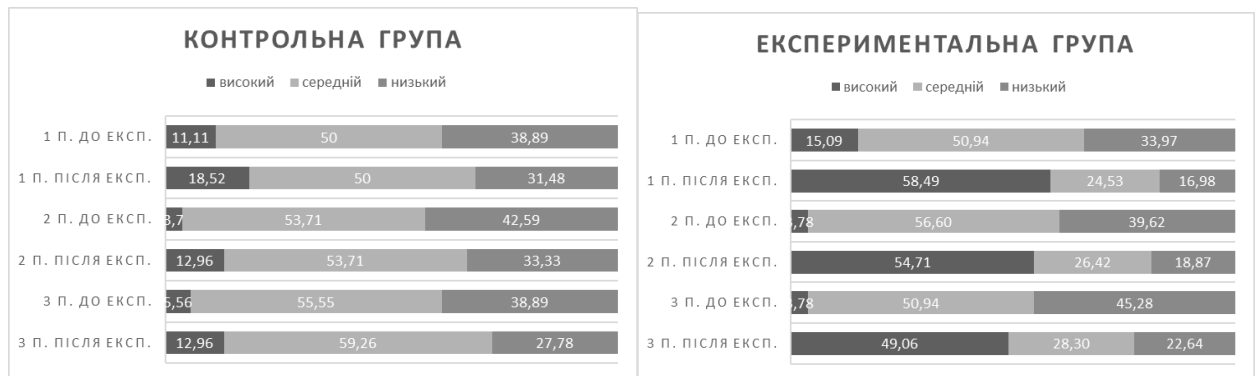


Рис. 3.6. Результати обстеження показників технологічної готовності як критерію готовності батьків дошкільників з ОМП до співпраці з учителем-логопедом в умовах дистанційно-інтерактивного середовища в контрольній та експериментальній групах ДО та ПІСЛЯ формування експерименту, у %

На підставі здійснення відповідних розрахунків було з'ясовано ефективність здійснення експериментальної роботи (рис. 3.7). В

експериментальній групі після проведення формувального етапу експерименту високий рівень готовності до співпраці з логопедом у дистанційному середовищі виявили 52,83% (28 осіб) батьків дітей з ОМП, а 20,75% (11 осіб) так і залишились на низькому рівні. До експерименту таких батьків з низьким рівнем готовності до співпраці з логопедом була 21 особа. Фактично, їхня кількість знизилася майже вдвічі, у той час, як кількість батьків з високим рівнем зросла в 14 разів (з 2 осіб до 28). У контрольній групі динаміка виявилася млявою, оскільки батьки не зазнавали експериментального формувального впливу дистанційно-інтерактивного середовища. Кількість батьків у контрольній групі, які виявили високий рівень готовності співпрацювати з логопедом дистанційно, збільшилась удвічі (з 2 до 4 осіб, з 3,70% до 7,41%), а з низьким зменшилася лише на 3 особи (з 42,59% до 37,04%), що можна розцінювати як статистичну похибку, оскільки значення хі-квадрат критерію для КГ становить 1,48. Зміни ж в ЕГ є статистично значущими, що підтверджено відповідними підрахунками. Хі-квадрат критерій становить 51,52.

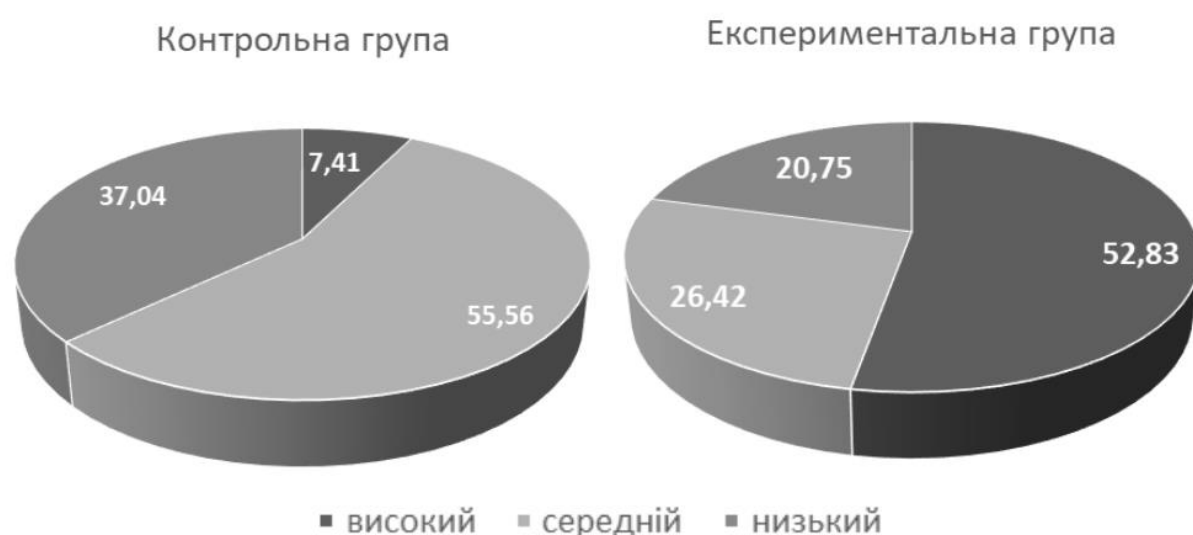


Рис. 3.7. Узагальнені результати діагностики рівня готовності батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами до співпраці з учителем-логопедом в умовах дистанційно-інтерактивного середовища, у %

Таким чином, результати формувального етапу експериментального дослідження засвідчують значущі зміни в рівні готовності батьків дітей з мовленнєвими особливостями до дистанційного характеру співпраці з логопедом в експериментальній групі та незначущі зміни в контрольній, що доводить дієвість розробленої моделі дистанційно-інтерактивного середовища в процесі підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами.

Висновки до третього розділу

Розроблено чотириблокову модель формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами. Основою моделі є методологічний блок, який реалізується через базові підходи та принципи взаємодії учасників логокорекційного процесу в дистанційно-інтерактивному середовищі. Цільовий блок моделі відображає зв'язок загальної соціально значимої мети експериментальної роботи з цілями та конкретними завданнями кожного з етапів експерименту та середовищем, формами взаємодії і методами, що представлені в операційному блоці. Операційний блок розкриває вид дистанційно-інтерактивного середовища та форму контакту між логопедом та батьками із застосуванням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та цифрових застосунків. Діагностичний блок забезпечує коректну оцінку динаміки змін у контексті готовності батьків до співпраці з логопедом протягом застосування моделі.

У процесі дослідження моделювання припущено, що ефективне формування дистанційно-інтерактивного середовища забезпечується трьома послідовними етапами в організації підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами: аксіологічним, метою якого є свідомо орієнтація батьків на співпрацю з логопедом у логокорекційному процесі, акмеологічним, основною метою якого вважаємо регулярну самоосвіту та

самовдосконалення батьків з питань логокорекції на основі актуалізації в них мотивації досягнень, та праксеологічним, основна мета якого – систематична самотійна логокорекційна робота з дитиною в домашніх умовах.

Цілями аксіологічного етапу було визначено переосмислення батьками власного ставлення до мовленнєвих потреб дитини, зниження їхнього емоційного дискомфорту, сприяння усвідомленню цінності дитячого мовлення, значущості сім'ї в розвитку її мовлення, а також корекції наявних особливостей. Протягом аксіологічного етапу учитель-логопед привертав увагу батьків до перспектив співпраці з фахівцем, стимулював оптимістичність та конструктивність їхнього мислення, сприяв виникненню бажання долучитися до мовленнєвого розвитку власної дитини. З цією метою основну увагу приділено веденню логопедом сторінок у соціальних мережах, використанню месенджерів та чат-ботів зі штучним інтелектом, інтерактивній взаємодії під час групових онлайн-зустрічей. Результатом експерименту стала впевненість батьків у можливості подолання труднощів, які викликають особливості мовлення дитини, та переконаність у спроможності вдосконалити власні педагогічні здібності.

Акмеологічний етап експерименту сприяв підвищенню рівня самосвідомості батьків та рівня їхньої відповідальності за результати логокорекційного процесу, стимулював їхню зацікавленість у спільній роботі з логопедом, а здійснена робота із самоосвіти та підготовки батьків до самотійної взаємодії з дитиною в домашніх умовах надавала змогу забезпечити активну співпрацю логопеда з ними в дистанційному форматі. На цьому етапі дистанційно-інтерактивне середовище забезпечувало просвітницьку та інформаційно-консультативну діяльність логопеда з використанням просвітницького потенціалу мереж та засобів масової інформації. Дистанційна самоосвіта батьків через комп'ютерні й мережеві застосунки передбачала інтерактивність взаємодії з програмою чи логопедом, було застосовано прийоми нематеріального мотивування. У результаті експерименту спостерігалось підвищення рівня психолого-педагогічної та

інформаційно-цифрової компетентності батьків, ефективне планування самоосвіти батьків з проблем логопедії та опанування логокорекційної діяльності, опанування батьками ігрових та корекційно-розвиткових методів взаємодії з дитиною тощо.

Праксеологічний етап підтримки батьків дошкільників забезпечив активну і регулярну організацію батьками сприятливого мовленнєвого середовища для дитини в домашніх умовах, зацікавленість й ініціативність у контактуванні з логопедом. На цьому етапі учитель-логопед забезпечував інформаційну підтримку логокорекційної діяльності батьків у домашніх умовах, вчасне реагування на зворотний зв'язок від них, регулярне консультування, здійснення контролю корекційно-розвиткового процесу та мовленнєвої динаміки дитини. У результаті експерименту батьки навчилися планувати час для домашніх логокорекційних занять і дотримуватися регулярності їх проведення, свідомо, доцільно, методично правильно застосовувати логопедичні ігри та вправи, методично правильно використовувати логокорекційні допоміжні засоби, дидактичний та заохочувальний матеріал, дотримуватися послідовності етапів логокорекційної роботи, переносити логокорекційні завдання на побутові ситуації з метою пришвидшення автоматизації сформованих мовленнєвих навичок та ін.

Діагностична оцінка ефективності формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дітей з мовленнєвими особливостями, що представлено і впроваджено в ході формувального експерименту, дала змогу здійснити порівняльний аналіз готовності батьків експериментальної та контрольної груп до співпраці з логопедом в умовах дистанційно-інтерактивного середовища. В експериментальній групі було виявлено суттєве зростання високого за всіма критеріями та суттєве зменшення низького рівнів. Було зафіксовано також статистично незначущі зміни в показниках батьків контрольної групи, що підтверджено підрахунком критерію згоди Пірсона (Хі-квадрат). Таким чином, результати

формульованого етапу експериментального дослідження засвідчують дієвість розробленої моделі дистанційно-інтерактивного середовища як засобу підтримки батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами. Використання дистанційно-інтерактивного середовища для підтримки батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами впливає на зростання рівня готовності батьків до співпраці з логопедом у процесі відновлення мовленнєвих потенцій їхніх дітей, що є фактором, який сприяє отриманню успішного результату під час логокорекційної роботи.

ВИСНОВКИ

1. Здійснено теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми забезпечення підтримки батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами в контексті сучасних викликів суспільства. Виявлено, що залучення сім'ї до корекційно-розвиткового процесу означеної категорії дітей має специфічні особливості, які унеможливають повноцінну співпрацю фахівців з батьками чи іншими опікунами такої дитини через емоційні труднощі та психологічне виснаження. З метою організації більш ефективної взаємодії з батьками дітей з особливими мовленнєвими потребами необхідне точкове надання матеріальної, психологічної чи іншої допомоги, сприяння розв'язанню ними поточних проблем, пом'якшенню ситуації чи усуненню психологічного дискомфорту від її наявності. Виокремлено ключове поняття дослідження «підтримка батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами», яке передбачає комплекс заходів педагогів-логопедів, спрямованих на ефективність залучення батьків до співпраці в процесі відновлення мовленнєвих потенцій їхніх дітей з особливими потребами.

2. Виокремлено методологічні підходи до комплексного вивчення підтримки, на яких формуються стратегії розв'язання окремих проблем підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами (системний, процесуальний, гуманістичний, аксіологічний, акмеологічний, середовищний, особистісно орієнтований, соціально-психологічний, сімейно-орієнтований та діяльнісно-інтерактивний). Визначено принципи організації взаємодії учителя-логопеда з батьками (принцип емоційного благополуччя, індивідуалізації, орієнтації на потреби та запити батьків, практичної орієнтованості, систематичності й неперервності, диференціації, інтеграції тощо). Оптимальною моделлю стосунків між фахівцем та батьками визначено партнерську взаємодію, забезпечену новітніми технологічними рішеннями з використанням інтерактивного потенціалу інформаційного мережевого середовища та дистанційних можливостей комп'ютерних технологій.

Встановлено, що створення віртуального просвітницького простору (дистанційно-інтерактивного середовища) для батьків дітей з особливими освітніми потребами та впровадження дистанційних форм роботи, надають можливість трансформувати традиційні підходи до представлення, розповсюдження та обміну інформацією.

3. Розроблено структурно-функціональну модель готовності батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами до співпраці з логопедом з метою відновлення мовленнєвих потенцій їхніх дітей в умовах дистанційно-інтерактивного середовища, яка стала основою діагностики рівня вираженості даного феномену та відобразила специфіку готовності дорослих людей (нефахівців) до співпраці з логопедом у логокорекційному процесі. Здійснено аналіз компонентного складу готовності батьків до співпраці з логопедом у процесі логокорекції, яку взято за основну передумову ефективності логокорекційної роботи з дитиною з особливими мовленнєвими потребами в умовах дистанційно-інтерактивного середовища. Аксіологічний (або ціннісний) компонент за відповідних обставин забезпечує необхідні настрої та спонукає людину до обраної діяльності. Акмеологічний компонент обумовлює успішність і продуктивність обраної діяльності. Праксеологічний компонент забезпечує ефективну організацію самостійної діяльності та досягнення спільного результату всіма суб'єктами процесу. Кожен з компонентів готовності батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами до співпраці з логопедом у процесі відновлення мовленнєвих потенцій їхніх дітей в умовах дистанційно-інтерактивного середовища обумовлює низку критеріїв готовності батьків: мотиваційну готовність, готовність до самовдосконалення та технологічну готовність.

4. Розроблено програму та діагностичний інструментарій, послідовність та алгоритм діагностичних процедур дослідження для визначення рівня готовності батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами до співпраці з логопедом в умовах дистанційно-інтерактивного середовища. Діагностичні процедури включали дослідження оптимістичності та конструктивності

мислення батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами, їхнього свідомого бажання співпрацювати з логопедом та активно сприяти мовленнєвому розвитку власної дитини, мотивів залучення до логокорекційного процесу; обстеження мотивації на самовдосконалення та саморозвиток батьків, суб'єктивного відчуття особистісної ефективності у батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами, самоосвітньої активності батьків з логокорекційної проблематики та виконання ними проблемних завдань; дослідження інформаційно-цифрової компетентності батьків та їхньої забезпеченості технічними засобами, здатності батьків до точного виконання рекомендацій та інструкцій логопеда з метою організації логокорекційної взаємодії з дитиною в домашніх умовах, здатності батьків до ауто- та соціорефлексії. На основі отриманих результатів обстеження було виділено та описано якісно і кількісно рівні прояву визначених критеріїв та зроблено висновок про недостатній рівень готовності батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами до дистанційної співпраці з логопедом. Лише 12,1% батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами виявили високий рівень готовності до дистанційної співпраці з логопедом, 44,9% батьків продемонстрували середній рівень і 43% виявилися не готовими до взаємодії. Кореляційний аналіз даних дав змогу виявити зв'язки між окремими показниками, які було використано при реалізації методики формування дистанційно-інтерактивного середовища в процесі підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами.

5. Теоретично обґрунтовано і розроблено методику формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами в умовах віддаленої взаємодії у закладах дошкільної освіти. Методика була реалізована через базові методологічні підходи (системний, процесуальний, гуманістичний, аксіологічний, акмеологічний, середовищний, особистісно орієнтований, соціально-психологічний, сімейно-орієнтований та діяльнісно-інтерактивний) та принципи (емоційного благополуччя, індивідуалізації, орієнтації на

потреби та запити батьків, практичної орієнтованості, систематичності й неперервності, диференціації, інтеграції та ін.) взаємодії учасників логокорекційного процесу в дистанційно-інтерактивному середовищі. Експериментальна реалізація методики формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами в умовах віддаленої взаємодії передбачала три послідовні етапи (аксіологічний, акмеологічний, праксеологічний). Результатами підтримки батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами на аксіологічному етапі стали: переосмислення батьками власного ставлення до мовленнєвих потреб дитини, зниження їхнього емоційного дискомфорту, усвідомлення цінності дитячого мовлення, значущості сім'ї в розвитку та корекції її мовлення. Акмеологічний етап формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами сприяв підвищенню рівня самосвідомості батьків та рівня їхньої відповідальності за результати логокорекційного процесу, стимулював їхню зацікавленість у спільній роботі з логопедом, сприяв підвищенню рівня психолого-педагогічної, логокорекційної та інформаційно-цифрової компетентності батьків. Практиологічний етап підтримки батьків дошкільників забезпечив активну організацію батьками сприятливого мовленнєвого середовища для дитини в домашніх умовах, ініціативність та регулярність зв'язку з логопедом.

6. Експериментальна перевірка ефективності формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами, що представлено і впроваджено в процесі формувального експерименту, дала змогу здійснити порівняльний аналіз готовності батьків експериментальної та контрольної груп до співпраці з учителем-логопедом. В експериментальній групі було виявлено суттєве зростання високого рівня за всіма критеріями та суттєве зменшення низького рівня. Були зафіксовані також статистично незначущі зміни у батьків контрольної групи, що підтверджено показником критерія згоди Пірсона.

Результати формувального етапу експериментального дослідження засвідчують дієвість розробленої моделі формування дистанційно-інтерактивного середовища підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами, оскільки його використання впливає на зростання рівня готовності батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами до співпраці з логопедом у процесі відновлення мовленнєвих потенцій їхніх дітей, що виступає фактором, який сприяє отриманню успішного результату під час логокорекційної роботи.

Здійснене експериментальне дослідження, представлене в дисертаційній роботі, не вичерпує всіх аспектів проблеми застосування дистанційно-інтерактивного середовища для підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами. Подальша перспектива полягає у вивченні передумов формування готовності батьків до взаємодії з фахівцями, їхньому зв'язку із соціальним статусом батьків, загальним рівнем їхньої культури, освіченості тощо. Окремим напрямом може стати дослідження кореляції між динамікою рівня готовності батьків до співпраці з логопедом і динамікою мовленнєвого розвитку їхніх дітей, що сприятиме ефективнішій організації інклюзивного простору закладів дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович Г. М. Педагогічне значення співпраці з сім'ями у виховному процесі дошкільного навчального закладу. *Педагогічний дискурс*. 2008. № 3. С. 13–18.
2. Азовська Н. В. Взаємозв'язок логопеда та батьків в роботі по закріпленню набутих мовленнєвих навичок. Херсон: Кругозір, 2006. 100 с.
3. Алексеєнко Т. Ф. Концепція соціально-педагогічного патронату сучасної сім'ї (авторська). *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 5. С. 7–13. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2012_5_3.
4. Алексеєнко Т. Ф. Тенденції трансформації виховної функції сім'ї та основні пріоритети сучасної державної політики у захисті прав дитини в Україні. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2016. Вип. 20(1). С. 25-35. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2016_20\(1\)_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2016_20(1)_5).
5. Базовий компонент дошкільної освіти / науковий керівник: Т. О. Піроженко; авт. кол-в: Байєр О. М., Безсонова О. К., Брежнєва О. Г., Гавриш Н. В., Загородня Л. П. та ін. Київ, 2021. 38 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf.
6. Баль А. Середовищний підхід у вихованні особистості. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2014. № 50. С. 161–165.
7. Березова С. Г., Снітко О. А., Король А. В. Штучний інтелект як інноваційний засіб спілкування педагогів закладів дошкільної освіти з батьками та громадськістю: метод. посіб. Вінниця: КВНЗ ВАНО, 2018. 139 с.
8. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2008. 684 с.

9. Биков В. Ю. Підвищення значущості інформаційно-комунікаційних технологій в освіті України. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 1. С. 28–33.
10. Білозерська І. О. Соціально-педагогічні умови формування батьківської компетентності у родинах дітей з порушеннями психофізичного розвитку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2013. 200 с.
11. Блеч Г. Врахування особистісно орієнтованого підходу при формуванні природничих знань у дітей з порушеннями розумового розвитку. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*: наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. Київ, 2006. Вип. 8, т.1. С. 230–235.
12. Боснюк В. Ф. Математичні методи в психології: курс лекцій: мультимедійне навчальне видання. Харків: НУЦЗУ, 2020. 141 с.
13. Бошкова С. В., Ласточкіна О. В. Використання хмаро орієнтованих технологій у системі логопедичного супроводу батьків, які виховують дітей із порушеннями мовлення. *Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації*: матеріали III Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) (м. Суми, 22 трав. 2019 р.). Суми: ФОП Цьома С. П., 2019. С. 91–94.
14. Будяк Л. В. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. Черкаси: ЧНУ, 2009. 90 с.
15. Валентьєва Т. І. Сутність, мета, принципи і форми співробітництва дошкільного навчального закладу з батьками старших дошкільників. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2013. № 17 (1). С. 121–128.
16. Василенко О. М., Сметанський М. І. Використання комп'ютерних технологій у навчанні дітей з особливими потребами. *Актуальні проблеми комп'ютерних технологій*: зб. наук. пр. за матеріалами II Всеукр. наук.-техн. конф. (м. Хмельницький, 24 квіт. 2008 р.). Хмельницький: ХНУ, 2008. Т. 1. С. 50–55.

17. Верченко Н. В. Особистісно-діяльнісний підхід як головна передумова сучасної освіти. *Вісник післядипломної освіти*. 2011. Вип. 4. С. 20–27.
18. Вітвицька С. С. Системно-синергетичний підхід до педагогічної підготовки майбутніх магістрів освіти. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження*: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 92–108.
19. Впровадження та поширення інформаційно-комунікаційних технологій у роботі дошкільного закладу з дітьми, педагогами, батьками та громадянськістю: тематичний зб. пр. / упоряд.: А. А. Волосюк; за заг. ред. Л. А. Шишолік. Рівне: РОППО, 2015. 85 с.
20. Гаврись С., Григоренко Є. Інформаційні технології у навчальній діяльності учнів допоміжної школи. *Дефектолог*. 2009. № 11. С. 18–20.
21. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2006. 572 с.
22. Гальцева Т. О. Види самоефективності особистості: їх характеристика та дослідження. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Сер.: Психологічні науки*. 2015. Вип. 4. С. 110–114. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2015_4_24.
23. Гальцева Т. О. Розробка та психометрична перевірка опитувальника «навчальна самоефективність дорослого». *Психологічні перспективи*. 2018. Вип. 31. С. 327–344. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst_2018_31_28.
24. Галян О. І., Борисенко З. Т. Психологічні аспекти супроводу батьків дітей з особливими освітніми потребами. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 2, т. 2. С. 44–49. URL: http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/2_2019/part_2/11.pdf.
25. Голуб Н. М. Взаємодія логопеда з батьками дітей при розв'язанні завдань профілактики і корекції в дітей труднощів формування та порушень

писемного мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. пр. / за ред. О. Гаврилова, В. Синьова. Кам'янець-Подільський; Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова: Медобори-2006, 2021. Вип. 17. С. 95–106.

26. Гончарова Н. Мотиваційна готовність майбутніх учителів до кар'єрного зростання. *Психологія і особистість*. 2018. № 1. С. 139–148.

27. Гончарова О. А. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 20 с.

28. Горбань О. М., Бахрушин В. Є. Основи теорії систем та системного аналізу. Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2004. С. 33–57.

29. Горчакова О. А. Середовищний підхід до управління навчальним закладом в умовах полікультурності. *Вісник Черкаського університету. Сер.: Педагогічні науки*. Черкаси, 2011. Вип. 209, ч. 1. С. 8–15.

30. Грабовенко Н. В. Соціально-педагогічна робота з сім'ями, що виховують дітей з обмеженими фізичними можливостями, в умовах реабілітаційного центру: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Київ, 2008. 20 с.

31. Гречко Л. М. Психологічний супровід дітей молодшого шкільного віку з вадами психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08. Київ, 2008. 20 с.

32. Гудима О.В. Особливості особистісно-орієнтованого навчання у спеціальній школі. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна* / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. Вип. 10. С. 61–64.

33. Данілавичюте Е. А. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 3. С. 7–19.

34. Данілавичюте Е. А. Концептуальна модель МКФ-ДП в інклюзивному навчальному процесі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 4. С. 57–64.
35. Данілавичюте Е. А. Особливі мовленнєві потреби: технологія індикації, аналізу, моделювання освітнього простору. *Збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі»* (м. Чернігів, 10–11 жовт. 2019 р.). Київ: Симоненко О. І., 2019. С. 34–38.
36. Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. / за ред. А. А. Колупаєвої. Київ: А.С.К., 2012. 360 с.
37. Дацун О. Основні засади співпраці дошкільних навчальних закладів із родинами вихованців. *Освітній простір України*. 2017. № 10. DOI: <https://doi.org/10.15330/esu.10.110-114>.
38. Дегтяренко Т. М. Поширення ідей упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у систему спеціальної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. Т. 46, вип. 2. С. 11–21.
39. Дейніченко Т. І. Педагогічна підтримка в системі роботи вчителя. *Педагогіка та психологія: зб. наук. пр.* Харків: ОВС, 2002. Вип. 22. С. 88–92.
40. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
41. Дітковська Л. А. Підготовка підлітків із дитячим церебральним паралічем до використання інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2012. 20 с.
42. Дошкільна освіта дітей із порушеннями слуху: сучасні моделі та перспективи розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 1. С. 445–458. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2021_1_43.

43. Дошкільні заклади освіти в час війни: за матеріалами Уряд онлайн.
URL: <https://pon.org.ua/novyny/10341-doshkilni-zaklady-osvity-v-chas-viiny.html>.
44. Еволюція педагогічної освіти в Україні на етапі націєтворення: монографія / А. В. Сущенко, Т. І. Сущенко, О. О. Фунтікова та ін.; за заг. ред. О. О. Фунтікової. Запоріжжя: КПУ, 2008. 392 с.
45. Енциклопедія інновацій / за заг. ред. Р. Дяківа. Київ: Міжнародна економічна фундація, 2012. 600 с.
46. Заверико Н. В. Соціально-педагогічна підтримка підлітків у притулку для неповнолітніх. *Вісник Запорізького національного університету*. Запоріжжя: ЗНУ, 2009. № 2. URL: <http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2009/Pedagogi-2-2009/077-80.pdf>.
47. Загальна декларація прав людини: прийнята і проголош. резолюцією 217 А (III) Генеральної Асамблеї ООН від 10 грудня 1948 р. База даних «Законодавство України». URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015.
48. Закон України «Про Національну програму інформатизації». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80#Text>.
49. Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства на 2007-2015 роки». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/537-16#Text>.
50. Залуцький І. І., Денисюк О. М., Чечко Т. М. Використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у роботі з батьками, які виховують дитину з інвалідністю. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2020. Вип. 75. С. 85-90. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/32432>.
51. Запорожченко Ю. Г. Використання засобів ІКТ у дистанційному навчанні учнів з функціональними обмеженнями. *Інформаційні технології в освіті*. Херсон: ХДУ, 2013. № 16. С. 75–82.

52. Засенко В. В., Колупаєва А. А., Мороз Б. С., Овсяник В. П. Використання інформаційних технологій в умовах спеціального та інклюзивного навчання дітей зі слухомовленнєвими порушеннями. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/162001387.pdf>.

53. Засенко В. В., Прохоренко Л. І. Освіта «особливих» дітей: стратегія розвитку. *Рідна школа*. 2019. № 3/4. С. 48–52.

54. Засенко В., Прохоренко Л. До проблеми реформування галузі освіти дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*: зб. наук. праць / за ред. В. В. Засенка. Київ: ФОП «Симоненко О. І.», 2021. Т. 1, № 16. С. 143–160.

55. Засенко, В. В., Колупаєва, А. А., Таранченко, О. М. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. *Педагогічна думка*. 2016. С. 68–77.

56. Іванюк І. В. Виклики дистанційного навчання в Україні в умовах карантину COVID-19. *Вісник НАПН України*. 2021. № 3 (2). С. 1–4. DOI: <https://doi.org/10.37472/2707>.

57. Іванюк І. Корекційна робота учителя-логопеда з батьками, що мають порушення усного і писемного мовлення. *Дефектолог. Шкільний світ*. 2013. № 7. С. 4–10.

58. Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення: навч.-метод. посіб. / С. П. Миронова та ін. Кам'янець-Подільський: КПНУ ім. І. Огієнка, 2015. 235 с.

59. Інформаційно-освітнє середовище професійно-технічних навчальних закладів: посібник / Карташова Л. А., Юрженко В. В., Гуралюк А. Г., Липська Л. В. та ін.; за наук. ред. Лузана П. Г. Київ: ІПТО НАПН, 2017. 124 с.

60. Іщенко Л. Мотиваційна готовність студентів до формування творчої особистості дітей старшого дошкільного віку. *Молодий вчений*. 2018. № 3 (55). С. 93–96.

61. Карташов М. В. Імовірність, процеси, статистика: посібник. Київ: ВПЦ Київський університет, 2008. 494 с. URL: https://probability.knu.ua/userfiles/kmv/VPS_Pv.pdf.
62. Карташова Л. А. Система навчання інформаційних технологій майбутніх вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін: монографія. Луцьк, 2011. 264 с.
63. Качуровська О. Новітні засоби корекції та розвитку мовлення учнів із тяжкими вадами мови. *Дефектологія*. 2006. № 2. С. 46–49.
64. Кирильчук С. М. Smart-технології в навчанні дітей з особливими потребами. *Звітна наукова конференція Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України*: зб. матеріалів наук. конф. Київ: ІТЗН НАПН України, 2017. С. 42–46.
65. Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї як системна логопедична допомога родині, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення. *Логопедія*. 2015. № 6. С. 24–30. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped_2015_6_5.
66. Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї в умовах груп корекції мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. пр.: у 2 т. Т. 1 / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. Вип. 7. С. 176–185.
67. Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2011. 20 с.
68. Кисличенко В. А., Конопляста С. Ю. Логопедичний супровід сім'ї, у якій виховується дитина з порушеннями мовлення: монографія. Миколаїв: Іліон 2016. 218 с.
69. Кірієнко Т. Співпраця з родиною. Семінар для педагогів. *Дошкільне виховання*. 2006. № 10. С. 7–9.
70. Кобильченко В. В., Омельченко І. М. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: теоретичний аспект

проблеми. *Збірник наукових праць за матеріалами регіонального науково-практичного семінару «Використання ресурсів позашкільної освіти у процесі соціалізації дітей з особливими освітніми потребами»* / за заг. ред. Ю. Д. Бойчука. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2021. С. 83–87.

71. Кобыльченко В. В. Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с нарушениями зрения как интегративная технология поддержки и помощи. *TEKA-Archives of the Commission of Medical Sciences, Polish Academy of Sciences Branch in Lublin*. Lublin: Towarzystwo Wydawnictw Naukowych LIBROPOLIS, 2015. Vol. 3. P. 27–31.

72. Коваленко О. В., Літіченко О. Д., Сопова Д. О. Співпраця закладу дошкільної освіти з родинами вихованців в умовах пандемії 2020-2021 років. *SWorld Journal*. 2021. С. 53–59. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/38594/1/O_Kovalenko_O_Litichenko_D_Sopova_CPEIFCCP_2021.pdf.

