

ISSN 2413-2578 (print)

DOI 10.32626/2413-2578.2025-26

ISSN 2706-7173 (online)

Збірник наукових праць

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ
(ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ)

ВИПУСК 26

The collection of scientific issues

ACTUAL PROBLEMS OF THE
CORRECTIONAL EDUCATION
(PEDAGOGICAL SCIENCES)

ISSUE 26

aqce.com.ua

2025

ISSN 2413-2578 (print)
ISSN 2706-7173 (online)
DOI 10.32626/2413-2578.2025-26

Міністерство освіти і науки України

**Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка**

**Український державний університет
імені Михайла Драгоманова**

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ
(педагогічні науки)**

Збірник наукових праць

В и п у с к 26

Кам'янець-Подільський
2025

УДК 376-056.2/.3(082)я431

А-43

Рецензенти:

- В. Тарасун** доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри логопедії та логопсихології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
- В. Коваленко** доктор педагогічних наук, доцент, завідувач, професор кафедри спеціальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди
- Т. Опалюк** доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Редакційна колегія

Н.Гаврилова, кандидат психологічних наук, професор; **О. Гаврилов**, кандидат психологічних наук, професор; **В. Гладуш**, доктор педагогічних наук, професор (головний редактор); **І. Демченко**, доктор педагогічних наук, професор; **Т. Докучина**, кандидат педагогічних наук, доцент; **П. Залєвська**, доктор наук, професор; **В. Кляйн**, доктор наук, доцент; **О. Константи́нів**, кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар) **Е.М. Кулеша**, доктор наук, професор; **Я. Лащік**, доктор гуманітарних наук, професор; **О. Мартинчук**, доктор педагогічних наук, професор; **С. Миронова**, доктор педагогічних наук, професор; **О. Позднякова**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Т. Скрипник**, доктор педагогічних наук, професор; **Д. Супрун**, доктор педагогічних наук, доцент; **С. Федоренко**, доктор педагогічних наук, професор (науковий редактор); **М. Чарніцька**, кандидат педагогічних наук, професор.

*Друкується за ухвалою Вченої ради
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 13 від 30.10.2025 року)*

А-43 Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: Вип. 26 / за ред. В. Гладуша. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2025. 210 с.

ISSN 2413-2578

ISSN 2706-7173 (online)

ICV 2020 81.40

DOI 10.32626/2413-2578.2025-26

У збірнику наукових праць висвітлюються актуальні питання спеціальної освіти та проблеми інклюзивної форми навчання. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних та закордонних дослідників. У наукових працях аналізуються сучасні підходи до організації навчально-виховної, корекційно-розвивальної та реабілітаційної роботи, а також представлені розробки спеціалістів-практиків, які працюють з різними віковими категоріями дітей з особливими освітніми потребами як в різних типах навчально-виховних і освітньо-реабілітаційних установ, так і в умовах інклюзивної форми навчання та сімейного середовища. Окремо висвітлюються проблеми осіб з порушеннями психофізичного розвитку після закінчення освітніх установ і відповідні напрямки роботи з ними.

Збірник наукових праць адресується науковцям, практикам, докторантам та аспірантам, магістрантам і здобувачам вищої освіти спеціальності А 6 Спеціальна освіта, батькам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, а також всім тим, хто цікавиться питаннями спеціальної освіти та організації інклюзивної форми навчання.

ISSN 2413-2578

ISSN 2706-7173 (online)

ICV 2020 81.40

DOI 10.32626/2413-2578. 2025-26

*Витяг з реєстру суб'єктів у сфері медіа-ресурсів виданий Кам'янець-Подільському національному університету імені Івана Огієнка м.Кам'янець-Подільський, Хмельницької області, код ЄДРПОУ 02125616
ідентифікатор медіа R30-02175*

УДК 376-056.2/.3(082)я431

© Автори статей, 2025

ISSN 2413-2578 (print)

ISSN 2706-7173 (online)

DOI 10.32626/2413-2578.2025-26

Ministry of Education and Science of Ukraine

Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko

Ukrainian State Mykhailo Drahomanov University

**ACTUAL PROBLEMS
OF THE
CORRECTIONAL EDUCATION
(pedagogical sciences)**

Collection of scientific papers

Issue 26

Kamyanets-Podilsky

2025

Editors:

- V. Tarasun** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Speech Therapy and Logopsychology at the Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov
- V. Kovalenko** Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head and Professor of the Department of Special Pedagogy at H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.
- T. Opaliuk** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Social Work at Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University.

Editorial board

N.Havrylova, Ph.D. in psychology, professor; **O. Gavrylov**, Ph.D. in psychology, associate professor; **V. Hladush**, Doctor of pedagogy, professor (chief editor); **I. Demchenko**, Doctor of pedagogy, professor; **T. Dokuchina**, Ph.D. in pedagogy, associate professor; **P.Zalewska**, Ph.D. in pedagogy, associate professor; **V. Klein**, Ph.D. in philosophy, associate professor; **O.Konstantyniv**, Ph.D. in psychology, associate professor; **E.M. Kulesha**, Doctor of pedagogy, professor; **J. Lashchik**, Doctor of pedagogy, professor; **I. Martynenko**, Doctor of psychology, professor; **O. Martynchuk**, Doctor of pedagogy, professor; **S. Myronova**, Doctor of pedagogy, professor; **O. Pozdnyakova**, Ph.D. in pedagogy, associate professor; **T. Skrypnyk**, Doctor of pedagogy, professor; **D. Suprun**, Doctor of pedagogy, associate professor; **S. Fedorenko**, Doctor of pedagogy, professor (science editor); **M. Čarnická**, Ph.D. in pedagogy, associate professor.

*In press on the authority of Scientific board
of Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University
(protocol № 13 30.10.2025)*

A-43 Actual problems of the correctional education (pedagogical sciences): Collection of scientific papers: Issue 26 / edited by V. Hladush. Kamyanets-Podilsky: Publisher Kovalchuk O.V., 2025. 210 p.

ISSN 2413-2578

ISSN 2706-7173 (online)

ICV 2020 81.40

DOI 10.32626/2413-2578. 2025-26

The collection of scientific works addresses current issues in special education and the challenges of inclusive learning. It features a wide range of scientific contributions from both domestic and international researchers. The scientific papers analyze modern approaches to the organization of educational, corrective-developmental, and rehabilitation work. They also present developments by practitioners working with various age groups of children with special educational needs, both in different types of educational and rehabilitation institutions and within inclusive education settings and family environments. The collection specifically highlights the issues faced by individuals with psychophysical developmental disorders after completing their education and the relevant areas of work with them.

This collection of scientific works is intended for researchers, practitioners, doctoral and postgraduate students, master's students, and higher education students specializing in A 6 Special Education, as well as parents raising children with special educational needs and anyone interested in special education and the organization of inclusive learning.

ISSN 2413-2578

ISSN 2706-7173 (online)

ICV 2020 81.40

DOI 10.32626/2413-2578. 2025-26

УДК 376-056.34:616.896

DOI 10.32626/2413-2578.2025-26.5-19

БУГЕРА Юлія

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри логопедії та спеціальних методик,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

м. Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID 0000–0001–8096–3242

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ ФАКТОРІВ НА ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНИХ ФУНКЦІЙ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Анотація. У статті подано результати теоретичного дослідження, у межах якого узагальнено сучасні підходи до розуміння того, як різні соціальні умови впливають на когнітивний розвиток дітей з розладами аутистичного спектра. Актуальність теми зумовлена тим, що традиційні біологічні та нейрокогнітивні моделі не повністю пояснюють формування таких важливих психічних функцій, як увага, регуляція поведінки, мовлення, соціальне пізнання та виконавчі функції. Проведений аналіз показав, що соціальні взаємодії не просто супроводжують розвиток дитини, а активно змінюють хід дозрівання когнітивних систем і визначають їхню якість та стабільність.

Запропонована функціонально-орієнтована модель соціального впливу (ФОС-модель) класифікує соціальні чинники за механізмом їх дії на розвиток дитини, а не за просторовою близькістю чи належністю до певного середовища. Модель охоплює три взаємопов'язані блоки. Інтеракційно-регуляторний блок описує, як рання взаємодія з дорослим формує спільну увагу, базові механізми регуляції та початкові когнітивні схеми. Інструктивно-організаційний блок розкриває значення педагогічних стратегій, структурованого навчання та зовнішніх когнітивних опор у розвитку планування, гнучкості мислення та семантичних умінь. Ресурсно-компенсаторний блок демонструє, як соціокультурні фактори — доступність підтримки, психологічна безпека, рівень інклюзивності — визначають можливості мозку компенсувати труднощі й забезпечувати стабільний когнітивний розвиток.

Отримані результати дають змогу розглядати когнітивний розвиток дітей з РАС як динамічний процес, у якому соціальні чинники виконують

системоутворювальну, а не другорядну функцію. Саме взаємоузгодженість трьох функціональних блоків визначає можливості дитини до адаптації, саморегуляції та навчального прогресу. Теоретичні положення, наведені в статті, можуть бути використані для створення індивідуалізованих програм супроводу, спрямованих на покращення соціальних умов розвитку. Перспективи подальших досліджень пов'язані з перевіркою ефективності запропонованої моделі, уточненням критеріїв оцінювання соціальної взаємодії та розробленням доказових методик підтримки дітей з РАС у різних культурних і освітніх контекстах.

Ключові слова: соціальні чинники; когнітивний розвиток; розлади аутистичного спектра; нейропсихологічні механізми; педагогічне посередництво; соціокультурне середовище.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Розлади аутистичного спектра (далі РАС) у сучасній науці розглядають як складні стани розвитку, пов'язані з труднощами у соціальній взаємодії, комунікації, особливими формами поведінки та специфічною обробкою інформації. За міжнародними даними (С. Lord, S. Ozonoff, M. Dawson) поширеність РАС постійно зростає [1], [2]. Це посилює потребу переглядати традиційні уявлення про розвиток дітей з аутизмом і зважати не лише на біологічні чи нейрокогнітивні механізми. Класичні підходи – такі як моделі «соціального мозку» (К. Pelphrey) [3], порушення виконавчих функцій (L. Kenworthy) [4] чи сенсорної інтеграції (S. Rogers) [5] – частково пояснюють специфіку розвитку, однак не дають повного розуміння того, як соціальне середовище впливає на становлення когнітивних функцій.

Упродовж останніх десятиліть у світовій науці помітно зростає інтерес до поєднання нейропсихологічних та соціально-інтеракційних підходів. Дослідження S. Baron-Cohen [6], T. Charman [7], D. Williams [8], R. Feldman [9], K. Weiss [10] показують: розвиток дитини з РАС значною мірою залежить від якості соціальних сигналів і взаємодій у перші роки життя. Саме соціальний досвід формує базові механізми спільної уваги, регуляції, соціального пізнання, мовленнєвого й семантичного розвитку – ті сфери, що найчастіше виявляються вразливими при РАС.

Українські дослідження також підтверджують провідну роль соціального контексту. Праці В. Тарасун [11], Т. Скрипник [12], Д. Шульженко [13] та ін. підкреслюють, що якість сімейної взаємодії, доступність психолого-педагогічної підтримки, безбар'єрність освітнього

середовища та організація соціальних сервісів можуть суттєво впливати на когнітивну траєкторію розвитку дитини з РАС. У вітчизняних роботах наголошується: сприятливі соціальні умови здатні пом'якшувати первинні труднощі, тоді як їхня недостатність – навпаки, поглиблювати когнітивні й регуляторні проблеми.

На цьому тлі особливо актуальним стає завдання інтеграції різних теоретичних підходів. Попри велику кількість досліджень, більшість із них розглядає окремі компоненти – соціальні навички, виконавчі функції, мовлення чи сенсорну інтеграцію (М. Tomasello [14], С. Kasari [15]). Через це механізми взаємодії соціальних факторів із нейропсихологічними процесами залишаються недостатньо поєднаними у єдину картину.

Додатковою складністю є методологічні обмеження існуючих робіт: невеликі вибірки, різні критерії діагностики, труднощі врахування супутніх умов (інтелектуальний розвиток, коморбідні порушення, специфіка сімейного функціонування). Результати також відрізняються залежно від країни (США, Канада, ЄС, Україна), що підкреслює потребу теоретичного узагальнення.

Таким чином, сучасний науковий дискурс вказує на важливу проблему: відсутність комплексної моделі, яка б узагальнила, яким саме чином соціальні фактори впливають на когнітивний розвиток дітей з РАС. Це зумовлює необхідність міждисциплінарного аналізу, що поєднає дані нейропсихології, соціальної психології, педагогіки, когнітивної науки та практичного досвіду роботи з дітьми цієї категорії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі вже тривалий час спостерігається стійкий інтерес до того, як ранній соціальний досвід впливає на формування когнітивного розвитку дітей з РАС. Дослідження S. Baron-Cohen [6], T. Charman [7], С. Lord [1], M. Dawson [2], K. Pelphrey [3], S. Ozonoff [1], а також українських авторів, зокрема Т. Скрипник, Г. Супрун та М. Максимчук [12], підтверджують: труднощі у сфері соціальної взаємодії при РАС пов'язані не лише з поведінковими проявами, але й істотно впливають на становлення ключових когнітивних механізмів. У роботах підкреслюється, що порушення соціального орієнтування, недостатній розвиток уваги та труднощі соціально-емоційної координації створюють значні перешкоди для дозрівання регуляторних функцій, мовлення, процесів обробки інформації та соціального пізнання. Коли дитина отримує недостатньо соціальних сигналів або вони є

непослідовними, мозкові системи, відповідальні за пізнання й комунікацію, розвиваються за зміненою траєкторією, що в подальшому проявляється у специфічному когнітивному профілі.

Зарубіжні праці розкривають різні аспекти цього впливу. Наприклад, D. Williams [8] показує, що рівень соціальної залученості дитини у дошкільному віці пов'язаний із розвитком когнітивної гнучкості. Дослідження K. Weiss і H. Klaus [10] демонструють, що адаптивний стиль сімейної взаємодії сприяє кращим мовленнєвим результатам. У працях M. Tomasello [14] доведено, що соціально опосередкована взаємодія відіграє вирішальну роль у розвитку символічного мислення і здатності розуміти наміри інших людей. Роботи R. Feldman [9] підкреслюють важливість батьківсько-дитячої синхронії для становлення регуляторних і комунікативних функцій. У ширшому міждисциплінарному контексті соціальне середовище розглядається як чинник, який може як зменшувати, так і підсилювати прояви первинних нейророзвиткових особливостей.

Дослідження (Т. Скрипник [12], В. Тарасун [11], М. Шеремет та С. Кондукова [15] та ін.) також підтверджують, що саме соціальний контекст значною мірою визначає характер і якість когнітивної діяльності дітей із РАС. Науковці наголошують, що доступність спеціальних програм, упорядкованість взаємодії в родині, фаховий педагогічний супровід і рівень соціальної включеності створюють умови, які впливають на мовленнєвий розвиток, формування регуляції, соціальну ініціативність та здатність до навчання. Разом із тим українські роботи здебільшого зосереджуються на окремих напрямках підтримки, що призводить до недостатнього представлення комплексних моделей, здатних інтегрувати дані про соціальні, когнітивні та нейропсихологічні чинники.

З огляду на це **метою дослідження** є систематизація й узагальнення сучасних теоретичних підходів, які стосуються впливу соціальних факторів на когнітивний розвиток дітей з РАС, і формування на цій основі концептуальної моделі, що відображає взаємодію соціальних, когнітивних та нейропсихологічних механізмів.

2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Осмислення того, як саме соціальні чинники впливають на когнітивний розвиток дітей з РАС, потребує опори на базові наукові положення про розвиток психічних функцій та роль середовища в

цьому процесі. Упродовж багатьох років це питання розглядалося в різних наукових напрямках: у культурно-історичній теорії (Л. Виготський), соціокогнітивному підході (А. Bandura), теоріях «соціального мозку» (U. Frith, S. Baron-Cohen) [6], конструктивістських та нейроконструктивістських концепціях (А. Karmiloff-Smith), а також у сучасних нейропсихологічних моделях (L. Motttron [16], М. Monotoya [17], В. Тарасун [18]). Попри різницю у фокусах, усі ці підходи підкреслюють, що формування когнітивних функцій є результатом постійної взаємодії вроджених можливостей дитини та соціального досвіду, який вона отримує.