73. Кожевникова І. І. Акмеологія діяльності суб'єктів неперервного освітнього процесу. *Наукова скарбниця освіти Донецчини*. 2012. № 3. С. 97–100.

74. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.

75. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ: АТОПОЛ, 2016. 152 с.

76. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навч.-метод. посіб. Харків: Ранок, 2019. 304 с.

77. Коляда М. Г. Загальні принципи педагогічного проектування і діяльнісний підхід до його реалізації. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія*: зб. статей. Ялта: РВВ КГУ, 2006. Вип. 12, ч. 1. С. 95–101.

78. Компанець Н. М., Луценко І. В., Коваль Л. В. Організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах ДНЗ: навч.-метод. посіб. Київ: Атопол, 2018. 100 с.

79. Конвенція про права дитини від 20 листоп. 1989 р.: редакція зі змінами, схваленими резолюцією 50/155 Генеральної Асамблеї ООН від 21 груд. 1995 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text.

80. Кондрашова Л. В. Сучасні підходи до організації навчальної діяльності. *Педагогіка в запитаннях і відповідях*: навч. посіб. Київ: Знання, 2006. С. 190–204.

81. Конопляста С. Ю., Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2011. Вип. 17. С. 105–107. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2011_17_30.

82. Конопляста С. Ю., Сак Т. В., Шеремент М. К. Логопсихологія: навч. посіб. / за ред. М.К. Шеремент. Київ: Знання. 2010. 293 с.

83. Конопляста С. Ю., Синиця А. О. Сучасний стан логопедичного супроводу дітей раннього віку з церебральним паралічем та їх батьків як запоруки успішної соціалізації. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: зб. наук. пр. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 37. С. 63–72.

84. Концепція Державної цільової програми впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків» на період до 2015 року URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/494-2011-%D0%BF#Text>.

85. Конституція України: Закон України від 28 червня 1996 р. № 254к/96-ВР / Верховна Рада України. Відомості Верховної Ради України. 1996. № 30. Ст. 141. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>.

86. Король А. В. Дистанційно-інтерактивні форми взаємодії логопеда з педагогами та батьками як умова підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу. *Young Scientist*. 2018. № 5.2 (57.2). С. 54–56.

87. Король А. В. Логопедичний супровід сімей засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2019. С. 92–101.

88. Король А. В. Технологія «Фідбек» – інноваційний засіб співпраці з батьками в логопедичній роботі: метод. посіб. Вінниця: ВОПОПП, 2015. 156 с.

89. Король А. В. Формування інформаційно-цифрової компетентності педагогів та батьків як умова підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу в логопедичній практиці ЗДО: метод. посіб. Вінниця: КВНЗ ВАНО, 2017. 154 с.

90. Король А. В. Чат-бот як засіб оптимізації співпраці вчителя-логопеда з батьками, педагогами та громадськістю в закладах дошкільної освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Сер.: Педагогіка і психологія*. 2021. Вип. 65. С. 28–35.

91. Король А. В. Штучний інтелект як засіб співпраці з педагогами, батьками та громадськістю в інноваційному освітньому середовищі. *Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами*: зб. матеріалів II Всеукраїнської наук.-прак. конф. з міжнародною участю (м. Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 08-09 листоп. 2018 р.) / редкол.: О. П. Демченко, Н. О. Комарівська, Л. В. Любчак, Л. А. Присяжнюк; за заг. ред. О. А. Голюк. Вінниця: Меркьюрі-Поділля, 2018. Вип. 1. С. 94–98.

92. Король А. В., Блашкова О. М. До питання аналізу нормативно-законодавчого підґрунтя співпраці вчителя-логопеда з батьками дітей з особливими мовленнєвими потребами. *Освіта осіб з особливими потребами*:

иляхи розбудови: зб. наук. праць / за ред. В. В. Засенка. Київ: ФОП «Симоненко О. І.», 2021. Вип. 18. С. 60–75.

93. Король А. В. Мовленнєва картка з картинками: логопедичне обстеження рівня мовленнєвого розвитку дитини. Тернопіль: Мандрівець, 2018. 24 с.

94. Король А. В. Персональний сайт вчителя-логопеда як засіб співпраці з батьками та педагогами в закладах дошкільної освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Сер.: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2020. Вип. 61. С. 40–46.

95. Король А. В. Технологія «Фідбек» як засіб співпраці вчителя-логопеда з батьками. *Вихователь – методист дошкільного закладу*. 2016. № 11. С. 51–58.

96. Кравець Н. Використання комп'ютерних технологій у процесі роботи розумово відсталих школярів з творами художньої літератури. *Особлива дитина*. 2014. № 1 (69). С. 28–37.

97. Крутій К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу: монографія: у 2-х ч. Запоріжжя: ТОВ «ЛПІС» ЛТД, 2009. 320 с.

98. Кух О. М., Кух А. М. Інформаційно-освітнє середовище в системі методичної підготовки майбутнього вчителя фізики. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський, 2016. № 22. С. 140–143.

99. Лавриненко О. У зв'язці логопед – діти – батьки. Робота з родиною. *Логопедія. Палітра педагога*. 2011. № 6. С. 14–18.

100. Ласточкіна О. В., Лянна О. В., Литвиненко В. А. Сучасні напрями роботи з сім'єю, що виховує дитину з порушеннями мовлення. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 3. С. 144–149. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2019_3_26.

101. Легкий О. Корекційні можливості застосування комп'ютера у спеціальній школі. *Дефектологія*. 2002. № 1. С. 36–39.
102. Листопад О. А. Аксіологічний і культурологічний підхід до процесу становлення творчої особистості в освіті. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 110. С. 137–140. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_110_42.
103. Литвинова С. Г. Технології навчання учнів у хмаро орієнтованому навчальному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. *Інформаційні технології та засоби навчання*. 2015. № 3 (47). С. 49–66. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/issue/archive>.
104. Литвинова С. Г. Хмарні технології в управлінні дошкільними навчальними закладами. *Информационно-компьютерные технологии в экономике, образовании и социальной сфере*. Сімферополь: ФЛП Бондаренко О.А., 2013. Вип. 8. С. 99–101.
105. Литвинова С. Г., Мельник О. М. Використання електронних освітніх ігрових ресурсів у навчально-виховному процесі початкової школи: метод. рек. Київ: Компринт, 2016. 85 с.
106. Літіченко О. Спілкуємось з батьками вихованців онлайн: шість корисних сервісів. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2021. №1. С. 34–36.
107. Літіченко О., Коваленко О. Шляхи співпраці з батьками вихованців закладу дошкільної освіти: який з них найбільш дієвий. *Грааль науки*. 2022. № 11. С. 468–472. URL: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.24.12.2021.081>.
108. Логопед – Україна. Комп'ютерна логопедична гра «Ігри для Тигри». URL: http://www.logopedmag.com/category_6.html.
109. Логопедія: підручник / авт. кол.: М. К. Шеремет, В. В. Тарасун, С. Ю. Конопляста, Д. І. Шульженко та ін.; за ред. М. К. Шеремет. Київ: Слово, 2018. 856 с.

110. Макаренко І. В. Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей раннього віку з особливими потребами: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Луганськ, 2009. 22 с.
111. Макаренко Л. Л. Роль інформаційно-освітнього середовища в процесі формування інформаційної культури. *Наукові записки НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2012. № 107. С. 102–117.
112. Марковська Т. В. Стан і перспективи впровадження ІКТ в практику дошкільної освіти. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2012. № 1. С. 29–31.
113. Мартинюк В. Ю., Зінченко С. М. Мінімальна мозкова дисфункція: навч. посіб. Київ: Інтермед, 2011. 167 с.
114. Машовець М. А. Сучасні підходи до організації педагогічної взаємодії дошкільного навчального закладу та батьків вихованців. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Наукові записки РДГУ: зб. наук. пр. Рівне*, 2011. Вип. 2 (45). С. 18–24.
115. Машовець М. А., Науменко М. С. Формування конкурентоспроможного фахівця дошкільної освіти в умовах євроінтеграції. *Молодий вчений*. 2017. № 10.2 (50.2). С. 42–46.
116. Машовець М. Підготовка студентів до співпраці з батьками дітей дошкільного віку: навч.-метод. посіб. / Нац. пед. ун-т ім. М. Драгоманова. Київ, 2000. 128 с.
117. Миронова С. П. Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей з вадами інтелекту. *Дефектологія*. 2003. №3. С. 41–44.
118. Миронова С. П., Пельвецька В. П. Диференціація роботи логопеда дошкільного закладу з батьками вихованців. *Дефектологія*. 2009. №4. С. 22–26.
119. Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я. URL: https://uapt.org.ua/wp-content/uploads/docs/5210-preklad_mkf_dorosla_v_docx.pdf.
120. Мілевська О. П. Психолінгвістичні аспекти формування дієслівної лексики у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. *Актуальні*

питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. пр. / за ред. М. Шеремет, О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2023. Вип. 21. С. 89–104.

121. Мовчан Н. І. Робота учителя-логопеда з батьками логопедичної групи. *Дефектолог*. 2013. № 3. С. 37–40.

122. Моргулець О. Б., Грицаєнко Л. М. Інформаційно-освітнє середовище у системі забезпечення якості освітньої діяльності ВНЗ. *Формування ринкових відносин в Україні*. 2015. № 9. С. 113–116.

123. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими потребами: навч.-метод. посіб. Рівне, 2016. 141 с.

124. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>.

125. Ніколаєнко В. Взаємодія учителя-логопеда, вихователя і батьків – запорука успішної корекційної роботи з дітьми, які мають вади мовлення. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 3. С. 50–58.

126. Оржеховська В. М. Взаємодія навчального закладу і сім'ї: стратегії, технології, моделі. Харків: Точка, 2007. 192 с.

127. Освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ: монографія / Р. С. Гуревич, Г. Б. Гордійчук, Л. Л. Коношевський, О. Л. Коношевський, О. В. Шестопа; за ред. Р. С. Гуревича. Вінниця: ФОП Рогальська І. О., 2011. 348 с.

128. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко та ін. Київ: А.С.К., 2004. 256 с.

129. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / ред. А. А. Колупаєва. Київ: А.С.К., 2012. 308 с.

130. Пахомова Н. Г, Баранець І. В. Напрями корекційної роботи з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення в умовах воєнного стану. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Сер. 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2022. Вип. 43. С. 55–63.

131. Pakhomova N, Berezan V., Pakhomova V. The use of digital technologies in the training of socionomic specialties for work in inclusive educational conditions. *Естетика і етика педагогічної дії*: зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Київ; Полтава, 2022. С. 207–220.

132. Петрочко Ж. В. Сімейно орієнтований підхід у соціальній роботі. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2016. №. 1. С. 59–63.

133. Плахотнюк Н. П. Критерії та показники рівня готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності. *Збірник наукових праць Слов'янського державного педагогічного університету*. Слов'янськ, 2010. Ч. 2, № 5. С. 181–191.

134. Положення про заклад дошкільної освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 27 січня 2021 р. № 86 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/86-2021-%D0%BF#n9>.

135. Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр: Постанова Кабінету Міністрів України від 6 березня 2019 р. № 221. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-%D0%BF#Text>.

136. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF#n8>.

137. Приймак С. Г. Системний підхід і теорія діяльності у підготовці фахівців з галузі знань Освіта / Педагогіка. *Наукові записки. Сер.: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 199. С. 42–46.

138. Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами: Постанова Кабінету Міністрів України від 21 липня 2021 р. № 765. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text>.

139. Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/769-2021-%D0%BF#Text>.

140. Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії: Закон України зі змінами № 2868-IX від 12.01.2023. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2017-14#Text>.

141. Про повну загальну середню освіту: Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

142. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 р. № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>.

143. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти. Міністерство освіти і науки України: Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 № 609. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18>.

144. Про Освіту: Закон України з змінами. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

145. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні: Закон України зі змінами. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text>.

146. Про охорону дитинства: Закон України зі змінами. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text>.

147. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні: Закон України зі змінами. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#Text>

148. Про соціальні послуги: Закон України зі змінами. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text>.

149. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 504 с.

150. Прохоренко Л. І., Бабяк О. О., Баташева Н. І. Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: стратегія реалізації. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2020. № 2 (1). DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-5>.

151. Прохоренко Л. І., Ярмола Н. А. Діти з особливими потребами – рівні серед рівних. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2021. Т. 3, №. 2. С. 1–9.

152. Проценко О. Б. Акмеологія: історія та перспективи розвитку. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 40 (2). С. 178–183. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_40\(2\)_31](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_40(2)_31).

153. Пухта О. Співпраця батьків та школи у вихованні дітей. *Педагогічний пошук*. 2006. Вип. 3 (5). С. 74–75.

154. Рахманов В. О. Застосування освітньо-інформаційного середовища у навчальному процесі вищого навчального закладу. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2014. № 2. С. 60–67.

155. Рібцун Ю. В. Стандартизація початкової освіти дітей із тяжкими порушеннями мовлення в умовах Нової української школи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич: Гельветика, 2019. Вип. 23, т. 3. С. 139–145.

156. Рібцун Ю. В. Варіативність у визначенні освітніх труднощів у дітей з порушеннями темпо-ритмічної складової мовлення. *Традиції та новації у сфері педагогіки та психології: матеріали Міжнародної наук.-практ. конференції / Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського*. Київ, 2022. С. 163–167. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730143/>.

157. Рібцун Ю. В. До питання створення універсальних освітніх програм для дітей з особливими мовленнєвими потребами. *Особлива дитина: навчання та виховання*. 2022. № 1. С. 53–68. URL:

https://lib.iitta.gov.ua/730169/1/%D0%A0%D1%96%D0%B1%D1%86%D1%83%D0%BD_1_2022.pdf.

158. Рібцун Ю. В. Співпраця учителя-логопеда з батьками: молодша логопедична група для дітей із ЗНМ. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2011. № 1. С. 33–37.

159. Робота з родинами вихованців дитячого садка / упоряд. В. Сухар. Харків: Ранок, 2008. 176 с.

160. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами / Міністерство освіти і науки Іспанії, Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури. Іспанія, 1994. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94.

161. Свирська Л., Петрова Н. Взаємодія дорослих із дітьми раннього віку Київ, 2004. 112 с.

162. Синьов В. М., Шевцов А. Г. Потенціал віртуального комп'ютерного середовища в аспекті корекційної медіаосвіти і соціальної реабілітації осіб з обмеженнями життєдіяльності. *Збірник статей методологічного семінару «Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практик, перспектив»* (м. Київ, 3 квіт. 2013 р.). Київ, 2013. С. 89–99.

163. Скоробагата О. М. Готовність до діяльності як психолого-педагогічна проблема. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-01/08somppp.pdf>.

164. Смолюк С. В. Становлення освітнього розвивального середовища в системі початкової освіти України як історико-педагогічна проблема. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2016. № 4 (38). С. 66–71.

165. Соколюк О. Генеза поняття «інформаційно-освітнє середовище» – сучасний погляд. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2016. № 5. С. 260–267.

166. Соловйова Т. Г. Соціально-педагогічні засади роботи з батьками дітей з особливими потребами: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Запоріжжя, 2009. 253 с.

167. Соловйова Т. Соціально-педагогічна робота з сім'ями, які виховують дитину з інвалідністю, в закладах дошкільної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 5 (79). С. 418–429.

168. Сорока Г. І. Педагогічна підтримка – особистісно зорієнтована виховна технологія. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. пр.* Харків: ОВС, 2000. Вип. 14. С. 114–119.

169. Сорока Г. І. Система педагогічної підтримки дітей в освіті. Харків: Основа, 2003. 80 с.

170. Соціально-психологічне мислення: генеза, основні форми та перспективи розвитку: монографія / М. М. Слюсаревський, В. В. Жовтянська, О. В. Суший, В. О. Татенко та ін.; за наук. ред. М. М. Слюсаревського; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. 296 с.

171. Спичак М. Курс на співпрацю з батьками. *Дошкільне виховання*. 2007. № 3. С. 14.

172. Староста В. І., Гошко О. В. Готовність вихователів закладів дошкільної освіти до інноваційної діяльності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр.* Київ; Вінниця: Планер, 2019. Вип. 51. С. 70–74.

173. Стасюк Л. П., Слюсар М. О. Аналіз проблем сімей, які виховують дитину з вадою слуху. *Педагогічний часопис Волині*. 2017. № 2. С. 149–155. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pchv_2017_2_27.

174. Статистичні дані Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani>.

175. Столярик О. Ю. Стратегії соціальної підтримки сімей, які виховують дітей з аутизмом. *Науковий вісник Південноукраїнського*

національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Одеса, 2020. Вип. 2 (131). С. 45–50.

176. Сухарева Л. Піклуємось разом: робота з батьками дошкільників. Харків: Основа; Тріада, 2008. 128 с.

177. Тверезовська Н., Касаткін Д. Інформаційно-освітнє середовище навчання: історія виникнення, класифікація та функції. *Наукові записки. Сер.: Педагогіка*. 2011. № 3. С. 190–196.

178. Теорія і практика інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / упоряд. Бондар К. М. 2-ге вид., доп. Кривий Ріг, 2019. 170 с.

179. Тесленко В. В. Теорія і практика підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Луганськ, 2007. 513 с.

180. Тесленко В. Сутність феномена соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями. *Освіта Донбасу*. 2007. № 4 (123). С. 94–98.

181. Технології соціальної роботи і соціальної допомоги в умовах трансформаційного періоду: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. О. Полянничко, А. В. Кирилюк. Суми: Цьома, 2020. 336 с.

182. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з сім'єю в Україні: теорія і методика: монографія. Харків: Нове слово, 2007. 395 с.

183. Тушева В. Аксіологічний компонент науково-дослідницької культури майбутніх вчителів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4 (1). С. 183–190.

184. Удич З. І. Проблема комплексного супроводу сім'ї дитини із особливими освітніми потребами. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат*: матеріали І Всеукраїнської міждисциплінарної наук.-прак. конф. / упор. Удич З. І. Тернопіль: ТНПУ, 2021. С. 174–179. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/18577/3/inklyziv_conf_2021_novu_j.pdf.

185. Україна. Інклюзія. Система автоматизації роботи інклюзивних ресурсних центрів / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://ircenter.gov.ua/>.
186. Файермен О. О. Соціальна підтримка батьків дітей з особливими потребами. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Сер.: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2022. № 1 (23). С. 39–48.
187. Федоренко І. В. Підготовка майбутніх вчителів-дефектологів до використання новітніх комп'ютерних технологій у процесі корекційного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.03. Київ, 2011. 21 с.
188. Халецька Л. Л. Компетентнісний підхід і «знання» парадигма: пошук шляхів перетину й взаємодії в системі післядипломної педагогічної освіти. *Постметодика*. 2013. Вип. 6 (115). С. 47–51.
189. Хващевська О., Кишкар Є. Мотиваційна готовність майбутніх учителів початкових класів до впровадження інновацій в освітній процес. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2018. № 7. С. 179–190.
190. Химко М.Б. Психологічні особливості батьківського ставлення до дітей з аутизмом: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2010. 21 с.
191. Цветкова Г. Г. Проблема самовдосконалення викладача вищої школи: акмеологічний, системно-синергетичний, аксіологічний підходи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2012. Вип. 4. С. 167–178. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2012_4_26.
192. Цимбал-Слатвінська С. Поняття «інформаційно-освітнє середовище» в аспекті професійної підготовки майбутніх логопедів. *World Science*. 2019. № 3 (8(48)). С. 9–16. DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/31082019/6640.
193. Ціпан Т. С. Сутність і наукові визначення феномену акмеологія. *Інноватика у вихованні*. 2018. Вип. 7 (2). С. 212–220. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2018_7\(2\)__26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2018_7(2)__26).

194. Черепаня Н. І., Русин Н. І. Інтерактивні форми роботи з батьками вихованців в умовах сучасного ЗДО. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Сер.: Педагогіка та психологія*: зб. наук. пр. / ред. кол.: Пазюра Н. В. (гол. ред.) та ін. Мукачево: Вид-во МДУ, 2020. Вип. 1 (11). С. 139–172.
195. Черніченко Л. А. Інноваційні технології навчально-виховного процесу в групах ДНЗ із інклюзивною формою навчання. *Сучасні тенденції розвитку колекційної освіти в Україні*: матеріали регіонального наук.-прак. семінару. Умань: Алмі, 2016. С. 45–47.
196. Чернуха Н. М. Категорія соціально-педагогічної підтримки: теорія і практика. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. № 6. С. 179–182.
197. Чечко Т. М. Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку в дошкільних навчальних закладах: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.05. Київ, 2018. 20 с.
198. Чечко Т., Лях Т. Сутність соціально-педагогічної підтримки особистості. *Науковий вісник Чернівецького університету імені Ю. Федьковича*. 2015. № 139. С. 207–214. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/10812/1/T_LYAKH_T_CHECHKO_KSPiS_R_IL.pdf.
199. Швець С. Активізуємо родину за ради мовлення дитини. Робота з родиною. Логопедія. *Палітра педагога*. 2009. № 6. С. 12–16.
200. Шеремет М. К., Загурська М. К. Сучасні комп'ютерні технології в логопедичній роботі. *Педагогіка та методики: спеціальні*: зб. наук. пр. / редкол. В. І. Бондар та ін.; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2001. С. 183–192.
201. Шестопал С., Коваленко О. Віртуальна дошка – альтернативний засіб комунікації в ЗДО. *Дитячий садок*. 2019. № 19 (858). Жовт. С. 36–39.

202. Юрків Я. І. Сутність та специфіка соціально-педагогічної роботи з дітьми з обмеженими можливостями. *Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю. Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2012. № 1. С. 21–28.
203. Яківчук І., Коваленко О. Наздогнати сучасність: навіщо вихователю блог і як його створити. *Дитячий садок*. 2019. № 21 (860). Листоп. С. 37–39.
204. Яковенко А. О. Шкільна інтеграція як необхідність організації сучасного освітнього процесу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2014. № 26. С. 278–282.
205. Яновський А. Інформаційно-освітнє середовище в умовах дистанційного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич, 2019. Т. 14, № 30. С. 310–315.
206. Янченко Т. В. Проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей, які потребували захисту, в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Київ, 2006. 21 с.
207. Ярмола Н. Спрямованість змісту освіти дітей з особливими потребами в контексті сучасних педагогічних інновацій. *Діти з особливими потребами: від рівних прав – до рівних можливостей: матеріали VII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології*. Київ: Симоненко О.І., 2021. 269 с.
208. Яцишин А. В. Застосування віртуальних соціальних мереж для потреб загальної середньої освіти. *Інформаційні технології в освіті: зб. наук. пр.* Херсон: ХДУ, 2014. № 19. С. 119–126.
209. An Australian survey of parent involvement in intervention for childhood speech sound disorders / E. Sugden, E. Baker, N. Munro, A. L. Williams, C. M. Trivette. *International Journal of Speech-Language Pathology*. 2018. Vol. 20, № 7. P. 766–778. DOI: <https://doi.org/10.1080/17549507.2017.1356936>.

210. Analysis on Needs Based Survey of Parents and Speech-Language Pathologists for Smartphone Programs / D. Yim, S. Kim, W. Park, S. Cheon, Y-J. Lee *Communication sciences and disorders*. 2014. № 19 (4). P. 486–500. DOI: <https://doi.org/10.12963/csd.14199>.

211. Assessing the effectiveness of parent–child interaction therapy with language delayed children: A clinical investigation / G. Falkus, C. Tilley, C. Thomas, H. Hockey ets. *Child Language Teaching and Therapy*. 2016. № 32 (1). P. 7–17. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265659015574918>.

212. Bandura A. Social cognitive theory. Kruglanski A. W., Higgins E. T. *Handbook of social psychological theories*. London: Sage, 2011. P. 349–373.

213. Berčnik S., Devjak T. Cooperation between Parents and Preschool Institutions through Different Concepts of Preschool Education. *CEPS Journal*. 2017. Vol. 7, № 4. DOI: <https://doi.org/10.26529/cepsj.372>.

214. Bordalba M. M. Main channels for family-school communication: Needs analysis and proposals for improvement. *Revista Complutense de Educacion*. 2019. Vol. 30, № 1. P. 147–165.

215. Bordalba M. M., Bochaca J. G. Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computers and Education*. 2019. Vol. 132, № 1. P. 44–62.

216. Bray L., Carter B., Sanders C., Blake L., Keegan K. Parent-to-parent peer support for parents of children with a disability: a mixed method study. *Patient Education and Counseling*. 2017. Vol. 100, № 8. P. 1537–1543. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pec.2017.03.004>.

217. Carapito E., Ribeiro M. T., Pereira A. I. Preschool parent involvement questionnaire: Validation study of the parent version. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion Psicologica*. 2015. Vol. 1, № 40. P. 83–93.

218. Corrective Support in the Context of Psychological Assistance to Children with Psychophysical Disorders / H. Afuzova, Z. Ogorodniychuk, D. Usyk, I. Omelchenko, V. Kobylchenko, M. Fedorenko. *Brain. Broad Research in Artificial*

Intelligence and Neuroscience. 2022. № 13 (1). P. 246–258. DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/13.1/282/>.

219. Dereka T. Hr. Formation of personality's acme-qualities as a component of physical education specialists' acmeological competence. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*. 2016. № 5. P. 19–25. DOI: <https://doi.org/10.15561/18189172.2016.0503>.

220. Đurišić M., Mila Bunijevac M. Parental involvement as a important factor for successful education. *CEPS Journal*. 2017. Vol. 7, № 3. DOI: 10.25656/01:14918.

221. Finley V. B. Parental Involvement in Speech-Language Intervention. *Honors Theses*. 2012. № 75. URL: https://aquila.usm.edu/honors_theses/75/.

222. Galtseva T. Development and Psychometric Verification of the «Educational Self-Efficacy of the Adult» Questionnaire. *Psychological Prospects Journal*. 2018. № 31. P. 327–344. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2018-31-327-344>.

223. Goddard J. A., Lehr R., Lapadat J. C. Parents of children with disabilities: telling a different story. *Canadian Journal of Counselling*. 2000. Vol. 34, № 4. P. 273–289.

224. Grant A. M. Rethinking psychological mindedness: metacognition, self-reflection, and insight. *Behaviour Change*. 2001. Vol. 18. P. 8–7. DOI: 10.1375/bech.18.1.8.

225. Guidelines of the Committee of Ministers of the Council of Europe on child-friendly justice. (Adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 17 November 2010 and explanatory memorandum The Council of Europe programme). URL: <https://rm.coe.int/16804b2cf3>.

226. Gupta A., Singhal N. Psychosocial support for families of children with autism. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*. 2005. Vol. 16, № 2. P. 62–83.

227. Hiemstra R. Aspects of effective learning environments. *Directions for Adult and Continuing Education*. 1991. № 50. P. 5–12. URL: <https://doi.org/10.1002/ace.36719915003>.
228. Jane G., Tunjungsari H. Parents and Speech Therapist Perception of Parental Involvement in Kailila Therapy Center, Jakarta, Indonesia. *Journal of Education and Practice*. 2015. Vol. 6, № 8. P. 111–117. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1082722.pdf>.
229. Kersner M., Wright J. A. Supporting Young Children with Communication Problems. 4th edition. London: David Fulton Publishers, 2015. 176 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315709833>
230. Khilya A., Korol A. Features of the Use of ICT in Speech Therapy Practice of Preschool Institutions. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION*: 15th International Scientific Conference. Latvia: Rezekne Academy of Technologies, 2021. Vol. 5. P. 351–359. URL: <http://journals.ru.lv/index.php/SIE/article/view/6137>.
231. Klatte I. S., Roulstone S. The practical side of working with parent–child interaction therapy with preschool children with language impairments. *Child Language Teaching and Therapy*. 2016. Vol. 32, № 3. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265659016641999>.
232. Kocyigit S. Family involvement in preschool education: Rationale, problems and solutions for the participants. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 2015. Vol. 15, №. 1. P. 141–157. DOI: 10.12738/estp.2015.1.2474.
233. Korol A., Blashkova O., Kravchenko V., Khilya A. Web-Technologies and Multimedia Systems in the training of professionals in the education system. *Environment. Technology. Resources*: Proceedings of the 13th International Scientific and Practical Conference. Latvia: Rezekne Academy of Technologies. 2021. Vol. 2. P. 244–248. URL: <http://journals.ru.lv/index.php/ETR/article/view/6570>.
234. Korol A., Konovalchuk I., Kolosova O., Tarnavska N., Khilya A. Organization of distance learning in the Ukrainian practice of inclusive education.

Environment. Technology. Resources: Proceedings of the 14th International Scientific and Practical Conference. Latvia: Rezekne Academy of Technologies. 2022. Vol. 2. P. 156–161. URL: <http://journals.rta.lv/index.php/ETR/article/view/7243/5971>.

235. Kumar S. A., Suresh N. *Operations Management: New Age Institutional*. Bangalore: Pvt. Ltd., 2009. 290 p.

236. McWayne C., Hampton V., Fantuzzo J., Cohen H. L., Sekino Y. A Multivariate Examination of Parent Involvement and the Social and Academic Competencies of Urban Kindergarten Children. *Psychology in the Schools*. 2004. № 41 (3). P. 363–377. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.10163>.

237. Mehrabian A. *Basic Dimensions for a General Psychological Theory: Implications for Personality, Social, Environmental, and Developmental Studies*. Cambridge: Oelgeschlager, Gunn & Hain, 1980. 381 p.

238. Mehrabian A. Male and Female Scales of the Tendency to Achieve. *Educational and psychological measurement*. 1968. № 28. P. 493–502.

239. Milevska O., Savitska, H., Omelchenko ets. *The practical aspects of implementing special and inclusive education in schools* AD ALTA. *Journal of Interdisciplinary Research*. 2022. № 12 (2). P. 13–16.

240. Mirabito K., Armstrong E. Parent reactions to speech therapy involvement. *Heine C., Brown L. Practicality and impact: making a difference in the real world: proceedings of the 2005: speech Pathology Australia National Conference*. Australia, 2005. P. 54–61.

241. Mitchell D. Generation Z-striking the balance. *National Center for Biotechnology Information*. 2008. № 37 (8). P. 665–667.

242. Pappas N. W., McAllister L., McLeod Sh. Parental beliefs and experiences regarding involvement in intervention for their child with speech sound disorder. *Child Language Teaching and Therapy*. 2015. Vol. 32, № 2. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265659015615925>.

243. Pappas N. W., McLeod Sh. *Working with Families in Speech-language Pathology*. San Diego: Plural Publishing, 2008. 358 p.

244. Piekharieva A., Omelchenko I., Kobylchenko V., Pikanova N., Petrykina A. Pedagogy of partnership in inclusive education of the EU countries. *Laplage in revisra*. 2021. № 7. P. 10–19. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-622020217Extra-C979p.10-19>.
245. Roberts M. R. F. Increasing Parental Involvement in Speech-Sound Remediation. *ERIC Educational Resources Information Center*. 2014. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED568493>.
246. White J. E. Meet Generation Z: Understanding and Reaching the New Post-Christian World. Baker Books. 2017. 224 p.
247. Ricci F., Levi C., Nardecchia E. et al. Psychological aspects in parents of children with disability and behavior problems. *European Psychiatry*. 2017. Vol. 41. P. 792. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2017.01.1519>.
248. Rychlak J. F. Discovering free will and personal responsibility. New York: Oxford University Press, 1979. 325 p.
249. Sandberg A., Vuorinen T. Preschool–home cooperation in change. *International Journal of Early Years Education*. 2008. Vol. 16, № 2. P. 151–161. DOI: <https://doi.org/10.1080/09669760802025165>.
250. School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action / Epstein J. L., Sanders M. G., Simon B. S. ets. Washington: Corwin Press, 2002. 434 p.
251. Schuller I.S., Comunian A.L. Cross-Cultural Comparison of Arousability and Optimism Scale (AOS). *18th International Conference of Stress and Anxiety Research Society*. Dusseldorf, 1999. P. 457–460.
252. Snell E. K., Hindman A .H., Wasik B. A. Exploring the use of texting to support family-school engagement in early childhood settings: Teacher and family perspectives. *Early Child Development and Care*. 2020. Vol. 190, № 4. P. 447–460.
253. Tambyraja Sh. R. Facilitating Parental Involvement in Speech Therapy for Children With Speech Sound Disorders: A Survey of Speech-Language

Pathologists' Practices, Perspectives, and Strategies. 2020. 12 nov. P. 1987–1996.
DOI: https://doi.org/10.1044/2020_AJSLP-19-00071/.

254. Warnock M. Special educational needs. Report of the Committee of enquiry into education of handicapped children and young people. London: HMSO, 1978. URL: <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101007182820/http://sen.ttrb.ac.uk/attachments/21739b8e-5245-4709-b433-c14b08365634.pdf>.

255. Woodman A., Mawdsley H., Hauser-Cram P. Parenting stress and child behavior problems within families of children with developmental disabilities: Transactional relations across 15 years. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.011>.

ДОДАТКИ

Додаток А

Діагностичний інструментарій

Додаток А.1. Опитувальник для виявлення рівня оптимізму батьків за шкалою AOS (І.Шуллер, А.Комуніан) (критерій 1, показник 1)

Інструкція. Шановні батьки, з метою врахування особливостей Вашого характеру та світовідчуття у подальшій роботі з логопедом просимо оцінити твердження, наведені у таблиці за 4-бальною шкалою:

1 – ні, ніколи, 2 – іноді це так, 3 – часто, 4 – так, завжди.

У бланку навпроти твердження обведіть цифру, яка відповідає Вашій оцінці. Не замислюйтесь довго над відповідями. Пам'ятайте, що правильних чи неправильних варіантів у цьому опитувальнику немає.

| № | Твердження | Оцінка |
|----|--|---------|
| 1 | Я люблю слухати гучну (енергійну) музику. | 1-2-3-4 |
| 2 | Я думаю, що моїх життєвих цілей занадто важко досягти. | 1-2-3-4 |
| 3 | Мені подобаються ситуації з певною невизначеністю, коли я не знаю, що буде зі мною далі. | 1-2-3-4 |
| 4 | Я люблю кидати виклик долі. | 1-2-3-4 |
| 5 | Доля більш несправедлива до мене, ніж до інших. | 1-2-3-4 |
| 6 | У мене стільки енергії, що я не можу навіть дві години просидіти без діла. | 1-2-3-4 |
| 7 | Я менш щасливий (а), ніж інші. | 1-2-3-4 |
| 8 | Мене дратують обережні або надмірно невпевнені люди. | 1-2-3-4 |
| 9 | В наші часи неможливо вірити у щось хороше. | 1-2-3-4 |
| 10 | Мені подобається змагатися. | 1-2-3-4 |
| 11 | Я легко із задоволенням спілкуюся з людьми протилежної статі. | 1-2-3-4 |
| 12 | Мене лякає моє майбутнє. | 1-2-3-4 |
| 13 | Я думаю, що в людях більше поганого, ніж хорошого. | 1-2-3-4 |
| 14 | Мені подобаються гострі відчуття в ситуаціях, пов'язаних з певним ризиком, екстремальні види спорту. | 1-2-3-4 |
| 15 | У мене життєрадісний, піднесений настрій. | 1-2-3-4 |

Додаток А.2. Програма первинного інтерв'ювання батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами (критерій 1, показник 2)

Мета: визначити потреби батьків у логопедичній допомозі їхній дитині, наявність в них досвіду логопедичної корекції, потенціал батьків для майбутньої співпраці.

Дослідницька мета: з'ясувати потреби, мотиви та ціннісні орієнтири батьків дітей з особливостями мовленнєвого розвитку, які спонукали їх звернутися по допомогу до логопеда.

План інтерв'ю

1. Знайомство.

Вітаю! Мене звати Я - логопед. Сьогодні ми з Вами обговоримо багато питань, які допоможуть мені спланувати та побудувати індивідуальний логокорекційний маршрут для вашої дитини. Щоб не забути і не пропустити нічого важливого з нашої бесіди, я фіксуватиму розмову на диктофон. Якщо Вам буде складно відповісти на окремі запитання, Ви можете не давати відповіді на них. Не існує правильних чи не правильних відповідей, кожна відповідь є важливою для нас. Наша зустріч триватиме близько 1 години.

2. Зміст зустрічі. Орієнтовний перелік питань для первинного інтерв'ю:

1. Як я можу до Вас звертатися?
2. Ким Ви є дитині, яка планує відвідувати заняття з логопедом?
3. Чи турбує вас щось у розвитку дитини, її мовленні, поведінці?
Якщо «так», опишіть, що саме?
4. Хто Вам порекомендував прийти на консультацію до логопеда?
5. Чи вбачаєте Ви проблему у тому, як розвивається мовлення Вашої дитини?
6. Чи вважаєте Ви, що у розвитку мовлення Вашої дитини є особливості?
7. Які саме особливості мовлення Ви помічали у Вашої дитини?
Якщо не помічають: Чи припускаєте Ви, що у мовленні Вашої дитини можуть бути особливості, які Ви не помічаєте?
8. Чи вважаєте Ви, що особливості в розвитку мовлення дитини зникнуть з віком без спеціального втручання?
Якщо «ні», то чи вважаєте Ви, що Ваша дитина потребує допомоги фахівця у розвитку її мовлення?
9. Чи не спадало Вам на думку, що особисто від Вас і Вашої участі у логокорекційному процесі може залежати успішність відновлення мовлення Вашої дитини?
10. Чи вважаєте Ви ефективними та достатніми мовленнєві ігри та вправи з дитиною для корекції особливостей її мовлення?
11. Чи вважаєте Ви, що безпосереднього мовленнєвого контакту з дитиною та сприятливого мовленнєвого середовища буде достатньо для гармонійного розвитку мовлення Вашої дитини?
12. Чи вважаєте Ви, що успішність логокорекційного процесу дитини з особливими мовленнєвими потребами напряму залежить від використання нетрадиційних методів та спеціалізованих засобів?
13. Чи зверталися Ви раніше за консультацією до логопеда?
Чи пропонував Вам логопед співпрацювати у логокорекційному процесі?
Як би Ви поставилися до пропозиції спільно працювати над розвитком та корекцією мовлення Вашої дитини?
14. Чи мали Ви досвід відвідування логопедичних занять?

Чи з'являлося у Вас бажання долучитися до спільної роботи з логопедом з розвитку та корекції мовлення Вашої дитини?

Чи хотіли б Ви стати учасником такого заняття на рівні з логопедом?

15. Як Ви ставитеся до співпраці батьків з логопедом у процесі логокорекції?

Як Ви вважаєте, наскільки важливі Ваші особисті зусилля у спільній роботі з логопедом для досягнення бажаних результатів в логокорекційному процесі?

16. Наскільки активним в організації співпраці має бути логопед, щоб Ви погодились брати участь у спільному логокорекційному процесі?

Чи вважаєте Ви, що логопед повинен контролювати організацію Вашої роботи з дитиною вдома, нагадувати про необхідність виконання домашніх завдань?

17. Чи готові Ви до регулярного виконання домашніх завдань, наданих логопедом і регулярно надавати зворотній зв'язок логопеду щодо виконання домашніх завдань та організації занять вдома?

18. Чи помічаєте та чи виправляєте Ви помилки у мовленні своєї дитини? Якщо «так», то в який спосіб?

19. Чи маєте досвід організації ігор для розвитку мовлення, профілактики та подолання мовленнєвих порушень дитини?

20. Чи намагались Ви самостійно організовувати логопедичні заняття з дитиною в домашніх умовах?

21. Чи шукаєте Ви додаткову інформацію з розвитку мовлення дитини, профілактики та подолання мовленнєвих порушень? Чи хотіли б Ви поповнити власні знання з питань розвитку та корекції мовлення дитини, щоб сприяти формуванню та розвитку її мовлення?

22. Чи вважаєте Ви, що батьки дитини з мовленнєвими особливостями мають володіти логопедичними методами та прийомами розвитку мовлення своєї дитини? Чи маєте ви бажання навчатись таким прийомам?

23. Чи вважаєте Ви, що основна роль в процесі розвитку мовлення дитини належить логопеду? Чи готові Ви ініціювати співпрацю з логопедом, якщо він не пропонує її сам?

24. Як Ви розумієте, що таке логокорекційна робота, що вона в себе включає, на Вашу думку?

25. Чи відомо вам, що таке «сприятливе мовленнєве середовище»?

Якщо «так», чи організоване таке середовище у Вашій сім'ї?

Якщо «так», то як саме?

26. Хто проживає спільно з Вами та Вашою дитиною? (не знаю, як тут визначити)

Чи відчуваєте Ви підтримку членів Вашої сім'ї, родини у питаннях розвитку дитини та її мовлення?

Якщо «так» або «частково», то як саме перераховані інші родичі беруть участь у розвитку дитини та її мовлення? Чи достатньо Вам їхньої допомоги?

27. Які, на вашу думку, можуть виникнути труднощі в організації занять з дитиною вдома?

28. Якої допомоги Ви потребуєте на даний момент в процесі розвитку Вашої дитини та її мовлення, а також профілактики та подолання мовленнєвих порушень?

3. Етап підведення підсумків

Ведучий підводить підсумки, дякуючи за зустріч і допомогу; відповідає на запитання, якщо такі є.

4. Аналіз результатів

Після проведення інтерв'ю, інформацію зводять та аналізують.

Додаток А.3. Алгоритм оцінювання відповідей на запитання 13-23, спрямованих на дослідження бажання співпрацювати з логопедом

| Запитання інтерв'ю | Оцінювання відповіді |
|--|---|
| <p>13. Чи зверталися Ви раніше за консультацією до логопеда?</p> <p>Якщо «так», чи пропонував Вам логопед співпрацювати у логокорекційному процесі?</p> <p>Якщо «так», то як Ви поставилися до такої пропозиції?</p> <p>Якщо «ні», то чи погодилися би Ви на таку пропозицію?</p> <p>Якщо «ні», як би Ви поставилися до пропозиції спільно працювати над розвитком та корекцією мовлення Вашої дитини?</p> | <p>погодилась і брала активну участь - 3 бали</p> <p>якби в мене був час, я б допомагала, коли в мене була можливість, я долучалася до занять - 2 бали</p> <p>це справа логопеда, я не фахівець - 1 бал</p> |
| <p>14. Чи мали Ви досвід відвідування логопедичних занять?</p> <p>Якщо «так», чи з'являлося у Вас бажання долучитися до спільної роботи з логопедом з розвитку та корекції мовлення Вашої дитини?</p> <p>Якщо «ні», чи хотіли б Ви стати учасником такого заняття на рівні з логопедом?</p> <p>Якщо «ні», чому?</p> | <p>так, активно і постійно - 3 бали</p> <p>іноді - 2 бали</p> <p>ніколи - 1 бал</p> |
| <p>15. Як Ви ставитеся до співпраці батьків з логопедом у процесі логокорекції? Як Ви вважаєте, наскільки важливі Ваші особисті зусилля у спільній роботі з логопедом для досягнення бажаних результатів в логокорекційному процесі?</p> | <p>позитивно, дуже важливі - 3 бали</p> <p>якби я точно знала, що робити і як, то можливо і важливі; некомпетентність може тільки нашкодити - 2 бали</p> <p>від мене нічого не залежить, я не фахівець - 1 бал</p> |
| <p>16. Наскільки активним в організації співпраці має бути логопед, щоб Ви погодилися брати участь у спільному логокорекційному процесі?</p> <p>Чи вважаєте Ви, що логопед повинен контролювати організацію Вашої роботи з дитиною вдома, нагадувати про необхідність виконання домашніх завдань?</p> | <p>потрібні загальні поради, консультації, спрямування - 3 бали</p> <p>потрібні ґрунтовні консультації, чіткі інструкції - 2 бали</p> <p>це його зона відповідальності, потрібні регулярні нагадування і контроль - 1 бал</p> |
| <p>17. Чи готові Ви до регулярного виконання домашніх завдань, наданих логопедом і регулярно надавати зворотній зв'язок логопеду щодо виконання домашніх завдань та організації занять вдома?</p> | <p>готова - 3 бали</p> <p>готова, але не регулярно за наявності часу - 2 бали</p> <p>в мене немає часу на домашні заняття - 1 бал</p> |
| <p>18. Чи помічаєте та чи виправляєте Ви помилки у мовленні своєї дитини?</p> | <p>помічає, називає конкретні порушення - 3 бали</p> <p>не вважає порушеннями, але визнає, що іншим важко зрозуміти дитину - 2 бали</p> <p>не помічає, заперечує - 1 бал</p> |

| | |
|---|--|
| <p>19. Чи маєте досвід організації ігор для розвитку мовлення, профілактики та подолання мовленнєвих порушень дитини?</p> <p>Якщо «так», чи маєте бажання працювати і надалі зі своєю дитиною в такому форматі?</p> <p>Якщо «ні», чи хотіли б Ви навчитись організовувати такі ігри для розвитку мовлення своєї дитини?</p> | <p>досвід є, хочу - 3 бали</p> <p>досвіду не маю, але хочу навчитись - 2 бали</p> <p>досвід є / немає, не хочу - 1 бал</p> |
| <p>20. Чи намагались Ви самостійно організовувати логопедичні заняття з дитиною в домашніх умовах?</p> <p>Якщо «так», чи маєте бажання працювати і надалі зі своєю дитиною в такому форматі?</p> <p>Якщо «ні», чи хотіли б Ви навчитись організовувати логопедичні заняття вдома для розвитку мовлення своєї дитини?</p> | <p>досвід є, хочу - 3 бали</p> <p>досвіду не маю, але хочу навчитись - 2 бали</p> <p>досвід є / немає, не хочу - 1 бал</p> |
| <p>21. Чи шукаєте Ви додаткову інформацію з розвитку мовлення дитини, профілактики та подолання мовленнєвих порушень?</p> <p>Якщо «так», чи було б Вам цікаво отримувати щотижневі розсилки від логопеда зі статтями та рекомендаціями, які стосуються мовленнєвих особливостей Вашої дитини?</p> <p>Якщо «ні», чи хотіли б Ви поповнити власні знання з питань розвитку та корекції мовлення дитини, щоб сприяти формуванню та розвитку її мовлення?</p> | <p>шукаю, хочу - 3 бали</p> <p>не шукаю, хочу - 2 бали</p> <p>не шукаю / шукаю, не хочу - 1 бал</p> |
| <p>22. Чи вважаєте Ви, що батьки дитини з мовленнєвими особливостями мають володіти логопедичними методами та прийомами розвитку мовлення своєї дитини? Чи маєте ви бажання навчатись таким прийомам?</p> | <p>вважаю, хочу - 3 бали</p> <p>не вважаю, хочу - 2 бали</p> <p>не вважаю / вважаю, не хочу - 1 бал</p> |
| <p>23. Чи вважаєте Ви, що основна роль в процесі розвитку мовлення дитини належить логопеду? Чи готові Ви ініціювати співпрацю з логопедом, якщо він не пропонує її сам?</p> | <p>не вважаю, ініціюю - 3 бали</p> <p>вважаю, ініціюю - 2 бали</p> <p>не вважаю / вважаю, не ініціюю - 1 бал</p> |

Додаток А.4. Опитувальник для батьків «Мотиви логокорекційної діяльності» (критерій 1, показник 3)

Інструкція: Що рухає Вами у Вашому прагненні долучитись до співпраці з логопедом в корекції мовлення Вашої дитини? Прочитайте перераховані нижче мотиви логокорекційної діяльності, дайте оцінку їх значущості для Вас за 5-бальною шкалою:

1 – дуже важливо, 2 – досить важливо, 3 – не дуже важливо, 4 – майже не значимо, 5 – абсолютно не значимо.

Не замислюйтесь довго над відповідями. Пам'ятайте, що правильних чи неправильних відповідей у цьому опитувальнику немає. У бланку відповідей навпроти твердження обведіть цифру, яка відповідає варіанту Вашої відповіді.

| № | Твердження | Оцінка |
|---|---|-----------|
| 1 | Можливість зекономити кошти на додаткових заняттях з логопедом. | 1-2-3-4-5 |
| 2 | Необхідність пришвидшити процес корекції мовлення дитини. | 1-2-3-4-5 |
| 3 | Прагнення уникнути критики та коментарів зі сторони родичів та знайомих про свою бездіяльність відносно дитини. | 1-2-3-4-5 |
| 4 | Прагнення попередити більш серйозні порушення у мовленні дитини, які можуть виникнути внаслідок бездіяльності. | 1-2-3-4-5 |
| 5 | Потреба отримати схвалення від родичів та знайомих за свою свідому батьківську позицію. | 1-2-3-4-5 |
| 6 | Задоволення від процесу спілкування з дитиною та результатів у її розвитку. | 1-2-3-4-5 |
| 7 | Можливість виявити творчість та ініціативність у процесі організації занять з дитиною. | 1-2-3-4-5 |

**Додаток А.5. Діагностика мотивації досягнень (налаштованість на подальший саморозвиток та вдосконалення у мистецтві взаємодії з дитиною)
(критерій 2, показник 1)**

ІНСТРУКЦІЯ: Тест складається з низки тверджень, що стосуються окремих сторін характеру, а також думок і почуттів щодо деяких життєвих ситуацій, щоб оцінити ступінь вашої згоди або незгоди з кожним із тверджень, використовується така шкала:

- +3 – повністю згоден / згодна
- +2 – згоден / згодна
- +1 – швидше згоден / згодна, ніж не згоден / не згодна
- 0 – нейтральний
- 1 – швидше не згоден / не згодна, ніж згоден / згодна
- 2 – не згоден / не згодна
- 3 – повністю не згоден / не згодна

Прочитайте твердження тесту та оцініть ступінь своєї згоди або незгоди. При цьому на бланку для відповідей навпроти номера твердження поставте цифру, яка відповідає мірі вашої згоди. Надайте ту відповідь, яка першою спадає вам на думку. Не витрачайте час на обмірковування.

Тест – форма А (для чоловіків)

1. Займаючись розвитком мовлення своєї дитини, я більше думаю про те, що в майбутньому вона буде мені вдячна за це, ніж про те, що за бездіяльність мене будуть засуджувати родичі, педагоги, суспільство.
2. У процесі співпраці з логопедом над мовленням моєї дитини я скоріше готовий докладати зусилля для виконання складних завдань, ніж виконувати легкі, з якими я точно знаю, що впораюся.
3. Мене більше приваблює виконання з дитиною домашніх завдань від логопеда, які не потребують напруги, та в успіху яких я впевнений, ніж важкі завдання, під час виконання яких можуть виникати непередбачувані труднощі.
4. Якщо під час виконання домашніх логопедичних завдань в мене щось не виходитиме, я скоріше докладу додаткових зусиль, щоб з цим впоратися, ніж попрошу логопеда давати простіші завдання.
5. Я віддаю би перевагу таким логопедичним завданням, іграм, вправам, в яких мої дії визначені та прописані, ніж тим, в яких мені доведеться самому добирати матеріали та продумувати алгоритм виконання.
6. Якщо переді мною лежатиме журнал з логопедії та розважальний чоловічий журнал, я скоріше, віддам перевагу перегляду статтям логопедичного змісту.
7. Хоча я не дуже гарно розуміюся на мовленнєвому розвитку дитини, я краще сам буду додатково займатись з дитиною за підтримки та консультацій логопеда, ніж возитиму дитину на додаткові заняття до логопеда, оскільки розумію важливість власної участі у цьому непростому процесі.
8. Я швидше гратиму зі своєю дитиною в розважальні дитячі ігри, ніж спеціалізовані логопедичні, які вимагають спеціального навчання та знань.
9. Для мене дуже важливо докласти максимум зусиль до розвитку мовлення моєї дитини, щоб досягти якнайкращого результату, навіть якщо через це у мене виникнуть непорозуміння з родичами, які проживають з нами.
10. Після успішно виконаного важкого логопедичного завдання я скоріше зітхну з полегшенням, що я його вже позбувся, ніж порадію похвалі логопеда.
11. Якби я обирав гру для дитини в магазині, то скоріше мій вибір спинився б на розважальній грі, в яку моя дитина зможе грати сама, ніж на логопедичній, у яку мені доведеться грати з дитиною, витрачати свій час на її вивчення та організацію.

12. Я краще взявся б допомагати дитині виконувати завдання не пов'язані з її мовленням (малювати, ліпити, майструвати), ніж вчити з нею вірші на новорічний ранок, розуміючи, що моя дитина має особливості у мовленні, а інші - ні.
13. Я краще опаную нові цікаві логопедичні вправи для своєї дитини, хоча над ними доведеться попрацювати, ніж буду продовжувати повторювати з нею ті, що вже добре виходять.
14. Якби мене попросили позайматись з дитиною та виконати нові логопедичні завдання, то я хотів би робити його разом з ким-небудь, ніж працювати над ним самотужки.
15. При виконанні важливого завдання від логопеда я більше турбуюся про те, як би не припуститися помилки при його виконанні, ніж думаю про те, як правильно його виконати.
16. Якщо під час занять з дитиною вдома в мене щось не виходить, я краще звернуся до логопеда по додаткову допомогу і роз'яснення, ніж стану сам продовжувати шукати вихід.
17. Після невдачі у своїх логопедичних заняттях з дитиною я стаю ще більш зібраною та енергійною, а не втрачаю бажання продовжувати справу.
18. Якщо є сумніви в успіху будь-якого починання, то я швидше не стану ризикувати, ніж візьму в ньому активну участь.
19. В мене дуже мало сподівань на те, що моя участь у роботі над мовленням дитини буде успішною.
20. Я працюватиму ефективніше під керівництвом та постійним контролем логопеда, ніж беручи за свої заняття з дитиною особисту відповідальність.
21. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання з дитиною, ніж знайоме завдання, в успіху якого я певен.
22. Я займаюсь вдома з дитиною більш продуктивно, коли логопед мені конкретно вказує, що і як виконувати, ніж коли логопед мені окреслює лише загальні контури завдання.
23. Якби я успішно реалізував завдання логопеда, то з великим задоволенням взявся б ще раз вирішувати аналогічне завдання, ніж перейшов би до завдання іншого типу.
24. Коли потрібно продемонструвати успіхи своєї дитини у порівнянні з іншими, у мене скоріше виникає інтерес та азарт, аніж тривога та занепокоєння.
25. Мабуть, я більше мрію про чітке та правильне мовлення своєї дитини, ніж намагаюсь їй реально допомогти сформувати потрібні мовленнєві навички.
26. Я скоріше виконаю завдання з дитиною так, як я вважаю за потрібне, нехай навіть з 50% ризиком помилитися, ніж робитиму її так, як мені радять інші.
27. Я б краще допомагав логопеду на заняттях з дитиною, ніж займався сам з нею, ризикуючи зробити щось не так.
28. Я вважаю за краще долучатись до організації та проведення логопедичних занять з дитиною вдома, не шкодуючи сил, поки повністю не буду задоволений отриманим результатом, ніж закінчу заняття якнайшвидше і з меншою напругою.
29. Мені простіше розказати про те, що я прочитав, ніж висловити власне ставлення чи свою позицію щодо прочитаного.
30. Я, скоріше, вибрав би для виконання з дитиною такі логопедичні вправи, в яких є певна ймовірність невдачі, але є і можливість досягти більшого, ніж ті, за яких проблема дитини суттєво не зміниться.
31. Якби я міг повернутися до однієї із незавершених справ з дитиною, то я швидше повернувся б до важчої, ніж до легшої.
32. Якби мені довелося обирати роботу, то я скоріше обрав би роботу, в якій початкова зарплата буде 500 євро і може залишитись у такому розмірі невизначений час, ніж роботу, в якій початкова зарплата дорівнює 300 євро, але є гарантія, що не пізніше, ніж через півроку я отримуватиму 2000 євро.

Тест – форма Б (для жінок)

1. Займаючись розвитком мовлення своєї дитини, я більше думаю про те, що в майбутньому вона буде мені вдячна за це, ніж про те, що за бездіяльність мене будуть засуджувати родичі, педагоги, суспільство.
2. У процесі співпраці з логопедом над мовленням моєї дитини я скоріше готова докладати зусилля для виконання складних завдань, ніж виконувати легкі, з якими я точно знаю, що впораюся.
3. Мене більше приваблює виконання з дитиною домашніх завдань від логопеда, які не потребують напруги, та в успіху яких я впевнена, ніж важкі завдання, під час виконання яких можуть виникати непередбачувані труднощі.
4. Якщо під час виконання домашніх логопедичних завдань в мене щось не виходитиме, я скоріше докладу додаткових зусиль, щоб з цим впоратися, ніж попрошу логопеда давати простіші завдання.
5. Я віддала б перевагу таким логопедичним завданням, іграм, вправам, в яких мої дії визначені та прописані, ніж тим, в яких мені доведеться самій добирати матеріали та продумувати алгоритм виконання.
6. Якщо переді мною лежатиме журнал з логопедії та розважальний жіночий журнал, я скоріше, віддам перевагу перегляду статтям логопедичного змісту.
7. Хоча я не дуже гарно розуміюсь на мовленнєвому розвитку дитини, я краще сама буду додатково займатись з дитиною за підтримки та консультацій логопеда, ніж возитиму дитину на додаткові заняття до логопеда, оскільки розумію важливість власної участі у цьому непростому процесі.
8. Я швидше гратиму зі своєю дитиною в розважальні дитячі ігри, ніж спеціалізовані логопедичні, які вимагають спеціального навчання та знань.
9. Для мене дуже важливо докласти максимум зусиль до розвитку мовлення моєї дитини, щоб досягти якнайкращого результату, навіть якщо через це у мене виникнуть непорозуміння з родичами, які проживають з нами.
10. Після успішно виконаного важкого логопедичного завдання я скоріше зітхну з полегшенням, що я його вже позбулася, ніж порадію похвалі логопеда.
11. Якби я обирала гру для дитини в магазині, то скоріше мій вибір спинився б на розважальній грі, в яку моя дитина зможе грати сама, ніж на логопедичній, у яку мені доведеться грати з дитиною, витрачати свій час на її вивчення та організацію.
12. Я краще взялася б допомагати дитині виконувати завдання не пов'язані з її мовленням (малювати, ліпити, майструвати), ніж вчити з нею вірші на новорічний ранок, розуміючи, що моя дитина має особливості у мовленні, а інші - ні.
13. Я краще попрошу в логопеда нові цікаві вправи для своєї дитини, хоча над ними доведеться попрацювати, ніж буду продовжувати повторювати з нею ті, що вже добре виходять.
14. Якщо я захворіла і змушена залишитись вдома, то використовую час швидше для того, щоб розслабитися та відпочити, ніж щоб виконувати додаткові логопедичні завдання з дитиною.
15. При виконанні важливого завдання від логопеда я більше турбуюся про те, як би не припуститися помилки при його виконанні, ніж думаю про те, як правильно його виконати.
16. Якщо під час занять з дитиною вдома в мене щось не виходить, я краще звернуся до логопеда по додаткову допомогу і роз'яснення, ніж стану сама продовжувати шукати вихід.
17. Після невдачі у своїх логопедичних заняттях з дитиною я стаю ще більш зібраною та енергійною, а не втрачаю бажання продовжувати справу.
18. Мене непокоїть те, що в мене не вийде якісно займатись зі своєю дитиною і досягти гарного результату.

19. В мене дуже мало сподівань на те, що моя участь у роботі над мовленням дитини буде успішною.
20. Я працюватиму ефективніше під керівництвом та постійним контролем логопеда, ніж беручи за свої заняття з дитиною особисту відповідальність.
21. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання з дитиною, ніж знайоме завдання, в успіху якого я певна.
22. Я займаюсь вдома з дитиною більш продуктивно, коли логопед мені конкретно вказує, що і як виконувати, ніж коли логопед мені окреслює лише загальні контури завдання.
23. Якби я успішно реалізувала завдання логопеда, то з великим задоволенням взялася б ще раз вирішувати аналогічне завдання, ніж перейшла б до завдання іншого типу.
24. Коли потрібно продемонструвати успіхи своєї дитини у порівнянні з іншими, у мене скоріше виникає інтерес та азарт, аніж тривога та занепокоєння.
25. Мабуть, я більше мрію про чітке та правильне мовлення своєї дитини, ніж намагаюсь їй реально допомогти сформувати потрібні мовленнєві навички.
26. Я швидше витрачу весь свій час на виконання з дитиною одного важкого, але важливого логопедичного завдання, ніж постараюся виконати за цей час дві-три легші логопедичні вправи.
27. Невдачі отруюють моє життя більше, ніж приносять радість успіхи.
28. Я вважаю за краще самостійно організовувати та проводити логопедичні заняття з дитиною вдома, ніж довіряти цей процес іншим членам сім'ї.
29. У нових невідомих ситуаціях у мене швидше виникає хвилювання та занепокоєння, ніж інтерес та цікавість.
30. Я б краще взялася робити з дитиною таку справу, в якій я сама вирішую, що і як робити, ніж ту, де мною будуть керувати.
31. Якби я могла повернутися до однієї із незавершених справ з дитиною, то я швидше повернулася б до важчої, ніж до легшої.
32. Я швидше займатимусь приємними і необтяжливими розвивальними активностями зі своєю дитиною, ніж стану виконувати завдання логопеда, які здаються не дуже захоплюючими.