Сучасні міждисциплінарні дослідження одностайно доводять: розвиток дітей з РАС неможливо пояснити лише біологічними факторами – соціальне середовище відіграє визначальну роль. Адже, соціальна взаємодія працює як «налаштовувач» когнітивних систем: вона активує регуляторні процеси, впорядковує переробку інформації, формує внутрішні механізми контролю, стимулює появу нових мисленневих структур. Йдеться не лише про емоційну підтримку, а й про організацію спільних дій, узгодженість поведінки, взаємний обмін сигналами, участь у культурних формах спілкування. Тому соціальне середовище логічно розглядати як активний механізм, який реально змінює траєкторію розвитку уваги, мовлення, здатності до планування, когнітивної гнучкості та формування символічних операцій.

Для глибшого розуміння цього впливу доцільно враховувати також екологічні та транзакційні концепції розвитку. У працях U. Bronfenbrenner [20] середовище описується як система вкладених рівнів (мікро-, мезо-, макроконтекст), де різні батьки, однолітки, педагоги, соціальні служби постійно взаємодіють з дитиною. У транзакційній моделі R. Sameroff [21] робиться акцент на тому, що розвиток – це безперервний взаємний обмін між індивідуальними особливостями дитини та умовами її життя. Для дітей з РАС це означає, що їхні нейророзвиткові особливості постійно переплітаються з тим, яку якість має соціальна взаємодія, яким є стиль педагогічної підтримки та яким є ширший соціокультурний контекст. Тому аналіз соціальних впливів має бути багаторівневим і комплексним.

З погляду нейропсихології діти з РАС мають специфічний когнітивний профіль, що виникає на перетині природжених особливостей і впливу соціального досвіду. Багато робіт звертає увагу на ранні порушення спільної уваги – базового механізму, без якого неможливо засвоювати соціально значущу інформацію та будувати

виконавчі функції [4]. Знижена чутливість до соціальних сигналів, відзначена численними дослідженнями [12], призводить до того, що дитина приділяє більше уваги предметам, а не людям. Через це вона отримує менше соціальної інформації, що ускладнює розвиток мовлення, регуляції та соціального пізнання.

Ще один характерний аспект – нерівномірність виконавчих функцій. У дітей з РАС часто збережена короткочасна пам'ять, але виражені труднощі з гнучкістю мислення, контролем поведінки та плануванням [19]. Це вказує не на глобальне порушення когніції, а на дисбаланс її компонентів. Саме тому соціальні чинники розглядаються як важливий зовнішній ресурс, що може або вирівняти цей дисбаланс, або посилити його.

Не менш актуальною є роль сенсорної інтеграції. Діти з РАС часто мають підвищену або знижену реакцію на сенсорні стимули [1], що ускладнює переробку інформації, збільшує навантаження на систему регуляції та створює труднощі в побудові цілісних уявлень про навколишній світ. Усе це впливає на розвиток мовлення, уваги, пізнавальних стратегій.

Однак нейропсихологічні підходи (L. Mottron [17], M. Monotoya [18]) підкреслюють, що ці труднощі не є незмінними. Досвід структурованої, чіткої, доступної соціальної взаємодії може компенсувати первинні нейророзвиткові особливості та активувати механізми нейропластичності. Навпаки, середовище з низькою соціальною насиченістю може поглибити труднощі.

Соціальні умови впливають і на роботу мозкових систем, що відповідають за узгодженість когнітивних процесів: контроль уваги, планування, аналіз значущої інформації. Це підтверджують і сучасні дані нейровізуалізації. У зв'язку з цим соціальне середовище доцільно розглядати не як пасивне тло розвитку, а як активний чинник, що значною мірою визначає, які когнітивні компетентності сформуються у дитини.

Таким чином, нейропсихологічні та міждисциплінарні дані демонструють: когнітивний розвиток дітей з РАС є результатом взаємодії біологічних механізмів і соціального досвіду. Це ще раз підкреслює необхідність детального аналізу соціальних чинників, які можуть або пом'якшити, або поглибити наявні когнітивні труднощі.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Проведений аналіз дав можливість запропонувати узагальнену концепцію впливу соціальних чинників на когнітивний розвиток дітей із РАС. На відміну від традиційних підходів, де соціальні умови поділяють за рівнями (мікро-, мезо-, макро-), у розробленій моделі акцент зміщено на те, як саме різні види соціальної взаємодії впливають на роботу когнітивних і нейропсихологічних механізмів. Тобто увага перенесена не на «де» відбувається вплив, а на «яким чином» він змінює розвиток.

Узагальнення теоретичних джерел показало, що соціальні фактори доцільно групувати не за близькістю до дитини, а за функціями, які вони виконують у її когнітивному становленні. Виділено три основні види впливів, які охоплюють сімейне середовище, освітні умови та ширші соціокультурні ресурси, але пояснюють їхню роль через механізми дії.

На цій підставі було сформовано модель функціонально-орієнтованого соціального впливу (ФОС-модель), що включає такі блоки:

Блок 1. Інтеракційно-регуляторний вплив

Сюди належать ті форми взаємодії, які безпосередньо формують базові механізми розвитку. Насамперед ідеться про:

- чутливе реагування батьків;
- емоційну синхронію;
- структурування щоденних дій;
- спільну гру та ранні комунікативні дії.

Ключову роль у цьому блоці відіграє спільна увага – здатність дитини та дорослого одночасно зосереджуватися на одному об'єкті або дії, «ділитися» увагою й емоційною реакцією. Саме спільна увага є фундаментом для розвитку мовлення, регуляції, розуміння намірів інших людей та формування перших смислових зв'язків.

Соціальні впливи цього типу також сприяють становленню оперативної пам'яті – короткочасного утримання й обробки інформації, необхідної для виконання поточних дій. Наприклад, коли дитина слухає інструкцію і виконує послідовні дії, вона використовує саме оперативну пам'ять. Тому якісна взаємодія з дорослим створює умови для розвитку перших регуляторних і когнітивних механізмів, які згодом стають основою виконавчих функцій.

Блок 2. Інструктивно-організаційний вплив

Цей блок охоплює освітні стратегії та способи організації навчання, що забезпечують появу більш складних когнітивних структур. Йдеться про:

- адаптовані методи навчання;
- візуальні підказки;
- структурування матеріалу;
- моделювання поведінки;
- поетапність виконання завдань.

Такі впливи формують вторинні когнітивні системи: планування, контроль, когнітивну гнучкість, семантичні зв'язки, здібність до аналізу та соціального пізнання. Освітнє середовище виступає потужним інструментом зовнішньої підтримки, яка поступово інтеріоризується дитиною.

Блок 3. Ресурсно-компенсаторний вплив

Цей блок пов'язаний із ширшими соціальними умовами, що створюють «фон можливостей», у межах якого відбувається розвиток:

- доступність сервісів раннього втручання;
- психологічна та фізична безпека;
- рівень безбар'єрності суспільства;
- культура підтримки сімей;
- ставлення до нейрорізноманітності.

Такі фактори не формують окремі когнітивні навички напряму, але визначають, наскільки стабільно дитина може засвоювати соціальну й навчальну інформацію, наскільки ефективно працює її регуляція, і чи здатний мозок задіяти компенсаторні можливості.

Таблиця 1.

Функціонально-орієнтована модель соціального впливу (ФОС-модель)

Блок впливу	Зміст	Ключові механізми	Когнітивні результати
Інтеракційно-регуляторний (батьківська взаємодія, ранні соціальні контакти)	Чутливість, синхронія, увага, емоційно-комунікативні сигнали, структурованість рутини	Первинна регуляція; рання семантизація досвіду; соціальне орієнтування	Формування оперативної пам'яті, первинного мовлення, уваги, зниження хаотичності поведінки
Інструктивно-організаційний (освітнє середовище)	Адаптовані стратегії, структуроване навчання, моделювання дій, візуальні опори	Зовнішні опори контролю; соціально організована діяльність; формування виконавчих систем	Розвиток планування, когнітивної гнучкості, семантичних структур, соціального пізнання
Ресурсно-	Безбар'єрність,	Зниження стресу;	Оптимізація

компенсаторний (соціокультурний контекст)	доступ до сервісів, безпека, підтримка сімей, культурні норми	підсилення компенсаторних механізмів; доступність участі	регуляції, узгодженість когнітивної динаміки, підвищення стійкості розвитку
---	---	--	---

Запропонована ФОС-модель дає змогу по-новому поглянути на роль соціальних чинників у розвитку когнітивних функцій дітей з РАС. Її особливість у тому, що вона зосереджується не на тому, де виникає вплив (сім'я, школа чи суспільство), а на тому, як саме цей вплив змінює роботу нейропсихологічних систем. На відміну від традиційних екологічних підходів, модель підкреслює функціональний характер соціальних взаємодій: кожен вид впливу активує певні механізми, які безпосередньо впливають на пізнавальний розвиток. Зокрема:

Інтеракційно-регуляторний блок показує, що рання взаємодія дорослого з дитиною має ключове значення не лише для емоційної підтримки, а й для становлення базових когнітивних механізмів. Одним із таких механізмів є спільна увага – здатність дитини й дорослого одночасно зосереджуватися на одному об'єкті чи події. Саме спільна увага створює фундамент для розвитку мовлення, розуміння намірів іншої людини та початкових форм регуляції. Іншим важливим компонентом є оперативна (робоча) пам'ять – здатність утримувати інформацію «тут і зараз» для виконання дій, планування або розуміння інструкцій. Дослідження показують, що саме якість емоційно-чутливого контакту, синхронність у взаємодії, структурованість повсякденних дій і спільна діяльність здатні підсилювати або, навпаки, послаблювати розвиток цих процесів. Для дітей з РАС це є особливо важливим, оскільки їхня здатність до регуляції та комунікації значною мірою залежить від того, наскільки «зрозумілими» й передбачуваними є соціальні сигнали.

Інструктивно-організаційний блок демонструє, що навчальне середовище виступає не лише простором для передачі знань, а й системою зовнішніх опор, які дитина поступово інтеріоризує. Структуроване навчання, візуальна підтримка, моделювання дій, поетапність завдань – усе це допомагає вибудувати механізми планування, контролю поведінки та когнітивної гнучкості. Таким чином, педагогічний вплив перетворюється на інструмент розвитку: завдяки чіткій організації та адаптованим стратегіям дитина з РАС отримує змогу компенсувати слабкі ланки виконавчих функцій і поступово

розширювати свій когнітивний потенціал.

Ресурсно-компенсаторний блок підкреслює, що траєкторія розвитку залежить і від умов ширшого соціального середовища. Безбар'єрність соціальних практик, доступ до фахових сервісів, психологічна безпека, рівень підтримки сім'ї та відсутність стигматизації створюють ті рамки, у межах яких дитина може реалізувати свої можливості. Ці умови не формують окремі когнітивні функції напряду, але забезпечують стабільність регуляції, зниження стресу та сприятливий фон для роботи компенсаторних механізмів мозку. Для дітей з РАС це особливо важливо, оскільки хронічний стрес або перевантаження середовища можуть різко знижувати ефективність навіть добре сформованих навичок.

Узгоджена взаємодія трьох блоків створює цілісну динамічну систему, у якій соціальні впливи не просто супроводжують розвиток, а активно формують і коригують роботу мозкових систем. У такій інтерпретації когнітивний розвиток розглядається як результат складної взаємодії між первинними нейророзвитковими особливостями та якістю соціальних взаємодій, що визначає не лише темп, а й напрямок когнітивного зростання дитини з РАС.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Узагальнення теоретичних джерел дозволяє дійти висновку, що соціальні чинники становлять одну з ключових детермінант когнітивного розвитку дітей з РАС. Їхній вплив виявляється не менш значущим, ніж вроджені нейробиологічні особливості, оскільки саме соціальне середовище забезпечує ті умови, у яких формуються й функціонують механізми регуляції, уваги, мовлення, соціального пізнання та когнітивної гнучкості. Провідні концепції розвитку – культурно-історичний, соціокогнітивний, нейропсихологічний, екологічний та транзакційний підходи – узгоджено підкреслюють, що пізнавальні функції є продуктом складної взаємодії між первинними нейророзвитковими особливостями та умовами соціальної взаємодії.

У межах проведеного теоретичного аналізу окреслено, що сімейна чутливість, передбачуваність і структурованість повсякденних практик, якісне педагогічне посередництво в інклюзивних або спеціалізованих освітніх закладах, а також ширший соціокультурний контекст виступають системно взаємопов'язаними факторами, які визначають індивідуальну когнітивну траєкторію дитини з РАС. Їхня дія не обмежується посиленням або послабленням первинних

нейророзвиткових характеристик – вони фактично визначають ефективність внутрішніх механізмів адаптації, нейропсихологічної компенсації, формування саморегуляції та розвитку інтегративних когнітивних структур.

Зміст теоретичного дослідження показує, що соціальні умови виконують функцію динамічного модулювання, впливаючи на темп, спрямованість і якість когнітивного розвитку. Діти з однаковими біологічними передумовами можуть демонструвати принципово різні когнітивні результати – від помітного прогресу до стійких труднощів – залежно від того, у якому соціальному контексті відбувається їхнє дозрівання. Це підтверджує положення сучасних нейропсихологічних підходів, згідно з якими ефективність виконавчих функцій, мовленнєвої діяльності та соціального пізнання значною мірою визначається кількістю, якістю та передбачуваністю соціальних сигналів і форм взаємодії.

Зроблені теоретичні узагальнення доводять, що оптимізація когнітивного розвитку дітей з РАС потребує формування цілісної системи соціальної підтримки, яка охоплює родину, педагогічних фахівців та інституційні структури. У такій системі соціальний чинник розглядається не як фоновий елемент, а як центральний механізм когнітивного зростання, здатний змінювати траєкторію розвитку, активувати компенсаторні можливості та підвищувати адаптивний потенціал дитини.

Перспективні напрями подальших наукових розвідок передбачають: формування індивідуалізованих програм, побудованих на розумінні взаємодії нейророзвиткових особливостей і соціальних впливів.

Таким чином, результати теоретичного дослідження створюють методологічне підґрунтя для розроблення сучасних моделей підтримки дітей із РАС, в яких соціальна взаємодія визнається ключовим фактором когнітивного розвитку, що здатний не лише модулювати, але й трансформувати пізнавальні механізми впродовж усього онтогенезу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] C. Lord and S. Ozonoff, “Early social communication in autism,” *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2010.
- [2] M. Dawson, “Cognitive profiles in ASD,” *Autism Research*, 2008.
- [3] K. Pelphrey, “Social brain dysfunction in ASD,” *Development and Psychopathology*, vol. 19, no. 2, 2007.
- [4] L. Kenworthy, “Executive function in ASD,” *Child and Adolescent*

Psychiatric Clinics, vol. 17, 2008.

[5] S. Rogers, “Sensory integration in autism,” *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, vol. 22, 2007.

[6] S. Baron-Cohen, “Theory of mind and autism,” *Trends in Cognitive Sciences*, 2000.

[7] T. Charman, “Social cognition in autism,” *Developmental Medicine and Child Neurology*, 1997.

[8] D. Williams, “Cognitive flexibility in ASD,” *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2006.

[9] R. Feldman, “Parent–child synchrony and developmental outcomes,” *Current Directions in Psychological Science*, vol. 16, 2007.

[10] K. Weiss and H. Klaus, “Parent sensitivity and autism outcomes,” *Journal of Child Psychology*, 2010.

[11] В. В. Тарасун, *Аутологія: монографія*. Київ: МП Леся, 2014. Available: <https://lib.iitta.gov.ua/714863/>

[12] Т. В. Скрипник, Г. В. Супрун, М. О. Максимчук, “Соціальний розвиток дітей молодшого шкільного віку з аутизмом...,” *Проблеми сучасної психології*, no. 2, pp. 75–82, 2021. Available: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz_2021_2_11

[13] Д. І. Шульженко, *Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей*. Київ: Слово, 2009.

[14] M. Tomasello, *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003.

[15] C. Kasari, “Interventions in inclusive classrooms,” *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2014.

[16] М. К. Шеремет and С. В. Кондукова, “Особливості мовленнєвого розвитку дітей з РДА,” *Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*, vol. 15, pp. 102–106, 2010.

[17] Mottron, L., “D'accord avec autisme: Cognitive strengths in autism spectrum disorder,” *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, vol. 364, no. 1522, pp. 1437–1443, 2009. doi:10.1098/rstb.2008.0331.

[18] Montoya, J. et al., “Neurodevelopmental trajectories in early childhood,” *Developmental Neuroscience*, vol. 37, no. 5, pp. 423–436, 2015.

[19] В. В. Тарасун, *Нейробиологія розвитку і навчання дитини. Теорія і практика аутології*. Київ: Книга-плюс, 2017.

[20] U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

[21] R. Sameroff, “A unified theory of development: A dialectic

integration of nature and nurture,” *Child Development*, vol. 81, no. 1, pp. 6–22, 2010, doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x.

[22] Т. В. Скрипник, *Комплексна програма розвитку дітей з аутизмом*. Київ, 2013. Available: <https://uchika.in.ua/kompleksna-programa-rozvitku-ditej-z-autizmom-na-dopomogu-fahi.html>

[23] Т. В. Скрипник, *Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі*. Київ: Плеяди, 2015. Available: [http://www.ussf.kiev.ua/images/news/2016.02.10/Tehnologii% 20Autizma.pdf](http://www.ussf.kiev.ua/images/news/2016.02.10/Tehnologii%20Autizma.pdf)

BUHERA Yuliia

Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor

Associate Professor at the Department of

Speech Therapy and Special Methods,

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,

Kamianets-Podilskyi, Ukraine

ORCID ID: 0000–0001–8096–3242

INFLUENCE OF SOCIAL FACTORS ON THE FORMATION OF COGNITIVE FUNCTIONS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract. The article presents the results of a theoretical study that synthesizes current approaches to understanding how diverse social conditions influence the cognitive development of children with autism spectrum disorders (ASD). The relevance of the topic stems from the fact that traditional biological and neurocognitive models do not fully explain the formation of such essential psychological functions as attention, behavioral regulation, language, social cognition, and executive functioning. The analysis demonstrates that social interactions do not merely accompany a child’s development but actively shape the maturation of cognitive systems, influencing their quality and stability.

The proposed Functionally-Oriented Model of Social Influence (FOS-model) classifies social factors according to their mechanisms of action on the child’s development rather than their spatial proximity or affiliation with a particular environment. The model comprises three interconnected blocks. The interaction–regulation block explains how early interaction with adults supports the emergence of joint attention, foundational regulatory mechanisms, and initial cognitive schemas. The instructional–organizational block highlights the importance of pedagogical strategies, structured learning, and

external cognitive supports in the development of planning, cognitive flexibility, and semantic skills. The resource–compensatory block shows how sociocultural conditions—such as access to support services, psychological safety, and the level of inclusivity—determine the brain’s capacity to compensate for difficulties and sustain stable cognitive growth.

The findings allow cognitive development in children with ASD to be viewed as a dynamic process in which social factors play a system-forming rather than auxiliary role. The coherence of the three functional blocks determines a child’s potential for adaptation, self-regulation, and learning progress. The theoretical principles outlined in the article can inform the development of individualized support programs aimed at improving the social conditions under which development occurs. Future research should focus on verifying the model’s effectiveness, refining criteria for assessing social interaction, and designing evidence-based practices to support children with ASD across diverse cultural and educational contexts.

Keywords: social factors; cognitive development; autism spectrum disorders; neuropsychological mechanisms; instructional mediation; sociocultural environment.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] C. Lord and S. Ozonoff, “Early social communication in autism,” *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2010.
- [2] M. Dawson, “Cognitive profiles in ASD,” *Autism Research*, 2008.
- [3] K. Pelphrey, “Social brain dysfunction in ASD,” *Development and Psychopathology*, vol. 19, no. 2, 2007.
- [4] L. Kenworthy, “Executive function in ASD,” *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, vol. 17, 2008.
- [5] S. Rogers, “Sensory integration in autism,” *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, vol. 22, 2007.
- [6] S. Baron-Cohen, “Theory of mind and autism,” *Trends in Cognitive Sciences*, 2000.
- [7] T. Charman, “Social cognition in autism,” *Developmental Medicine and Child Neurology*, 1997.
- [8] D. Williams, “Cognitive flexibility in ASD,” *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2006.
- [9] R. Feldman, “Parent–child synchrony and developmental outcomes,” *Current Directions in Psychological Science*, vol. 16, 2007.
- [10] K. Weiss and H. Klaus, “Parent sensitivity and autism outcomes,” *Journal of Child Psychology*, 2010.

[11] V. V. Tarasun, *Autolohiia: monohrafiia*. Kyiv: MP Lesia, 2014. Available: <https://lib.iitta.gov.ua/714863/> (in Ukrainian).

[12] T. V. Skrypnyk, H. V. Suprun, and M. O. Maksymchuk, “Sotsialnyi rozvytok ditei molodshoho shkilnoho viku z autyzmom...,” *Problemy suchasnoi psykholohii*, no. 2, pp. 75–82, 2021. Available: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz_2021_2_11 (in Ukrainian).

[13] D. I. Shulzhenko, *Osnovy psykholohichnoi korektsii autystychnykh porushen u ditei*. Kyiv: Slovo, 2009 (in Ukrainian).

[14] M. Tomasello, *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press, 2003.

[15] C. Kasari, “Interventions in inclusive classrooms,” *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2014.

[16] M. K. Sheremet and S. V. Kondukova, “Osoblyvosti movlennievoho rozvytku ditei z RDA,” *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho nats. un-tu im. I. Ohienka. Serii: Sotsialno-pedahohichna*, vol. 15, pp. 102–106, 2010 (in Ukrainian).

[17] L. Mottron, “D’accord avec autisme: Cognitive strengths in autism spectrum disorder,” *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, vol. 364, no. 1522, pp. 1437–1443, 2009. doi: 10.1098/rstb.2008.0331.

[18] J. Montoya et al., “Neurodevelopmental trajectories in early childhood,” *Developmental Neuroscience*, vol. 37, no. 5, pp. 423–436, 2015.

[19] V. V. Tarasun, *Neirobiolohiia rozvytku i navchannia dytyny. Teoriia i praktyka autolohii*. Kyiv: Knyha-plius, 2017 (in Ukrainian).

[20] U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press, 1979.

[21] R. Sameroff, “A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture,” *Child Development*, vol. 81, no. 1, pp. 6–22, 2010. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x.

[22] T. V. Skrypnyk, *Kompleksna prohrama rozvytku ditei z autyzmom*. Kyiv, 2013. Available: <https://uchika.in.ua/kompleksna-programa-rozvitku-ditej-z-autyzmom-na-dopomogu-fahi.html> (in Ukrainian).

[23] T. V. Skrypnyk, *Tekhnolohii psykholoho-pedahohichnoho suprovodu ditei z autyzmom v osvithomu prostori*. Kyiv: Pleiady, 2015. Available: <http://www.ussf.kiev.ua/images/news/2016.02.10/Tehnologii%20Autizma.pdf> (in Ukrainian).

Матеріал надійшов до редакції 29. 08.2025 р

УДК: 376-056.264-053.4

DOI 10.32626/2413-2578.2025-26.20-36

ВЕРЖИХОВСЬКА Олена

кандидат педагогічних наук, професор
доцент кафедри логопедії та спеціальних методик,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID 0000–0001–9342–0896

БУНЬОВСЬКА Анна

здобувачка вищої освіти заочної форми навчання
ОП Спеціальна освіта (Логопедія),
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID 0009–0002–3378–2718

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІV РІВНЯ

Анотація. У статті показано практичне вивчення та формування мовленнєвої компетентності у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення ІV рівня. Виокремлено три ключові компоненти для емпіричного аналізу цього процесу: когнітивно-спрямований, орієнтовно-емоційний та практично-дійовий. Когнітивно-спрямований компонент дав змогу з'ясувати рівень сформованості у дітей знань про значення мовлення у спілкуванні, словникового запасу, граматичних конструкцій, а також умінь використовувати вербальні та невербальні засоби у міжособистісній взаємодії. Було встановлено, що діти із загальним недорозвиненням мовлення ІV рівня значно відстають від ровесників із нормотиповим розвитком за цими показниками, характеризуються обмеженим словником та частими граматичними помилками. Орієнтовно-емоційний компонент дозволив уточнити рівень сформованості у дошкільників емоційно-комунікативних умінь: здатності виражати власні почуття, розуміти емоції партнерів, ініціювати спілкування, виявляти інтерес до комунікативної взаємодії. Результати показали, що діти із загальним недорозвиненням мовлення ІV рівня менш емоційно

відкриті, часто уникають мовленнєвих контактів або потребують допомоги дорослого для їх підтримання. Практично-дійовий компонент дав можливість оцінити уміння дошкільників застосовувати мовлення у побутових, ігрових та навчальних ситуаціях, а також у процесі соціальної адаптації. Було виявлено, що у дітей із загальним недорозвиненням мовлення IV рівня цей компонент недостатньо розвинений: вони мають труднощі у самостійному веденні діалогу, створенні розгорнутих висловлювань, побудові монологічного та діалогічного мовлення. У процесі порівняння результатів було з'ясовано, що більшість дітей із нормотиповим розвитком демонструють високий рівень сформованості мовленнєвої компетентності (65,5%), тоді як у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення IV рівня переважає середній (40,75%) та низький (54,75%) рівень. Методика формування мовленнєвої компетентності передбачала розвиток когнітивних умінь, становлення емоційно-комунікативних навичок, а також формування практично-дійових умінь. Підсумком дослідження є розробка психолого-педагогічних умов розвитку мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення IV рівня, які враховують усі виокремлені компоненти та показники. Запропонована система психолого-педагогічного забезпечення сприятиме ефективному формуванню мовленнєвої компетентності, підвищенню рівня соціальної адаптації та успішній інтеграції дітей у середовище однолітків.

Ключові слова: мовленнєва компетентність, дошкільники, загальне недорозвинення мовлення, когнітивний компонент, емоційний компонент, практично-дійовий компонент, психолого-педагогічні умови.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Формування мовленнєвої компетентності є одним із ключових чинників становлення особистості дитини та її успішної інтеграції у соціум. Для повноцінної комунікації та взаємодії з ровесниками й дорослими необхідно мати достатньо сформований словниковий запас, граматично правильне мовлення, уміння виражати власні емоції та почуття, а також навички практичного використання мовлення у різних видах діяльності. Особливої актуальності ця проблема набуває у роботі з дітьми старшого дошкільного віку із

загальним недорозвиненням мовлення (далі ЗНМ) IV рівня, оскільки системні порушення мовлення ускладнюють їхній когнітивний розвиток, процес соціалізації та адаптацію у колективі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній психолого–педагогічній літературі поняття мовленнєвої компетентності розглядається як багатокомпонентне утворення, що поєднує когнітивні, емоційні та діяльнісно-практичні складові (Черезова, 2005). Науковці підкреслюють, що розвиток мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) має системний характер і потребує цілеспрямованої корекційно–розвивальної роботи.

Дослідження Л. Андрусишиної (2017), Н. Бондаренко (2014) та І. Гайдаржи (2019) акцентують на психологічних і психолінгвістичних механізмах ЗНМ, ролі ігрової діяльності у формуванні мовленнєвих структур. Вагомим є внесок Ю. Богачук (2015), яка розглянула теоретико-методологічні засади розвитку мовлення засобами художньої літератури, що підтверджує значення культурного контексту для збагачення словника.

У працях І. Баранець та Н. Пахомової (2020), а також І. Марченко та А. Швалюк (2015) висвітлено специфіку комунікативних умінь і мовленнєвої активності дітей дошкільного віку із ЗНМ, що дозволяє простежити взаємозв'язок мовленнєвої компетентності з соціальною адаптацією. Значну увагу методичним аспектам формування описових і граматичних умінь приділяють О. Мілевська, І. Молошна, О. Ласточкіна (2016), Н. П'яткова (2017).

Вагомими є праці В. Левицького та С. Коноплястої, Т. Сак (2010), які розкривають питання логопсихології та формування лексико-граматичної сторони мовлення. Дослідження Ю. Рібцун (2010) доводять важливість організації предметно–розвивального середовища у логопедичних групах для стимуляції мовленнєвої активності. Окрему увагу приділено діагностиці та корекції ЗНМ у працях Л. Трофименко (2004; 2014), де визначено основні напрями формування лексико–граматичної сторони мовлення та систематизовано методичні підходи до логопедичної роботи.

Загалом, аналіз наукових джерел засвідчує, що формування мовленнєвої компетентності у дітей із ЗНМ IV рівня є комплексним процесом, який передбачає поєднання психолінгвістичних, когнітивних, емоційно-мотиваційних і соціально-комунікативних аспектів. Науковці наголошують на необхідності створення спеціально організованого освітнього середовища, що поєднує індивідуальні та

групові методи роботи, інтегрує мовленнєві завдання у різні види дитячої діяльності та забезпечує умови для успішної соціалізації дошкільників.

Мета статті полягає у визначенні та аналізі теоретико-методологічних і практичних аспектів формування мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення IV рівня.

2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У науковій літературі мовленнєва компетентність трактується як складне інтегративне утворення, що поєднує когнітивний, емоційний та діяльнісний компоненти [1; 16]. Вона охоплює не лише засвоєння мовної системи – фонетики, лексики, граматики, – але й уміння застосовувати мовлення як інструмент спілкування, пізнання, регуляції поведінки, впливу та самовираження. Згідно з Л. Андрусішиною, мовленнєва компетентність визначає здатність дитини орієнтуватися в різних комунікативних ситуаціях і забезпечує основу її соціалізації [2].

Практичний аспект поняття проявляється у здатності дитини: будувати монологічне, діалогічне та зв'язне мовлення; добирати мовленнєві засоби відповідно до ситуації; виражати та розуміти емоційні стани співрозмовника; використовувати мовлення в різних видах діяльності – ігровій, навчальній, побутовій [2; 3].

Таким чином, мовленнєва компетентність – це не лише сукупність знань, а й діяльнісна навичка, яка інтегрує пізнавальний та емоційно-комунікативний розвиток і виступає базовою умовою включення дитини у суспільні відносини [1].

Становлення мовленнєвої компетентності відбувається поетапно й пов'язане з розвитком пізнавальних процесів, уваги, пам'яті та мислення [1; 12]. Важливу роль відіграє зона найближчого розвитку, оскільки саме в умовах цілеспрямованої допомоги дорослого дитина засвоює нові мовленнєві засоби й поступово оволодіває комунікативними навичками [12]. Наступність формування психічних функцій дозволяє поступово переходити від окремих мовленнєвих дій до зв'язного висловлювання, формування комунікативних умінь і соціально значущої поведінки [12].

У дітей із ЗНМ IV рівня наявні системні порушення всіх сторін мовленнєвої діяльності. Лексичний компонент характеризується обмеженим словниковим запасом і неточністю у вживанні слів [6; 9;

11]. Граматичний – спрощеними конструкціями та численними аграматизмами [9; 10]. Фонетико-фонематичний компонент виявляється у слабкому розвитку фонематичного слуху та спотворенні звуковимови [15]. Просодичний – у труднощах темпо-ритмічної організації й інтонаційного оформлення висловлювань [5; 7].

Такі порушення зумовлюють труднощі у вираженні власних думок, бідність монологічного та діалогічного мовлення, недостатність емоційного вираження. Як зазначає Ю. Богачук, діти часто уникають комунікації, демонструють низьку мовленнєву активність, що негативно позначається на соціалізації та готовності до навчання [5].

Окремі автори (І. Гайдаржи, І. Марченко, А. Швалюк) наголошують на важливості емоційно-мотиваційної сфери: відсутність внутрішньої потреби у спілкуванні значно ускладнює процес формування мовленнєвих умінь [4; 7]. Тому розвиток комунікативної мотивації – бажання висловлювати почуття, ініціювати діалог та підтримувати його – є важливою умовою ефективного формування мовленнєвої компетентності.

Згідно з дослідженнями Н. Бондаренко, І. Баранець, Н. Пахомової та ін., у дітей із ЗНМ IV рівня простежується чітка залежність між рівнем сформованості мовленнєвої компетентності та особливостями психофізіологічного розвитку [3; 6]. Недостатня зрілість вищих психічних функцій і специфічні нейропсихологічні порушення значно знижують можливості мовленнєвої діяльності та соціальної адаптації.