**Додаток А.6. Опитувальник «Навчальна самоефективність дорослого» Т.Гальцевої
(адаптований) (критерій 2, показник 2)**

Інструкція: Шановні батьки, відповідаючи на запитання опитувальника, визначте ступінь відповідності твердження власному сприйняттю себе, оцінивши його за 6-бальною шкалою.

| № | Твердження | Оцінка |
|---|--|-------------|
| 1 | Вважаю, що без додаткової самоосвіти я не зможу досягти успіху у справі допомоги своїй дитині з розвитком її мовлення | 0-1-2-3-4-5 |
| 2 | Я відчуваю себе відповідальним (ною) за власний розвиток | 0-1-2-3-4-5 |
| 3 | Я вмію визначати цілі власного розвитку | 0-1-2-3-4-5 |
| 4 | Я прагну завдяки навчанню основ логокорекції стати більш досконалим і досягти гарних результатів у справі розвитку мовлення своєї дитини | 0-1-2-3-4-5 |
| 5 | Для мене важливо розуміти мету моєї самоосвіти | 0-1-2-3-4-5 |
| 6 | Перш ніж почати навчання основам логокорекції, я проаналізую внутрішні й зовнішні ресурси для нього | 0-1-2-3-4-5 |
| 7 | Чим старша людина, тим менше вона потребує навчання, вчитися треба дітям | 0-1-2-3-4-5 |
| | Самоосвіта та саморозвиток для мене є важливою життєвою цінністю | 0-1-2-3-4-5 |
| | Я готовий(а) спробувати себе в новій незнайомій для мене сфері логокорекції | 0-1-2-3-4-5 |
| | Перш ніж почати займатись самоосвітою, я маю чітко уявляти, що треба зробити, щоб досягти результату | 0-1-2-3-4-5 |
| | Мені подобається пізнавати нове, оволодівати новими вміннями | 0-1-2-3-4-5 |
| | Я погоджуюся з думкою: «Вчись не вчись, це нічого не дасть, успіху досягнуть ті, хто має гроші та потрібних знайомих». | 0-1-2-3-4-5 |
| | Я впевнений(а) у власних навчальних здібностях і можливостях їх розвитку. | 0-1-2-3-4-5 |
| | Я прагну виконувати навчальні завдання з логокорекції вчасно і якісно | 0-1-2-3-4-5 |
| | Я вмію відмовлятися від усього, що відволікає мене від навчальної мети | 0-1-2-3-4-5 |
| | Мене не задовольняє середній результат, я завжди прагну досягати найвищих результатів у навчанні | 0-1-2-3-4-5 |
| | Я завжди очікую успіхів у навчанні | 0-1-2-3-4-5 |
| | Я впевнений(а), що зможу успішно навчитися основ логокорекції, оскільки від цього залежать успіхи моєї дитини | 0-1-2-3-4-5 |
| | У більшості випадків я не замислююся щодо цілей свого навчання | 0-1-2-3-4-5 |
| | Я здатний(а) швидко сприймати нову для себе інформацію й активно працювати з нею | 0-1-2-3-4-5 |
| | Я впевнений(а), що завдяки навчанню основам логокорекції зможу розкрити свої потенційні можливості | 0-1-2-3-4-5 |
| | Перш ніж почати навчатися, я, як правило, намагаюсь уявити, чи допоможе це в майбутньому | 0-1-2-3-4-5 |
| | Я погоджуюся з думкою, що «людина, котра має великий професійний досвід, не потребує навчання» | 0-1-2-3-4-5 |

| | | |
|--|---|-------------|
| | Якщо я не отримав(ла) позитивного початкового результату, я намагаюсь проаналізувати причини неуспіху й прагну виправити ситуацію | 0-1-2-3-4-5 |
| | Я чітко уявляю свої життєві перспективи та завжди знаю, чого хочу навчитися | 0-1-2-3-4-5 |
| | Я погоджуюся з думкою, що «найкращий учитель – це досвід, тому доросла людина має працювати, а не навчатися» | 0-1-2-3-4-5 |
| | Відсутність успіху у власному саморозвитку, як правило, пов'язана з тим, що я не доклад(ла) до цього достатніх зусиль. | 0-1-2-3-4-5 |
| | Після навчання для мене важливо проаналізувати, чого навчився(лася), як змінився(лася) | 0-1-2-3-4-5 |
| | Я постійно підвищую рівень своєї компетентності та майстерності | 0-1-2-3-4-5 |
| | Я вмію керувати своїм навчанням й отримую задоволення від власного розвитку | 0-1-2-3-4-5 |
| | Я не зупиняюся на досягнутому, отримавши результат, зразу визначаю собі нову навчальну ціль | 0-1-2-3-4-5 |
| | Я впевнений(а): чим краще я навчаюсь, тим більші маю шанси на успіх у саморозвитку у сфері логокорекції | 0-1-2-3-4-5 |

**Додаток А.7. Завдання для діагностики здатності батьків до самоосвіти з
логокорекційної проблематики, представлені у «ЛогоЩоденнику»
(критерій 2, показник 3)**

1. Чи цікавилися Ви раніше питаннями логопедичного характеру? Якщо «так», то яким чином це відбувалося?
2. Чи звертаєтесь Ви до читання літератури, пов'язаної із розвитком мовлення дітей? Якщо «так», то що Ви можете пригадати з останнього прочитаного?
3. Заплануйте заняття з логопедом та тренувальні заняття з дитиною в домашніх умовах на тиждень.
4. Спробуйте спланувати послідовність переглядів вебінарів з проблем розвитку мовлення дітей (список на сайті), рекомендованих логопедом до перегляду.
5. Ознайомтеся зі статтею щодо організації розвивальних мовленнєвих ігор з дитиною. Які запитання Ви б задали логопеду, щоб переконатися у правильності розуміння послідовності організації цього виду роботи з дитиною в домашніх умовах?
6. Перед Вами 6 статей на логопедичну тематику. Визначте за назвою та анотацією, які саме з наведених публікацій, можуть бути цікавими Вам з точки зору роботи з Вашою дитиною. Відзначте їх в переліку.
7. Логопед рекомендував Вам проводити з дитиною щодня пальчикову гімнастику. Знайдіть в інтернеті інформацію, що це таке, і чому логопед дав таку рекомендацію. Запишіть відповідь.
8. Дитина ваших знайомих відвідує заняття з логопедичного масажу і батьки дуже задоволені їх ефективністю. Ви теж хочете спробувати такі заняття для своєї дитини, але вагаєтесь, чи підходить їй такий вид логокорекційних занять. Опишіть Ваші подальші дії?
9. Знайдіть і запишіть 4 адреси інтернет-ресурсів, що висвітлюють питання розвитку мовлення дитини та логопедичної корекції особливостей мовленнєвого розвитку.
10. Знайдіть і запишіть 4 адреси інтернет-ресурсів, що містять потішки, забавлянки, казки, оповідання, які можна використовувати батькам у повсякденному спілкуванні з дитиною з метою розвитку її мовлення.
11. Відвідайте сайт <https://www.logoclub.com.ua/> Оберіть матеріали (ігри, вправи, мовленнєвий матеріал), які відповідають Вашим інтересам у роботі з власною дитиною.
12. У дитсадку логопед повідомив, що у Вашої дитини «поліморфна дислалія». Знайдіть інформацію про цю мовленнєву особливість та опишіть своїми словами, як зрозуміти, що у дитини може бути ця особливість мовлення?
13. Ви вирішили звернутись до логопеда. Опишіть, яку саме інформацію Ви будете шукати про фахівця, щоб визначити, чи варто до нього звернутись.

Додаток А.8. Зразки сторінок «ЛогоЩоденника»

ЛогоЩоденник – мій домашній логопедичник

І ось перше важливе завдання для Вас: Ви вирішили звернутись до логопеда. Обведіть, на яку саме інформацію про фахівця треба звернути увагу, щоб визначити, чи варто до нього звернутись.

охайність кабінета вік чистота рук

дипломи на стіні зовнішній вигляд спеціаліста

стать рекомендації клієнтів досвід роботи сторінка у соціальних мережах

кількість клієнтів

Що б Ви хотіли дізнатись про мене? Із нетерпінням чекаю Ваших запитань.

Мої запитання до логопеда

2

ЛогоЩоденник – мій домашній логопедичник

Узгодьте з логопедом та сплануйте консультації і власні заняття в домашніх умовах з дитиною на тиждень.

| | |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">Понеділок</p> <p>Час заняття _____</p> <p>Домашнє завдання:</p> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> | <p style="text-align: center;">Вівторок</p> <p>Час заняття _____</p> <p>Домашнє завдання:</p> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> |
| <p style="text-align: center;">Середа</p> <p>Час заняття _____</p> <p>Домашнє завдання:</p> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> | <p style="text-align: center;">Четвер</p> <p>Час заняття _____</p> <p>Домашнє завдання:</p> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> |
| <p style="text-align: center;">П'ятниця</p> <p>Час заняття _____</p> <p>Домашнє завдання:</p> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> | <p style="text-align: center;">Субота</p> <p>Час заняття _____</p> <p>Домашнє завдання:</p> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> |

3

ЛогоЩоденник – мій домашній логопедичник

Чи цікавилися Ви раніше питаннями логопедичного характеру? Якщо так, то яким чином це відбувалося?

Перегляньте список тем вебінарів, підготовлених фахівцями «ЛогоКлуб» для батьків дітей з особливостями мовлення. Які вебінари логічніше подивитись першими, які потім? Сплануйте для себе порядок перегляду вебінарів з проблем розвитку мовлення дітей: встановіть послідовність та пронумеруйте кожну з тем.

Вебінари, які я планую переглянути

- ☐ Профілактика мовленнєвих порушень у дітей.
- ☐ Як поповнити словниковий запас дітей під час ігор.
- ☐ Як формувати правильне мовленнєве дихання.
- ☐ Ігри та вправи для розвитку фонематичного слуху та сприймання.
- ☐ Артикуляційна гімнастика — основа правильної звуковимови.
- ☐ Етапи мовленнєвого розвитку дітей.
- ☐ Причини мовленнєвих порушень у дітей.
- ☐ Особливості порушень вимови звуків у дітей.
- ☐ Роль батьків у мовленнєвому розвитку дітей.
- ☐ Як розвивати мовлення дітей в повсякденному житті.
- ☐ Причини мовленнєвих порушень у дітей.
- ☐ Особливості порушень вимови звуків у дітей.
- ☐ Роль батьків у мовленнєвому розвитку дітей.
- ☐ Як розвивати мовлення дітей в повсякденному житті.
- ☐ Пізнаємо світ пальчиками, або про важливість розвитку дрібної моторики.
- ☐ Етапи мовленнєвого розвитку дітей.
- ☐ Чому необхідно вчасно звернутися до вчителя-логопеда?
- ☐ Із пальчиками граємо — мовлення розвиваємо.

5

ЛогоЩоденник – мій домашній логопедичник

Розташуйте по порядку послідовність етапів логопедичної роботи з виправлення звуковимови у дітей: встановіть послідовність та пронумеруйте кожен з етапів. Підглядайте до цієї нотатки, складаючи план заняття з дитиною!

Диференціація звуку

Підготовчий етап

Постановка звуку

Автоматизація звуку

План нашого домашнього заняття

1.

2.

3.

НОТАТКИ



4

Додаток А.9. Алгоритм оцінювання виконання завдань для діагностики здатності батьків до самоосвіти з логокорекційної проблематики, представлені у «ЛогоЩоденнику»

1. *Чи цікавилися Ви раніше питаннями логопедичного характеру? Якщо «так», то яким чином це відбувалося?*

Оцінювання відповіді:

Відповідь стверджувальна, батьки самостійно, без зовнішньої стимуляції шукали інформацію з актуальної для них логопедичної тематики в мережі Інтернет, постійно сліdkували за оновленнями публікацій у блогах логопедів в соціальних мережах. - 3 бали

Батьки підписались на блоги логопедів у соціальних мережах і сліdkували за оновленнями їх публікацій, час від часу відшукували тематичну інформацію в мережі Інтернет за рекомендацією логопедів, яка привертала їхню увагу. - 2 бали

Батьки фрагментарно отримували інформацію логопедичного характеру з блогів логопедів, таргетованої реклами в соціальних мережах. - 1 бал

Батьки ніколи раніше не цікавилися питаннями логопедичного характеру. – 0 балів

2. *Чи звертаєтесь Ви до читання літератури, пов'язаної із розвитком мовлення дітей? Якщо «так», то що Ви можете пригадати з останнього прочитаного?*

Оцінювання відповіді:

Відповідь стверджувальна, батьки планувати пошук потрібної логопедичної літератури самостійно або, опираючись на рекомендації логопедів, вихователів та\або консультантів у книжкових крамницях, користувались пошуковими алгоритмами Google, купували та\або завантажували книги, посібники, опрацьовували їх, могли пригадати назву книги та коротко описати її зміст. – 3 бали

Батьки звертались до читання літератури, пов'язаної із розвитком мовлення дітей, лише після рекомендації педагога дитини опрацьовувати певну літературу або за рекомендацією інших батьків, могли пригадати назву книги та коротко описати її зміст. - 2 бали

Батьки повідомляли, що зустрічали в мережі Інтернет рекомендації літератури, пов'язаної із розвитком мовлення дітей, отримували рекомендації від вихователів, але в зв'язку з зайнятістю, не мали змоги їх прочитати та опрацьовувати. - 1 бал

Батьки ніколи раніше не звертались до читання літератури, пов'язаної із розвитком мовлення дітей. – 0 балів.

3. *Заплануйте заняття з логопедом та тренувальні заняття з дитиною в домашніх умовах на тиждень.*

Оцінювання відповіді:

Батьки регулярно планували відвідування занять з логопедом, заповнювали розклад, фіксували зміни у ньому, відмічали проведені заняття в домашніх умовах, вносили у відведені поля завдання для домашніх тренувань. – 3 бали

Батьки систематично заповнювали розклад занять з логопедом у ЛогоЩоденнику, однак нерегулярно вносили завдання для роботи вдома та інформацію про домашні тренування. - 2 бали

Батьки нерегулярно заповнювали розклад занять з логопедом та завдання для роботи вдома, рідко вносили інформацію про домашні тренування. - 1 бал

Батьки не користуються ЛогоЩоденником. – 0 балів.

4. *Спробуйте спланувати послідовність переглядів вебінарів з проблем розвитку мовлення дітей (список на сайті), рекомендованих логопедом до перегляду.*

Оцінювання відповіді:

Батьки базово орієнтувались в процесах формування мовлення дитини в онтогенезі, аналізували тематику вебінарів та здебільшого правильно планували послідовність

перегляду вебінарів з проблем розвитку мовлення дітей, відповідно до особливостей її мовлення та потреб, а також згідно етапів логопедичної роботи. – 3 бали

Батьки планували послідовність переглядів вебінарів з проблем розвитку мовлення дітей, однак не завжди враховували онтогенетичний підхід та етапи логопедичної роботи при побудові плану самоосвіти. - 2 бали

Батьки відмітили послідовність переглядів вебінарів з проблем розвитку мовлення дітей, однак визначена ними послідовність не враховувала онтогенетичний підхід та етапи логопедичної роботи при побудові плану самоосвіти, не враховували логіку поступового ускладнення змісту і форм самоосвіти. - 1 бал

Завдання не виконане. – 0 балів.

5. *Ознайомтеся зі статтею щодо організації розвивальних мовленнєвих ігор з дитиною. Які запитання Ви б задали логопеду, щоб переконатися у правильності розуміння послідовності організації цього виду роботи з дитиною в домашніх умовах?*

Оцінювання відповіді:

Батьки ставили уточнюючі запитання логопеду, чітко формулюючи свою думку. – 3 бали

Батьки не завжди могли самостійно сформулювати запитання до логопеда, потребували навідних запитань зі сторони фахівця. - 2 бали

Батьки ознайомились зі статтею, але не змогли сформулювати уточнюючі запитання та потребували додаткових роз'яснень зі сторони логопеда щодо змісту статті. - 1 бал

Стаття не опрацьована. – 0 балів.

6. *Перед Вами 6 статей на логопедичну тематику. Визначте за назвою та анотацією, які саме з наведених публікацій, можуть бути цікавими Вам з точки зору роботи з Вашою дитиною. Відзначте їх в переліку.*

Оцінювання відповіді:

Батьки базово орієнтувались в процесах формування мовлення дитини в онтогенезі, аналізували тематику та анотації статей та здебільшого правильно визначали публікації, відповідно до особливостей мовлення та потреб своєї дитини. – 3 бали

Батьки не завжди могли проаналізувати та точно врахувати особливості мовлення та потреби своєї дитини. - 2 бали

Батьки відмітили статті з поданого переліку, однак обрані статті не враховували особливості мовлення та потреби їх дитини. - 1 бал

Завдання не виконане. – 0 балів.

7. *Логопед рекомендував Вам проводити з дитиною щодня пальчикову гімнастику. Знайдіть в інтернеті інформацію, що це таке, і чому логопед дав таку рекомендацію. Запишіть відповідь.*

Оцінювання відповіді:

Батьки виконали завдання правильно та в повній мірі, результати внесли в ЛогоЩоденник. – 3 бали

Батьки відшукали варіанти пальчикових вправ, мовленнєвий супровід до них та загальну інформацію щодо мети виконання пальчикової гімнастики. - 2 бали

Батьки внесли в ЛогоЩоденник назви знайдених пальчикових вправ. - 1 бал

Завдання не виконане. – 0 балів.

8. *Дитина ваших знайомих відвідує заняття з логопедичного масажу і батьки дуже задоволені їх ефективністю. Ви теж хочете спробувати такі заняття для своєї дитини, але вагаєтесь, чи підходить їй такий вид логокорекційних занять. Опишіть Ваші подальші дії?*

Оцінювання відповіді:

Батьки вирішили попередньо ознайомитись в мережі Інтернет з метою застосування логопедичного масажу в логопедичній роботі та записатись на консультацію до логопеда, щоб визначити потребу в такому втручанні для їх дитини. – 3 бали

Батьки відшукали в мережі Інтернет інформацію про застосування логопедичного масажу в логопедичній роботі та прийняли рішення записати свою дитину на логомасаж, щоб отримати позитивний вплив на стан м'язів артикуляційного апарату дитини. - 2 бали

Батьки, опираючись на позитивні відгуки інших батьків, вирішили записати дитину на заняття з логопедичного масажу. - 1 бал

Завдання не виконане. – 0 балів.

9. *Знайдіть і запишіть 4 адреси інтернет-ресурсів, що висвітлюють питання розвитку мовлення дитини та логопедичної корекції особливостей мовленнєвого розвитку.*

Оцінювання відповіді:

Батьки віднайшли та записали 4 актуальні та релевантні адреси інтернет-ресурсів, що висвітлюють питання розвитку мовлення дитини та логопедичної корекції особливостей мовленнєвого розвитку. – 3 бали

Батьки записали 4 адреси інтернет-ресурсів, що висвітлюють питання розвитку мовлення дитини та логопедичної корекції особливостей мовленнєвого розвитку, однак не завжди визначені ресурси були достатньо релевантними. - 2 бали

Батьки знайшли мало ресурсів та/або знайдені ресурси були нерелевантними. - 1 бал

Завдання не виконане. – 0 балів.

10. *Знайдіть і запишіть 4 адреси інтернет-ресурсів, що містять потішки, забавлянки, казки, оповідання, які можна використовувати батькам у повсякденному спілкуванні з дитиною з метою розвитку її мовлення.*

Оцінювання відповіді:

Батьки виконали завдання в повній мірі, результати внесли в ЛогоЩоденник. – 3 бали

Батьки відшукали 4 адреси інтернет-ресурсів, однак мовленнєвий матеріал не завжди враховував особливості мовлення та потреби їх дитини. - 2 бали

Батьки відшукали 4 адреси інтернет-ресурсів, однак мовленнєвий матеріал не відповідав особливостям мовлення та потребам їх дитини. - 1 бал

Завдання не виконане. – 0 балів.

11. *Відвідайте сайт www.logoclub.com.ua Оберіть матеріали (ігри, вправи, мовленнєвий матеріал), які відповідають Вашим інтересам у роботі з власною дитиною.*

Оцінювання відповіді:

Батьки виконали всі завдання правильно, результати внесли в ЛогоЩоденник. – 3 бали

Батьки відшукали необхідні матеріали на сайті, однак вони не завжди враховували особливості мовлення та потреби їх дитини. - 2 бали

Батьки знайшли та обрали матеріали, які не враховували особливостей мовлення та потреби їх дитини. - 1 бал

Завдання не виконане. – 0 балів.

**Додаток А.10. Анкета для діагностики інформаційно-цифрової компетентності батьків
(критерій 3, показник 1)**

З метою з'ясування зручного, бажаного способу комунікації та отримання інформації від логопеда, та вивчення Вашої потреби в інформаційно-цифровій просвіті просимо заповнити анкету.

ПІБ _____

1. Які цифрові пристрої Ви маєте вдома? Обведіть потрібну відповідь.
а) комп'ютер; б) планшет; в) смартфон;
д) інше (вказати) _____
2. Як часто Ви використовуєте інформаційно-комунікаційні технології?
а) щодня; б) один раз на тиждень;
в) один, два рази на місяць; г) інше (вказати) _____
3. З якою метою зазвичай Ви використовуєте інформаційно-комунікаційні технології? Обведіть потрібну відповідь.
а) для роботи б) для розваги в) для самоосвіти
г) для перегляду новин д) для спілкування
е) інше (вказати) _____
4. Які інформаційні комп'ютерні засоби і сервіси Ви зазвичай використовуєте? Обведіть потрібну відповідь.
а) текстовий редактор;
б) електронна пошта;
в) месенджер (Telegram, Viber, Whatsapp);
г) соціальні мережі (Facebook, Tick-Tock, Instagram, YouTube);
д) сервіси Google: Google-диск, Google-документи, Google календар;
е) платформи онлайн-зв'язку Google Meet, Zoom, Skype.
5. Чи володієте Ви основами комп'ютерної грамоти? Поставте «+», «-» або «+/-», як відповідь на запитання.

| | |
|---|--|
| Чи знаєте Ви, що таке операційна система? | |
| Чи вмієте Ви запускати та використовувати стандартні програми (Word, Блокнот, WordPad, Paint, Excel)? | |
| Чи розумієте Ви, що таке файли і папки? | |
| Чи знаєте Ви, що таке буфер обміну? | |
| Чи вмієте Ви користуватись пошуком на комп'ютері? | |
| Чи знаєте, як швидко знайти потрібне слово у великому текстовому файлі? | |
| Чи знаєте Ви, що таке комп'ютерні віруси та засоби захисту від них? | |
| Чи вмієте Ви керувати вікнами (здійснювати взаємодію кількох вікон)? | |
| Чи вмієте Ви користуватися довідковою системою Windows? | |
| Чи вмієте Ви використовувати в роботі Провідник (дерево каталогів)? | |

| | |
|---|--|
| Чи володієте Ви різними способами роботи з файлами та папками (створювати, давати імена, перейменовувати, копіювати, переміщувати, видаляти папки та файли, відновлювати видалені в кошик)? | |
| Чи вмієте Ви створювати ярлики для часто використовуваних файлів? | |
| Чи вмієте Ви копіювати файли на зовнішній носій? | |
| Чи вмієте Ви здійснювати пошук папок та файлів на своєму ПК? | |
| Чи вмієте Ви створювати архів та розпаковувати файли/папки з архіву? | |
| Чи вмієте Ви користуватися антивірусними програмами (вміти перевірити на вірус внутрішні та знімні пристрої)? | |

6. Чи володієте Ви основами роботи в онлайн просторі? Поставте «+», «-» або «+/-», як відповідь на запитання.

| | |
|---|--|
| Чи знаєте Ви, що таке браузер? | |
| Чи вмієте Ви працювати в браузері? | |
| Чи знаєте Ви, як завантажити фото, відео, текстовий файл з мережі? | |
| Чи знаєте, як шукати інформацію в мережі? | |
| Чи знаєте, як здійснювати пошук необхідної інформації за допомогою різних пошукових систем? | |
| Чи вмієте Ви зберігати отриману інформацію на своєму цифровому пристрої? | |
| Чи вмієте Ви користуватися Internet-чатами, форумами, месенджерами? | |
| Чи знаєте Ви, як отримати безкоштовну особисту поштову адресу? | |
| Чи вмієте Ви створювати, надсилати та приймати електронні листи? | |
| Чи вмієте Ви прикріплювати файли до листів? | |

7. Чи розумієтесь Ви на безпеці в мережі? Поставте «+», «-» або «+/-», як відповідь на запитання.

| | |
|---|--|
| Чи використовуєте Ви унікальні та складні паролі для своїх онлайн-акаунтів? | |
| Чи регулярно Ви оновлюєте свої паролі? | |
| Чи знаєте, що таке двофакторна аутентифікація для онлайн-акаунтів, та чи користуєтесь нею, якщо це можливо? | |
| Чи увімкнули Ви автоматичні оновлення для операційної системи та програмного забезпечення на своєму комп'ютері, планшеті або мобільному пристрої? | |
| Чи перевіряєте посилання перед тим, як натиснути на них, особливо у надісланих електронних листах або повідомленнях? | |
| Ви ніколи не надсилали чутливу особисту інформацію (таку як номери кредитних карток, соціального страхування тощо) через електронну пошту або повідомлення? | |

| | |
|--|--|
| Чи знаєте Ви, що таке файрвол для захисту домашнього безпроводового інтернет-з'єднання та чи ввімкнули Ви його? | |
| Чи усвідомлюєте Ви, що відвідування ненадійних веб-сайтів або завантаження сумнівних файлів може призвести до вірусів або інших шкідливих програм? | |
| Чи знаєте Ви, як виявити підозрілі електронні повідомлення? | |
| Чи використовуєте Ви антивірусне програмне забезпечення та чи регулярно оновлюєте його? | |

8. Чи ставитеся Ви критично до інформації з Інтернет-джерел та соціальних медіа? Поставте «+», «-» або «+/-», як відповідь на запитання.

| | |
|--|--|
| Чи перевіряєте Ви джерело інформації перед тим, як повірити їй або поділитися нею? | |
| Чи шукаєте Ви додаткові джерела або підтвердження інформації, яку зустріли в Інтернеті чи соціальних медіа, перш ніж вважати її достовірною? | |
| Чи аналізуєте Ви повідомлення, новини або статті, зокрема чи оцінюєте докази та контекст? | |
| Чи знаєте Ви про фактори, які можуть спотворювати інформацію в Інтернеті, такі як фейкові новини, маніпуляція зображеннями, спам тощо? | |
| Чи розумієте Ви, що соціальні медіа можуть бути платформою для поширення недостовірної інформації та маніпуляцій? | |
| Чи перевіряєте Ви факти, перш ніж поширювати інформацію, особливо якщо вона може мати вплив на інших людей? | |
| Чи працюєте Ви над вдосконаленням своїх навичок оцінювання і критичного сприймання інформації з Інтернету та соціальних медіа? | |

9. Які способи комунікації й отримання інформації від логопеда Вам зручні? Обведіть потрібну відповідь.

- | | |
|-------------------------|---|
| а) зошити взаємозв'язку | б) особисте спілкування віч-на-віч |
| в) очні консультації | г) очні батьківські збори |
| д) sms-інформування | е) розсилка через e-mail |
| ж) онлайн консультації | з) відеоконференції |
| к) чат | л) форум |
| м) месенджери | н) соцмережі (групи, канали, спільноти) |

Додаток А.11. Алгоритм оцінювання відповідей батьків на анкету для діагностики інформаційно-цифрової компетентності

1. Які цифрові пристрої Ви маєте вдома?
 - три та більше пристроїв (смартфон, планшет, ноутбук, комп'ютер) – 3 бали
 - два пристрої (смартфон та планшет, або ноутбук, або комп'ютер) – 2 бали
 - один пристрій (смартфон) – 1 бал
 - кнопчний телефон чи пристрої відсутні – 0 балів
2. Як часто Ви використовуєте інформаційно-комунікаційні технології?
 - щодня – 3 бали.
 - один\кілька разів раз на тиждень – 2 бали.
 - один, два рази на місяць – 1 бал.
 - не використовують – 0 балів.
3. З якою метою зазвичай Ви використовуєте інформаційно-комунікаційні технології?
 - для роботи, так і для розваги, самоосвіти, перегляду новин, спілкування тощо – 3 бали.
 - лише для роботи та спілкування – 2 бали.
 - лише для спілкування – 1 бал.
 - не використовують – 0 балів.
4. Які інформаційні комп'ютерні засоби і сервіси Ви зазвичай використовуєте?
 - текстовий редактор, електронна пошта, месенджери (Telegram, Viber, Whatsapp), соціальні мережі (Facebook, Tick-Tock, Instagram, YouTube), сервіси Google: Google-диск, Google-документи, Google календар, платформи онлайн-зв'язку Google Meet, Zoom, Skype тощо – 3 бали.
 - електронна пошта, здебільшого один з видів месенджерів, обирають одну із соціальних мереж, рідко користуються сервісами Google та платформами онлайн-зв'язку – 2 бали.
 - рідко та несистематично використовують інформаційні комп'ютерні засоби і сервіси, мають електронну скриньку, але рідко отримують листи, обирають здебільшого один з видів месенджерів та одну із соціальних мереж, не користуються сервісами Google та платформами онлайн-зв'язку – 1 бал.
 - не використовують інформаційні комп'ютерні засоби і сервіси, здебільшого лише чули деякі з їх назв – 0 балів.
5. Чи володієте Ви основами комп'ютерної грамоти?
 - позитивно відповіли на 15 і більше запитань – 3 бали.
 - позитивно відповіли на 10-14 запитань – 2 бали.
 - позитивно відповіли на 5-9 запитань – 1 бал.
 - позитивно відповіли на 4 і менше запитань (лише на питання, що стосуються знань, а не вмінь) – 0 балів.
6. Чи володієте Ви основами роботи в онлайн просторі?
 - позитивно відповіли на 10 – 3 бали.
 - позитивно відповіли на 8-9 запитань – 2 бали.
 - позитивно відповіли на 5-7 запитань – 1 бал.
 - позитивно відповіли на 4 і менше запитань (лише на питання, що стосуються знань, а не вмінь) – 0 балів.
7. Чи розумієтесь Ви на безпеці в мережі?
 - позитивно відповіли на 10 – 3 бали.
 - позитивно відповіли на 8-9 запитань – 2 бали.
 - позитивно відповіли на 5-7 запитань – 1 бал.

- позитивно відповіли на 4 і менше запитань (лише на питання, що стосуються знань, а не вмінь) – 0 балів.
8. Чи ставитеся Ви критично до інформації з Інтернет-джерел та соціальних медіа?
- позитивно відповіли на 9 і більше запитань – 3 бали.
 - позитивно відповіли на 6-8 запитань – 2 бали.
 - позитивно відповіли на 4-5 запитань – 1 бал.
 - позитивно відповіли на 3 і менше – 0 балів.
9. Які способи комунікації й отримання інформації від логопеда Вам зручні?
- дистанційні способи комунікації з логопедом, вже апробували більшість їх видів – 3 бали.
 - деякі дистанційні способи комунікації з логопедом, комбінують дистанційну взаємодію з очною – 2 бали.
 - 1-2 дистанційні способи комунікації з логопедом, надають перевагу традиційним формам співпраці – 1 бал.
 - лише очні форми співпраці – 0 балів.

**Додаток А.12. Опитувальник «Відповідальність та виконавська дисципліна»
(критерій 3, показник 2)**

***Інструкції.** Шановні батьки! Щоб більш ефективно організувати нашу взаємодію під час розвитку мовлення Вашої дитини, нам необхідно дізнатись Ваше ставлення до обов'язків та вимог. Будь ласка, оцініть запропоновані нижче твердження за 7-бальною шкалою. Шкала оцінок:*

*7 балів – повністю згоден;
6 балів – згоден;
5 балів – скоріше згоден;
4 бали – не визначився;
3 бали – скоріше не згоден;
2 бали – не згоден;
1 бал – категорично ні.*

Не намагайтеся показати себе з кращого боку. Відповідайте перше, що спаде на думку. Намагайтесь уникати відповідей, що оцінюються в 4 бали. Свої оцінки записуйте у протоколі відповідно до номерів тверджень.

1. Я переконаний, що будь-які порушення дисципліни рано чи пізно будуть мати свої наслідки.
2. Дисципліну та порядок треба підтримувати незалежно від того, чи тебе перевірятимуть.
3. Для правильного виконання завдань я докладаю всіх зусиль.
4. У мене підвищується настрій, якщо доручене мені завдання виконане вчасно.
5. Якщо у спільній справі щось не виходить, причину треба починати шукати в собі, а не в партнері.
6. Якщо більшість приймає рішення, то воно зазвичай правильне.
7. Не було такого, щоб я не закінчив своєчасно розпочату справу.
8. Для дотримання дисципліни в школі мені не доводилося напружуватись, все, що я робив, я робив за правилами.
9. Іноді у мене не вистачає терпіння бути «правильним», дисциплінованим.
10. Я активно прагну досягти своєї мети, якою б далекою вона не була.
11. Мене дратує необхідність поводитися згідно певних обмежень та правил.
12. Доведення справи до кінця залежить від мене, від моєї наполегливості та дисциплінованості.
13. Я можу витримати все, але не критику, нехай і справедливу зі сторони.
14. Я ні на кого не ображаюся, навіть якщо вони помиляються у своїй оцінці мене та моєї роботи.
15. У мене є життєві принципи, внутрішні норми та правила, які я ніколи не порушую.
16. У житті потрібно строго виконувати взяті на себе зобов'язання.
17. Немає сенсу виявляти ініціативу у справах, які не входять до кола безпосередніх обов'язків.
18. У мене виникають негативні емоції при думках щодо необхідності підпорядкувати себе вимогам когось іншого.
19. Якщо я щось не зробив чи виконав не якісно, то проблема, скоріше за все, була у дефіциті часу.
20. Мені чомусь здається, що до моєї думки рідко дослуховуються.
21. Я ніколи не говорив погане про інших людей.