Отже, мовленнєва компетентність виступає ключовим психолого–педагогічним показником, що визначає готовність дитини до навчання і життя в суспільстві. Недостатня її сформованість у старших дошкільників із ЗНМ IV рівня потребує системної психолого–педагогічної підтримки, що інтегрує навчальні, виховні та корекційно–розвивальні завдання.

3. МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ

Вивчення теоретико-методологічних матеріалів дало змогу розробити та впровадити методику емпіричного дослідження рівня сформованості мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із нормотиповим розвитком та із ЗНМ IV рівня. Методика ґрунтувалася на ефективних психолого–педагогічних підходах, спрямованих на комплексне дослідження когнітивної, емоційної та діяльнісної складових мовлення.

Для уточнення особливостей мовленнєвого розвитку нами було проведено опитування педагогів дошкільних закладів (вихователів, логопедів). Метою було з'ясувати, як дорослі оцінюють рівень мовленнєвої компетентності дошкільників, зокрема їхню мовленнєву активність, здатність до спілкування у групі, словниковий запас та ініціативність у діалозі.

Методика передбачала поетапне дослідження трьох взаємопов'язаних компонентів мовленнєвої компетентності: когнітивно-спрямованого, орієнтовно-емоційного та практично-дійового.

Когнітивно-спрямований компонент дав змогу оцінити наявність у дітей знань та уявлень про мовлення як засіб спілкування, їхній словниковий запас, граматичну будову висловлювань, а також рівень фонематичного сприймання. Для цього використовувалися спеціально підібрані завдання: добір синонімів та антонімів, складання речень із поданих слів, визначення правильності вживання граматичних форм. Важливим показником було не лише обсяг знань, а й потреба дітей у змістовному використанні мовлення у спілкуванні.

Під час обстеження дітям пропонували додаткові пояснення, приклади та навідні запитання, щоб з'ясувати, наскільки вони розуміють зміст висловлюванням. Це дозволило глибше виявити рівень когнітивної готовності до мовленнєвої взаємодії.

Дослідження орієнтовно-емоційного компоненту дало змогу уточнити рівень сформованості у дітей емоційно-комунікативних умінь: здатності до вираження власних почуттів, розуміння емоцій партнера, ініціювання діалогу та підтримання взаємодії.

Для вивчення цього аспекту використовувалася методика перцептивного аналізу ситуацій за малюнками з емоційно-комунікативним змістом. Дітям демонстрували зображення з різними емоційними ситуаціями (радість, смуток, здивування, образа тощо) та пропонували описати почуття персонажів, а також придумати власну реакцію на ці події. Це дозволяло простежити, наскільки діти здатні диференціювати та вербалізувати емоційні стани, чи мають потребу у вираженні почуттів і чи виявляють ініціативу у спілкуванні.

Визначальним показником у цьому компоненті стала потреба в емоційно забарвленій комунікації, що виявлялося у прагненні дитини не лише відповідати на питання, а й самостійно ініціювати діалог.

Практично-дійовий компонент спрямований на дослідження того, як діти використовують мовлення у процесі реальної взаємодії – у грі, побутових ситуаціях та навчальній діяльності. Він дозволив оцінити

вміння дітей застосовувати мовлення як інструмент практичної поведінки, засіб співпраці та соціальної адаптації.

Для його вивчення застосовувалася методика аналізу ситуацій за ситуативно-рольовими малюнками з поведінково-комунікативним змістом. Дітям пропонували розіграти рольові сцени (у магазині, у дитячому садку, на дитячому майданчику) з використанням мовленнєвих засобів. Це дало змогу простежити, наскільки вони здатні до самостійного ведення діалогу, чи вміють будувати зв'язні висловлювання, як організовують мовленнєву поведінку відповідно до ситуації.

Важливим показником цього компоненту стала здатність застосовувати мовлення у різних видах діяльності, що забезпечує практичну сторону мовленнєвої компетентності.

Таким чином, методика дослідження дозволила комплексно вивчити стан мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із ЗНМ IV рівня, виявити провідні труднощі у когнітивній, емоційній та практично-діяльнісній сферах, а також визначити напрями корекційно-розвивальної роботи.

Отримані дані стали підґрунтям для подальшого кількісного та якісного аналізу, що дало можливість не лише зафіксувати рівень сформованості мовленнєвої компетентності, а й простежити характерні відмінності між дітьми з нормотиповим розвитком та їхніми однолітками із ЗНМ IV рівня

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Представимо порівняльний аналіз рівня сформованості мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із нормотиповим розвитком (НР) та із ЗНМ IV за всіма методиками і напрямками дослідження. Узагальнені результати наведені у табл. 1 та на рис. 1.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз сформованості мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із типовим мовленнєвим розвитком та дітей із ЗНМ IV рівня за ключовими показниками

№	Компонент / напрямок дослідження	Рівень сформованості	Діти з типовим розвитком (13 осіб)	Діти із ЗНМ IV рівня (11 осіб)
1	Когнітивно-спрямований компонент (словниковий	Високий	7 (54%)	0 (0%)
		Середній	6 (46%)	5 (45%)

	запас, граматики, фонематичне сприймання)	Низький	0 (0%)	6 (55%)
2	Орієнтовно-емоційний компонент (розпізнавання емоцій, емоційно забарвлене мовлення, емпатія)	Високий	9 (69%)	1 (9%)
		Середній	4 (31%)	4 (36%)
		Низький	0 (0%)	6 (55%)
3	Практично-дійовий компонент (застосування мовлення у побуті, інструкції, діалог)	Високий	8 (62%)	0 (0%)
		Середній	5 (38%)	5 (46%)
		Низький	0 (0%)	6 (54%)
4	Анкетування педагогів (суб'єктивна оцінка мовленнєвої активності, ініціативи, комунікабельності)	Високий	10 (77%)	1 (9%)
		Середній	3 (23%)	4 (36%)
		Низький	0 (0%)	6 (55%)
	Середній показник рівня сформованості навичок мовленнєвої компетентності	Високий	65,5%	4,5 %
		Середній	34,5%	40,75%
		Низький	0	54,75%

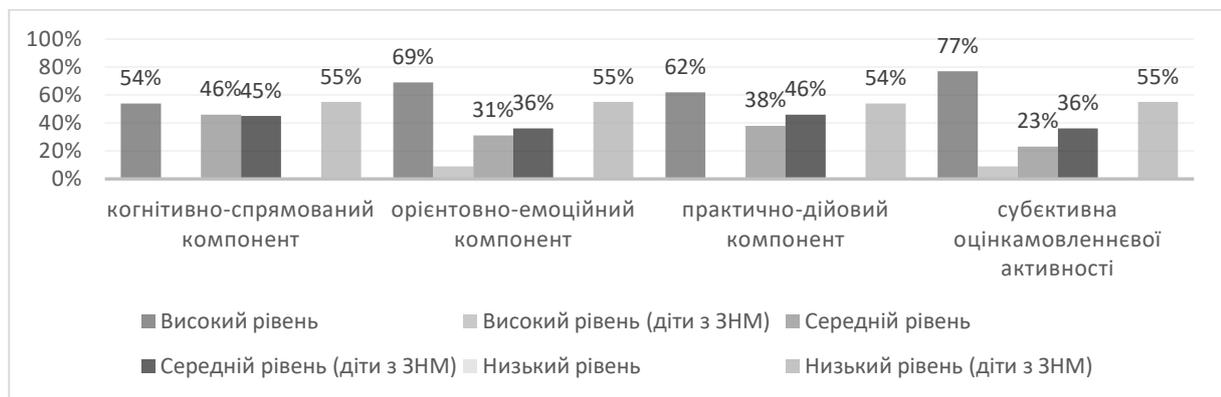


Рис.1. Порівняльний аналіз сформованості мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із типовим мовленнєвим розвитком та дітей із ЗНМ IV рівня за ключовими показниками (дані подані у %).

Якісний аналіз результатів засвідчив, що більшість дітей із нормотиповим розвитком (65,5%) продемонстрували високий рівень мовленнєвої компетентності, тоді як у дошкільників із ЗНМ IV переважає середній (40,75%) та низький (54,75%) рівні.

Діти із ЗНМ IV рівня виявляють:

- труднощі у збагаченні словникового запасу та використанні граматично правильних конструкцій;
- ізольоване бачення вербального та невербального спілкування, недостатнє їх поєднання у комунікативному акті;

- обмежену здатність до самостійного вираження емоцій, що призводить до емоційної нерівності у взаємодії з однолітками;
- слабку ініціативність у комунікації, залежність від допомоги дорослого у побудові діалогу;
- труднощі у практичному застосуванні мовлення у побутових і ігрових ситуаціях;
- знижену мовленнєву активність, що зумовлює обмежені можливості соціальної адаптації.



Рис. 2. Узагальнений аналіз вивчення рівня сформованості мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із типовим мовленнєвим розвитком та дітей із ЗНМ IV рівня

Якісний аналіз результатів засвідчив, що більшість дітей із нормотиповим розвитком (65,5%) продемонстрували високий рівень мовленнєвої компетентності, тоді як у дошкільників із ЗНМ IV переважає середній (40,75%) та низький (54,75%) рівні.

Діти із ЗНМ IV рівня виявляють:

- труднощі у збагаченні словникового запасу та використанні граматично правильних конструкцій;
- ізольоване бачення вербального та невербального спілкування, недостатнє їх поєднання у комунікативному акті;
- обмежену здатність до самостійного вираження емоцій, що призводить до емоційної нерівності у взаємодії з однолітками;
- слабку ініціативність у комунікації, залежність від допомоги дорослого у побудові діалогу;
- труднощі у практичному застосуванні мовлення у побутових і ігрових ситуаціях;
- знижену мовленнєву активність, що зумовлює обмежені

можливості соціальної адаптації.

Отримані результати підтверджують необхідність цілеспрямованої корекційно–розвивальної роботи, спрямованої на розвиток когнітивного, емоційного та практично–дійового компонентів мовленнєвої компетентності. Для забезпечення системності цього процесу ми виокремили чотири основні етапи її формування. Першим кроком виступає когнітивно–орієнтовний етап, що передбачає збагачення словникового запасу, удосконалення граматичних структур та розвиток фонематичного слуху. На цьому етапі ефективними є мовленнєві ігри та вправи на добір слів і побудову речень (наприклад, «Знайди зайве слово», «Склади речення»), які створюють основу для подальшого мовленнєвого розвитку. Наступним є корекційно–розвивальний етап, який акцентує увагу на формуванні зв'язного мовлення, інтонаційної виразності та невербальних засобів комунікації. Виконання сюжетних етюдів та вправ з інтонацією, мімікою і жестами («Скажи лагідно», «Скажи сердито») допомагає дітям не лише розширити комунікативні можливості, а й емоційно забарвлювати висловлювання. На інтегративно-практичному етапі основним завданням є закріплення мовленнєвих умінь у різних видах діяльності. Використання умовних і реальних ситуацій («Магазин», «Подорож», «Дитячий садок») сприяє перенесенню сформованих навичок у природне середовище спілкування, що підвищує їхню стійкість та функціональність. Завершальним виступає контрольнорозвивальний етап, спрямований на моніторинг мовленнєвого розвитку, виявлення залишкових труднощів і підготовку дітей до шкільного навчання. Тут доцільно застосовувати інтегровані заняття з елементами гри, індивідуальні бесіди та вправи на повторне відтворення мовленнєвого матеріалу.

Таким чином, процес формування мовленнєвої компетентності у старших дошкільників із ЗНМ IV рівня є поетапним і цілеспрямованим. Запропонована система забезпечує розвиток усіх її складових і сприяє не лише вдосконаленню мовленнєвої діяльності, а й підвищенню рівня соціальної адаптації та готовності до шкільного навчання.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Проведене теоретико-емпіричне дослідження дало змогу всебічно проаналізувати особливості формування мовленнєвої компетентності у

старших дошкільників із ЗНМ IV рівня. Теоретичний аналіз показав, що мовленнєва компетентність є інтегрованим утворенням, яке поєднує когнітивний, емоційний та практично-діяльнісний компоненти. Вона визначає здатність дитини орієнтуватися у різних комунікативних ситуаціях, виступає основою соціалізації та готовності до навчання.

У дітей із ЗНМ IV рівня виявлено системні порушення у всіх сторонах мовлення – лексико-граматичній, фонетико-фонематичній, просодичній, що суттєво знижує рівень їхньої комунікативної активності, ускладнює вираження власних емоцій і думок та зумовлює труднощі соціальної адаптації. Результати емпіричного дослідження засвідчили значну різницю між дітьми з нормотиповим розвитком та дошкільниками із ЗНМ IV рівня. Якщо перші переважно демонструють високий рівень сформованості мовленнєвої компетентності (65,5%), то у дітей із мовленнєвими порушеннями домінують середні та низькі показники (разом понад 95%).

Найбільші труднощі у дітей із ЗНМ IV рівня простежуються у когнітивно-спрямованому компоненті (обмежений словниковий запас, граматичні аграматизми, низький рівень фонематичного сприймання), орієнтовно-емоційному (слабке розпізнавання та вербалізація емоцій, низька комунікативна мотивація) та практично-дійовому (недостатнє застосування мовлення у побутових і навчальних ситуаціях).

Запропонована методика поетапного формування мовленнєвої компетентності (когнітивно-орієнтовний, корекційно-розвивальний, інтегративно-практичний та контрольнo-узагальнювальний етапи) є ефективною умовою збагачення словника, формування граматичних структур, розвитку емоційної виразності та закріплення мовленнєвих умінь у різних видах діяльності. Її реалізація сприяє розвитку когнітивних, емоційних і комунікативних умінь дітей, що створює підґрунтя для успішної підготовки до навчання у школі.

Важливою умовою результативності є створення спеціально організованого мовленнєво насиченого середовища, інтеграція мовленнєвих завдань у всі види дитячої діяльності (ігрову, пізнавальну, художньо-творчу, побутову), активна взаємодія педагогів, логопеда, психолога та родини, використання індивідуалізованих методик і формування позитивної мотивації до мовленнєвої активності. Саме поєднання цих умов забезпечує комплексність і стійкість результатів, а також ефективну соціальну адаптацію дошкільників.

Отримані результати дослідження дозволяють зробити такі

узагальнені висновки:

– ефективність мовленнєвого розвитку досягається за умови послідовного формування лексичного запасу, граматичних структур, умінь зв'язного мовлення та навичок використання мовлення у практичних ситуаціях;

– система корекційної роботи, що передбачає чотири етапи (когнітивно-орієнтовний, корекційно-розвивальний, інтегративно-практичний і контроль-узагальнювальний), є дієвою для комплексного формування мовленнєвої компетентності;

– узгоджена взаємодія педагогів, психологів та батьків підсилює ефективність мовленнєвого розвитку, оскільки забезпечує єдність навчального, виховного і розвивального впливу.

Перспективними напрямками подальших наукових пошуків є розробка та апробація програм комплексного формування мовленнєвої компетентності з урахуванням індивідуальних особливостей дітей із ЗНМ IV рівня.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

[1] І.О. Черезова, «Комунікативна компетентність як базова якість особистості» Науковий вісник Херсонського державного університету. Херсон: ХДУ, 2005. С.103–107.

[2] Л.Є. Андрусишина, «Психологічні характеристики загально-функціональних механізмів мовлення у старших дошкільників із ЗНМ» в Теорія і практика сучасної логопедії. Вип. 4. С.18–23, 2017.

[3] Н.А. Бондаренко, «Психолінгвістичний підхід до вивчення механізму загального недорозвинення мовлення» в Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Вип. 28. С.23–26, 2014. Available: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_28_7. [Accessed: Feb. 16, 2025].

[4] І.Д. Гайдаржи, «Корекція лексико-граматичних порушень у дітей із ЗНМ засобами ігрової діяльності» в Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації. Суми: ФОП Цьома С.П., 2019. С.30–33.

[5] Ю.В. Богачук, «Теоретико-методологічні засади розвитку мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення засобами художньої літератури» в Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Вип. 29. С.16–21, 2015. Available:

http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2015_29_5. [Accessed: Apr. 18, 2025].

[6] І. Баранець, Н. Пахомова, «Особливості порушення комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку з порушенням мовлення» в Науковий часопис НПУ ім. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наук. праць. Вип. 39. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2020. С.19–24.

[7] І.С. Марченко, А.Ю. Швалюк, «Особливості мовленнєвої активності дітей молодшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення» Логопедія. №6. С.51–58, 2015.

[8] О.П. Мілевська, «Методичні аспекти формування описових умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення».

Available: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/504143.pdf>.

[9] І.А. Молошна, О.В. Ласточкина, «Особливості розвитку лексико–граматичної сторони мовлення із загальним недорозвитком мовлення» в Сучасні проблеми логопедії та реабілітації. Матеріали V Всеукр. заочної наук.–практ. конф. Суми: ФОП Цьома С.П., 2016. С.119–123.

[10] Н.Г. П'яткова, «Формування граматичної будови мовлення в дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ» в Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації. Матеріали I Всеукр. студент. наук.–практ. конф. Суми: ФОП Цьома С.П., 2017. С.99–102.

[11] В.Е. Левицький, «До питання про формування лексико–граматичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ». Available: <https://aqce.com.ua/download/publications/201/241.pdf>. [Accessed: Jul. 29, 2025].

[12] С.Ю. Конопляста, Т.Б. Сак, Логопсихологія: навчальний посібник / за ред. М.К. Шеремет. Київ: Знання, 2010. 293 с.

[13] Ю.В. Рібцун, Предметно–розвивальне середовище у молодшій логопедичній групі для дітей із ЗНМ: навчально–методичний посібник. Київ: Освіта України, 2010. 50 с. Available: https://lib.iitta.gov.ua/5753/1/Seredovysche_Ribtsun.pdf. [Accessed: May 12, 2025].

[14] Л.І. Трофименко, Формування лексико–граматичної сторони мовлення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2004. 196 с.

[15] Л.І. Трофименко, Діагностика та корекція загального

недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: навчально–методичний посібник. Київ: Актуальна освіта, 2014. 235 с. Available: https://lib.iitta.gov.ua/8695/1/Посібник–ост._Трофименко_2014.pdf. [Accessed: Jun. 01, 2025].

[16] М.М. Айзенбарт Сутність поняття «соціально–комунікативна компетенція» в сучасній науковій парадигмі. *Young Scientist*. 2017. №4.3 (44.3). С.1–4. Available: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/4.3/1.pdf>

VERZHYKHOVSKA Olena

Ph.D. in Pedagogical Sciences, Professor
Associate Professor at the Department of Speech Therapy
and Special Methods,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: 0000–0001–9342–0896
verzhykhovska@kpnu.edu.ua

BUNOVSKA Anna

Part-time Higher Education Student
Educational Program: Special Education (Speech Therapy),
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: 0009–0002–3378–2718
zagroczckaia@gmail.com

PECULIARITIES OF SPEECH COMPETENCE FORMATION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT LEVEL IV

This article presents an empirical study on the development and formation of speech competence in senior preschool children with general speech underdevelopment (Level IV). Three key components were identified as the basis for the analysis: cognitive-oriented, emotional-oriented, and practical-actional.

The cognitive-oriented component provided insights into the children's knowledge of the communicative role of speech, their vocabulary, grammatical structures, as well as their ability to use verbal and non-verbal means in interpersonal interaction. The findings indicate that children with

general speech underdevelopment (Level IV) considerably lag behind their typically developing peers in these aspects, demonstrating a restricted vocabulary and frequent grammatical errors.

The emotional-oriented component allowed for an assessment of preschoolers' emotional-communicative skills, including their ability to express emotions, understand the feelings of others, initiate communication, and maintain interest in social interaction. The results suggest that children with speech underdevelopment (Level IV) display lower emotional openness, tend to avoid verbal contact, and often rely on adult support to sustain communication.

The practical-actional component enabled the evaluation of preschoolers' ability to apply speech in everyday, play-based, and educational situations, as well as in the process of social adaptation. The analysis revealed that this component is insufficiently developed in children with general speech underdevelopment (Level IV): they encounter difficulties in independently conducting dialogues, producing extended utterances, and constructing both monologic and dialogic speech.

Comparative results demonstrated that the majority of typically developing children reached a high level of speech competence formation (65,5 %), whereas among children with speech underdevelopment (Level IV) the medium (40,75%) and low (54.75%) levels predominated.

The proposed methodology for speech competence formation incorporated the development of cognitive skills (vocabulary, grammatical structures, phonemic perception), the enhancement of emotional-communicative abilities (expression of emotions, initiation of dialogue, motivation for communication), and the improvement of practical-actional skills (use of speech in various activities, role-play, and everyday interaction).

The study concludes with the formulation of psycho-pedagogical conditions that ensure the effective development of speech competence in senior preschoolers with general speech underdevelopment (Level IV). These conditions integrate all identified components and indicators, offering a comprehensive system of psycho-pedagogical support. The findings provide evidence that such an approach contributes to the advancement of speech competence, strengthens social adaptation, and facilitates the successful integration of children into their peer environment.

Keywords: speech competence, preschool children, general speech underdevelopment, cognitive component, emotional component, practical–active component, psychological and pedagogical conditions.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

[1] I.O. Cherezova, «Komunikatyvna kompetentnist yak bazova yakist osobystosti» Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Kherson: KhDU, 2005, pp.103–107. (in Ukrainian)

[2] L.Ye. Andrusyshyna, «Psykhologichni kharakterystyky zahalno-funktionalnykh mekhanizmiv movlennia u starshykh doshkilnykiv iz ZNM» in Teoriia i praktyka suchasnoi logopedii, vol. 4, pp.18–23, 2017. (in Ukrainian)

[3] N.A. Bondarenko, «Psykholinhvistychnyi pidkhid do vyvchennia mekhanizmu zahalnoho nedorozvynennia movlennia» in Naukovyi chasopys NPU im. M.P. Drahomanova. Seriiia 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykhologhiia, vol. 28, pp.23–26, 2014. Available: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_28_7. [Accessed: Feb. 16, 2025]. (in Ukrainian)

[4] I.D. Haidarzhyy, «Korektsiia leksyko-hramatychnykh porushen u ditei iz ZNM zasobamy ihrovoi diialnosti» in Aktualni problemy korektsiinoi pedahohiky, psykhologii ta reabilitatsii. Sumy: FOP Tsoma S.P., 2019, pp.30–33. (in Ukrainian)

[5] Yu.V. Bohachuk, «Teoretyko-metodologichni zasady rozvytku movlennia ditei iz zahalnym nedorozvynenniam movlennia zasobamy khudozhnoi literatury» in Naukovyi chasopys NPU im. M.P. Drahomanova. Seriiia 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykhologhiia, vol. 29, pp.16–21, 2015. Available: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2015_29_5. [Accessed: Apr. 18, 2025]. (in Ukrainian)

[6] I. Baranets, N. Pakhomova, «Osoblyvosti porushennia komunikatyvnykh umin u ditei starshoho doshkilnoho viku z porushenniam movlennia» in Naukovyi chasopys NPU im. Drahomanova. Seriiia 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykhologhiia. Zbirnyk naukovykh prats, vol. 39. Kyiv: Vyd-vo NPU im. M.P. Drahomanova, 2020, pp.19–24. (in Ukrainian)

[7] I.S. Marchenko, A.Yu. Shvaliuk, «Osoblyvosti movlennievoi aktyvnosti ditei molodshoho doshkilnoho viku iz zahalnym nedorozvynenniam movlennia» Lohopediia, no. 6, pp.51–58, 2015. (in Ukrainian)

[8] O.P. Milevska, «Metodychni aspekty formuvannia opysovykh umin u starshykh doshkilnykiv iz zahalnym nedorozvynenniam movlennia». Available: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/504143.pdf> (in Ukrainian)

[9] I.A. Moloshna, O.V. Lastochkina, «Osoblyvosti rozvytku leksyko–hramatychnoi storony movlennia iz zahalnym nedorozvytkom movlennia» in Suchasni problemy lohopedii ta rehabilitatsii. Materialy V Vseukr. Zaochnoi nauk.-prakt. Konf. Sumy: FOP Tsoma S.P., 2016, pp.119–123. (in Ukrainian)

[10] N.H. Piatkova, «Formuvannia hramatychnoi budovy movlennia v ditei starshoho doshkilnogo viku iz ZNM» in Aktualni problemy korektsiinoi pedahohiky, psykholohii ta rehabilitatsii. Materialy I Vseukr. Student. Nauk.-prakt. Konf. Sumy: FOP Tsoma S.P., 2017, pp.99–102. (in Ukrainian)

[11] V.E. Levytskyi, «Do pytannia pro formuvannia leksyko–hramatychnoi storony movlennia u ditei starshoho doshkilnogo viku iz ZNM». Available: <https://aqce.com.ua/download/publications/201/241.pdf>. [Accessed: Jul. 29, 2025]. (in Ukrainian)

[12] S.Yu. Konopliasta, T.B. Sak, Lohopsykholohiia: navchalnyi posibnyk / za red. M.K. Sheremet. Kyiv: Znannia, 2010, 293 s. (in Ukrainian)

[13] Yu.V. Ribtsun, Predmetno–rozvyvalne seredovyshe u molodshii lohopedychnii hrupi dlia ditei iz ZNM: navchalno–metodychnyi posibnyk. Kyiv: Osvita Ukrainy, 2010, 50 s. Available: https://lib.iitta.gov.ua/5753/1/Seredovyshe_Ribtsun.pdf. [Accessed: May 12, 2025]. (in Ukrainian)

[14] L.I. Trofymenko, Formuvannia leksyko–hramatychnoi storony movlennia u ditei piatoho roku zhyttia iz zahalnym nedorozvytkom movlennia: dys. ... kand. Ped. Nauk: 13.00.03. Kyiv, 2004, 196 s. (in Ukrainian)

[15] L.I. Trofymenko, Diahnostyka ta korektsiia zahalnoho nedorozvytku movlennia u ditei doshkilnogo viku: navchalno–metodychnyi posibnyk. Kyiv: Aktualna osvita, 2014, 235 s. Available: https://lib.iitta.gov.ua/8695/1/Посібник_ост._Трофименко_2014.pdf. [Accessed: Jun. 01, 2025]. (in Ukrainian)

[16] M.M. Aizenbart, «Sutnist poniattia “sotsialno–komunikatyvna kompetentsiia” v suchasni naukovi paradyhmi» Young Scientist, no. 4.3 (44.3), pp.1–4, 2017. Available: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/4.3/1.pdf> (in Ukrainian)

Матеріал надійшов до редакції 21. 08.2025 р.

Авторський внесок

Вержиковська О.М. – 80%, Буньовська А. – 20%

УДК: 76-056.264:81'373.46

DOI 10.32626/2413-2578.2025-26.37-55

ГАВРИЛОВА Наталія

кандидат психологічних наук, професор,
професор кафедри логопедії та спеціальних методик,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID: 0000-0003-2563-0626

КОНСТАНТИНІВ Оксана

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри логопедії та спеціальних методик
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID: 0000-0002-0660-2657

ЛОГОПЕДИЧНІ ТЕРМІНИ, ЯКІ ВИКОРИСТОВУЮТЬСЯ В УКРАЇНІ ТА ЇХ УЗГОДЖЕННЯ З МІЖНАРОДНИМИ СТАНДАРТАМИ

Анотація. У статті проаналізовано сучасний стан термінологічної системи логопедії в Україні у контексті її гармонізації з міжнародними класифікаційними підходами (ASHA, CATALISE). Здійснено теоретичний аналіз наукових і нормативних джерел, що відображають особливості використання понять «*порушення мовленнєвого розвитку*», «*системні порушення мовлення*», «*загальний недорозвиток мовлення*» тощо. Визначено основні розбіжності між вітчизняною клініко-педагогічною та психолого-педагогічною традиціями та міжнародною практикою, де переважають поняття *Language Disorder (LD)*, *Developmental Language Disorder (DLD)*, *Language Disorder Associated with Another Condition* та *інші*.

Показано, що національна система термінів зберігає ознаки багаторівневої класифікації, орієнтованої на етіопатогенетичний принцип, тоді як міжнародні стандарти ґрунтуються на функціонально-комунікативному та нейропсихологічному підходах. Обґрунтовано необхідність адаптації української термінології до вимог міжнародних діагностичних систем для забезпечення порівнюваності досліджень,

підвищення ефективності міждисциплінарної взаємодії та інтеграції у світовий науково-практичний простір.

Запропоновано орієнтовні шляхи узгодження термінології — через створення уніфікованого глосарію, оновлення навчально-методичних стандартів і впровадження європейських класифікаційних орієнтирів у логопедичну освіту та практику.

Ключові слова: логопедія, термінологія, порушення мовленнєвого розвитку, *Language Disorder*, *Developmental Language Disorder*, міжнародна стандартизація.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Проблематика термінології порушень мовлення посідає центральне місце в сучасній логопедії, психолінгвістиці та спеціальній педагогіці. Від точності термінів залежать не лише діагностичні критерії, а й організація освітнього процесу [1]. Упродовж останнього десятиліття у світі спостерігається перехід від фрагментарних і часто суперечливих позначень мовних і мовленнєвих порушень у дітей та дорослих до більш уніфікованих, стійких понять зрозумілих у міжнародному середовищі.

Тривалий час термінологічний апарат української логопедії розвивався у межах відносно замкненої системи, сформованої під впливом радянських наукових традицій. Це зумовило, з одного боку, формування оригінальних підходів щодо формування методик ефективних для подолання порушень мовленнєвого розвитку у різних категорій дітей. З іншого боку, недостатність застосування міжнародного досвіду викликало на сучасному етапі ряд проблем: використання недостатньо точної термінології у міжнародному просторі для позначення порушень мовлення, що веде до дезінформації; загальмувало процес формування стандартизованих методик діагностики; утруднений обмін досвідом на міжнародному рівні, інші. Така розбіжність зумовлює необхідність, по перше, критичного аналізу термінів, що застосовуються у вітчизняній логопедичній практиці, по друге, їх узгодження з міжнародними стандартами. Саме ця базова основа, на нашу думку, має дати поштовх для інтенсифікації розвитку української логопедії а новому світлі вивести її на міжнародний рівень як конкурентноздатну.

Метою нашого дослідження було на підставі науково-теоретичного аналізу провести порівняння підходів та значення

окремих найпопулярніших міжнародних та вітчизняних термінів, що позначають порушення мовлення, а також визначити кроки необхідні для подальшого узгодження термінологічної системи України із міжнародними стандартами.

2. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1. Міжнародна термінологічна система що позначає порушення мовлення

Міжнародна логопедична термінологія розвивається в контексті глобалізації та інтеграції наукових знань. Одним із основних документів є Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ), розроблена Всесвітньою організацією охорони здоров'я. Ця класифікація надає єдиний підхід до опису функціональних станів людини, включаючи мовленнєві порушення, керуючись принципом гуманізму. Вона охоплює різні аспекти, такі як функції та структури організму, активність і участь у житті суспільства, а також фактори середовища [2].

Популярною у світі є термінологія розроблена, Американською асоціацією мовно-слухових патологів (ASHA). Вона включає ряд загальноживаних термінів, як "articulation disorders", "phonological disorders", "apraxia of speech" та інші. Ці терміни широко використовуються в наукових дослідженнях та клінічній практиці в США та інших англословних країн.

Міжнародний проект CATALISE [3] об'єднав фахівців із логопедії, нейропсихології, освіти й медицини з метою створення уніфікованої логопедичної термінології, ефективною для використання в міжнародній практиці. Найбільшу дискусію викликав термін *Developmental Language Disorder (DLD)*, який є підтипом *Language Disorder (LD)*.

За результатами двоетапного Delphi-опитування експерти погодились, що найбільш точним і нейтральним є термін *Developmental Language Disorder (DLD)* — *порушення розвитку мови/ мовлення*. DLD визначається як: "A persistent difficulty in the acquisition and use of language due to deficits in comprehension or production, that cannot be explained by other biomedical conditions / Стійке порушення у засвоєнні та використанні мови, зумовлене труднощами розуміння або висловлювання, яке не можна пояснити іншими біомедичними станами." [3, с. 1070].