Додаток А.13. Алгоритм оцінювання рівня умінь батьків взаємодіяти з дитиною в домашніх умовах

1. Кількість завантажених матеріалів для домашніх тренувань з хмарних сервісів і сайту.

Оцінювання:

- батьки регулярно завантажують матеріали для домашніх тренувань з хмарних сервісів і сайту (кількість завантажень дорівнює кількості самих занять) – 3 бали
- батьки завантажують матеріали для домашніх тренувань з хмарних сервісів і сайту лише у відповідь на прохання та нагадування логопеда – 2 бали
- батьки рідко завантажують або завантажують не всі матеріали для домашніх тренувань з хмарних сервісів і сайту навіть у відповідь на прохання та нагадування логопеда – 1 бал
- батьки не завантажують матеріали для домашніх тренувань з хмарних сервісів і сайту – 0 балів

2. Кількість звернень до логопеда щодо сповіщень та уточнень, які стосуються організації занять.

Оцінювання:

- батьки регулярно надсилають логопеду уточнюючі запитання різного спрямування щодо правильності реалізації занять вдома без додаткового нагадування та стимулювання з боку логопеда (кількість контактів батьків з логопедом дорівнює кількості самих занять) – 3 бали
- батьки надсилають логопеду уточнюючі запитання різного спрямування щодо правильності реалізації занять вдома лише у відповідь на запити та прохання логопеда надіслати такі матеріали – 2 бали;
- батьки не надсилають логопеду уточнюючі запитання різного спрямування щодо правильності реалізації занять вдома навіть у відповідь на запити та прохання логопеда надіслати такі матеріали – 0 балів

3. Якість надісланих логопеду електронних листів та приватних повідомлень у месенджерах з фотоматеріалами, відеоматеріалами фрагментів занять в домашніх умовах.

Оцінювання:

- батьки регулярно надсилають фотоматеріали, відеоматеріали фрагментів занять в домашніх умовах (кількість контактів батьків з логопедом дорівнює кількості самих занять); надіслані матеріали відповідають методиці логокорекційної роботи та завданням, які поставив перед батьками логопед – 3 бали
- батьки повідомляють про хід та особливості виконання домашнього завдання під час чергового візиту до логопеда, без надсилення фотоматеріалів, відеоматеріалів; або надіслані матеріали (якщо такі були) частково відповідають методиці логокорекційної роботи та завданням, які поставив перед батьками логопед – 2 бали
- фотоматеріали, відеоматеріали фрагментів занять в домашніх умовах знімалися рідко та надсилялись не регулярно, більшість домашніх завдань виконані та відпрацьовані не були – 1 бал
- домашні завдання не виконувались – 0 балів

4. Зміст звернень до логопеда щодо правильності реалізації занять вдома.

Оцінювання:

- надіслані батьками сповіщення, запитання та уточнення, які стосуються організації та проведення занять вдома, грамотно сформульовані та свідчать про розуміння батьками методики логокорекційної діяльності – 3 бали

- надіслані батьками сповіщення, запитання та уточнення, які стосуються організації та проведення занять вдома, дають змогу логопеду визначити, що батьки недостатньо розуміють методику логокорекційної діяльності та частково оволоділи логопедичними прийомами, що були продемонстровані логопедом під час логопедичних занять – 2 бали
- батьки не надсилають логопеду уточнюючі запитання різного спрямування щодо правильності реалізації занять вдома – 0 балів

5. Кількість зафіксованих результатів домашніх тренувань у «Логощоденнику».

Оцінювання:

- батьки регулярно записують результати домашніх тренувань у «Логощоденник» – 3 бали
- батьки час від часу записують результати домашніх тренувань у «Логощоденник» – 2 бали
- батьки рідко записують результати домашніх тренувань у «Логощоденник» – 1 бал
- батьки не записують результати домашніх тренувань у «Логощоденник» – 0 балів

6. Кількість реєстрацій на просвітницькі онлайн заходи та кількість фактичних відвідувань.

Оцінювання:

- батьки реєструються на усі просвітницькі онлайн заходи та відвідують їх – 3 бали
- батьки здебільшого реєструються на просвітницькі заходи, однак відвідують їх спорадично – 2 бали
- батьки реєструються на просвітницькі онлайн заходи часто лише після додаткових нагадувань зі сторони логопеда, проте рідко відвідують їх – 1 бал
- батьки не відвідують просвітницькі онлайн-заходи і не цікавляться ними - 0 балів

7. Якість виступів та коментарів під час тематичних обговорень в батьківських групах в месенджерах і соціальних мережах та під час онлайн заходів.

Оцінювання:

- батьки підписані на сторінки логопеда в соціальних мережах, групи в месенджерах, відвідують онлайн просвітницькі заходи логопеда; регулярно ініціюють обговорення актуальних тем та доєднуються до обговорень запропонованих логопедом тем; коментарі батьків є змістовними, грамотно сформульованими, спонукають до обговорень інших батьків та свідчать про розуміння батьками методики логокорекційної діяльності – 3 бали
- батьки підписані на сторінки логопеда в соціальних мережах, групи в месенджерах, регулярно ставлять «лайк» публікаціям і коментарям логопеда та інших батьків, але самі участь в обговореннях беруть час від часу (в тому числі в онлайн заходах); їх виступи та коментарі дають змогу логопеду визначити, що батьки ще недостатньо розуміють методику логокорекційної діяльності – 2 бали
- батьки підписані на сторінки логопеда в соціальних мережах, групи в месенджерах, регулярно ставлять «лайк» публікаціям і коментарям логопеда та інших батьків, але самі участь в обговореннях не беруть - 1 бал
- батьки не виявляють активності: не підписані на сторінки логопеда в соціальних мережах, групи в месенджерах; не здійснюють коментування; не беруть участі в онлайн просвітницьких заходах логопеда – 0 балів

**Додаток А.14. Завдання для діагностики вміння організовувати логокорекційну взаємодію з дитиною в домашніх умовах, представлені у «ЛогоЩоденнику»
(критерій 3, показник 2)**

1. Розташуйте у правильному порядку етапи логопедичного заняття з дитиною. Перелік етапів надається.
2. Складіть план домашнього логопедичного заняття з дитиною.
3. Перед Вами список логопедичних ігор для розвитку мовлення. Оберіть з них 3 гри, які стануть корисними у роботі з мовленнєвими особливостями Вашої дитини, відзначте їх в переліку.
4. Перед Вами «поличка» з дитячими книгами. Перегляньте обкладинки та «придбайте» 3 книги, які стануть доречними при використанні Вами їх під час домашніх логопедичних занять зі своєю дитиною.
5. Які ігри, іграшки, предмети в домашньому середовищі ви змогли б застосовувати, як обладнання під час проведення логопедичних занять вдома? Наведіть кілька прикладів.
6. У крамниці Ви взяли до рук гру, на якій зазначено, що вона призначена для розвитку мовлення дитини. На що Ви звернете увагу, вирішуючи, чи варто її придбати? Які запитання Ви поставите продавцеві?

**Додаток А. 15. Методика діагностики рівня вираженості та спрямованості рефлексії
(М. Грант) (критерій 3, показник 3)**

Інструкція. Шановні батьки, з метою врахування особливостей Вашого характеру та світовідчуття у подальшій роботі з логопедом просимо оцінити твердження, наведені у таблиці за 6-бальною шкалою:

1 – абсолютно не згоден, 2 – не згоден, 3 – швидше не згоден,
4 – скоріше згоден, 5 – згоден, 6 – абсолютно згоден.

Не замислюйтесь довго над відповідями. Пам'ятайте, що правильних чи неправильних відповідей у цьому опитувальнику немає. У бланку відповідей навпроти запитання обведіть цифру, яка відповідає варіанту Вашої відповіді.

| № | Запитання | Відповідь |
|----|---|-------------|
| 1 | Я часто аналізую свої почуття. | 1-2-3-4-5-6 |
| 2 | Я рідко замислююся над причинами своєї поведінки. | 1-2-3-4-5-6 |
| 3 | Як правило, я просто вчиняю згідно ситуації, не замислюючись. | 1-2-3-4-5-6 |
| 4 | Мені важливо розуміти, як працює моя думка. | 1-2-3-4-5-6 |
| 5 | Я часто розмірковую, чому вчиняю так, а не інакше. | 1-2-3-4-5-6 |
| 6 | Зазвичай я прислухаюсь до своїх внутрішніх відчуттів. | 1-2-3-4-5-6 |
| 7 | Я завжди оцінюю свої почуття та вчинки. | 1-2-3-4-5-6 |
| 8 | Коли я працюю, я ретельно контролюю свої дії. | 1-2-3-4-5-6 |
| 9 | По характеру я людина, схильна до самоаналізу. | 1-2-3-4-5-6 |
| 10 | Я люблю проводити час наодинці із собою. | 1-2-3-4-5-6 |
| 11 | Поведінка інших людей часто бентежить мене. | 1-2-3-4-5-6 |
| 12 | Я легко прогножую слова та вчинки знайомих людей. | 1-2-3-4-5-6 |
| 13 | Дуже важливо розуміти мотиви поведінки інших людей. | 1-2-3-4-5-6 |
| 14 | Думка оточуючих людей надзвичайно важлива для мене. | 1-2-3-4-5-6 |
| 15 | Мені не цікаво, які почуття викликають в інших людей мої слова та вчинки. | 1-2-3-4-5-6 |
| 16 | Мені не важко керувати ходом бесіди чи перемовин. | 1-2-3-4-5-6 |
| 17 | Я можу свідомо справити потрібне мені враження на іншу людину. | 1-2-3-4-5-6 |
| 18 | Мені буває важко зрозуміти почуття інших, навіть близьких мені людей. | 1-2-3-4-5-6 |
| 19 | Мені подобається спостерігати за поведінкою оточуючих людей. | 1-2-3-4-5-6 |
| 20 | Істинні мотиви поведінки людей практично неможливо розкрити. | 1-2-3-4-5-6 |

Додаток Б

Результати комплексної діагностики готовності батьків дітей з мовленнєвими особливостями до дистанційної співпраці з логопедом (констатувальний етап експерименту)

Таблиця Б.1
Результати діагностики оптимістичності та конструктивності мислення батьків дітей з ОМП (критерій 1, показник 1)

| Шкала Шифр респондента | оптимізм / песимізм | | | | | активність / пасивність | | | | | | | | | | | |
|------------------------------|---------------------|----|----|----|-----|-------------------------|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|----|
| | №2 | №5 | №7 | №9 | №12 | №13 | Σ | №1 | №3 | №4 | №6 | №8 | №10 | №11 | №14 | №15 | Σ |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
| ДА | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 30 |
| ДААА | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 8 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 33 |
| Е | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 9 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 30 |
| ЕА | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 12 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 32 |
| ЕАА | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 10 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 34 |
| Ж | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 12 | 2 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 32 |
| ШАА | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 11 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 30 |
| ЖА | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 12 | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 32 |
| ЖАА | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 14 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 32 |
| ВАА | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 9 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 30 |
| Ю | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 10 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 30 |
| Г | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 10 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 32 |
| ГА | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 11 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 34 |
| Ч | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 12 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 36 |
| І | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 13 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 30 |
| Д | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 13 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 32 |
| ДАА | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 14 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 34 |
| МА | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 14 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 36 |
| МААА | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 9 |
| НА | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 14 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 10 |
| ІАА | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 10 |
| КАА | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 13 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 12 |
| ЛААА | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 13 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 15 |
| ТААА | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 14 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 13 |
| У | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 21 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 17 |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
|------|---|---|---|---|---|---|----|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| РАА | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 22 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 18 | |
| САА | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 21 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 15 | |
| СААА | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 22 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 16 | |
| РААА | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 21 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 16 | |
| ЗА | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 21 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 16 | |
| АААА | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 21 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 16 | |
| ЗААА | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 21 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 13 | |
| ПАА | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 22 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 12 | |
| ЮАА | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 21 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 14 | |
| ЩАА | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 23 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 12 | |
| ІА | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 21 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 16 | |
| КА | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 22 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 11 | |
| КААА | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 21 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 14 | |
| Л | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 22 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 12 | |
| М | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 22 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 13 | |
| ТАА | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 22 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 17 | |
| УА | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 21 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 18 | |
| УАА | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 23 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 15 | |
| Р | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 24 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 16 | |
| ОАА | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 21 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 34 | |
| ЮА | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 21 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 34 | |
| ЯА | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 23 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 30 | |
| ШААА | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 22 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 30 | |
| СА | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 21 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 36 | |
| Т | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 20 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 29 | |
| ТА | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 21 | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 28 | |
| ША | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 21 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 27 | |
| ШААА | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 22 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 2 | 2 | 4 | 28 | |
| НАА | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 18 | 2 | 1 | 4 | 2 | 1 | 4 | 3 | 3 | 2 | 22 | |
| А | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 17 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 21 | |
| Х | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 18 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 17 | |
| ЧААА | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 18 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 17 | |
| ВААА | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 18 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 18 | |
| ЯААА | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 17 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 19 | |
| АА | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 18 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 18 | |
| Ф | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 18 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 18 | |
| ХА | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 16 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 19 | |
| ААА | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 18 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 4 | 2 | 19 | |
| РА | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 16 | 2 | 2 | 4 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 20 | |

Пасивні оптимісти

Активні
оптимісти

Реалісти

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
|------|---|---|---|---|---|---|----|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----------|
| BA | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 18 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 21 | Реалісти |
| II | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 17 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 20 | |
| C | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 17 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 20 | |
| OAAA | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 16 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 15 | |
| OA | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 18 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 19 | |

Таблиця Б.2
Результати діагностики свідомого бажання батьків співпрацювати з логопедом та активно сприяти мовленнєвому розвитку дитини з ОМШ (критерій 1, показник 2)



| Шифр респондента | Номер запитання в опитувальнику | | | | | | | | | | | | Σ | Рівень |
|---------------------|---------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|----|--------|
| | №13 | №14 | №15 | №16 | №17 | №18 | №19 | №20 | №21 | №22 | №23 | | | |
| | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | |
| ЖАА | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 11 | |
| ЯА | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 12 | |
| ААА | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 12 | |
| Я | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 13 | |
| ВА | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 13 | |
| ОАА | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 15 | |
| НА | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 15 | |
| Щ | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 15 | |
| ЮА | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 15 | |
| НААА | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 15 | |
| ПААА | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 15 | |
| ДА | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 15 | |
| І | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 15 | |
| Н | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 15 | |
| МА | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 15 | |
| КАА | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 16 | |
| УА | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 16 | |
| ЗААА | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 17 | |
| Ю | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 17 | |
| ХА | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 17 | |
| РААА | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 17 | |
| КААА | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 17 | |
| В | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 17 | |
| С | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 17 | |
| ОААА | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 1 | 17 | |
| СААА | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 17 | |
| ДААА | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 17 | |
| ЖА | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 | 17 | |
| Ч | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 18 | |
| ТААА | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 18 | |
| ЦАА | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 18 | |
| ЧАА | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 18 | |

Низький рівень

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|-----------------|
| X | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 18 | Низький рівень |
| ЮААА | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 18 | |
| Б | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 18 | |
| ПА | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 18 | |
| ГАА | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 18 | |
| ЗАА | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 18 | |
| ТА | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 | 18 | |
| ДАА | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 18 | |
| ЕААА | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 18 | |
| ЯААА | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 1 | 18 | |
| Ф | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 18 | Середній рівень |
| ЛААА | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 18 | |
| К | 1 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 | 19 | |
| ХААА | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 19 | |
| ЧААА | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 19 | |
| О | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 19 | |
| ЕА | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 20 | |
| ЛАА | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 20 | |
| ФА | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 20 | |
| ФААА | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 20 | |
| Ц | 1 | 3 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 | 20 | Середній рівень |
| ША | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 21 | |
| ЩААА | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 21 | |
| АА | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 21 | |
| РА | 1 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 1 | 21 | |
| Р | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 21 | |
| СА | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 21 | |
| Т | 1 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 | 2 | 21 | |
| Г | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 21 | |
| Е | 1 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 21 | |
| ІААА | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 22 | Середній рівень |
| ФАА | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 22 | |
| ЗА | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 22 | |
| ХАА | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 22 | |
| МАА | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 22 | |
| ШААА | 1 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 22 | |
| А | 1 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 22 | |
| БАА | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 22 | |
| БА | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 22 | |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
|-----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----------------|
| Середній рівень | | | | | | | | | | | | | Високий рівень |
| ПАА | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 22 | |
| БААА | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 23 | |
| ГА | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 23 | |
| МААА | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 23 | |
| ЩА | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 23 | |
| М | 1 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 23 | |
| УАА | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 23 | |
| ЧА | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 23 | |
| ЩАА | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 23 | |
| ЮАА | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 23 | |
| ЯАА | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 23 | |
| БААА | 3 | 1 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 23 | |
| П | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 24 | |
| ОА | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 24 | |
| САА | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 24 | |
| Д | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 24 | |
| З | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 24 | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | |
| ЛА | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 1 | 25 | |
| УААА | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 25 | |
| Ш | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 25 | |
| ЦААА | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 27 | |
| НАА | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 27 | |
| ІА | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 27 | |
| Л | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 29 | |
| ТАА | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 29 | |
| ЕАА | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 30 | |
| ЖААА | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 30 | |
| ІАА | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 30 | |
| ЦА | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 30 | |
| ВАА | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 30 | |
| РАА | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 31 | |
| ШАА | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 27 | |
| У | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 28 | |
| КА | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 28 | |
| ГААА | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 29 | |
| Ж | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 28 | |

Таблиця Б.3
Результати діагностики мотивів батьків дітей з ОМП, які спонукають їх брати участь у логокорекційній діяльності (критерій 1, показник 3)

| Шифр респондента | Вид мотивів логокорекційної діяльності | | | | | | | | | | | | Співвідно- шення | Рівень |
|---------------------|--|----|-------------|--------------------|----|----|-------------|----|--------------------|-------------|---|----|---------------------|--------|
| | Внутрішня мотивація | | | Зовнішня позитивна | | | | | Зовнішня негативна | | | | | |
| | №6 | №7 | сер. арифм. | №1 | №2 | №5 | сер. арифм. | №3 | №4 | сер. арифм. | №11 | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | | |
| НА | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3,7 | 2 | 2 | 2 | Високий рівень ВМ > ЗПМ > ЗНМ | | | |
| Н | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3,3 | 3 | 3 | 3 | | | | |
| ХА | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3,3 | 2 | 1 | 1,5 | | | | |
| ОААА | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2,5 | | | | |
| ЧАА | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | | | | |
| Б | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2,7 | 1 | 0 | 0,5 | | | | |
| К | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 2,7 | 0 | 0 | 0 | | | | |
| ДАА | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2,3 | 2 | 3 | 2,5 | | | | |
| ЕА | 4 | 3 | 3,5 | 3 | 3 | 4 | 3,3 | 2 | 2 | 2 | | | | |
| ЛАА | 4 | 3 | 3,5 | 3 | 2 | 3 | 2,7 | 0 | 0 | 0 | | | | |
| ФА | 3 | 4 | 3,5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 1 | 2,5 | | | | |
| ЩААА | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2,7 | 2 | 2 | 2 | | | | |
| Г | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | | | | |
| МАА | 4 | 4 | 4 | 1 | 2 | 1 | 1,3 | 2 | 1 | 0,5 | | | | |
| ВААА | 5 | 3 | 4 | 1 | 1 | 2 | 1,3 | 0 | 0 | 0 | | | | |
| М | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3,5 | | | | |
| ЮАА | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3,5 | | | | |
| ОАА | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2,5 | | | | |
| П | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | | | | |
| Ю | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | | | | |
| Л | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | | | | |
| ІАА | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | | | | |
| С | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | | | | |
| ЖА | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | | | | |
| ЮААА | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | | | | |
| Ш | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | | | | |
| ЗАА | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | | | | |
| О | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | |
| ТА | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | | | | |
| ЕААА | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | | | | |
| ША | 3 | 2 | 2,5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 2,5 | | | | |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|-------|---|---|-----|---|---|---|-----|---|----|-----|----|-----------------|
| Т | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 1 | 2 | | Середній рівень |
| ХАА | 2 | 1 | 1,5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 1 | 1,5 | | |
| ПАА | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 1 | 1 | | |
| ЩА | 1 | 0 | 0,5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 0 | 0,5 | | |
| ЩАА | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3,3 | 4 | 4 | 4 | | |
| БААА | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | | |
| ОА | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2,7 | 4 | 4 | 4 | | |
| Д | 4 | 4 | 4 | 1 | 2 | 2 | 1,6 | 4 | 4 | 4 | | |
| ШАА | 4 | 4 | 4 | 1 | 1 | 2 | 1,3 | 4 | 4 | 4 | | |
| ІА | 4 | 4 | 4 | 1 | 0 | 1 | 0,7 | 4 | 4 | 4 | | |
| ЖААА | 4 | 4 | 4 | 0 | 0 | 1 | 0,3 | 4 | 4 | 4 | | |
| Я | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2,3 | 4 | 4 | 4 | | |
| ПААА | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3,7 | 4 | 4 | 4 | | |
| УА | 3 | 4 | 3,5 | 3 | 3 | 4 | 3,3 | 4 | 4 | 4 | | |
| В | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2,6 | 4 | 4 | 4 | | |
| ДААА | 1 | 2 | 1,5 | 1 | 2 | 1 | 1,3 | 4 | 4 | 4 | | |
| ХААА | 1 | 2 | 2,5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | | |
| РАА | 4 | 3 | 3,5 | 3 | 3 | 2 | 2,7 | 4 | 3 | 3,5 | | |
| ВА | 3 | 4 | 3,5 | 2 | 3 | 2 | 2,3 | 4 | 3 | 3,5 | | |
| ДА | 3 | 4 | 3,5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 4 | 3,5 | | |
| ЗААА | 3 | 4 | 3,5 | 0 | 1 | 1 | 0,7 | 3 | 4 | 3,5 | | |
| СААА | 4 | 3 | 3,5 | 1 | 0 | 0 | 0,3 | 4 | 3 | 3,5 | | |
| Ч | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2,3 | 3 | 3 | 3 | | |
| Х | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1,6 | 4 | 2 | 3 | | |
| ГАА | 2 | 4 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1,3 | 3 | 3 | 3 | | |
| ЧААА | 3 | 3 | 3 | 0 | 1 | 0 | 0,3 | 3 | 3 | 3 | | |
| ЛААА | 2 | 3 | 2,5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2,5 | | |
| СА | 2 | 3 | 2,5 | 1 | 2 | 2 | 1,6 | 2 | 3 | 2,5 | | |
| ІААА | 3 | 2 | 2,5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 2,5 | | |
| БА | 2 | 3 | 2,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 | 2,5 | | |
| МАААА | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1,6 | 2 | 2 | 2 | | |
| ЧА | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1,3 | 1 | 3 | 2 | | |
| ЯАА | 2 | 1 | 1,5 | 2 | 1 | 1 | 1,3 | 1 | 2 | 1,5 | | |
| Ж | 1 | 0 | 0,5 | 0 | 0 | 1 | 0,3 | 1 | 0 | 0,5 | | |
| НАА | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | | |
| УАА | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2,5 | | |
| ЦААА | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | | |
| ПА | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | | |
| ЕАА | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | | |
| | | | | | | | | | | | | |

ВМ > ЗПМ
< ЗНМ

ВМ = ЗПМ <
ЗНМ

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|------|---|---|-----|---|---|---|-----|---|----|-----|--------------------------------------|-----------------|
| ВВА | 4 | 3 | 3,5 | 4 | 4 | 3 | 3,7 | 4 | 4 | 4 | Низький* рівень ВМ < 3ПМ < 3НМ | Низький* рівень |
| Ф | 3 | 2 | 2,5 | 3 | 2 | 3 | 2,7 | 4 | 4 | 4 | | |
| Р | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2,7 | 4 | 4 | 4 | | |
| ЗА | 1 | 0 | 0,5 | 3 | 3 | 2 | 2,7 | 4 | 4 | 4 | | |
| БАА | 2 | 3 | 2,5 | 2 | 3 | 2 | 2,3 | 4 | 4 | 4 | | |
| ГА | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2,3 | 4 | 4 | 4 | | |
| ГААА | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1,6 | 4 | 4 | 4 | | |
| ТАА | 1 | 0 | 0,5 | 2 | 1 | 1 | 1,3 | 4 | 4 | 4 | | |
| ЦА | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3,3 | 4 | 3 | 3,5 | | |
| ААА | 2 | 1 | 1,5 | 3 | 4 | 3 | 3,3 | 4 | 3 | 3,5 | | |
| НААА | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 4 | 3,3 | 3 | 4 | 3,5 | Низький* рівень ВМ < 3ПМ < 3НМ | Низький* рівень |
| КАА | 1 | 2 | 1,5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3,5 | | |
| КААА | 1 | 2 | 1,5 | 2 | 3 | 3 | 2,7 | 4 | 3 | 3,5 | | |
| ЦАА | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2,7 | 3 | 4 | 3,5 | | |
| ЯААА | 2 | 3 | 2,5 | 2 | 3 | 2 | 2,3 | 3 | 4 | 3,5 | | |
| РА | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2,3 | 4 | 3 | 3,5 | | |
| ФАА | 1 | 0 | 0,5 | 2 | 2 | 3 | 2,3 | 4 | 3 | 3,5 | | |
| А | 1 | 0 | 0,5 | 2 | 1 | 1 | 1,3 | 4 | 3 | 3,5 | | |
| Ш | 0 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 4 | 3,5 | | |
| КА | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2,7 | 3 | 3 | 3 | | |
| ЯА | 2 | 1 | 1,5 | 2 | 3 | 2 | 2,3 | 3 | 3 | 3 | Низький* рівень ВМ < 3ПМ < 3НМ | Низький* рівень |
| ЮА | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2,3 | 3 | 3 | 3 | | |
| МА | 1 | 0 | 0,5 | 2 | 2 | 3 | 2,3 | 3 | 3 | 3 | | |
| РААА | 2 | 1 | 1,5 | 1 | 2 | 2 | 1,6 | 3 | 3 | 3 | | |
| ТААА | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1,6 | 3 | 3 | 3 | | |
| Ц | 1 | 0 | 0,5 | 1 | 1 | 2 | 1,3 | 3 | 3 | 3 | | |
| АА | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2,3 | 2 | 3 | 2,5 | | |
| Е | 2 | 1 | 1,5 | 2 | 2 | 3 | 2,3 | 2 | 3 | 2,5 | | |
| ШААА | 2 | 1 | 1,5 | 2 | 1 | 2 | 1,6 | 3 | 2 | 2,5 | | |
| УААА | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1,6 | 4 | 1 | 2,5 | | |
| ЖАА | 1 | 0 | 0,5 | 2 | 1 | 2 | 1,6 | 3 | 2 | 2,5 | Низький* рівень ВМ < 3ПМ < 3НМ | Низький* рівень |
| Щ | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1,3 | 3 | 2 | 2,5 | | |
| ФААА | 1 | 0 | 0,5 | 1 | 1 | 2 | 1,3 | 2 | 3 | 2,5 | | |
| САА | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2,3 | 2 | 3 | 2,5 | | |
| З | 2 | 1 | 1,5 | 2 | 2 | 3 | 2,3 | 2 | 3 | 2,5 | | |
| ЛА | 1 | 0 | 0,5 | 2 | 1 | 2 | 1,6 | 3 | 2 | 2,5 | | |
| У | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1,3 | 3 | 2 | 2,5 | | |

Таблиця Б.4

**Результати діагностики мотивації на саморозвиток та самовдосконалення батьків дітей з ОМП
(критерій 2, показник 1)**

| Шифр репозитента | Номер запитання | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Σ | Рівень |
|---------------------|-----------------|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|--------|
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 |
| І | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 |
| ЕА | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 5 | 3 | 2 | 2 | 3 | 5 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 78 |
| ВАА | 1 | 2 | 2 | 5 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 5 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 5 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 78 |
| Ю | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 5 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 79 | |
| Г | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 5 | 1 | 5 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 5 | 3 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 84 | |
| ДААА | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 2 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 84 |
| Е | 2 | 2 | 2 | 5 | 3 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 86 | |
| МА | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 5 | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 5 | 2 | 5 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 5 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 86 |
| Ж | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 5 | 2 | 5 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 5 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 87 |
| ЖА | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 1 | 4 | 3 | 2 | 4 | 1 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 5 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 87 |
| НА | 2 | 5 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 5 | 5 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 5 | 3 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 88 |
| ГААА | 5 | 2 | 2 | 5 | 1 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 1 | 4 | 4 | 5 | 2 | 5 | 1 | 4 | 1 | 1 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 1 | 5 | 2 | 2 | 2 | 3 | 88 |
| ЛАА | 2 | 2 | 2 | 4 | 5 | 2 | 2 | 4 | 5 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 5 | 4 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 | 2 | 5 | 2 | 1 | 2 | 2 | 90 |
| ТААА | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 5 | 3 | 3 | 4 | 3 | 5 | 1 | 3 | 95 | |
| Ш | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 5 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 95 |
| ЗА | 4 | 3 | 4 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 4 | 98 | |
| Н | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 5 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 79 |
| ЗАА | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 5 | 1 | 5 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 5 | 3 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 84 | |
| МААА | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 2 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 84 |
| ІАА | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 1 | 4 | 3 | 2 | 4 | 1 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 5 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 87 | |
| ЖААА | 2 | 5 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 5 | 5 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 5 | 3 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 88 |
| ФАА | 5 | 2 | 2 | 5 | 1 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 1 | 4 | 4 | 5 | 2 | 5 | 1 | 4 | 1 | 1 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 1 | 5 | 2 | 2 | 3 | 2 | 88 |
| ІА | 2 | 2 | 2 | 4 | 5 | 2 | 2 | 4 | 5 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 5 | 4 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 5 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 90 |
| ЩААА | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 5 | 3 | 5 | 3 | 4 | 3 | 5 | 1 | 3 | 95 | |
| НАА | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 5 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 95 | |
| З | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 5 | 3 | 4 | 1 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 104 | |
| ША | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 98 | |
| ЛААА | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 98 | |
| ЦАА | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 5 | 2 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 5 | 3 | 4 | 1 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 104 | |
| ТАА | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 5 | 3 | 4 | 1 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 104 | |
| ТА | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 98 | | |
| ЛА | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 5 | 2 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 5 | 3 | 4 | 1 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 104 | |
| У | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 98 | |
| КААА | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 5 | 2 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 5 | 3 | 4 | 1 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 104 | |
| М | 4 | 3 | 2 | 4 | 1 | 4 | 4 | 3 | 3 | 5 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 2 | 5 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 104 | |
| Л | 3 | 3 | 4 | 1 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 1 | 2 | 5 | 4 | 1 | 4 | 3 | 3 | 4 | 5 | 5 | 1 | 5 | 4 | 5 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 105 |