Цікавим терміном, який вимагає додаткового пояснення для чіткості розуміння базового у цьому визначенні є “біомедичний стан” або “диференційований стан”. До нього відносять такі категорії порушень: травми головного мозку, набуту афазію як результат епілепсії, нейродегенеративні стани, порушення інтелекту та/або розлади спектру аутизму, сенсоневральна туговухість, генетичні порушення, що обумовлюють виникнення порушень інтелекту (зокрема, синдром Дауна), дитячий параліч і інше. У цьому списку потребує уточнення перший стан – це травми головного мозку. Саме до цієї категорії відносять дітей з ранньою дитячою афазією (в українській традиції для позначення цього порушення мовлення використовується термін “алалія”). Усі ці біомедичні стани, згідно міжнародних стандартів, обумовлюють мовні порушення вторинно. Таким чином, DLD охоплює дітей, у яких мовні труднощі не зумовлені диференційованими станами, але вони суттєво впливають на навчання та соціальну адаптацію [4].

Specific Language Impairment (SLI) – специфічні мовні порушення визначається як затримка або порушення мовленнєвого розвитку у дітей з нормотиповим інтелектом та відсутністю інших неврологічних, сенсорних чи психіатричних порушень [4]. Термін SLI активно використовувався у 1980–2000-х роках і дозволяв виділяти групи дітей із “чистими” мовленнєвими порушеннями для досліджень та клінічної роботи. Проте численні дослідження виявили обмеження цього підходу: специфічність затримки розвитку мовлення часто є умовною: порушення мовлення у багатьох дітей супроводжується когнітивними, навчальними або соціальними труднощами [5]; міжнародна варіативність діагностичних критеріїв ускладнювала порівняння результатів різних досліджень [6]. Таким чином, SLI виявився терміном недостатньо гнучким для сучасної клінічної та наукової практики.

На початку 2010-х років зростає критика терміну SLI. Вчені відзначали необхідність більш інклюзивного визначення, яке враховує спектр мовленнєвих порушень, не обмежуючись дітьми з “ізолюваним” дефіцитом. Зокрема, дослідження показали, що діти з порушеннями мовлення часто мають супутні проблеми з навчанням, що потребує комплексного підходу до діагностики та втручання [7,8].

Отже, термін “Developmental Language Disorder (DLD)” — вважають сучаснішим, рекомендований для використання у клінічній та науковій практиці з 2017 року. DLD визначає *порушення розвитку*

мовлення у дітей, які впливають на навчання та соціальну комунікацію, і не пояснюються іншими медичними станами, такими як аутизм, порушення слуху, інтелектуальна недостатність тощо [9]. До переваг терміну DLD можна віднести інклюзивність (охоплює дітей із широким спектром мовних порушень), більш точна діагностика (дозволяє враховувати коморбідні труднощі та розробляти індивідуальні програми корекції) і міжнародне визнання (використовується у сучасних дослідженнях та клінічних рекомендаціях).

Аналіз 400 публікацій у журналах ASHA [9] показав:

- 58 % статей використовують термін *DLD*;
- 22 % — *SLI* (зазвичай у контексті історичних порівнянь);
- 12 % — *Language Impairment* або *Language Disorder* без уточнення.

Таб.1. Еволюція термінів

Рік/Період	Термін	Характеристика
1980-2000	SLI	Фокус на ізольованих мовних порушеннях у дітей з нормотиповим інтелектом
2000-2015	Критика SLI	Підкреслення, що мовні труднощі часто не “специфічні”
2017	DLD	Введено більш інклюзивний термін, який визнає спектр мовленнєвих порушень

Значна частина наукової спільноти також наголошує на розмежуванні понять *disorder/порушення* (медичний діагноз) і *disability/розлад* (соціальна категорія, що визначає потребу в підтримці) [1].

Цікавим є факт, яким способом вирішується єдність ставлення до термінології на міжнародному рівні. По перше, шляхом формування міжнародної та міждисциплінарної команди. По друге, було використано метод Дельфі, який передбачає ітеративний процес, де, на першому етапі, групою експертів оцінюється початковий набір тверджень. Члени групи потім мають можливість переглянути анонімні оцінки один одного. Це дає можливість або переглянути свої погляди, або обґрунтувати свою позицію. Потім твердження переглядаються з урахування відгуків отриманих від усіх. На останньому етапі знову відбувається контрольна оцінка та коментування отриманих результатів. Цей процес колегіальної участі для створення єдиного підходу вважаємо гарним прикладом для впровадження з метою

створення єдиної термінологічної бази логопедичних термінів в Україні.

2. Українська термінологічна традиція

В Україні логопедична термінологія розвивається в контексті національної медичної та освітньої систем. Вона зафіксована в нормативно-правових актах, методичних рекомендаціях та наукових публікаціях. Наприклад, “Положення про логопедичні пункти” системи освіти визначає функції вчителів-логопедів, обов'язкові форми роботи та порядок надання послуг дітям із мовленнєвими порушеннями. Однак термінологія в цьому документі подана загальною, без детальної класифікації конкретних порушень мовленнєвого розвитку. Незважаючи на чинність, документ є застарілим, що може створювати певні невідповідності з сучасними реаліями, однак на даний час він залишається основним нормативним актом, що регламентує діяльність логопедичних пунктів в системі освіти. Іншим важливим нормативним джерелом є Закон України “Про освіту”, який визначає загальні принципи організації освітнього процесу та права здобувачів освіти. Закон наголошує на необхідності створення умов для розвитку дітей із особливими освітніми потребами, включаючи осіб з порушеннями мовлення. Проте він не містить детальної термінологічної класифікації, залишаючи цю задачу на рівні освітніх закладів.

Одним із основних документів є “Порядок надання медичної допомоги”, який визначає організаційні засади надання логопедичних послуг. У цьому документі зазначено, що логопедична допомога надається дітям з порушеннями мовлення, однак конкретні терміни та класифікації порушень не визначені. Це створює труднощі при діагностиці та лікуванні, оскільки відсутність чіткої термінології може призвести до різного тлумачення понять. Іншим важливим нормативним актом є “Клінічний протокол надання медичної допомоги”, який регламентує стандарти надання медичних послуг у цій сфері. Проте в цьому документі також спостерігається відсутність єдиної термінологічної бази, що ускладнює взаємодію між медичними та педагогічними фахівцями.

Відсутність єдиної термінологічної бази призводить до того, що різні медичні установи можуть використовувати різні терміни для позначення однакових або схожих понять. Це створює труднощі при обміні інформацією, проведенні досліджень та розробці методичних рекомендацій. Наприклад, терміни “затримка мовленнєвого розвитку”, “ринолалія”, “дислексія” можуть мати різні визначення в залежності

від контексту та джерела, що ускладнює їх застосування на практиці.

Українська логопедична наука опирається на терміни, що мають тривалу історію і здійснюється двома основними підходами: клініко-педагогічним та психолого-педагогічним. Клініко-педагогічний підхід формувався на основі міждисциплінарного підходу і на сучасному етапі врахував медичні, нейропсихологічні, лінгвістичні, педагогічні та власне логопедичні аспекти. Завдяки цьому описані механізми виникнення порушень мовлення, їх етіологія та симптоматика. До класичних прикладів належать такі терміни як: дислалія дизартрія, ринолалія, афазія, алалія, заїкання, дисграфія, дислексія та ін.. Перевага цього підходу полягає в точності та однозначності діагностики, що особливо важливо для організації логокорекції індивідуально [10]. Однак клініко-педагогічний підхід має певні обмеження. Він не завжди враховує соціально-педагогічний контекст розвитку мовлення та не дає змоги оцінити вплив порушень на комунікацію та навчальну діяльність дитини. Окрім цього, на сучасному етапі постановка логопедичного діагнозу з використання клінічної термінології, вважається недостатньо коректною процедурою, що порушує права особи з порушенням мовленнєвого розвитку. З огляду на це, в Україні додатково використовується психолого-педагогічний підхід, акцент в якому зміщується на мовленнєві компоненти, зокрема, стан звуковимови, фонематичні процеси, лексичний запас, граматичну узгодженість між словами, логічну послідовність висловлювань тощо. З позиції психолого-педагогічного підходу розглядають поняття “фонетичного порушення мовлення”, “фонетико-фонематичного порушення мовлення”, “лексико-граматичного порушення мовлення”, “загального недорозвитку мовлення”. Його перевага полягає в можливості планувати заняття, підбирати вправи та оцінювати прогрес дитини в динаміці. Також визначено ефективність його застосування для організації логопедичної роботи фронтально на підставі об’єднання дітей з подібними мовленнєвими проблемами та потенційними можливостями засвоєння інформації в групі. Водночас психолого-педагогічна класифікація не враховує причини та механізми порушень, що може обмежувати точність діагностики та урахування індивідуальних труднощів у системі подолання порушень мовлення [11,12].

З урахуванням вище сказаного, сучасна логопедична практика в Україні базується на використанні клініко-педагогічного та психолого-педагогічного підходів як взаємодоповнюючих. Логопед повинен уміти

інтегрувати знання з обох сфер, адаптуючи діагностику та корекційні методики до конкретної дитини. У відсутності єдиної міждисциплінарної класифікації важливо максимально ефективно поєднувати ці підходи для досягнення результату у корекції порушень мовлення. Точна термінологія в логопедії є не лише науковим інструментом, а й практичною основою для роботи фахівця. Клініко-педагогічний підхід забезпечує урахування причин, що обумовлюють виникнення порушень мовлення, психолого-педагогічний – характеристику стану засвоєння мови і розвитку мовлення, а їхнє спільне застосування дозволяло тривалий період вирішувати завдання корекції мовленнєвих порушень [10,12].

3. Спільні погляди

Термінологічна єдність у сфері логопедії є важливою умовою ефективного діалогу між фахівцями в межах власної та різних країн. Українська школа логопедії має власну традицію опису мовленнєвих порушень, що склалася в працях Н. Гаврилової [10], М. Шеремет [13], О. Ткач [14], В. Тищенка [12,15], І. Мартиненко [16] та ін. Водночас міжнародна практика опирається на класифікації DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), ICD/МКХ-11 [2] і консенсус експертів CATALISE [3]. Це вимагає порівняльного аналізу логопедичних понять, що використовувалися впродовж багатьох років в Україні та закордоном. Зокрема, до понять на яких ми б хотіли зосередитися на цьому етапі дослідження можна віднести *затримку мовленнєвого розвитку (ЗМР)*, *порушення мовленнєвого розвитку (ПМР)*, *системні порушення мовлення (СПМ)* і *загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ)* з міжнародними відповідниками *Language Delay*, *Speech and Language Disorder*, *Language Disorder (LD)* і *Developmental Language Disorder (DLD)*.

Під **затримкою мовленнєвого розвитку (ЗМР)** в українській логопедії розуміють тимчасове уповільнення формування мовленнєвої системи при збереженому слухові, інтелекті та потенціалі розвитку [13]. Міжнародним відповідником вважаємо є термін “**Language Delay**”, що трактується як варіант індивідуальної норми розвитку [3]. Обидві системи визнають, що такі затримки можуть бути компенсовані до шкільного віку, однак за відсутності динаміки вони переходять у стійкі порушення мовлення.

Термін «**порушення мовленнєвого розвитку**» (ПМР) має узагальнюючий характер. У працях В. Тищенка використовується для позначення всієї сукупності мовленнєвих порушень — від затримок до

системних форм. За змістом цей термін відповідає міжнародному поняттю **Speech and Language Disorder**, яке в ICD-11 [2] охоплює як мовні, так і мовленнєві розлади різного походження. Таким чином, ПМР — це не окрема нозологія, а родова категорія, що слугує основою для подальшої диференціації понять: з урахуванням психолого-педагогічного підходу — ЗМР, ЗНМ, ФПМ, ФФПМ, ЛГПМ, та відповідно до клініко-педагогічної класифікації — ринолалія, дизартрія, алаплія і інші.

Термін «**загальний недорозвиток мовлення**» (ЗНМ) є традиційним для української школи логопедії (М. Шеремет, 2010 та інші) ЗНМ характеризується системністю порушення, що охоплює усі компоненти мови — від звуковимови до граматики, включає порушення розуміння та використання мови і мовлення з метою спілкування. Цей термін має широке коло застосування.

Аналогічного терміну в зарубіжній практиці немає, проте його можливо співвіднести з окремими термінами які характеризують порушення розуміння та використання мови і мовлення комплексного характеру. Зокрема, для позначення незначного рівня прояву ЗНМ (на початок вивчення та оцінювання стану розвитку у дитини мовлення у віці 5-7 років не нижче III-IV рівнів), можна використати **DLD**. Міжнародне визначення **DLD** [3] описує стійкі, первинні мовленнєві труднощі невідомого походження. При цьому обидва терміни відрізняються акцентом: якщо ЗНМ описує порушені компоненти мовлення, то **DLD** — нейропсихологічні та функціональні ознаки — вплив на навчання, соціальну поведінку. Таким чином, **ЗНМ** є **частково еквівалентом DLD**, адаптованим до українських освітніх реалій. Проте, термін ЗНМ позначає і глибші та складніші порушення, які ми пов'язуємо із алалією (міжнародні терміни, що найчастіше застосовують у цьому випадку *Early Childhood Aphasia, Language Impairment following Early Brain Injury*), порушеннями мовлення при порушеннях інтелекту чи аналізаторних систем [17].

Особливе місце у сучасній українській термінології посідає поняття «**системні порушення мовлення**» (СПМ), розкриті І. Мартиненко [16], В. Тищенком [12], О. Ткач [14] і іншими. Цей термін розвивається як альтернативний, покликаний замінити ЗНМ. І. Мартиненко [17] характеризує СПМ як такі, “яким властиві відхилення у стані всієї мовленнєвої системи, що виявляються на всіх рівнях її організації — фонетико-фонематичному, лексико-граматичному, семантичному та комунікативному”. О. Ткач [14] вказує, що мовленнєві проблеми у цих дітей пов'язані із комплексними

порушеннями мовленнєвої діяльності.

В. Тищенко визначає СПМ як *первинні, поліфакторні багаторівневі мовленнєві порушення*, що охоплюють фонетико-фонематичний, лексико-граматичний, семантичний і прагматичний рівні мовної системи [19]. На його думку, такі порушення не є наслідком інтелектуальної недостатності або сенсорних порушень, а мають самостійну психолінгвістичну природу. В професійному стандарті на групу професій “вчитель логопед”, “логопед”, який формувався за участі науковців та професійної спільноти логопедів України, зазначений термін був використаний у ширшому значенні, як порушення яке проявляється у вигляді труднощів засвоєння та використання усіх компонентів мови та може бути як первинного (у дітей зі збереженим інтелектом та аналізаторними системами) так і вторинного генезу (при порушеннях інтелекту та аналізаторних систем). Таким чином це визначення терміну СПМ утотожнює його із терміном ЗНМ [20].

Порівняння термінів демонструє кореляцію між національною і міжнародною системами:

- *Language Delay* ↔ *затримка мовленнєвого розвитку*
- *Speech and Language Disorder* ↔ *порушення мовленнєвого розвитку*
- *Language Disorder (LD)* ↔ *системні порушення мовлення / загальне недорозвинення мовлення*

При цьому особливе місце і роль потрібно відвести терміну *Developmental Language Disorder (DLD)*, який може відповідати ЗНМ/СПМ III-IV рівня, якщо на початок вивчення та оцінки стану розвитку у них мовлення не було виявлено причин, що вказували б на органічну чи генетичну зумовленість його походження.

Як і міжнародні підходи, українська класифікація розглядає мовлення як складну функціональну систему, тісно пов'язану з когнітивними та соціальними процесами. В обох системах важливою є не лише форма порушення, а й функціональний вплив на навчання, поведінку та адаптацію дитини [3, 19].

Зіставлення українських і міжнародних термінів засвідчує поступову уніфікацію логопедичної термінології. Концепція системних порушень мовлення інтегрує психолого-педагогічну традицію ЗНМ/СПМ із нейропсихологічною природою LD, DLD, що відповідає біопсихосоціальної моделі ICD-11. При цьому термін «порушення мовленнєвого розвитку» залишається загальним поняттям, що охоплює

весь спектр мовних і мовленнєвих відхилень — від легких до тяжких системних форм.