Висока та середня сила мотивації уникнення невдач

| І | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ОААА | 5 | 4 | 5 | 6 | 6 | 6 | 5 | 5 | 7 | 6 | 6 | 5 | 4 | 7 | 4 | 5 | 5 | 6 | 6 | 7 | 5 | 7 | 6 | 7 | 6 | 7 | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 176 |
| Р | 3 | 5 | 3 | 4 | 5 | 5 | 7 | 5 | 7 | 5 | 7 | 5 | 7 | 6 | 5 | 7 | 5 | 6 | 4 | 5 | 7 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 7 | 5 | 5 | 7 | 5 | 5 | 5 | 176 |
| ПААА | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 | 7 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 7 | 5 | 6 | 5 | 7 | 5 | 5 | 7 | 7 | 5 | 6 | 7 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 176 |
| САА | 5 | 5 | 7 | 7 | 5 | 5 | 5 | 5 | 7 | 5 | 7 | 7 | 5 | 5 | 5 | 4 | 6 | 6 | 6 | 5 | 6 | 5 | 4 | 5 | 5 | 6 | 5 | 6 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 176 |
| СА | 5 | 4 | 4 | 6 | 5 | 5 | 7 | 7 | 7 | 7 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 7 | 7 | 4 | 4 | 5 | 4 | 7 | 6 | 7 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 176 |
| ОАА | 5 | 7 | 6 | 7 | 7 | 7 | 5 | 7 | 5 | 6 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6 | 7 | 6 | 5 | 6 | 4 | 7 | 6 | 5 | 4 | 6 | 5 | 5 | 5 | 7 | 5 | 5 | 5 | 180 |
| АААА | 5 | 6 | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6 | 7 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 | 5 | 7 | 6 | 4 | 6 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 167 |
| КАА | 7 | 6 | 4 | 6 | 6 | 7 | 5 | 4 | 6 | 7 | 5 | 6 | 7 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 | 6 | 6 | 6 | 4 | 6 | 5 | 6 | 5 | 6 | 6 | 5 | 5 | 7 | 5 | 180 |
| ША | 7 | 7 | 4 | 7 | 7 | 5 | 7 | 7 | 4 | 5 | 7 | 5 | 7 | 7 | 6 | 7 | 7 | 5 | 5 | 4 | 5 | 6 | 7 | 5 | 7 | 7 | 7 | 5 | 4 | 5 | 6 | 5 | 7 | 189 |
| ШААА | 6 | 4 | 5 | 6 | 6 | 6 | 4 | 6 | 6 | 6 | 7 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 7 | 7 | 7 | 6 | 4 | 6 | 4 | 6 | 4 | 6 | 7 | 7 | 6 | 6 | 6 | 6 | 189 |
| ЗААА | 6 | 4 | 6 | 6 | 6 | 4 | 6 | 7 | 6 | 4 | 6 | 5 | 6 | 6 | 7 | 7 | 6 | 6 | 4 | 4 | 7 | 5 | 7 | 6 | 7 | 6 | 7 | 7 | 7 | 6 | 7 | 6 | 6 | 189 |
| ШАА | 6 | 7 | 7 | 4 | 6 | 6 | 4 | 6 | 6 | 6 | 7 | 7 | 5 | 6 | 6 | 7 | 4 | 5 | 7 | 6 | 6 | 6 | 5 | 6 | 5 | 6 | 7 | 5 | 6 | 7 | 6 | 6 | 6 | 190 |
| ЧААА | 6 | 7 | 5 | 6 | 7 | 4 | 6 | 5 | 5 | 6 | 6 | 6 | 4 | 7 | 7 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 | 6 | 6 | 6 | 7 | 6 | 6 | 6 | 7 | 6 | 6 | 6 | 190 |
| ВААА | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 | 6 | 5 | 6 | 6 | 7 | 6 | 4 | 7 | 6 | 6 | 5 | 6 | 7 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 7 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 191 |
| Ф | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 | 5 | 6 | 6 | 7 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 7 | 6 | 6 | 7 | 5 | 6 | 6 | 4 | 6 | 6 | 6 | 4 | 6 | 6 | 7 | 6 | 6 | 191 |
| ЮААА | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 | 4 | 7 | 5 | 7 | 5 | 6 | 5 | 6 | 6 | 6 | 5 | 6 | 5 | 6 | 5 | 6 | 5 | 6 | 6 | 6 | 4 | 6 | 6 | 181 |
| В | 6 | 6 | 5 | 5 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 | 5 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 | 6 | 5 | 6 | 5 | 5 | 6 | 5 | 6 | 5 | 5 | 6 | 6 | 6 | 182 |
| ЧАА | 6 | 6 | 6 | 4 | 5 | 5 | 6 | 7 | 6 | 7 | 7 | 5 | 7 | 6 | 4 | 7 | 7 | 4 | 6 | 5 | 5 | 6 | 7 | 6 | 7 | 6 | 6 | 5 | 6 | 6 | 5 | 6 | 6 | 187 |
| БА | 6 | 7 | 6 | 6 | 7 | 6 | 7 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 4 | 6 | 5 | 6 | 5 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 | 6 | 5 | 6 | 6 | 7 | 6 | 6 | 5 | 6 | 6 | 190 |
| О | 6 | 5 | 5 | 7 | 6 | 5 | 6 | 7 | 7 | 6 | 7 | 6 | 6 | 6 | 6 | 7 | 6 | 7 | 6 | 6 | 7 | 6 | 6 | 4 | 7 | 4 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 194 |
| ВА | 6 | 6 | 6 | 5 | 6 | 5 | 6 | 6 | 6 | 6 | 7 | 6 | 7 | 6 | 7 | 7 | 6 | 7 | 7 | 4 | 6 | 6 | 5 | 6 | 7 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 | 6 | 6 | 195 |
| С | 7 | 7 | 7 | 6 | 5 | 6 | 6 | 6 | 7 | 4 | 7 | 6 | 6 | 5 | 4 | 6 | 6 | 6 | 7 | 6 | 6 | 7 | 6 | 7 | 7 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 7 | 6 | 6 | 196 |
| ОА | 7 | 6 | 6 | 6 | 7 | 7 | 6 | 6 | 7 | 6 | 6 | 7 | 6 | 6 | 7 | 6 | 6 | 6 | 7 | 6 | 5 | 7 | 6 | 5 | 6 | 5 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 197 |
| ПА | 6 | 7 | 5 | 5 | 6 | 6 | 6 | 5 | 7 | 7 | 5 | 6 | 6 | 7 | 6 | 6 | 6 | 7 | 6 | 5 | 7 | 6 | 6 | 6 | 7 | 6 | 6 | 7 | 7 | 7 | 7 | 6 | 7 | 200 |

низька сила мотивації на успіх / на
уникнення невдач

висока та середня сила
мотивації на успіх

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | | |
| I | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 4 | 4 | 24 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 27 | 3 | 3 | 4 | 0 | 3 | 4 | 17 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 20 | 1 | 3 | 4 | 3 | 11 | 99 | |
| Д | 4 | 3 | 1 | 4 | 4 | 0 | 1 | 21 | 4 | 3 | 4 | 3 | 0 | 3 | 4 | 3 | 24 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 22 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 22 | 4 | 4 | 3 | 4 | 15 | 104 | | |
| ШАА | 1 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 25 | 4 | 3 | 4 | 1 | 4 | 3 | 4 | 26 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 20 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 20 | 3 | 3 | 4 | 3 | 13 | 104 | | |
| УА | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 1 | 26 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 25 | 1 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 18 | 4 | 3 | 1 | 3 | 3 | 17 | 4 | 4 | 3 | 3 | 14 | 104 | | |
| ЕАА | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 25 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 25 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 20 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 21 | 4 | 3 | 3 | 4 | 14 | 105 | | |
| ЗАА | 4 | 3 | 1 | 4 | 3 | 1 | 4 | 3 | 23 | 5 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 1 | 28 | 4 | 5 | 4 | 1 | 4 | 3 | 21 | 1 | 5 | 4 | 4 | 0 | 4 | 18 | 3 | 4 | 4 | 4 | 15 | 105 | | | |
| ТАА | 4 | 3 | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 29 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 27 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 17 | 4 | 3 | 4 | 4 | 1 | 5 | 21 | 4 | 1 | 3 | 3 | 11 | 105 | | |
| ША | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 22 | 5 | 1 | 3 | 3 | 5 | 4 | 3 | 27 | 5 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 18 | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 25 | 3 | 5 | 4 | 3 | 15 | 107 | | |
| МААА | 3 | 4 | 1 | 3 | 3 | 5 | 1 | 5 | 23 | 4 | 5 | 3 | 0 | 4 | 3 | 5 | 29 | 4 | 3 | 1 | 5 | 3 | 4 | 21 | 3 | 1 | 3 | 5 | 1 | 3 | 5 | 4 | 5 | 21 | 4 | 3 | 3 | 4 | 14 | 107 |
| УАА | 3 | 5 | 1 | 3 | 5 | 3 | 4 | 4 | 28 | 3 | 1 | 3 | 5 | 3 | 3 | 5 | 26 | 3 | 3 | 4 | 0 | 3 | 5 | 0 | 3 | 18 | 3 | 3 | 3 | 5 | 4 | 3 | 21 | 3 | 3 | 4 | 4 | 14 | 107 | |
| ДА | 3 | 3 | 5 | 5 | 1 | 5 | 4 | 5 | 31 | 3 | 5 | 1 | 4 | 3 | 3 | 5 | 27 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 1 | 18 | 3 | 5 | 3 | 5 | 4 | 3 | 23 | 5 | 4 | 4 | 3 | 16 | 115 | | |
| ФАА | 3 | 4 | 5 | 3 | 3 | 4 | 3 | 5 | 30 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 29 | 4 | 3 | 5 | 4 | 3 | 5 | 4 | 24 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | 4 | 23 | 4 | 3 | 4 | 3 | 14 | 120 | | |
| ТААА | 3 | 5 | 3 | 3 | 3 | 5 | 3 | 5 | 30 | 3 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 3 | 31 | 5 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 3 | 24 | 3 | 3 | 4 | 1 | 3 | 3 | 17 | 3 | 3 | 4 | 3 | 13 | 115 | | |
| ШААА | 3 | 5 | 3 | 3 | 3 | 5 | 3 | 5 | 32 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 5 | 4 | 25 | 3 | 4 | 3 | 3 | 5 | 3 | 21 | 4 | 4 | 4 | 3 | 5 | 3 | 5 | 24 | 5 | 5 | 3 | 3 | 16 | 118 | | |
| НАА | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 1 | 3 | 4 | 25 | 3 | 5 | 5 | 4 | 3 | 3 | 3 | 29 | 5 | 5 | 1 | 3 | 5 | 4 | 23 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 26 | 3 | 4 | 4 | 3 | 14 | 117 | | |
| Ш | 3 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 32 | 5 | 3 | 1 | 3 | 3 | 5 | 5 | 29 | 5 | 1 | 3 | 5 | 4 | 4 | 22 | 5 | 3 | 3 | 5 | 3 | 3 | 3 | 22 | 4 | 3 | 4 | 3 | 14 | 119 | | |
| ЮА | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 24 | 3 | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 5 | 29 | 5 | 3 | 3 | 5 | 5 | 3 | 24 | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 27 | 4 | 3 | 5 | 3 | 15 | 119 | | |
| ЯА | 4 | 1 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 31 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 4 | 4 | 26 | 4 | 4 | 5 | 4 | 1 | 5 | 23 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 25 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 16 | 121 | | |
| ІА | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 1 | 26 | 4 | 1 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 30 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 24 | 3 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | 23 | 3 | 5 | 4 | 4 | 16 | 119 | | |
| УААА | 4 | 4 | 4 | 5 | 1 | 4 | 4 | 4 | 30 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 1 | 31 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 1 | 21 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 | 24 | 4 | 4 | 4 | 4 | 16 | 122 | | |
| З | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 4 | 5 | 4 | 30 | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 31 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 23 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 1 | 4 | 22 | 4 | 5 | 4 | 4 | 17 | 123 | |
| КА | 4 | 4 | 1 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 30 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 33 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 22 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 2 | 23 | 4 | 4 | 4 | 4 | 16 | 124 | | |
| ЮАА | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 32 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 32 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 25 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 24 | 4 | 4 | 4 | 4 | 16 | 129 | | |
| НААА | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 34 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 30 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 23 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 3 | 23 | 4 | 4 | 4 | 4 | 16 | 127 | | |
| ААА | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 32 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 32 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 25 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 24 | 4 | 4 | 4 | 4 | 16 | 129 | | |
| Р | 5 | 3 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 32 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 36 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 24 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 26 | 4 | 4 | 4 | 16 | 134 | | |
| РА | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 35 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 34 | 5 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | 5 | 4 | 23 | 3 | 4 | 5 | 4 | 3 | 23 | 5 | 4 | 3 | 4 | 16 | 133 | | |
| СА | 3 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4 | 5 | 4 | 34 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 34 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | 4 | 22 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 26 | 4 | 4 | 4 | 4 | 16 | 132 | | |
| ШАААА | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 36 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 34 | 4 | 5 | 4 | 3 | 5 | 4 | 25 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 23 | 5 | 4 | 4 | 4 | 17 | 135 | | |
| Х | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 34 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 35 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 3 | 25 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 24 | 4 | 3 | 4 | 4 | 15 | 133 | | |
| Я | 5 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 33 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 | 3 | 32 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 26 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 24 | 5 | 4 | 4 | 4 | 17 | 132 | | |
| НАААА | 4 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 34 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 34 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 28 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 27 | 4 | 4 | 4 | 4 | 16 | 139 | | |
| ОААА | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 32 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 37 | 4 | 5 | 3 | 4 | 5 | 4 | 25 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 25 | 5 | 4 | 4 | 4 | 17 | 136 | | |
| ПАААА | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 34 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 32 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 27 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 27 | 4 | 5 | 4 | 4 | 17 | 137 | | |
| МАА | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 35 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 34 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 28 | 3 | 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 24 | 4 | 4 | 4 | 4 | 16 | 137 | | |
| ЖАА | 4 | 3 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 33 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 36 | 4 | 5 | 4 | 3 | 5 | 4 | 25 | 3 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4 | 4 | 26 | 3 | 4 | 4 | 4 | 15 | 135 | | |
| САА | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 38 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 33 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 3 | 25 | 4 | 3 | 5 | 4 | 3 | 5 | 25 | 5 | 4 | 4 | 4 | 17 | 140 | | |
| КАА | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 35 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 36 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 28 | 3 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 27 | 4 | 4 | 5 | 4 | 17 | 143 | | |
| БААА | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 38 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 35 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 26 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 27 | 5 | 4 | 3 | 4 | 16 | 142 | |
| ФАААА | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 37 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 36 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 26 | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 27 | 5 | 5 | 4 | 4 | 18 | 144 | | |
| В | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 35 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 35 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 29 | 3 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 25 | 3 | 4 | 4 | 4 | 15 | 139 | | |
| ЗАААА | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 37 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 5 | 35 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4 | 27 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 25 | 4 | 4 | 4 | 4 | 16 | 140 | | |
| ШАА | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 37 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | 5 | 4 | 33 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 27 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 27 | 5 | 4 | 4 | 4 | 17 | 141 | | |
| НАААА | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | 34 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 36 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 27 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 28 | 5 | 4 | 4 | 4 | 17 | 142 | | |
| ЧААА | 4 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 4 | 5 | 35 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 40 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 28 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 27 | 4 | 3 | 4 | 4 | 15 | 143 | | |
| У | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 39 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 25 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 25 | 4 | 4 | 4 | 4 | 16 | 143 | | |
| М | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 36 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 23 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 | 26 | 4 | 5 | 4 | 5 | 18 | 142 | | |
| Л | 5 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 | 4 | 33 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 4 | 3 | 37 | 5 | 4 | 3 | 5 | 3 | 5 | 4 | 28 | 5 | 3 | 3 | 5 | 4 | 5 | 27 | 5 | 5 | 5 | 5 | 20 | 145 | | |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| ША | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 36 | 5 | 3 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 37 | 5 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 23 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 29 | 5 | 5 | 5 | 5 | 20 | 145 | |
| Т | 5 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 4 | 5 | 36 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 34 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 27 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 28 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 20 | 145 |
| О | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4 | 36 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 37 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 28 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 29 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 20 | 150 |
| ПА | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 38 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 37 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 30 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 30 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 20 | 155 |
| ТА | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 38 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 40 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 29 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 28 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 20 | 155 |
| ОАА | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 40 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 36 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 29 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 29 | 5 | 3 | 5 | 5 | 18 | 152 |
| ЛА | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 39 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 40 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 28 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 29 | 5 | 5 | 5 | 5 | 20 | 156 |
| БААА | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 5 | 37 | 3 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 36 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 27 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 27 | 5 | 5 | 5 | 5 | 20 | 147 |
| Ф | 5 | 5 | 5 | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | 36 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 38 | 5 | 3 | 5 | 4 | 5 | 5 | 27 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 30 | 5 | 5 | 5 | 5 | 20 | 151 |
| ВА | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 40 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 38 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 30 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 29 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 19 | 156 |
| П | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 37 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 40 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 30 | 5 | 3 | 5 | 5 | 3 | 5 | 26 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 20 | 153 |
| РААА | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 38 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 40 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 28 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 29 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 19 | 154 |
| ЦААА | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 38 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 39 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 28 | 5 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 27 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 20 | 152 |
| Б | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 39 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 5 | 35 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 30 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 30 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 20 | 154 |
| С | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 40 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 40 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 29 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 28 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 20 | 157 |
| АА | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 37 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 39 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 29 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 30 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 20 | 155 |
| ЮААА | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 40 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 38 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 27 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 28 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 19 | 152 |
| БА | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 39 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 39 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 28 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 29 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 20 | 155 |
| ОА | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 40 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 38 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 27 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 30 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 20 | 155 |
| СААА | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 38 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 40 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 27 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 29 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 20 | 154 |
| РАА | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 40 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 40 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 30 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 29 | 5 | 4 | 5 | 5 | 18 | 157 |
| ПАА | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 40 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 40 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 30 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 29 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 19 | 151 |
| ПАА | 5 | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 37 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 37 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 30 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 28 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 19 | 151 |

Таблиця Б.6

Результати діагностики здатності батьків до самоосвіти з логокорекційної проблематики
(критерій 2, показник 3)

| Шифр респондента | Номер запитання | | | | | | | | | | | | | | | Σ | Рівень |
|---------------------|-----------------|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|---|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | | |
| БАА | 3 | 0 | 0 | 3 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | | | |
| ЕАА | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 9 | | | |
| ЕААА | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 9 | | | |
| ЦА | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 9 | | | |
| У | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 10 | | | |
| БААА | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 10 | | | |
| ФА | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 3 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 10 | | | |
| ШАА | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 10 | | | |
| ЗА | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 10 | | | |
| М | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 10 | | | |
| СА | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 10 | | | |
| ФАА | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 10 | | | |
| ВАА | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 10 | | | |
| КАА | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 10 | | | |
| І | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 11 | | | |
| ЕА | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 11 | | | |
| ЗААА | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 11 | | | |
| АА | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 11 | | | |
| Ц | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 11 | | | |
| ОАА | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 11 | | | |
| ІА | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 11 | | | |
| ЗАА | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 11 | | | |
| ДАА | 2 | 0 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 12 | | | |
| ЛА | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 3 | 0 | 3 | 0 | 2 | 12 | | | |
| МААА | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 12 | | | |
| ЛАА | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 | 12 | | | |
| ГА | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 12 | | | |
| Ч | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 12 | | | |
| ЯА | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 12 | | | |
| НАА | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 12 | | | |
| ГААА | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 3 | 1 | 1 | 12 | | | |

Низький рівень

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
|----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|-----------------|
| Низький рівень | | | | | | | | | | | | | | | Середній рівень |
| ТАА | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 12 | |
| РА | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 12 | |
| ВА | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 3 | 1 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 12 | |
| ЧА | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 13 | |
| ЛААА | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 13 | |
| ХАА | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 13 | |
| БААА | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 13 | |
| ІААА | 0 | 3 | 0 | 0 | 1 | 3 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 13 | |
| Х | 0 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 13 | |
| ЧАА | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 3 | 0 | 13 | |
| КААА | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 13 | |
| Ф | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 13 | |
| ЛААА | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 13 | |
| ЮААА | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 13 | |
| Ж | 3 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 13 | |
| УА | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 14 | |
| РАА | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 14 | |
| З | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 14 | |
| Б | 0 | 3 | 0 | 1 | 1 | 3 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 14 | |
| ЦАА | 0 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 3 | 0 | 15 | |
| ХА | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 15 | |
| ІАА | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 16 | |
| ЩААА | 2 | 2 | 3 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 16 | |
| ХААА | 3 | 0 | 3 | 0 | 3 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 17 | |
| УАА | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 17 | |
| ФААА | 3 | 1 | 3 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 17 | |
| ДА | 0 | 0 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 18 | |
| Ю | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 18 | |
| Т | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 18 | |
| ЖААА | 2 | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 18 | |
| ЖАА | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 3 | 19 | |
| ПА | 3 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 3 | 2 | 0 | 19 | |
| ЮАА | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 20 | |
| УААА | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 20 | |
| ША | 3 | 3 | 0 | 3 | 0 | 3 | 1 | 1 | 3 | 0 | 1 | 1 | 2 | 20 | |
| НА | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 3 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 21 | |
| ГАА | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 0 | 3 | 1 | 1 | 21 | |
| Е | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 3 | 1 | 2 | 21 | |
| КА | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 3 | 2 | 0 | 3 | 1 | 21 | |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|-----------------|
| ШААА | 3 | 0 | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 0 | 3 | 1 | 22 | Середній рівень |
| МА | 3 | 3 | 0 | 3 | 0 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 22 | |
| СААА | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 23 | |
| Р | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 2 | 23 | |
| ОА | 3 | 3 | 2 | 3 | 0 | 3 | 1 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 2 | 23 | |
| П | 3 | 0 | 3 | 0 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 23 | |
| МАА | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 24 | |
| ТА | 0 | 3 | 0 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 24 | |
| Н | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 24 | |
| А | 3 | 3 | 0 | 3 | 3 | 3 | 2 | 0 | 2 | 3 | 0 | 2 | 0 | 24 | |
| ЦААА | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 25 | Високий рівень |
| ЮА | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 25 | |
| ЩА | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 25 | |
| ПААА | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 0 | 3 | 0 | 0 | 2 | 2 | 25 | |
| Я | 3 | 3 | 0 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 25 | |
| НААА | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 0 | 25 | |
| С | 3 | 3 | 0 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 25 | |
| Щ | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 26 | |
| ТААА | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | 26 | |
| К | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 26 | |
| Г | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 26 | Середній рівень |
| Ш | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 26 | |
| ОААА | 3 | 3 | 0 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 26 | |
| ЯААА | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 26 | |
| ЩАА | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 0 | 28 | |
| САА | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 28 | |
| ААА | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 28 | |
| ЧААА | 0 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 29 | |
| ПАА | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1 | 29 | |
| ЖА | 3 | 2 | 3 | 3 | 0 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 29 | |
| В | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 0 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 29 | Високий рівень |
| Л | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 30 | |
| РААА | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 31 | |
| О | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 32 | |
| БА | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 33 | |
| Д | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 33 | |
| ЯАА | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 35 | |

Таблиця Б.7

**Результати діагностики інформаційно-цифрової компетентності батьків
(критерій 3, показник 1)**

| Шифр респондента | Номер запитання | | | | | | | | | | Σ | Рівень |
|---------------------|-----------------|---|---|---|---|---|---|---|----|----|---|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | | |
| ЧААА | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | | | |
| Д | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 | | | |
| ЗАА | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 | | | |
| ГАА | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 | | | |
| БААА | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 4 | | | |
| ОААА | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 4 | | | |
| І | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 4 | | | |
| ЖАА | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 4 | | | |
| МА | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 | | | |
| Ф | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | | | |
| ХА | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 4 | | | |
| БА | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 4 | | | |
| РА | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 4 | | | |
| ДА | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4 | | | |
| ІААА | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | | | |
| К | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 4 | | | |
| ЛА | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4 | | | |
| ФАА | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | | | |
| ЦАА | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 5 | | | |
| ТАА | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | | | |
| ЧАА | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | | | |
| ЮА | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 5 | | | |
| БАА | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 5 | | | |
| НААА | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | | | |
| З | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 5 | | | |
| КААА | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | | | |
| ХААА | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | | | |
| ЮААА | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | | | |
| Ю | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | | | |
| ЕА | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | | | |
| ЖААА | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | | | |
| КА | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | | | |

Низький рівень

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|------|---|---|---|---|---|---|---|----|-----------------|
| Ш | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | Низький рівень |
| ЗААА | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | |
| НАА | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 6 | Середній рівень |
| ААА | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | |
| ЯАА | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 6 | |
| Б | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | |
| О | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | |
| ОА | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 7 | |
| ОАА | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 7 | |
| ПАА | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 7 | |
| ЕААА | 2 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 7 | |
| ДААА | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 7 | |
| Ж | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 7 | |
| ГААА | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 8 | |
| МААА | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 8 | |
| ІАА | 1 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 3 | 8 | |
| ЛАА | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 8 | |
| ТААА | 0 | 3 | 1 | 0 | 0 | 1 | 3 | 8 | |
| ЗА | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 | 2 | 8 | |
| ІА | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 8 | |
| УААА | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 8 | |
| ЯААА | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 3 | 8 | |
| АА | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 9 | |
| Я | 0 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 9 | |
| РАА | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 0 | 9 | |
| ТА | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | 9 | |
| ГА | 0 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 | 10 | |
| Л | 3 | 0 | 2 | 3 | 2 | 1 | 0 | 11 | |
| УА | 2 | 2 | 0 | 0 | 3 | 2 | 2 | 11 | |
| УАА | 2 | 2 | 0 | 3 | 1 | 2 | 1 | 11 | |
| А | 0 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 0 | 11 | |
| СААА | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 11 | |
| ВАА | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 12 | |
| ЕАА | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 | 12 | |
| Щ | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 12 | |
| М | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 12 | |
| ФААА | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 12 | |
| Ц | 3 | 3 | 3 | 1 | 0 | 2 | 0 | 12 | |
| ША | 3 | 0 | 2 | 0 | 2 | 3 | 2 | 12 | |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|------|---|---|---|---|---|---|---|----|-----------------|
| ШАА | 0 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 12 | Середній рівень |
| Х | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 13 | |
| П | 3 | 3 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 12 | |
| Р | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 12 | |
| РААА | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 0 | 12 | |
| Г | 3 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 13 | |
| Е | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 13 | |
| ЖА | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 13 | |
| Н | 2 | 2 | 0 | 3 | 1 | 2 | 3 | 13 | |
| ЩА | 3 | 0 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 13 | |
| ФА | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 0 | 13 | |
| МАА | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 13 | |
| ЦА | 3 | 2 | 3 | 2 | 0 | 2 | 1 | 13 | |
| ЯА | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 13 | |
| ВААА | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 13 | |
| В | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 13 | |
| ПА | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 13 | |
| ПААА | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 0 | 13 | |
| КАА | 0 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 14 | |
| У | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 14 | |
| ЦААА | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 0 | 2 | 14 | |
| ЧА | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 0 | 2 | 14 | |
| ЮАА | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 15 | Високий рівень |
| С | 3 | 0 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 15 | |
| САА | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 0 | 15 | |
| НА | 3 | 0 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 16 | |
| ЩААА | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 16 | |
| СА | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 16 | |
| ДАА | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 17 | |
| ШАА | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 17 | |
| ЛААА | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 17 | |
| Ч | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 18 | |
| ХАА | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 18 | Високий рівень |
| ШААА | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 18 | |
| ВА | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 18 | |
| Т | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 19 | |

Таблиця Б.8

Результати діагностики відповідальності та здатності до точного виконання рекомендацій та інструкцій логопеда
(критерій 3, показник 2)

| Шифр респондента | Номер запитання | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Σ | Рівень | Достовірність |
|---------------------|-----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--------|---------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | | |
| 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 23 | 24 |
| Л | 1 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 40 | 25 |
| М | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 41 | 2,3 |
| А | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 43 | 3 |
| ВА | 1 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 43 | 4 |
| АА | 3 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 43 | 4,3 |
| ЛАА | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 43 | 2,7 |
| ЖА | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 44 | 3,7 |
| БА | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 44 | 2,3 |
| БАА | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 44 | 4,3 |
| ВААА | 2 | 5 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 5 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 45 | 4,3 |
| ЧА | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 5 | 1 | 45 | 5 |
| НААА | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 45 | 5 |
| ШААА | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 45 | 4,3 |
| ЗА | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 5 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 4 | 2 | 1 | 46 | 4 |
| ГААА | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 5 | 46 | 4,7 |
| ВАА | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 46 | 5,3 |
| МАА | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 5 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 5 | 1 | 2 | 3 | 46 | 3,7 |
| ЮААА | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 47 | 3 |
| ІА | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 47 | 5 |
| ТААА | 4 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 47 | 3,7 |
| САА | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 47 | 3,3 |
| РААА | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 48 | 4,3 |
| Ш | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 5 | 48 | 3,3 |
| У | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 48 | 3,7 |
| В | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 48 | 5,3 |
| КА | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 48 | 4,7 |
| СААА | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 5 | 3 | 2 | 2 | 2 | 48 | 3,7 |
| ЖААА | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 49 | 3,3 |
| ІАА | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 49 | 3,7 |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----------------|-----|
| ЦАА | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 5 | 3 | 3 | 2 | 49 | Низький рівень | 25 |
| І | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 49 | | 4 |
| ЯА | 2 | 3 | 2 | 2 | 5 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 49 | | 5 |
| З | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 50 | | 2 |
| ЮА | 5 | 2 | 3 | 2 | 2 | 5 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 50 | | 5,3 |
| ЩА | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 50 | | 5 |
| Б | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 5 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 5 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 5 | 2 | 50 | | 5 |
| ЛААА | 3 | 3 | 5 | 5 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 50 | | 4,7 |
| Н | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 50 | | 1,7 |
| ІААА | 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 51 | | 3 |
| К | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 5 | 3 | 3 | 51 | Середній рівень | 4,3 |
| ЗААА | 1 | 5 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 52 | | 4 |
| МА | 2 | 2 | 5 | 3 | 2 | 5 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 54 | | 5 |
| БААА | 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 5 | 5 | 2 | 2 | 2 | 55 | | 4,7 |
| Ф | 5 | 5 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | 2 | 1 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 56 | | 2,3 |
| ЛА | 6 | 3 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 1 | 6 | 6 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 62 | | 4,3 |
| ДА | 3 | 5 | 5 | 2 | 7 | 5 | 5 | 2 | 3 | 2 | 5 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 65 | | 3,7 |
| ОА | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 5 | 5 | 2 | 5 | 3 | 3 | 5 | 3 | 5 | 2 | 5 | 67 | | 2,7 |
| Х | 3 | 2 | 5 | 2 | 5 | 2 | 1 | 5 | 1 | 5 | 2 | 3 | 6 | 3 | 4 | 2 | 2 | 4 | 3 | 5 | 3 | 68 | | 2 |
| КААА | 2 | 7 | 2 | 7 | 5 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 5 | 68 | | 4,3 |
| ХА | 5 | 3 | 2 | 2 | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 3 | 5 | 3 | 1 | 5 | 2 | 5 | 5 | 2 | 2 | 70 | | 2,3 |
| УААА | 3 | 5 | 3 | 5 | 4 | 5 | 1 | 3 | 3 | 6 | 2 | 2 | 3 | 3 | 5 | 3 | 3 | 5 | 2 | 2 | 3 | 71 | | 3 |
| ЩАА | 6 | 3 | 3 | 3 | 6 | 6 | 2 | 5 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 5 | 2 | 5 | 2 | 2 | 71 | | 4,3 |
| Щ | 3 | 5 | 3 | 3 | 2 | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 5 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 5 | 5 | 5 | 72 | | 5,7 |
| НАА | 3 | 3 | 5 | 3 | 5 | 3 | 1 | 5 | 3 | 2 | 2 | 2 | 6 | 2 | 3 | 5 | 2 | 3 | 5 | 5 | 5 | 73 | | 3 |
| ФАА | 5 | 2 | 5 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | 5 | 5 | 3 | 2 | 2 | 5 | 3 | 5 | 2 | 6 | 3 | 3 | 5 | 74 | | 2,7 |
| О | 5 | 2 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 5 | 2 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 3 | 74 | | 4,3 |
| Г | 1 | 3 | 1 | 2 | 5 | 2 | 5 | 2 | 4 | 5 | 2 | 5 | 6 | 3 | 5 | 6 | 3 | 2 | 3 | 5 | 5 | 75 | | 3,3 |
| Ю | 5 | 2 | 2 | 3 | 5 | 2 | 4 | 5 | 5 | 3 | 2 | 3 | 7 | 5 | 1 | 7 | 5 | 2 | 4 | 3 | 2 | 77 | | 4,7 |
| ГАА | 4 | 3 | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 3 | 5 | 2 | 5 | 5 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 2 | 7 | 77 | | 3,7 |
| РАА | 3 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 3 | 3 | 2 | 3 | 6 | 3 | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 5 | 3 | 3 | 3 | 77 | | 4,3 |
| ТА | 2 | 5 | 3 | 2 | 2 | 5 | 3 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4 | 3 | 2 | 6 | 5 | 3 | 5 | 3 | 1 | 6 | 78 | | 2,7 |
| ПА | 3 | 3 | 2 | 5 | 5 | 5 | 2 | 2 | 5 | 5 | 6 | 3 | 2 | 5 | 2 | 5 | 2 | 3 | 2 | 6 | 6 | 79 | | 3,7 |
| УАА | 2 | 6 | 2 | 3 | 3 | 6 | 5 | 6 | 2 | 2 | 2 | 6 | 6 | 3 | 6 | 2 | 3 | 3 | 2 | 6 | 3 | 79 | | 5,3 |
| ДААА | 5 | 2 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 3 | 1 | 5 | 3 | 5 | 3 | 2 | 3 | 5 | 3 | 2 | 5 | 79 | | 3,3 |
| ЯАА | 2 | 6 | 5 | 2 | 5 | 2 | 5 | 6 | 5 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 7 | 5 | 2 | 6 | 2 | 5 | 3 | 80 | | 2,7 |
| ЧАА | 5 | 2 | 3 | 5 | 5 | 3 | 5 | 3 | 3 | 6 | 2 | 5 | 3 | 2 | 3 | 5 | 3 | 3 | 3 | 6 | 6 | 81 | | 2,3 |
| Ц | 6 | 2 | 3 | 2 | 5 | 6 | 3 | 3 | 3 | 6 | 6 | 3 | 5 | 2 | 5 | 3 | 2 | 5 | 5 | 3 | 3 | 81 | | 3 |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----------------|-----|
| ОАА | 3 | 6 | 5 | 5 | 6 | 3 | 3 | 5 | 2 | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 4 | 3 | 3 | 5 | 3 | 81 | Середній рівень | 4 |
| ША | 3 | 5 | 6 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 5 | 6 | 2 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 81 | | 3,3 |
| Т | 2 | 6 | 3 | 5 | 3 | 6 | 1 | 5 | 6 | 3 | 3 | 2 | 5 | 3 | 6 | 3 | 2 | 3 | 6 | 6 | 3 | 82 | | 3 |
| ПАА | 5 | 5 | 5 | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 2 | 5 | 3 | 5 | 5 | 2 | 82 | | 3,7 |
| ФА | 3 | 3 | 6 | 6 | 3 | 2 | 6 | 3 | 2 | 4 | 3 | 5 | 3 | 3 | 5 | 6 | 5 | 3 | 3 | 5 | 3 | 82 | | 3 |
| НА | 5 | 6 | 5 | 3 | 6 | 5 | 3 | 3 | 3 | 5 | 3 | 2 | 3 | 3 | 6 | 3 | 3 | 6 | 5 | 3 | 2 | 83 | | 3,3 |
| ТАА | 3 | 3 | 4 | 6 | 6 | 5 | 2 | 6 | 3 | 3 | 2 | 2 | 7 | 2 | 3 | 6 | 3 | 3 | 5 | 5 | 4 | 83 | | 3,7 |
| ЧААА | 5 | 2 | 7 | 6 | 5 | 6 | 5 | 3 | 2 | 3 | 3 | 5 | 3 | 4 | 3 | 2 | 5 | 6 | 1 | 2 | 5 | 83 | | 5 |
| ХАА | 3 | 3 | 3 | 5 | 5 | 6 | 2 | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 3 | 5 | 6 | 3 | 5 | 3 | 3 | 6 | 83 | | 4 |
| РА | 2 | 1 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 5 | 5 | 2 | 2 | 3 | 5 | 6 | 5 | 5 | 6 | 2 | 83 | | 4,3 |
| ФААА | 6 | 5 | 3 | 5 | 5 | 3 | 3 | 5 | 5 | 3 | 5 | 6 | 2 | 3 | 6 | 1 | 2 | 6 | 3 | 2 | 5 | 84 | | 4,7 |
| Я | 2 | 6 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 3 | 6 | 3 | 6 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 6 | 5 | 5 | 5 | 3 | 84 | | 6 |
| ЕА | 3 | 3 | 5 | 3 | 3 | 5 | 5 | 6 | 3 | 3 | 5 | 3 | 3 | 5 | 3 | 6 | 7 | 3 | 2 | 3 | 5 | 84 | | 3,7 |
| ЮАА | 3 | 3 | 6 | 2 | 6 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 6 | 1 | 6 | 2 | 6 | 3 | 5 | 2 | 5 | 85 | | 5 |
| ДАА | 6 | 5 | 5 | 3 | 6 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 5 | 6 | 6 | 3 | 3 | 6 | 4 | 3 | 2 | 5 | 5 | 85 | | 3,7 |
| КАА | 3 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 2 | 3 | 3 | 5 | 6 | 3 | 5 | 1 | 6 | 3 | 5 | 6 | 5 | 3 | 3 | 85 | | 4,7 |
| ХААА | 3 | 3 | 3 | 5 | 5 | 3 | 2 | 5 | 6 | 3 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 4 | 3 | 3 | 6 | 5 | 5 | 85 | | 5,3 |
| УА | 6 | 3 | 5 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 | 3 | 5 | 2 | 6 | 5 | 5 | 2 | 2 | 6 | 3 | 86 | | 3 |
| ЗАА | 2 | 5 | 6 | 3 | 1 | 5 | 2 | 5 | 1 | 2 | 5 | 4 | 2 | 2 | 5 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 86 | | 3,3 |
| ЕААА | 6 | 5 | 2 | 3 | 6 | 6 | 6 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 5 | 2 | 1 | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | 3 | 87 | | 4,3 |
| Е | 2 | 3 | 3 | 4 | 5 | 3 | 2 | 6 | 2 | 2 | 6 | 5 | 6 | 5 | 6 | 6 | 6 | 3 | 5 | 5 | 2 | 87 | | 2,3 |
| Д | 3 | 3 | 5 | 5 | 6 | 5 | 2 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 3 | 2 | 7 | 5 | 3 | 3 | 5 | 6 | 3 | 87 | | 2,7 |
| ЖАА | 3 | 3 | 5 | 2 | 5 | 3 | 2 | 5 | 5 | 3 | 6 | 5 | 6 | 3 | 3 | 5 | 6 | 3 | 3 | 5 | 6 | 87 | | 4,7 |
| Ч | 3 | 3 | 6 | 6 | 2 | 3 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 6 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 2 | 87 | | 3 |
| ЕАА | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 3 | 6 | 6 | 5 | 3 | 5 | 3 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 87 | | 4,7 |
| ЩААА | 2 | 4 | 6 | 5 | 5 | 3 | 3 | 2 | 7 | 2 | 7 | 6 | 5 | 3 | 2 | 3 | 5 | 3 | 3 | 6 | 6 | 88 | | 4 |
| Ж | 6 | 3 | 2 | 3 | 6 | 5 | 6 | 7 | 5 | 5 | 6 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 6 | 6 | 3 | 3 | 88 | | 4,3 |
| ЯААА | 5 | 6 | 6 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 6 | 5 | 3 | 2 | 3 | 5 | 2 | 2 | 5 | 7 | 2 | 5 | 88 | | 4,7 |
| П | 3 | 5 | 5 | 6 | 6 | 6 | 5 | 2 | 5 | 3 | 3 | 5 | 1 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 3 | 5 | 2 | 88 | | 2,7 |
| ПА | 3 | 2 | 6 | 5 | 6 | 5 | 3 | 6 | 6 | 5 | 2 | 3 | 5 | 3 | 2 | 5 | 5 | 3 | 3 | 5 | 5 | 88 | | 5 |
| СА | 3 | 5 | 3 | 6 | 3 | 5 | 5 | 3 | 6 | 3 | 6 | 5 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 5 | 3 | 88 | | 3,3 |
| ААА | 2 | 2 | 6 | 5 | 5 | 3 | 6 | 5 | 5 | 6 | 3 | 3 | 2 | 5 | 5 | 6 | 3 | 5 | 6 | 5 | 1 | 89 | | 5,7 |
| ГА | 6 | 3 | 5 | 3 | 5 | 3 | 6 | 2 | 3 | 3 | 5 | 6 | 5 | 2 | 5 | 4 | 5 | 6 | 6 | 3 | 3 | 89 | | 4,7 |
| ОААА | 3 | 3 | 2 | 5 | 3 | 6 | 2 | 5 | 6 | 5 | 2 | 3 | 5 | 5 | 7 | 5 | 6 | 2 | 6 | 5 | 3 | 89 | | 2 |
| МААА | 2 | 2 | 5 | 3 | 4 | 5 | 2 | 5 | 5 | 5 | 6 | 7 | 3 | 3 | 4 | 5 | 6 | 3 | 6 | 5 | 3 | 89 | | 3 |
| ЦААА | 5 | 2 | 3 | 6 | 3 | 5 | 1 | 6 | 7 | 6 | 5 | 6 | 5 | 3 | 5 | 4 | 6 | 4 | 6 | 6 | 5 | 90 | Високий рівень | 4,7 |
| Р | 5 | 6 | 6 | 3 | 6 | 6 | 6 | 3 | 3 | 5 | 7 | 5 | 6 | 5 | 5 | 6 | 3 | 3 | 6 | 6 | 3 | 90 | | 3,3 |
| ПААА | 3 | 5 | 5 | 3 | 6 | 2 | 3 | 4 | 7 | 7 | 5 | 5 | 7 | 5 | 5 | 7 | 5 | 5 | 6 | 5 | 2 | 92 | | 4,7 |
| С | 6 | 5 | 7 | 7 | 5 | 5 | 5 | 3 | 6 | 3 | 5 | 7 | 3 | 5 | 5 | 5 | 7 | 5 | 3 | 5 | 6 | 92 | | 3,7 |

Таблиця Б.9

**Результати діагностики рівня здатності до ауто- та соціорефлексії у батьків дітей з ОМП
(критерій 3, показник 3)**

| Шифр респондента | Ауторефлексія | | | | | | | | | | Соціорефлексія | | | | | | | | | | Рівень рефлексивності | | | | |
|---------------------|-----------------|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----------------|-----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|--------------------------|--------|----|----|----|
| | Номер запитання | | | | | | | | | | Рівень | Номер запитання | | | | | | | | | | Рівень | | | |
| | Σ | | | | | | | | | | | Σ | | | | | | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | | | 10 | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 |
| О | 4 | 4 | 5 | 6 | 5 | 3 | 6 | 3 | 6 | 5 | 47 | в | 5 | 5 | 4 | 4 | 6 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 46 | в | |
| Ф | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 6 | 4 | 3 | 4 | 37 | с | 4 | 4 | 6 | 5 | 4 | 6 | 4 | 3 | 6 | 4 | 46 | в | |
| ФААА | 3 | 3 | 2 | 6 | 1 | 4 | 3 | 4 | 3 | 6 | 35 | с | 5 | 6 | 6 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 49 | в | |
| ХАА | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 33 | с | 6 | 6 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 5 | 4 | 46 | в | |
| ЦААА | 5 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 6 | 4 | 43 | с | 4 | 6 | 5 | 4 | 6 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 45 | в | |
| Л | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 6 | 6 | 4 | 37 | с | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 | 6 | 3 | 3 | 3 | 1 | 32 | с | |
| ЛА | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | 3 | 3 | 36 | с | 4 | 4 | 3 | 2 | 6 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 32 | с | |
| ЛААА | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | 29 | с | 1 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 31 | с | |
| М | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 1 | 6 | 34 | с | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | 5 | 3 | 35 | с | |
| МААА | 3 | 6 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 35 | с | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 29 | с | |
| Н | 3 | 2 | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 3 | 33 | с | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 27 | с | |
| НАА | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 1 | 2 | 6 | 33 | с | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 31 | с | |
| НААА | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 34 | с | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 1 | 6 | 34 | с | |
| ОАА | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 1 | 32 | с | 5 | 3 | 4 | 4 | 6 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 40 | с | |
| ОААА | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 6 | 5 | 2 | 4 | 35 | с | 4 | 2 | 5 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 33 | с | |
| П | 2 | 3 | 6 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 | 5 | 3 | 36 | с | 5 | 3 | 5 | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 38 | с | |
| ПА | 4 | 6 | 5 | 6 | 4 | 4 | 6 | 5 | 5 | 4 | 49 | в | 5 | 5 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 38 | с | |
| ПАА | 3 | 4 | 3 | 3 | 6 | 5 | 2 | 4 | 4 | 2 | 36 | с | 6 | 2 | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 3 | 36 | с | |
| ПААА | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 6 | 1 | 4 | 4 | 34 | с | 4 | 3 | 5 | 3 | 3 | 4 | 2 | 6 | 1 | 4 | 35 | с | |
| Р | 6 | 4 | 4 | 5 | 4 | 6 | 4 | 4 | 6 | 4 | 47 | в | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 37 | с | |
| РА | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 6 | 4 | 36 | с | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 32 | с | |
| РАА | 5 | 4 | 4 | 6 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 44 | в | 1 | 3 | 6 | 5 | 2 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 36 | с | |
| РААА | 3 | 6 | 5 | 6 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 | 45 | в | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | 3 | 3 | 36 | с | |
| С | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 2 | 4 | 6 | 2 | 4 | 35 | с | 3 | 3 | 6 | 5 | 2 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 38 | с | |
| СА | 3 | 5 | 3 | 4 | 4 | 6 | 4 | 5 | 4 | 4 | 42 | с | 4 | 3 | 3 | 5 | 3 | 5 | 3 | 4 | 4 | 4 | 38 | с | |
| САА | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 6 | 36 | с | 3 | 3 | 3 | 1 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | 32 | с | |
| СААА | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 39 | с | 3 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 43 | с | |
| Т | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 6 | 3 | 3 | 3 | 35 | с | 1 | 6 | 5 | 2 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 3 | 36 | с | |
| ТА | 3 | 6 | 5 | 6 | 4 | 4 | 6 | 5 | 4 | 3 | 46 | в | 5 | 4 | 1 | 6 | 2 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 37 | с | |
| ТАА | 3 | 3 | 4 | 3 | 5 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 36 | с | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 5 | 3 | 31 | с | |
| ТААА | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 27 | с | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 31 | с | |
| У | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 33 | с | 4 | 3 | 4 | 4 | 6 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 40 | с | |
| УААА | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 32 | с | 3 | 3 | 3 | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 34 | с | |
| ФА | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 31 | с | 2 | 6 | 1 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 31 | с | |
| ФАА | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 34 | с | 2 | 3 | 2 | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 32 | с | |
| Х | 3 | 2 | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 33 | с | 1 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 6 | 3 | 3 | 3 | 33 | с | |

| 1 | Середній рівень | | | | | | | | | | | | | | | Низький рівень | | | | | | | | | |
|------|-----------------|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 |
| ХА | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 5 | 33 | с | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 32 | с | |
| ХААА | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 30 | с | 3 | 4 | 2 | 6 | 1 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 32 | с | |
| ПА | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 33 | с | 4 | 4 | 5 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 33 | с | |
| Ч | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 34 | с | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 28 | с | |
| ЧА | 3 | 4 | 5 | 4 | 1 | 6 | 3 | 2 | 2 | 3 | 33 | с | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 1 | 3 | 31 | с | |
| ЧАА | 5 | 4 | 4 | 6 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 44 | в | 3 | 3 | 5 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | 3 | 36 | с | |
| ЧААА | 5 | 3 | 5 | 4 | 4 | 6 | 4 | 5 | 4 | 4 | 44 | в | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 38 | с | |
| Ш | 3 | 3 | 3 | 6 | 5 | 2 | 4 | 4 | 2 | 5 | 37 | с | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 30 | с | |
| ША | 2 | 3 | 6 | 5 | 2 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 37 | с | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 6 | 1 | 4 | 33 | с | |
| ШАА | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 1 | 6 | 3 | 34 | с | 2 | 4 | 4 | 3 | 2 | 6 | 3 | 3 | 3 | 1 | 31 | с | |
| ШААА | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 5 | 4 | 4 | 3 | 35 | с | 5 | 3 | 3 | 4 | 4 | 1 | 6 | 3 | 3 | 3 | 35 | с | |
| ШААА | 4 | 2 | 3 | 2 | 6 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 34 | с | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 3 | 3 | 4 | 4 | 32 | с | |
| ШААА | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 6 | 34 | с | 1 | 4 | 4 | 3 | 6 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 36 | с | |
| ЮА | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 2 | 5 | 3 | 3 | 3 | 33 | с | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 1 | 6 | 34 | с | |
| ЮАА | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 6 | 35 | с | 1 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 1 | 6 | 32 | с | |
| ЮААА | 4 | 3 | 5 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 34 | с | 5 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 6 | 1 | 4 | 35 | с | |
| Я | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 | 6 | 3 | 3 | 34 | с | 3 | 1 | 1 | 6 | 4 | 2 | 5 | 4 | 1 | 6 | 33 | с | |
| ЯАА | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 6 | 1 | 31 | с | 4 | 3 | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 33 | с | |
| ЯААА | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 33 | с | 4 | 2 | 5 | 4 | 1 | 6 | 3 | 3 | 3 | 3 | 34 | с | |
| АА | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 5 | 40 | с | 2 | 6 | 1 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 31 | с | |
| Б | 3 | 4 | 2 | 6 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 34 | с | 2 | 3 | 2 | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 32 | с | |
| В | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 1 | 6 | 3 | 34 | с | 1 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 6 | 3 | 3 | 3 | 33 | с | |
| ЗААА | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 32 | с | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 32 | с | |
| МАА | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 6 | 1 | 4 | 3 | 33 | с | 3 | 4 | 2 | 6 | 1 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 32 | с | |
| ААА | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 4 | 26 | н | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 | 33 | с | |
| ВАА | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 23 | н | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 20 | н | |
| Г | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 24 | н | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 24 | н | |
| ГАА | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 6 | 4 | 3 | 4 | 37 | с | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 23 | н | |
| ГААА | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 32 | с | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 24 | н | |
| Д | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 6 | 36 | с | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 22 | н | |
| ДАА | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 26 | н | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 34 | с | |
| ДААА | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 20 | н | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 25 | н | |
| Е | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 26 | н | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 24 | н | |
| ЕА | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 21 | н | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 19 | н | |
| ЕААА | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 26 | н | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 34 | с | |
| Ж | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 25 | н | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 26 | н | |
| ЖА | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 25 | н | 6 | 3 | 2 | 4 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 31 | с | |
| ЖАА | 3 | 4 | 4 | 1 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 35 | с | 3 | 4 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 25 | н | |
| З | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 32 | с | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 26 | н | |
| ЗА | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 29 | с | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 21 | н | |
| І | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 26 | н | 5 | 4 | 1 | 6 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 34 | с | |
| ІАА | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 34 | с | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 26 | н | |
| ЛАА | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 23 | н | 3 | 3 | 5 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 33 | с | |
| МА | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 22 | н | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 33 | с | |
| НА | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 26 | н | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 1 | 3 | 31 | с | |
| ОА | 3 | 3 | 3 | 3 | 6 | 5 | 2 | 4 | 4 | 2 | 35 | н | 5 | 4 | 5 | 3 | 1 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 38 | с | |
| УА | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 34 | с | 4 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 1 | 3 | 26 | н | |
| УАА | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 25 | н | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 6 | 1 | 4 | 34 | с | |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----------------|
| Ц | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 25 | н | 2 | 3 | 2 | 6 | 1 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 34 | с | Низький рівень |
| ЦАА | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 33 | с | 1 | 3 | 1 | 4 | 3 | 4 | 2 | 2 | 1 | 4 | 25 | н | |
| ЦІ | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 32 | с | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 25 | н | |
| ЦААА | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 24 | н | 6 | 1 | 3 | 3 | 3 | 1 | 4 | 3 | 4 | 3 | 31 | с | |
| Ю | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 25 | н | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 20 | н | |
| ЯА | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 24 | н | 4 | 3 | 4 | 4 | 6 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 39 | с | |
| А | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 4 | 26 | н | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 27 | с | |
| БА | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 23 | н | 6 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 36 | с | |
| БАА | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 24 | н | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 1 | 3 | 31 | с | |
| БААА | 4 | 4 | 3 | 2 | 6 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 32 | с | 3 | 4 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 25 | н | |
| ВА | 3 | 6 | 5 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 38 | с | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 26 | н | |
| БААА | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 20 | н | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 34 | с | |
| ГА | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 26 | н | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 27 | с | |
| ДА | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 6 | 35 | с | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 26 | н | |
| ЕАА | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 26 | н | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 31 | с | |
| ЖААА | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 20 | н | 3 | 1 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 3 | 3 | 1 | 31 | с | |
| ЗАА | 4 | 4 | 3 | 2 | 6 | 3 | 2 | 4 | 1 | 4 | 33 | с | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 20 | н | |
| ІА | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 6 | 4 | 3 | 3 | 35 | с | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 24 | н | |
| ІААА | 3 | 2 | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 3 | 33 | с | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 23 | н | |
| К | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 25 | н | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 33 | с | |
| КА | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 24 | н | 3 | 2 | 3 | 6 | 4 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 31 | с | |
| КАА | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 22 | н | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 1 | 6 | 3 | 34 | с | |
| КААА | 3 | 3 | 4 | 2 | 6 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 36 | с | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 25 | н | |

Таблиця Б.10

Сукупні результати обстеження показників готовності батьків дітей з мовленнєвими особливостями до співпраці з логопедом

| Шифр респондента | Мотиваційна готовність | | | | | Готовність до самовдосконалення | | | | | Технологічна готовність | | | | | Разом |
|------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|---|--------|---------------------------------|-------------------------|-------------------------|----|--------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|----|--------|-----------------|
| | 1 ^й показник | 2 ^й показник | 3 ^й показник | Σ | Рівень | 1 ^й показник | 2 ^й показник | 3 ^й показник | Σ | Рівень | 1 ^й показник | 2 ^й показник | 3 ^й показник | Σ | Рівень | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
| ФА | 3 | 3 | 2 | 8 | в | 3 | 3 | 3 | 9 | в | 2 | 2 | 2 | 6 | с | Високий рівень |
| ЯАА | 3 | 3 | 2 | 8 | в | 3 | 3 | 3 | 9 | в | 2 | 3 | 2 | 7 | с | |
| ОАА | 3 | 2 | 2 | 7 | с | 3 | 3 | 2 | 8 | в | 3 | 3 | 2 | 8 | в | Середній рівень |
| УААА | 3 | 2 | 3 | 8 | в | 3 | 2 | 3 | 8 | в | 3 | 1 | 2 | 6 | с | |
| ЗААА | 3 | 2 | 1 | 6 | с | 3 | 3 | 2 | 8 | в | 3 | 3 | 3 | 9 | в | |
| ГААА | 1 | 2 | 3 | 6 | с | 2 | 1 | 2 | 5 | с | 2 | 2 | 2 | 6 | с | |
| З | 2 | 1 | 3 | 6 | с | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 3 | 2 | 1 | 6 | с | |
| Щ | 3 | 2 | 2 | 7 | с | 2 | 1 | 2 | 5 | с | 2 | 2 | 2 | 6 | с | |
| БААА | 3 | 1 | 1 | 5 | с | 3 | 2 | 2 | 7 | с | 2 | 2 | 2 | 6 | с | |
| ХАА | 3 | 1 | 2 | 6 | с | 3 | 3 | 3 | 9 | в | 2 | 2 | 3 | 7 | с | |
| Н | 3 | 2 | 2 | 7 | с | 3 | 3 | 2 | 8 | в | 2 | 2 | 1 | 5 | с | |
| НАА | 3 | 1 | 3 | 7 | с | 3 | 3 | 2 | 8 | в | 2 | 2 | 2 | 6 | с | |
| У | 3 | 2 | 3 | 8 | в | 3 | 2 | 2 | 7 | с | 1 | 2 | 2 | 5 | с | |
| Х | 3 | 1 | 1 | 5 | с | 3 | 3 | 2 | 8 | в | 2 | 2 | 2 | 6 | с | |
| ХА | 3 | 1 | 1 | 5 | с | 3 | 2 | 2 | 7 | с | 2 | 3 | 2 | 7 | с | |
| ЦА | 3 | 2 | 1 | 6 | с | 3 | 2 | 2 | 7 | с | 2 | 3 | 2 | 7 | с | |
| ЧА | 3 | 2 | 1 | 6 | с | 3 | 2 | 2 | 7 | с | 2 | 2 | 2 | 6 | с | |
| ЮА | 3 | 2 | 1 | 6 | с | 3 | 3 | 3 | 9 | в | 2 | 1 | 2 | 5 | с | |
| ЯААА | 3 | 2 | 2 | 7 | с | 3 | 2 | 1 | 6 | с | 3 | 2 | 2 | 7 | с | |
| МАА | 3 | 2 | 2 | 7 | с | 3 | 3 | 2 | 8 | в | 2 | 2 | 2 | 6 | с | |
| ЦАА | 3 | 2 | 2 | 7 | с | 3 | 2 | 2 | 7 | с | 3 | 2 | 2 | 7 | с | |
| ЗАА | 3 | 1 | 2 | 6 | с | 3 | 3 | 2 | 8 | в | 2 | 2 | 2 | 6 | с | |
| ІААА | 2 | 3 | 1 | 6 | с | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 2 | 2 | 6 | с | |
| М | 2 | 2 | 3 | 7 | с | 3 | 2 | 1 | 6 | с | 3 | 1 | 2 | 6 | с | |
| НААА | 2 | 1 | 1 | 4 | н | 2 | 1 | 3 | 6 | с | 2 | 2 | 1 | 5 | с | |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|-----------------|
| О | 2 | 2 | 1 | 5 | с | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 2 | 1 | 5 | с | Середній рівень |
| ДААА | 2 | 2 | 1 | 5 | с | 2 | 2 | 2 | 6 | с | 2 | 2 | 2 | 6 | с | |
| БААА | 3 | 2 | 1 | 6 | с | 3 | 3 | 2 | 8 | в | 1 | 2 | 3 | 6 | с | |
| ЖААА | 3 | 2 | 3 | 8 | в | 1 | 1 | 1 | 3 | н | 2 | 2 | 2 | 6 | с | |
| ЕА | 2 | 2 | 1 | 5 | с | 2 | 2 | 2 | 6 | с | 2 | 2 | 2 | 6 | с | |
| МА | 3 | 2 | 1 | 6 | с | 3 | 2 | 2 | 7 | с | 2 | 2 | 3 | 7 | с | |
| КАА | 3 | 1 | 2 | 6 | с | 2 | 2 | 2 | 6 | с | 2 | 2 | 2 | 6 | с | |
| БАА | 3 | 2 | 3 | 8 | в | 2 | 1 | 2 | 5 | с | 2 | 2 | 2 | 6 | с | |
| ЛАА | 3 | 2 | 2 | 7 | с | 2 | 1 | 2 | 5 | с | 3 | 2 | 3 | 8 | в | |
| БА | 3 | 1 | 1 | 5 | с | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 2 | 2 | 6 | с | |
| Г | 3 | 2 | 1 | 6 | с | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 2 | 1 | 5 | с | |
| ЩААА | 3 | 3 | 1 | 7 | с | 2 | 1 | 1 | 4 | н | 2 | 2 | 2 | 6 | с | |
| ЯА | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 1 | 2 | 5 | с | 3 | 2 | 2 | 7 | с | |
| БАА | 3 | 2 | 2 | 7 | с | 2 | 1 | 2 | 5 | с | 3 | 1 | 2 | 6 | с | |
| КА | 3 | 1 | 3 | 7 | с | 3 | 2 | 2 | 7 | с | 2 | 2 | 2 | 6 | с | |
| Ж | 3 | 1 | 2 | 6 | с | 3 | 2 | 3 | 8 | в | 1 | 2 | 2 | 5 | с | |
| ЖА | 3 | 2 | 1 | 6 | с | 2 | 2 | 2 | 6 | с | 2 | 1 | 2 | 5 | с | |
| УАА | 3 | 2 | 2 | 7 | с | 3 | 2 | 2 | 7 | с | 2 | 2 | 2 | 6 | с | |
| Ц | 1 | 2 | 2 | 5 | с | 2 | 1 | 1 | 4 | н | 3 | 2 | 2 | 7 | с | |
| Ю | 3 | 2 | 1 | 6 | с | 3 | 2 | 2 | 7 | с | 3 | 1 | 2 | 6 | с | |
| К | 2 | 1 | 2 | 5 | с | 2 | 1 | 2 | 5 | с | 2 | 1 | 2 | 5 | с | |
| ААА | 3 | 2 | 2 | 7 | с | 3 | 2 | 3 | 8 | в | 2 | 2 | 2 | 6 | с | |
| ДАА | 3 | 2 | 3 | 8 | в | 2 | 2 | 2 | 6 | с | 3 | 2 | 1 | 6 | с | |
| Е | 1 | 2 | 2 | 5 | с | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 2 | 1 | 5 | с | |
| ЕААА | 3 | 1 | 1 | 5 | с | 2 | 2 | 2 | 6 | с | 2 | 2 | 2 | 6 | с | |
| І | 3 | 2 | 3 | 8 | в | 2 | 2 | 2 | 6 | с | 3 | 2 | 2 | 7 | с | |
| НА | 3 | 1 | 2 | 6 | с | 3 | 3 | 2 | 8 | в | 2 | 1 | 2 | 5 | с | |
| А | 3 | 1 | 1 | 5 | с | 3 | 2 | 2 | 7 | с | 2 | 2 | 2 | 6 | с | |
| ГА | 3 | 1 | 1 | 5 | с | 2 | 2 | 2 | 6 | с | 2 | 2 | 1 | 5 | с | |
| ЕАА | 3 | 2 | 2 | 7 | с | 3 | 2 | 3 | 8 | в | 2 | 2 | 2 | 6 | с | |
| ТААА | 3 | 1 | 1 | 5 | с | 2 | 2 | 2 | 6 | с | 2 | 2 | 2 | 6 | с | |
| ЛААА | 3 | 3 | 2 | 8 | в | 3 | 3 | 3 | 9 | в | 2 | 2 | 2 | 6 | с | |
| ЗА | 3 | 3 | 3 | 9 | в | 3 | 3 | 2 | 8 | в | 2 | 1 | 2 | 5 | с | |
| ХААА | 2 | 3 | 3 | 8 | в | 3 | 2 | 3 | 8 | в | 2 | 2 | 2 | 6 | с | |
| ПААА | 3 | 2 | 3 | 8 | в | 3 | 3 | 2 | 8 | в | 2 | 2 | 2 | 6 | с | |
| ФАА | 1 | 2 | 1 | 4 | н | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 2 | 1 | 5 | с | |
| Ч | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 1 | 1 | 4 | н | 2 | 2 | 1 | 5 | с | |
| ШАА | 1 | 1 | 1 | 3 | н | 2 | 1 | 2 | 5 | с | 1 | 2 | 1 | 4 | н | |
| ЩА | 2 | 2 | 1 | 5 | с | 1 | 1 | 1 | 3 | н | 2 | 1 | 1 | 4 | н | |