Отже, ми вважаємо, що українська та міжнародна логопедичні системи мають спільну мету — описати порушення розвитку мовлення як багаторівневі, функціонально значущі порушення комунікації. Терміни, які використовуються у міжнародній та українській практиці можна співвіднести за значенням, хоча, певний контекст, при цьому, частково випускається.

4. Відмінності

Міжнародна логопедія базується на науково-емпіричному підході, інтегруючи знання з медицини, психології, лінгвістики та нейронаук. Організації ASHA та ВООЗ, формують стандарти та класифікації, що забезпечують універсальність та точність термінів. Подібна стандартизація дозволяє фахівцям з різних країн ефективно комунікувати, обмінюватися даними та порівнювати результати досліджень.

В Україні логопедія історично формувалася більше як педагогічна дисципліна, орієнтована на роботу в закладах освіти. Тому у ній багато термінів мають освітньо-корекційний характер. Використання логопедичних понять не підкріплене стандартизованою діагностикою, а швидше визначається шляхом якісного аналізу симптомів, що вказує на потребу у використанні різноманітних засобів для подолання порушень та інтенсифікації розвитку осіб з ПМР загалом. Відсутність єдиного національного словника логопедичних термінів спричиняє варіативність використання термінів у різних джерелах та методичних посібниках.

Істотними причинами відмінностей є також мовно-культурні особливості. Міжнародні терміни створювалися для багатомовного застосування і підкреслюють чіткі лінгвістичні та функціональні аспекти порушень. Українська термінологія адаптована до національної мови, що іноді змінює точність визначень і їхнє співвідношення з міжнародними поняттями. Міжнародна практика більше фокусується на клінічному і соціальному аспектах порушень, тоді як українська — враховуючи природу виникнення ПМР концентрується на корекційній та навчальній складових логопедичного процесу.

Нівелювання відмінностей гальмується недостатністю участі українських фахівців у міжнародних наукових проектах. Через обмежене залучення до міждержавних робочих груп впровадження світових стандартів у національну практику відбувається із запізненням, що призводить до відставання у застосуванні сучасних

методик діагностики та корекції.

Таким чином, відмінності між міжнародною та українською логопедичною термінологією обумовлені комплексом факторів: історичними традиціями розвитку науки, науковою базою, культурно-мовними особливостями, специфікою професійної діяльності та обмеженою інтеграцією у міжнародні робочі групи тощо.

5. Наслідки та проблемні аспекти

Відмінності у термінології та підходах у логопедії мають низку суттєвих наслідків для професійної діяльності та розвитку науки в Україні.

По-перше, різна термінологія та невміння правильно співвідносити прийняті в Україні терміни з тими, що застосовуються у міжнародному середовищі обмежує міжнародну співпрацю. Українські фахівці через це мають менше можливостей брати участь у міжнародних проєктах та дослідженнях, а обмін досвідом і результатами залишається неповним. Це також стосується проблем публікації у закордонних виданнях – науковим рецензентам з європейських або американських університетів незрозуміла термінологія і ефективність та наслідки проведених досліджень українських науковців. Таким чином обмежується обмін досвідом.

По-друге, це призводить до відставання у стандартизації діагностичних методик. Використання різних визначень одного й того самого порушення ускладнює порівняння результатів досліджень, а також впровадження сучасних методик і тестів, що відповідають міжнародним стандартам.

Третім важливим аспектом є труднощі при організації логопедичної роботи. Без чітких термінів і стандартизованих методик впровадження програм логопедичної роботи з дітьми та дорослими може бути суб'єктивним і недостатньо точним. Як наслідок, знижується ефективність корекційних занять та можливості досягнення очікуваних результатів з розвитку чи відновлення мовлення.

Крім того, існує затримка впровадження закордонних підходів у практику логопедичної роботи. Через обмежену участь українських фахівців у міжнародних робочих групах нові стандарти та методики потрапляють в Україну із запізненням, що ускладнює інтеграцію передових практик у роботу з дітьми та дорослими.

Поруч із цим, результати досліджень українських науковців, через різницю у термінології та різні методичні підходи щодо інтерпретації даних отриманих в результаті проведення досліджень,

знаходять мало підтримки у міжнародному просторі.

Не менш важливим є ризик непорозумінь серед фахівців. Варіативність термінів у наукових джерелах та методичних посібниках призводить до розбіжностей у трактуванні порушень та підходів до їх корекції, що ускладнює взаємодію логопедів і педагогів, а також створює потенційні проблеми при підготовці наукових та навчально-методичних матеріалів.

6. Пропозиції

Аналіз засвідчує, що міжнародна система логопедичних термінів поступово удосконалюється об'єднуючи навколо себе усе більшу кількість країн, які її застосовують. Уніфікація термінології, адаптація міжнародних критеріїв і створення українського консенсусу є важливим кроком для підвищення ефективності діагностики, корекційної роботи та інтеграції української логопедії у міжнародну практику.

Розробка рекомендацій щодо уніфікації термінів є, на наш погляд, одним з основних завдань вітчизняної логопедії. Для цього вважаємо за необхідне:

- створити національний словник логопедичної термінології, який включити і термінологію притаманну українській традиції в логопедії, а також буде містити міжнародні підходи щодо застосування термінології яка формувалася з урахуванням стандартів визначених авторитетними організаціями – ASHA, ВООЗ та іншими. Це дозволить уникнути, або суттєво знизити значну варіативність термінів у наукових джерелах та методичних посібниках;

- по-друге, важливо адаптувати діагностичні критерії. Використання підходів *CATALISE* з урахуванням граматичних, синтаксичних, фонологічних, тощо особливостей української мови дозволить більш точно діагностувати порушення мовлення та зменшити невідповідності між міжнародними стандартами і національною практикою;

- по-третє, необхідно розробити стандартизовані тести для оцінки стану мовленнєвого розвитку дітей та дорослих. Створення таких інструментів забезпечить об'єктивність оцінки та можливість порівняння результатів досліджень, а також підвищить ефективність корекційної роботи;

- четвертим кроком є поширення стандартизованої термінології серед фахівців та педагогів через курси підвищення кваліфікації, вебінари, конференції та методичні посібники. Формування єдиного

термінологічного простору сприятиме точності діагностики та зменшить ризик непорозумінь у роботі;

- п'ятим важливим аспектом є активне залучення українських фахівців до міжнародних робочих груп і консиліумів, що дозволить як ділитися напрацьованим досвідом так і своєчасно впроваджувати сучасні методики у національну практику;

- шостим кроком є поєднання різних підходів (клінічного, психологічного, психолінгвістичного, нейропсихологічного, логопедичного) щодо створення характеристики мовних та мовленнєвих порушень у дітей та дорослих. Гармонізована термінологія повинна враховувати особливості української мови, водночас відповідати міжнародним стандартам, щоб забезпечити і точність діагностики, і ефективність корекційних програм у навчальному процесі;

- останній крок: доцільно створити механізми постійного оновлення термінології, які б враховували сучасні наукові дослідження та зміни у міжнародних стандартах. Це дозволить українській логопедії залишатися актуальною та інтегрованою у світову практику.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

[1] Archibald, L. M. D. (2024). On the many terms for developmental language and learning impairments. *Discover Education*, 3(1), 1–13. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00112-y>

[2] World Health Organization. (2022). *International Classification of Diseases, 11th Revision (ICD-11)*. Geneva: WHO.

[3] Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE Consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>

[4] Leonard, L. B., Deevy, P., Stokes, S. F., & Bishop, D. V. M. (2023). Cross-linguistic approaches to developmental language disorder: Challenges and prospects. *Journal of Communication Disorders*, 102, 106–122.

[5] Shahmahmood, T. M., Jalaie, S., Soleymani, Z., Haresabadi, F., & Nemati, P. (2016). A systematic review on diagnostic procedures for specific language impairment: The sensitivity and specificity issues. *Journal of Research in Medical Sciences*, 21, 67. <https://doi.org/10.4103/1735-1995.189648>

[6] Mabel L. Rice (2020). Causal Pathways for Specific Language Impairment: Lessons From Studies of Twins. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(10), 3224-3235. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00169

[7] Sansavini, A., Favilla, M., et al. (2021). Developmental language disorder: Early predictors, age for the diagnosis, and diagnostic tools. *Brain Sciences*, 11, 654. <https://doi.org/10.3390/brainsci11050654>

[8] McGregor, K. K., Goffman, L., Owen Van Horne, A., Hogan, T. P., & Finestack, L. H. (2020). Developmental language disorder: Applications for advocacy. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 5(1), 38–46. https://doi.org/10.1044/2019_PERSP-19-00083

[9] Kornelis, K. E., Lee, J., Riegelman, A., & Finestack, L. H. (2025). The progression of developmental language disorder terminology: A scoping review of ASHA journals (2017–2024). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 68(2), 345–362. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/40073431>

[10] Гаврилова, Н. С. (2016). Класифікація порушень артикуляційної моторики. Актуальні питання корекційної освіти. Retrieved from <https://aqce.com.ua/download/publications/44/41.pdf>

[11] Сак, Т. В., Конопляста, С. Ю. (2017). Логопсихологія: Навчальний посібник. Видавничий дім «Слово».

[12] Тищенко, В. В. (2016). Класифікації порушень мовленнєвого розвитку: сучасний стан, протиріччя та шляхи їх усунення. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 30, 109–116. <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8d0fab2e-389f-4fbf-89bb-75fb3cfc670a/content>

[13] Шеремет, М. К. (2010). Логопедія: Підручник (2-ге вид., перероб. та допов.). Київ: Видавничий дім «Слово».

[14] Ткач, О. М. (2019). Логопедія: формування семантичних полів слів у дітей з системними порушеннями мовлення (Монографія). Кам'янець-Подільський: ПП «Аксиома».

[15] Тищенко, В. В. (2021). Обґрунтування типології первинного системного недорозвитку мовлення. *Науковий журнал ХННРА*.

[16] Мартиненко, І. В. (2017). Системні порушення мовлення в ракурсі медико-психолого-педагогічних досліджень мовлення. *Логопедія. Науково-методичний журнал*, 10, 41–48.

[17] Stiles, J., Reilly, J., Paul, B., & Moses, P. (2005). Cognitive development following early brain injury: Evidence for neural plasticity. *Developmental Neuropsychology*, 28(1), 271–290.

[18] Мартиненко, І. В. (2016). Рефлексія в комунікативній діяльності дошкільників із системними порушеннями мовлення. *Наука і освіта*, (2–3), 63–69.

[19] В. В. Тищенко. (2021). Обґрунтування типології первинного системного недорозвитку мовлення. *Науковий журнал ХНА*, № 1 (4), 156–165.

[20] Національне агентство кваліфікацій. (2024). Професійний стандарт на групу професій «Вчитель-логопед», «Логопед». https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/658-profesijnij_standart.pdf

HAVRYLOVA Nataliia

PhD in Psychology, Professor,
Professor of the Department of Speech Therapy and Special Methods,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: 0000-0003-2563-0626

KONSTANTYNIV Oksana

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Special
Methods,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: 0000-0002-0660-2657

**PROBLEMS AND PROSPECTS OF HARMONIZING THE SYSTEM
OF SPEECH THERAPY TERMS USED IN UKRAINE WITH
INTERNATIONAL STANDARDS**

Abstract. The article examines the current state of the terminological system in Ukrainian speech-language pathology in the context of its alignment with international classification frameworks (ASHA, CATALISE). A theoretical review of scientific and regulatory sources was conducted to explore the usage of terms such as “speech and language developmental disorders,” “systemic speech disorders,” and “general speech underdevelopment,” among others. The analysis identifies key discrepancies between domestic clinical-pedagogical and psycho-pedagogical traditions and international practice, where concepts such as *Language Disorder (LD)*,

Developmental Language Disorder (DLI), and Language Disorder Associated with Another Condition predominate.

The study demonstrates that the Ukrainian terminological system retains features of a multi-tier classification grounded in an etiopathogenetic principle, whereas international standards are based on functional-communicative and neuropsychological approaches. The need to adapt Ukrainian terminology to the requirements of international diagnostic systems is substantiated to ensure research comparability, strengthen interdisciplinary collaboration, and facilitate integration into the global scientific and professional community.

The article proposes potential pathways for harmonizing terminology, including the development of a unified glossary, the revision of educational and methodological standards, and the incorporation of European classification principles into speech-language pathology training and practice.

Keywords: speech-language pathology, terminology, speech and language developmental disorders, Language Disorder, Developmental Language Disorder, international standardization.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

[1] Archibald, L. M. D. (2024). On the many terms for developmental language and learning impairments. *Discover Education*, 3(1), 1–13. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00112-y>

[2] World Health Organization. (2022). *International Classification of Diseases, 11th Revision (ICD-11)*. Geneva: WHO.

[3] Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE Consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>

[4] Leonard, L. B., Deevy, P., Stokes, S. F., & Bishop, D. V. M. (2023). Cross-linguistic approaches to developmental language disorder: Challenges and prospects. *Journal of Communication Disorders*, 102, 106–122.

[5] Shahmahmood, T. M., Jalaie, S., Soleymani, Z., Haresabadi, F., & Nemati, P. (2016). A systematic review on diagnostic procedures for specific language impairment: The sensitivity and specificity issues. *Journal of Research in Medical Sciences*, 21, 67. <https://doi.org/10.4103/1735-1995.189648>

[6] Mabel L. Rice (2020). Causal Pathways for Specific Language Impairment: Lessons From Studies of Twins. *Journal of Speech, Language,*

and Hearing Research, 63(10), 3224-3235.
https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00169

[7] Sansavini, A., Favilla, M., et al. (2021). Developmental language disorder: Early predictors, age for the diagnosis, and diagnostic tools. *Brain Sciences*, 11, 654. <https://doi.org/10.3390/brainsci11050654>

[8] McGregor, K. K., Goffman, L., Owen Van Horne, A., Hogan, T. P., & Finestack, L. H. (2020). Developmental language disorder: Applications for advocacy. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 5(1), 38–46. https://doi.org/10.1044/2019_PERSP-19-00083

[9] Kornelis, K. E., Lee, J., Riegelman, A., & Finestack, L. H. (2025). The progression of developmental language disorder terminology: A scoping review of ASHA journals (2017–2024). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 68(2), 345–362. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/40073431>

[10] Havrylova, N. S. (2016). *Klasyfikatsiia porushen artykuliatsiinoi motoryky*. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity. Retrieved from <https://aqce.com.ua/download/publications/44/41.pdf>

[11] Sak, T. V., & Konopliasta, S. Yu. (2017). *Lohopsykhohiia: Navchalnyi posibnyk*. Vydavnychi dim «Slovo».

[12] Tyshchenko, V. V. (2016). *Klasyfikatsii porushen movlennievoho rozvytku: suchasnyi stan, protyrichchia ta shliakhy yikh usunennia*. Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Seriiia 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia, 30, 109–116. <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8d0fab2e-389f-4fbf-89bb-75fb3cfc670a/content>

[13] Sheremet, M. K. (2010). *Lohopediia: Pidruchnyk* (2-he vyd., pererob. ta dopov.). Kyiv: Vydavnychi dim «Slovo».

[14] Tkach, O. M. (2019). *Lohopediia: formuvannia semantychnykh poliv sliv u ditei z systemnymy porushenniamy movlennia (Monohrafiia)*. Kamianets-Podilskyi: PP «Aksioma».

[15] Tyshchenko, V. V. (2021). *Obgruntuvannia typolohii pervynnoho systemnoho nedorozvytku movlennia*. Naukovyi zhurnal KhNNRA.

[16] Martynenko, I. V. (2017). *Systemni porushennia movlennia v rakursi medyko-psykholoho-pedahohichnykh doslidzhen movlennia*. *Lohopediia*. Naukovo-metodychnyi zhurnal, 10, 41–48.

[17] Stiles, J., Reilly, J., Paul, B., & Moses, P. (2005). Cognitive development following early brain injury: Evidence for neural plasticity. *Developmental Neuropsychology*, 28(1), 271–290.

[18] Martynenko, I. V. (2016). *Refleksiiia v komunikatyvni diialnosti doshkilnykiv iz systemnymy porushenniamy movlennia*. *Nauka i osvita*, (2–3),

63–69.

[19] Tyshchenko, V. V. (2021). *Obgruntuvannia typolohii pervynnoho systemnoho nedorozvytku movlennia*. Naukovyi zhurnal KhNA, 1(4), 156–165.