Низький
рівень

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----------------|
| ЩАА | 2 | 2 | 1 | 5 | с | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 1 | 2 | 1 | 4 | н | Низький рівень |
| ЮААА | 2 | 1 | 1 | 4 | н | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 2 | 2 | 6 | с | |
| Я | 2 | 1 | 1 | 4 | н | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 2 | 1 | 5 | с | |
| Б | 2 | 1 | 1 | 4 | н | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 2 | 2 | 6 | с | |
| В | 2 | 1 | 1 | 4 | н | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 2 | 1 | 5 | с | |
| ІАА | 2 | 1 | 1 | 4 | н | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 2 | 1 | 5 | с | |
| УА | 1 | 2 | 1 | 4 | н | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 2 | 1 | 5 | с | |
| ФААА | 1 | 2 | 1 | 4 | н | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 2 | 1 | 5 | с | |
| МААА | 1 | 2 | 1 | 4 | н | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 2 | 1 | 5 | с | |
| ОААА | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 1 | 1 | 4 | н | 2 | 2 | 1 | 5 | с | |
| С | 1 | 1 | 1 | 3 | н | 2 | 1 | 2 | 5 | с | 1 | 2 | 1 | 4 | н | |
| Т | 2 | 1 | 1 | 4 | н | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 2 | 1 | 5 | с | |
| ШААА | 2 | 1 | 1 | 4 | н | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 2 | 1 | 5 | с | |
| ЮАА | 1 | 2 | 1 | 4 | н | 2 | 2 | 3 | 7 | с | 2 | 1 | 1 | 4 | н | |
| ЖАА | 1 | 2 | 1 | 4 | н | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 2 | 1 | 5 | с | |
| ОА | 1 | 2 | 1 | 4 | н | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 2 | 1 | 5 | с | |
| ДА | 2 | 2 | 3 | 7 | с | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 1 | 2 | 1 | 5 | н | |
| ІА | 1 | 2 | 1 | 4 | н | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 3 | 1 | 2 | 6 | с | |
| ЛА | 1 | 1 | 1 | 3 | н | 1 | 2 | 1 | 4 | н | 2 | 2 | 2 | 6 | с | |
| П | 1 | 2 | 1 | 4 | н | 1 | 2 | 1 | 4 | н | 2 | 2 | 3 | 7 | с | |
| ПАА | 2 | 1 | 1 | 4 | н | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 2 | 2 | 6 | с | |
| РА | 2 | 2 | 1 | 5 | с | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 1 | 2 | 1 | 4 | н | |
| САА | 2 | 1 | 1 | 4 | н | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 2 | 2 | 6 | с | |
| ТАА | 2 | 1 | 1 | 4 | н | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 2 | 1 | 5 | с | |
| Д | 2 | 1 | 1 | 4 | н | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 2 | 1 | 5 | с | |
| КААА | 2 | 2 | 3 | 7 | с | 1 | 1 | 1 | 1 | н | 1 | 1 | 2 | 4 | н | |
| Ф | 2 | 1 | 1 | 4 | н | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 2 | 1 | 5 | с | |
| Л | 1 | 2 | 1 | 4 | н | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 2 | 1 | 5 | с | |
| Ш | 1 | 2 | 1 | 4 | н | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 2 | 1 | 5 | с | |
| ША | 1 | 2 | 1 | 4 | н | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 2 | 1 | 5 | с | |
| ГАА | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 1 | 1 | 4 | н | 2 | 2 | 1 | 5 | с | |
| ВА | 1 | 1 | 1 | 3 | н | 2 | 1 | 2 | 5 | с | 1 | 2 | 1 | 4 | н | |
| СААА | 1 | 2 | 1 | 4 | н | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 2 | 1 | 5 | с | |
| АА | 1 | 2 | 1 | 4 | н | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 2 | 1 | 5 | с | |
| СА | 2 | 2 | 1 | 5 | с | 1 | 1 | 1 | 3 | н | 2 | 1 | 1 | 4 | н | |
| ЦААА | 2 | 2 | 1 | 5 | с | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 1 | 2 | 1 | 4 | н | |
| РАА | 2 | 2 | 1 | 5 | с | 1 | 1 | 1 | 3 | н | 2 | 1 | 1 | 4 | н | |
| ЧАА | 2 | 2 | 1 | 5 | с | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 1 | 2 | 1 | 4 | н | |
| ЧААА | 2 | 1 | 1 | 4 | н | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 2 | 2 | 6 | с | |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----------------|
| РААА | 1 | 2 | 1 | 4 | н | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 2 | 1 | 5 | с | Пилкин русь |
| ТА | 1 | 1 | 2 | 4 | н | 2 | 1 | 1 | 4 | н | 2 | 2 | 1 | 5 | с | |
| Р | 1 | 1 | 1 | 3 | н | 2 | 1 | 2 | 5 | с | 1 | 2 | 1 | 4 | н | |
| ПА | 2 | 2 | 1 | 5 | с | 1 | 1 | 1 | 3 | н | 2 | 1 | 1 | 4 | н | |

Додаток В**Основні завдання розробки та запуску чат-бота**

- аналіз досвіду застосування дистанційно-інтерактивних форм співпраці з батьками, педагогами та громадськістю в логопедичній роботі;
- створення образу віртуального помічника у вигляді чат-бота;
- упорядкування онлайн-ресурсів, які можуть виявитися потрібними під час роботи віртуального помічника;
- аналіз проблем та задач інформаційного характеру, які можуть бути повністю або частково вирішені за допомогою штучного інтелекту;
- побудова блок-схеми компонентів чат-бота;
- проектування варіацій діалогів цільової аудиторії віртуального помічника;
- створення алгоритмів віртуального помічника на основі блок-схем;
- програмування навігації логічних вузлів віртуального помічника;
- підключення сервісів, відповідальних за ведення діалогів з майбутньою цільовою аудиторією віртуального помічника;
- створення варіацій автовідповідей на типові запитання від цільової аудиторії;
- перенесення варіацій діалогів на алгоритми сервісу побудови діалогів;
- тестування логічних блоків віртуального помічника;
- розробка процесу обробки заявок від віртуального помічника;
- підготовка та публікація віртуального помічника на Facebook-сторінці;
- створення мотиваційних та агітаційних матеріалів для донесення факту появи віртуального помічника до цільової аудиторії батьків, педагогів та громадськості;
- забезпечення підтримки сервісів віртуального помічника;
- здійснення моніторингу процесу використання віртуального помічника цільовою аудиторією.

План розробки та впровадження в роботу КЗ «ДНЗ №4 ВМР» штучного інтелекту

Відповідальні: завідувач Березова С.Г., вихователь-методист Снітко О.А., учитель-логопед Король А.В.

I етап – Підготовка до створення чат-бота (аналітико-теоретичний) серпень-грудень 2017 року

1. Аналіз попереднього досвіду застосування дистанційно-інтерактивних форм співпраці з батьками в логопедичній роботі КЗ «ДНЗ №4 ВМР»
2. Вивчення проблем, цінностей та потреб цільової аудиторії закладів дошкільної освіти.
3. Вивчення web-ресурсів, відвідувачами яких є цільова аудиторія.
4. Аналіз рівня використання новітніх технологій в закладах освіти.
5. Визначення мети й перспективи використання соціальних мереж в закладах дошкільної освіти.

січень-травень 2018 року

6. Підбір та опрацювання необхідної літератури для розробки та впровадження програмного продукту, що буде виступати як засіб для оптимізації взаємодії педагогів, батьків та громадськості в новітньому освітньому середовищі ЗДО із застосуванням штучного інтелекту.

II етап – Розробка алгоритму та впровадження чат-бота (практичний) червень-грудень 2018 року

1. Створення сторінок LogoClub \ ЗДО в соціальній мережі Facebook.
2. Використання Facebook Messenger технологій для створення спрощеного вигляду сайтів <http://logoclub.com.ua> \ <https://dnz4.edu.vn.ua>.
3. Створення образу віртуального помічника LogoClub \ ЗДО у вигляді бота.
4. Збір інтернет ресурсів для віртуального помічника.
5. Аналіз проблем та задач інформаційного характеру, які будуть повністю або частково вирішені за допомогою чат-бота LogoClub \ ЗДО.
6. Побудова блок-схеми усіх компонентів ботів LogoClub \ ЗДО.
7. Проекціювання майбутніх варіацій діалогів цільової аудиторії віртуального помічника.
8. Перенесення блок-схеми на алгоритми віртуальних помічників LogoClub \ ЗДО.
9. Програмування навігації логічних вузлів віртуального помічника.
10. Створення додаткової (проміжної) сторінки LClub_NOT_OFFICIAL у Facebook для попереднього розміщення віртуальних помічників.
11. Розміщення алгоритмів віртуального помічника на проміжній сторінці LClub_NOT_OFFICIAL у Facebook.

12. Підключення сервісів, що будуть відповідати за ведення діалогів з майбутньою цільовою аудиторією віртуального помічника LogoClub \ ЗДО.
13. Створення варіацій автовідповідей на типові запитання від цільової аудиторії.
14. Перенесення варіацій діалогів на алгоритми сервісу побудови діалогів.
15. Тестування логічних блоків віртуального помічника.
16. Розробка процесу обробки заявок від віртуального помічника.
17. Підготовка та публікація віртуального помічника на основних сторінках LogoClub \ ЗДО у Facebook.

січень-лютий 2019 року

18. Створення мотиваційних та агітаційних матеріалів для донесення факту появи віртуального помічника до цільової аудиторії батьків, працівників ЗДО та громадськості.
19. Обробка перших заявок від реальних користувачів віртуального помічника.
20. Створення процесів для забезпечення підтримки сервісів віртуального помічника.

березень-серпень 2019 року

21. Використання віртуального помічника цільовою аудиторією.

III етап – заключний (контрольно-діагностичний)

вересень-жовтень 2019 року

1. Оцінювання ефективності функціонування програмного продукту із застосуванням штучного інтелекту
2. Розробка критеріїв оцінювання результативності освітнього та корекційно-розвиткового процесу в ЗДО.
3. Обробка проміжних статистичних звітів сервісу Chatfuel, сторінок LogoClub та ЗДО у соціальній мережі Facebook.
4. Проведення оцінки ефективності впровадження та функціонування програмного додатку із застосуванням штучного інтелекту.
5. Визначення дієвості спільної роботи всіх учасників освітнього та корекційно-розвиткового процесу в ЗДО та досягнутих результатів.
6. Узагальнення та систематизація результатів соціологічних досліджень.
7. Доведення результатів соціологічних досліджень до кожного учасника освітнього процесу в ЗДО, висвітлення результатів перед колективом КЗ «ДНЗ № 4 ВМР» та громадськістю.

«ЛогоШкола базової on-line грамоти»

Тематика занять

1. Telegram, Viber, Whatsapp. Месенджери та їх можливості у підтримці контакту з логопедом та педагогами ЗДО. Створення груп та чатів у месенджерах. Функціонал чату. Канали у месенджерах. Пошук інформації на каналах. Чат-боти як автоматизований спосіб збору та отримання інформації. Основи взаємодії з чат-ботом. Етика групового спілкування у чаті.
2. Соціальні мережі як засіб швидкого отримання актуальної інформації про діяльність LogoClub. Сервіс Meta. Сторінка LogoClub у соцмережах Facebook, Tick-Tock, Instagram. Спілкування через коментарі та месенджери соцмереж. Пошук інформації на сторінках LogoClub у соцмережах. Пошук дотичних до логопедії груп та спільнот. Етика спілкування у соцмережах.
3. Сайт LogoClub. Структура сайту. Пошук інформації по сайту. Вебінари та додаткова інформація з логопедії. Сторонні ресурси з логопедичною інформацією. Електронна бібліотека сайту LogoClub. Хмарні сервіси, їх можливості. Особливості використання інформації з хмарних сервісів. Завантаження інформації на хмару, відкриття доступу до неї.
4. Google-диск. Google-документи. Основи роботи зі спільними електронними документами. Форматування тексту. Відкриття доступу до документа. Онлайн-чат під час спільної роботи у документі. Нотатки в Google. Google календар. Планування роботи у календарі. Розклад роботи логопедів. Створення власного календаря.
5. Онлайн-зустрічі. Платформи Google Meet та Zoom. Мобільні застосунки Meet та Zoom. Способи доєднання до онлайн-зустрічі. Етика дискусії під час онлайн-зустрічі. Програмні налаштування Google Meet та Zoom. Робота на онлайн-дошці. Трансляція екрану. Організація зустрічі в Google Meet, створення посилання через Google календар, мобільний застосунок Meet та електронну пошту.
6. Електронна пошта. Листування. Створення листа та отримання відповіді. Доєднання вкладень до електронного листа. Перевищення ліміту розміру вкладення до електронного листа. Надсилання доступу до матеріалів, розміщених на хмарному сервісі. Розсилки. Види розсилок. Згода на отримання розсилки. Відмова від отримання розсилки.

**Деякі інформаційні матеріали сайту [logoclub.com.ua](https://www.logoclub.com.ua),
призначені для забезпечення самоосвіти батьків**

Розвиток мовлення. Посилання на розділ: <https://www.logoclub.com.ua/poradi-logopeda/rozvitok-movlennya>

Розвиток мовлення дітей першого року життя.

Розвиток мовлення дітей другого року життя.

Основні напрямки в роботі з розвитку мовлення у дошкільників.

Розвиваємо мовлення та творчу уяву у дітей.

Білінгвізм, або двомовність, у дітей.

Іграшки для розвитку мовлення дитини від 1 до 3 років.

Як стають «чомучками» та чому «чомучки» не ходять до логопеда?

Іграшки для розвитку мовлення дитини від 3 до 5 років.

ВІДЕО. Як розвивати мовлення дитини: поради логопеда.

Консультація логопеда. Посилання на розділ:

<https://www.logoclub.com.ua/poradi-logopeda/konsultatsiya-logopeda>

Чому кожній дитині потрібна консультація логопеда?

Чи потрібна дитині в ранньому віці консультація логопеда?

Особливості виправлення мовленнєвих порушень у школярів.

Особливості виправлення мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку.

Етапи виправлення мовленнєвих порушень у дітей.

Чому треба вчити дитину говорити правильно?

Коли дитині потрібен логопед?

3 умови формування правильної звуковимови у дітей.

Коли дитині можна починати вчити іноземну мову? Поради логопеда.

Терміни появи звуків у дітей.

Види порушень звуковимови.

Логопедична діагностика. Посилання на розділ:

<https://www.logoclub.com.ua/diagnostika>

Логопедичне обстеження: теорія, практика, корекція.

Тест на визначення рівня розвитку мовлення дитини.

Діагностика мовлення дитини в домашніх умовах.

Логопедичні заняття. Фонематичні процеси. Посилання на розділ:

<https://www.logoclub.com.ua/fonematchni-protsesi>

Розвиток фонематичного сприймання.

Світ звуків: аудіальний розвиток дитини.

Ігри для аудіального розвитку дитини.

Логопедичні заняття. Артикуляційна гімнастика. Посилання на розділ:

<https://www.logoclub.com.ua/zvukovimova/artikulyatsijna-gimnastika>

Основні правила артикуляційної гімнастики.

Артикуляційні вправи для губ.
 Артикуляційні вправи для нижньої щелепи.
 Артикуляційні вправи для язика.
 Виробляємо в дитини правильну артикуляцію.
 Артикуляційні вправи із заплющеними очима.
 Казка про Веселий Язичок - підготовча артикуляційна гімнастика.
 Як зацікавити дитину та мотивувати до виконання артикуляційних вправ.

Логопедичні заняття. Дихальна гімнастика. Посилання на розділ:
<https://www.logoclub.com.ua/zvukovimova/dikhalna-gimnastika>
 Мовленнєве дихання – основа повноцінного мовленнєвого розвитку дитини.
 Вправи для розвитку мовленнєвого дихання.

Логопедичні заняття. Постановка звуків. Посилання на розділ:
<https://www.logoclub.com.ua/zvukovimova/postanovka-zvukiv>
 Будова артикуляційного апарату.
 Як виявити дефекти в будові органів мовлення в домашніх умовах?
 Коротка вуздечка язика: діагностика, розтягування, постановка звуків.
 Постановка дзвінких приголосних звуків.
 Постановка твердих приголосних звуків при їх пом'якшенні.

Логопедичні заняття. Автоматизація звуків. Посилання на розділ:
<https://www.logoclub.com.ua/zvukovimova/avtomatizatsiya-zvukiv>
 Автоматизація звука [С].
 Автоматизація звука [З].
 Автоматизація звука [Ц].
 Автоматизація звука [Ш].
 Автоматизація звука [Ж].
 Автоматизація звука [Ч].
 Автоматизація звука [ШЧ].
 Автоматизація звука [Л].
 Автоматизація звука [Р].
 Автоматизація звуків: правила, послідовність.

Логопедичні заняття. Диференціація звуків. Посилання на розділ:
<https://www.logoclub.com.ua/zvukovimova/diferentsiatsiya-zvukiv>
 Диференціація звуків: правила, послідовність.

Логопедичні заняття. Словник. Посилання на розділ:
<https://www.logoclub.com.ua/slovník>
 Прийоми, які активізують вживання нових слів у мовленні дитини.
 Прийоми збагачення та уточнення мовного словника дитини.
 Логопедичні ігри та вправи для збагачення словникового запасу дитини.

Логопедичні заняття. Граматика. Посилання на розділ:
<https://www.logoclub.com.ua/gramatika>

Проводимо заняття з розвитку мовлення на кухні (граматика для старших дошкільників).

Логопедичні ігри для формування граматично правильного мовлення.

Однина та множина у мовленні дитини: логопедичні ігри.

Логопедичні заняття. Зв'язне мовлення. Посилання на розділ:

<https://www.logoclub.com.ua/zv-yazne-movlennya>

Художня ілюстрація – помічник у формуванні зв'язного мовлення.

Створіть природні умови для розвитку мовлення дитини.

Діти більше люблять розказані історії, ніж прочитані.

Розвиток мислення та зв'язного мовлення за допомогою казок.

Розвиток уяви та зв'язного мовлення за допомогою казок.

Логопедичні заняття. Дрібна моторика. Посилання на розділ:

<https://www.logoclub.com.ua/dribna-motorika>

Пальчики допомагають розмовляти.

Логопедичні заняття. Логопедичні ігри та вправи. Посилання на розділ:

<https://www.logoclub.com.ua/logopedichni-igri-ta-vpravi>

Ейдетика і формування правильної звуковимови.

Ігри з картинками: розвиваємо, навчаємо, виховуємо.

Головне меню. Галерея. Посилання на розділ:

<https://www.logoclub.com.ua/galereya>

Логопедична гра «Знайди тінь».

Логопедична гра «Маленькі слова».

Тексти для читання з картинками.

Пальчикова гімнастика.

Логопедична гра «Знайди відмінності».

Логопедична гра «Що заховалось?»

Логопедична гра «Що переплутав художник?»

Логопедична гра «Чия тінь?»

Логопедична гра «Направо-наліво».

Логопедична гра «Чого не вистачає?»

Логопедична гра «Четвертий зайвий».

Головне меню. Відео. Посилання на розділ: <https://www.logoclub.com.ua/video>

Розвиток мовленнєвого дихання та фонематичних процесів.

Етапи раннього мовленнєвого розвитку дитини.

5 секретів від логопеда для покращення мовлення дитини.

Як розвивати мовлення дитини: поради від логопеда.

Схема внутрішньої структури сайту <http://logoclub.com.ua>.

Меню «Логопедичні заняття»



Додаток 3

Логічна схема та скрін головної сторінки сайту <http://logoclub.com.ua>

Додаток И**Етапи розробки та запуску сайту logoclub.com.ua**

- аналіз статистики запитів пошукових систем в логопедичній галузі та сайтів у цій же галузі з високим рейтингом;
- планування просування сайту;
- розробка семантичного ядра сайту;
- реєстрація домену та отримання хостингу;
- формування технічного макету та основного технічного завдання для сайту;
- розробка зовнішньої та внутрішньої структури сайту;
- розробка оформлення сайту (дизайн web-сторінок та модулів сайту);
- здійснення кодингу та програмування сайту;
- написання авторських текстів для сайту;
- інформаційне наповнення сайту (авторські статті, фотоматеріали, відеоматеріали, інші дидактичні матеріали);
- тестування сайту і здійснення необхідних доопрацювань;
- внутрішня та зовнішня оптимізація сайту;
- створення офіційні сторінки в соціальних мережах Facebook та Instagram, а також каналу на відеохостингу YouTube;
- реалізація програми з просування сайту;
- забезпечення подальшої підтримки і оновлення сайту.

Таблиця К.2

Результати оцінювання батьків експериментальної групи до та після формувального експерименту

| Мотиваційна готовність (МГ) | | | | Готовність до самоосвіти (ГС) | | | | Технологічна готовність (ТГ) | | | | | | Готовність до співпраці | | | | | | | | | | | |
|------------------------------|--|--|----|--|-------------|--|---|------------------------------|---|-------------|--------------------------------------|-------------|----|-------------------------|----------|-------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| оптимізм та конструктивність | бажання співпрацювати та сприяти розвитку дитини | мотивація долучення до логореційного процесу | МГ | мотивація на саморозвиток та самовдосконалення | | суб'єктивне сприйняття навчальної самоефективності | здатність до самоосвіти з логореційної проблематики | ГС | інформаційно-цифрова компетентність батьків | | здатність до ауто- та соціорефлексії | | ТГ | Готовність до співпраці | | | | | | | | | | | |
| | | | | до експ. | після експ. | | | | до експ. | після експ. | до експ. | після експ. | | | до експ. | після експ. | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 |
| 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 |
| 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | | |

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 |
| | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |



ДО ВМР
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ДОШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД № 4
ВІННИЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ»
(КЗ «ДНЗ № 4 ВМР»)

вул.Стельмаха , 37, м.Вінниця, 21029,
тел.(0432)46-47-87, E-mail: kzdnz4vmr@gmail.com,
код ЄДРПОУ 26243220

14.09.2023 № 01-15/128

На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Король Альоною Валеріївною
на тему: «Формування дистанційно-інтерактивного середовища для
підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами»
спеціальність 016 – Спеціальна освіта
в освітній процес комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад № 4
Вінницької міської ради»**

Протягом 2018-2023 навчальних років на базі комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад № 4 Вінницької міської ради» Король А.В. проводила дослідження, присвячене впровадженню дистанційно-інтерактивного середовища для підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами. Король А.В. розробила модель дистанційно-інтерактивного середовища та методiku підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами.

У ході дослідження Король А.В. здійснювала просвітницьку роботу зі всіма учасниками логокорекційного процесу (батьками дітей дошкільного віку, що відвідують КЗ «ДНЗ №4 ВМР», вихователями, психологом закладу, громадськістю), вдосконалювала інформаційне наповнення дистанційно-інтерактивного середовища, підтримувала зворотній зв'язок з учасниками експерименту.

Було встановлено, що результати дослідження дозволяють істотно підвищити динаміку готовності батьків до співпраці з логопедом у логокорекційній діяльності з власною дитиною, а удосконалення традиційних форм взаємодії вчителів-логопедів з батьками шляхом впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та дистанційно-інтерактивних форм роботи суттєво підвищує результативність корекційно-розвиткового процесу в закладі дошкільної освіти.

Завідувач КЗ «ДНЗ № 4 ВМР»



Світлана БЕРЕЗОВА



ДО ВМР
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ДОШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД № 26
ВІННИЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ»
(КЗ «ДНЗ № 26 ВМР»)

вул. Київська, буд. 144, м. Вінниця, Вінницький район, Вінницька область, 21022
тел. (0432) 61 19 42, e-mail: sadochok26vinnica@gmail.com, web: veselka-vin.dytsadok.org.ua
Код ЄДРПОУ 26243266

14.09.2023 №05.1.11/107

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Король Альоною Валеріївною
на тему: «Формування дистанційно-інтерактивного середовища для
підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами»
спеціальність 016 – Спеціальна освіта
в освітній процес комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад № 26
Вінницької міської ради»

З метою покращення рівня готовності батьків до співпраці з вчителями-логопедами в КЗ «ДНЗ № 26 ВМР» впроваджувалося дисертаційне дослідження Король Альони Валеріївни на тему «Формування дистанційно-інтерактивного середовища для підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами».

Експериментальна робота була пов'язана з організацією формувального впливу на освітній та корекційно-розвитковий процеси з метою підвищення його ефективності та результативності шляхом впровадження дистанційно-інтерактивного середовища для підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами. З цією метою було розроблено та впроваджено модель дистанційно-інтерактивного середовища та методику підтримки батьків.

Аналіз впровадженої моделі засвідчив позитивну динаміку готовності батьків до співпраці з вчителями-логопедами та задоволення потреб батьків, що виховують дітей з різними особливостями мовленнєвого розвитку. Удосконалення традиційних форм співпраці вчителя-логопеда з батьками шляхом впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та дистанційно-інтерактивних форм роботи сприяло підвищенню результативності корекційно-розвиткового процесу в ЗДО.

Довідка видана за місцем вимоги.

Завідувач



Юлія КОРОЛЕНКО



**ДО ВМР
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ДОШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД № 31
ВІННИЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ»
(КЗ «ДНЗ № 31 ВМР»)**

вул. Скалецького, 23, м. Вінниця, Вінницький район, Вінницька область, 21018,
тел. (0432) 53-30-91, email: sonechko_31@ukr.net, web: dnz31.edu.vn.ua
код ЄДРПОУ 26243987

18.09.2023 № 05-01-02/77

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Король Альоною Валеріївною
на тему: «Формування дистанційно-інтерактивного середовища для
підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами»
спеціальність 016 – Спеціальна освіта
в освітній процес комунального закладу «Дошкільний навчальний
заклад №31 Вінницької міської ради»

Цією довідкою підтверджуємо, що результати дисертаційного дослідження Король Альони Валеріївни на тему “Формування дистанційно-інтерактивного середовища для підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами” впроваджено в освітній процес комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад №31 Вінницької міської ради».

У дисертаційному дослідженні на особливу увагу заслуговує розроблена авторкою модель дистанційно-інтерактивного середовища та методика підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами, що відповідає викликам сучасного освітнього процесу, як от організація освітнього та корекційно-розвиткового процесів з дітьми з особливими мовленнєвими потребами в епоху пандемії та війни.

Впровадження результатів здійснювалось авторкою особисто, вчителями-логопедами КЗ “ДНЗ №31 ВМР”, батьками закладу. Матеріали та результати дослідження були представлені на методичних об’єднаннях вчителів-логопедів міста Вінниці, до яких доєдналися і педагоги нашого ЗДО.

Здійснена апробація підтвердила актуальність дисертаційного дослідження Король А.В., ефективність та доцільність його проведення. Запропоновані інновації отримали схвальний відгук педагогічних працівників закладу та будуть продовжувати впроваджуватись вчителями-логопедами в корекційно-розвитковий процес КЗ “ДНЗ №31 ВМР”.

Завідувач закладу



Наталія ДАЦЮК



**ВІННИЦЬКА МІСЬКА РАДА
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ
КОМУНАЛЬНА УСТАНОВА
«ЦЕНТР ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ
ПРАЦІВНИКІВ ВІННИЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ»
(КУ «ЦПРПП ВМР»)**

вул. Мури, 4, м. Вінниця, 21050, тел. (0432) 67-32-53, e-mail: zprppvmr@galaxy.vn.ua код ЄДРПОУ 43788678

14.09.2023 № 246

На № _____ Від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Король Альоною Валеріївною
на тему: «Формування дистанційно-інтерактивного середовища для підтримки батьків
дошкільників з особливими мовленнєвими потребами»
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 016 – Спеціальна освіта

Досвід логопедів-практиків закладів дошкільної освіти міста Вінниці та напрацювання вчених свідчать, що успіх корекційно-розвиткового процесу багато в чому визначається тим, наскільки чітко організована співпраця логопеда та батьків. Актуальність інклюзивної практики у сучасних освітніх закладах не викликає сумніву, однак на заваді стають виклики сьогодення, такі як пандемія та війна. Розв'язанню цієї проблеми безперечно сприяють інформаційно-комунікаційні технології, дистанційні форми співпраці педагогічних працівників з батьками.

Король А.В. розробила модель дистанційно-інтерактивного середовища та методики підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами, застосувавши науково обгрунтовану сукупність прийомів і способів соціального впливу, що спрямовані на створення сприятливих умов для їх підтримки.

Апробація дисертаційного дослідження Король А.В. здійснювалась протягом 2018-2023 навчальних років на базі закладів дошкільної освіти міста Вінниці, а також результати дослідження були представлені Король А.В. на методичних об'єднаннях вчителів-логопедів та тифлопедагогів міста Вінниці та веб-конференціях для вчителів-логопедів та тифлопедагогів, що проводились комунальною установою «Центр професійного розвитку педагогічних працівників Вінницької міської ради» протягом зазначеного періоду.

Здійснена апробація підтвердила актуальність дисертаційного дослідження Король А.В., доцільність та ефективність його проведення. Запропоновані інновації отримали позитивну оцінку з боку вчителів-логопедів міста Вінниці, керівників закладів дошкільної освіти та консультантів КУ «ЦПРПП ВМР».

Директор

Бондарчук Лариса +38097 251 99 51



Альона ДІДИК



ГРОМАДСЬКА ОРГАНІЗАЦІЯ «ЛОГОКЛУБ»

код ЄДРПОУ 42887806, akorolin@gmail.com +380675943536

Вих. №23

Від. 18.08.2023

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Король Альоною Валеріївною

на тему: «Формування дистанційно-інтерактивного середовища для підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами»

спеціальність 016 – Спеціальна освіта

в діяльність громадської організації «ЛогоКлуб»

Результати дисертаційного дослідження Король А.В., поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії, апробовано і впроваджено в діяльність громадської організації «ЛогоКлуб»* протягом 2019-2023 років.

Експериментальна робота була пов'язана з формуванням дистанційно-інтерактивного середовища для підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами, що надало можливість ефективного залучення батьків до спільного корекційного процесу, делегування їм окремих завдань з розвитку та корекції мовлення їх дитини, підвищення рівня самосвідомості батьків та рівня їх відповідальності за результати логокорекційного процесу, стимулювання їхньої зацікавленості у спільній роботі з логопедом.

Аналіз впровадженої Король А.В. моделі дистанційно-інтерактивного середовища та методики підтримки батьків дошкільників з особливими мовленнєвими потребами засвідчив ефективність підтримки батьків засобами дистанційно-інтерактивного середовища, представленого і впровадженого у ході дисертаційного дослідження.

В ході апробації дослідження було перевірено ефективність впливу підтримки батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами засобами дистанційно-інтерактивного середовища на їх готовність до співпраці з логопедом у процесі спільної логокорекційної діяльності та досліджено динаміку рівнів готовності батьків дітей з особливими мовленнєвими потребами до співпраці з логопедом у процесі спільної логокорекційної діяльності відповідно до визначених критеріїв і показників.

Голова ГО «ЛогоКлуб»

  Альона КОРОЛЬ

* Головною метою ГО «ЛогоКлуб» є сприяння розвитку освіти, в тому числі спеціальної та інклюзивної освіти, на території України та за кордоном. «ЛогоКлуб» функціонує як:

- Дитячий центр «ЛогоКлуб» у місті Вінниця з логопедичним, дошкільним відділеннями та відділенням для дітей з особливими освітніми потребами, де надається весь спектр логопедичних та корекційно-розвиткових послуг для дітей з особливими мовленнєвими потребами.

- Лабораторія логопедії «ЛогоКлуб» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, де зі студентами проводяться практичні та лабораторні заняття, а також «ЛогоКлуб» є базою практики для студентів.

Тренінговий центр «ЛогоКлуб» для підвищення кваліфікації педагогів.