[20] Natsionalne ahentstvo kvalifikatsii. (2024). *Profesiinyi standart na hrupu profesii «Vchytel-lohoped», «Lohoped»*. https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/658-profesijnij_standart.pdf

Матеріал надійшов до редакції 29. 08.2025 р.

Авторський внесок

Гаврилова Н. – 50%, Константинів О. – 50%

УДК 376-056.36-053.6

DOI 10.32626/2413-2578.2025-26.55-65

ГАЛЕЦЬКА Юлія

кандидат педагогічних наук, доцент,
старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID 0000-0001-8096-3242

УТЬОСОВА Олена

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри дошкільної, початкової та інклюзивної освіти
Комунальний заклад «Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти»
Закарпатської обласної ради
ORCID ID 0000-0001-5324-9334

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Анотація. У статті розкрито особливості організації розвивальної роботи з дітьми з системними порушеннями мовлення, врахування яких сприятиме підвищенню ефективності навчального процесу та розвитку зв'язного мовлення. Необхідне створення відповідних умов, зокрема: уваги до мовленнєвої діяльності дітей, забезпечення сприятливого мовленнєвого середовища, використання зв'язних монологічних

висловлювань, оцінювання мовлення учнів тощо. Проведене дослідження охоплювало такі завдання: складання розповіді за сюжетним малюнком, побудова зв'язного речення із запропонованих слів, уміння підтримувати діалог, створення розповіді із визначеної теми і складання переказу. З'ясовано, що у дітей спостерігаються низькі показники під час складання розповіді за сюжетним малюнком, труднощі викликає побудова зв'язних речень із запропонованих слів, недостатньо розвинене вміння підтримувати та розгортати діалогічне мовлення, зафіксовано низький рівень сформованості монологічного мовлення, під час переказу тексту значна частина учнів не змогли самостійно його відтворити, а деякі діти не зрозуміли змісту. Оскільки мовлення відіграє ключову роль у процесі засвоєння знань, його порушення потребують цілеспрямованої психолого-педагогічної корекції. Визначено основні напрями розвитку зв'язного мовлення, серед яких: формування значень нових слів, розвиток словесних понять, узагальнюючих значень слів, уточнення й диференціація близьких за змістом понять, засвоєння граматичних категорій, понять і форм, а також удосконалення зв'язного мовлення загалом.

Ключові слова: молодші школярі, діти з порушеннями мовлення, системні порушення мовлення, зв'язне мовлення.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Розвинене мовлення учнів молодших класів з системними порушеннями мовлення (далі СПМ) є важливою передумовою успішного засвоєння навчального матеріалу, підвищення рівня комунікативних умінь та покращення соціальної адаптації. Воно також впливає на формування поведінки дітей, сприяє оволодінню майбутніми професійно-трудовами навичками, що, у свою чергу, розширює їхні можливості соціально-трудової інтеграції. Саме тому питання розвитку усного зв'язного мовлення молодших школярів набуває особливої актуальності. Мовленнєві порушення у цієї категорії дітей мають системний характер — страждає мовлення як цілісна функціональна система. У таких учнів спостерігається недостатня сформованість як імпресивного, так і експресивного мовлення. Паралельно виявляються знижена мотивація до спілкування, слабо виражена потреба в мовленнєвій взаємодії, порушення смислового програмування мовленнєвої діяльності, а також труднощі в реалізації мовленнєвих програм і контролі за власним мовленням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях українських

науковців Е. Данілавичюте, С. Заплатної, З. Ленів, Л. Лопатіної, Ю. Рібцун, Є. Соботович, О. Ткач [3], Л. Трофименко [4], М. Шеремет [6] та інших розкриті основні принципи і методи формування різних складових мовлення дітей. Зокрема, описано напрямки розвитку зв'язного мовлення молодших школярів з ТПМ. Опубліковані наукові та методичні матеріали не вичерпують усі аспекти вивчення даної проблеми, що потребує більш детального дослідження. Порушення мовлення у дітей з СПМ досліджували Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко та інші. Науковці дійшли висновку, що корекція порушень психічного розвитку та мовленнєвих навичок у цієї категорії дітей можлива лише за умови проведення цілеспрямованої спеціальної роботи.

Мета статті є обґрунтування та характеристика напрямків розвитку зв'язного мовлення школярів з СПМ.

2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

За І. Марченко, важливою умовою розвитку зв'язного мовлення є не лише вміння добирати зміст висловлювання, а й обирати відповідну мовну форму для точного передавання. Значну роль відіграє формування лексичної компетентності: вміння зіставляти значення слів, здійснювати їх семантичний відбір, добирати найдоречніші мовні засоби відповідно до ситуації спілкування та поступово оволодівати складнішими синтаксичними конструкціями. Не менш важливим є розвиток просодичного аспекту мовлення — інтонаційної виразності, чіткого темпу, дикції, адже саме вони забезпечують емоційність і зрозумілість висловлювань. Необхідно цілеспрямовано розвивати різні види мовлення (діалогічне, монологічне, описове, розповідне), що формує в дитини здатність послідовно, логічно та граматично правильно будувати висловлювання у різних комунікативних ситуаціях [2].

О. Ткач зазначає, що «у молодших школярів із СПМ часто спостерігаються неточності у розумінні й використанні термінів та понять, а труднощі з логічною побудовою усних і письмових висловлювань зберігаються й у середніх класах. Поступово учні опановують вміння впорядковувати власні семантичні поля та передавати свої думки, спираючись на засвоєні мовні засоби, проте цей процес потребує цілеспрямованої підтримки та систематичного мовленнєвого тренування» [3, с. 32].

Л. Трофименко вказує на особливості організації корекційної роботи, врахування яких сприятиме підвищенню ефективності

навчального процесу [4]:

1. Увесь процес корекційної діяльності має бути спрямований на розвиток мисленнєвих операцій на основі мовленнєвого матеріалу.
2. Корекційна робота повинна охоплювати всю систему мовлення в цілому.
3. Її проведення має здійснюватися за принципом поступового переходу від конкретного до абстрактного.
4. Необхідним є застосування диференційованого підходу з урахуванням рівня мовленнєвого розвитку, знань, особливостей інтелектуального порушення та індивідуально-типологічних характеристик учнів.
5. Корекційну роботу доцільно поєднувати з розвитком дрібної моторики рук та логопедичною ритмікою.
6. Зміст логопедичних занять має узгоджуватися з програмою навчання грамоти та вивченням рідної мови.
7. Особливу увагу слід приділяти закріпленню правильно сформованих мовленнєвих навичок, оскільки учням з системними порушеннями важко подолати неправильні уявлення.
8. Мовленнєві вправи потрібно регулярно повторювати, вводячи елементи новизни як у зміст, так і у форму подання.
9. Засвоєні правильні мовленнєві навички мають закріплюватися в різноманітних життєвих ситуаціях, щоб діти могли застосовувати їх у самостійному спілкуванні.
10. Варто часто змінювати види діяльності, переключаючи учнів з одного виду роботи на інший для підтримання уваги та інтересу.
11. Завдання та мовленнєвий матеріал необхідно дозувати поступово, повільно ускладнюючи їх.
12. Важливо визначати оптимальний темп роботи як для кожної дитини індивідуально, так і для групи загалом.
13. Ефективність корекційної роботи забезпечується тісною співпрацею логопеда з учителями, вихователями, батьками та медичним персоналом.

Корекційна робота має бути спрямована насамперед на сприяння мовленнєвій активності. Відтак система мовленнєвих вправ повинна інтегруватися у завдання, що забезпечують реалізацію основних корекційних цілей.

Д. Завітренко, І. Жигора, Н. Березенко описують наступні методичні прийоми [1]:

- опис свого улюбленого персонажа;

- використання рольової гри;
- застосування наочних засобів (картки із зображенням тварин, предметів);
- ланцюжок слів (почергове додавання слів).

Робота має бути орієнтована передусім на подолання труднощів, які ускладнюють навчальний процес дітей: формування значень слів, засвоєння словникового запасу, усунення аграматизмів і вдосконалення зв'язного мовлення. Важливе місце посідає також корекція фонематичного розвитку: формування диференційованого фонематичного сприймання, розвиток уваги до звукової сторони мовлення, удосконалення навичок фонематичного аналізу та формування фонематичних уявлень, корекцію звуковимови й запобігання дисграфіям. За Н. Чередніченко, на кожному корекційному занятті, незалежно від його теми чи конкретних завдань, зазначені напрями роботи мають реалізовуватися системно [5].

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Використана методика містить 5 етапів, і передбачала наступні завдання: розповідь (згідно сюжетного малюнка), зв'язне речення (слова пропонувалися), вміння підтримати діалог, скласти розповідь на запропоновану тему і скласти переказ (див. табл.1).

Таблиця 1

Дослідження зв'язного мовлення

Завдання	Високий рівень, %	Достатній рівень, %	Низький рівень, %
Скласти розповідь за сюжетним малюнком	10	50	40
Скласти зв'язне речення	10	60	30
Вміти підтримати діалог	15	65	20
Складати розповідь на запропоновану тему	5	40	55
Скласти переказ	10	50	40

Проведене дослідження рівня сформованості основних компонентів зв'язного мовлення дало змогу зробити такі висновки:

1. У дітей спостерігаються низькі показники (40%) складання розповіді на основі малюнку;
2. Труднощі викликає побудова зв'язних речень (30 % учнів продемонстрували низький рівень сформованості цього вміння);
3. Недостатньо розвинене вміння підтримувати та розгортати діалогічне мовлення (у 20% низький рівень);
4. У 55% школярів зафіксовано низький рівень сформованості

монологічного мовлення;

5. Під час переказу тексту 50 % учнів не змогли самостійно його відтворити, а 40 % – не зрозуміли змісту взагалі.

Корекційна робота здійснювалася за такими напрямками [1; 4; 7; 8]:

1) *Формування значення слів.* Дитина стикається зі значною кількістю нової лексики, яка з'являється на уроках. Цей лексичний матеріал є різноманітним і включає слова та поняття, які дитина спочатку повинна засвоїти у процесі практичної діяльності, потім осмислити під час навчальних занять.

Визначено методичні прийоми: вказування предметів, їхніх ознак і дій під час безпосереднього сприймання чи розглядання зображень у різних дидактичних іграх і вправах; зорове сприймання під час відповідей на запитання; доповнення речень тощо.

2) *Формування та розширення словесних понять.* Недостатньо лише сформулювати зв'язок між словом і предметом. Важливо також розвивати та розширювати систему понять і знань, що стоять за цим словом, а також його смислові зв'язки.

З цією метою ми застосовували такі види вправ:

- розгляд спеціально підібраних картинок та бесіди щодо змісту;
- порівняння окремого поняття або його ознак;
- визначення предметів та якостей за описом, що відображає сутність даного поняття;
- відгадування загадок, у яких описуються риси явищ, пов'язаних із певним поняттям;
- добір предметних або сюжетних ілюстрацій, що відповідають змісту поняття;
- завершення речень;
- опис предмета з наочністю або без неї.

3) *Формування узагальнювального значення слова.* У шкільному віці важливо формувати в дітей уміння робити узагальнення вищого рівня, ніж у дошкільному періоді — наприклад, такі категорії, як *їжа, дерева, живе — неживе* тощо. Робота з порівняння предметів, що належать до певних логічних категорій, продовжується і у початковій школі. Також здійснюється порівняння предметів усередині однієї логічної групи.

Під час формування узагальнювального значення прикметників ми демонстрували наявність певної ознаки (н-д, називали кілька предметів жовтого кольору). Згодом діти самостійно визначають цю ознаку.

4) *Формування значення слів, що позначають близькі поняття.*

Розвиток у дітей уміння розрізняти слова, близькі за значенням (н-д, *сміливий – хоробрий, гарний – красивий, ліс - гай*). Ми обирали з вивчених лексичних тем синоніми.

Диференційоване значення слів ефективно здійснюється через читання текстів із подальшим аналізом їх змісту, що дозволяє уточнити значення слів у контексті. Також пропонували дітям:

- складати речення з подібними словами;
- відповідати на запитання, яке слово вжити правильно: *червоне чи рум'яне* (відро, яблуко);
- зміна в реченні одного слово іншим.

5) *Багатозначність слів.* Розвивали розуміння смислової багатозначності найпоширеніших дієслів і іменників. Наприклад:

- *іде* – людина, сніг, дощ, урок;
- *стоїть* – стіл, чашка, черевики;
- *росте* – дерево, дитина, волосся;
- *прийшла* – весна, мама.

Для закріплення застосовували такі прийоми:

- співставлення речень із одним словом у різних значеннях і виділення повторюваного слова;
- підбір предметів, які можуть поєднуватися з даним словом (наприклад, учень обирає картинки до слова *стоїть*);
- скласти речення із запропонованим словосполученням.

б) Акцент корекційної роботи робили на практичному засвоєнні різних *граматичних форм та категорій*. Діти з СПМ мають навчитися звертати увагу не лише на значення кореня слова, а й на його граматичне оформлення. Працювали з граматичними формами, які діти найкраще усвідомлюють: форми однини і множини іменників, дієслів, а також окремих прикметників.

Особлива увага приділялася розвитку словотворення через морфологічний аналіз: співставлення слів із однаковими префіксами (*предивний, премудрий*), суфіксами (*сніжок, плужок*), та коренем (*ліс, лісник, лісовий*). Діти виділяють загальні ознаки звучання та значення слів, працюючи лише з тим матеріалом, який вони здатні усвідомити.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Порушення мовлення істотно впливають на спілкування й пізнавальні можливості дитини, ускладнюючи її соціалізацію,

навчальний процес та формування основних інтелектуальних навичок. Недостатній мовленнєвий розвиток призводить до труднощів у висловленні думок, розумінні вказівок і створенні зв'язних висловлювань, що звужує можливості дитини в спілкуванні з оточенням. Слабко сформоване мовлення негативно позначається на розвитку мислення, пам'яті, уяви, а також на емоційній сфері, спричиняючи невпевненість і психологічний дискомфорт. Використання наочних матеріалів, рольових ігор та різноманітних інтерактивних завдань сприяє зменшенню тривожності в дітей, удосконаленню їхніх комунікативних умінь і поступовому формуванню впевненості у власних можливостях. Застосування таких методів дозволяє не лише покращити мовленнєвий розвиток, а й зробити навчальний процес більш динамічним та мотивувальним. Завдяки практичному використанню мовлення в наближених до реальних ситуаціях умовах діти активніше долучаються до освітньої діяльності, легше засвоюють новий матеріал і розвивають уміння взаємодіяти з однолітками та дорослими.

Дослідження не охоплює всіх сторін означеної проблематики. Наступні наукові пошуки доцільно спрямувати на вдосконалення методів розвитку мовлення шляхом інтеграції навчання, гри, сенсорного та моторного розвитку, а також розвиток уяви та креативного мислення через читання та активне спілкування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

[1] Д. Завітренко, І. Жигора, Н. Березенко, «Розвиток зв'язного мовлення в дітей із мовленнєвими порушеннями» в *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (219), 2025. 158-165. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-219-158-165>

[2] І. Марченко, «Логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників». Навч. посіб. К.: Слово, 2010. 285 с.

[3] О. Ткач, «Логопедія: формування семантичних полів слів у дітей з системними порушеннями мовлення». Монографія. Кам'янець-Подільський: ПП «Аксіома», 2019. 244 с.

[4] Л. Трофименко, «Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення». К., 2012. 120 с.

[5] Н. Чередніченко, «Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ)». Навч.-метод. посіб. К.: Видавничий дім «Слово», 2014. 208 с.

[6] М. Шеремет та ін., «Логопедія». К.: Слово, 2010. 665 с.

[7] М. Шкоденко, Т. Мельніченко, К. Кібальна, «Особливості сформованості зв'язного мовлення у дітей із тяжкими порушеннями мовлення» в *Наукові здобутки студентів Інституту людини*. №1 (5), 2016.

[8] I. Hrechyshkina, «The problem of coherent speech of children of junior preschool age in modern scientific discourse». *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VII (80), Issue: 198, 2019. P. 17-19. <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-198VII80-04>

HALETSKA Yuliya

Ph.D., associate professor,
senior lecturer of speech therapy and special techniques department,
Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilsky, Ukraine
ORCHID ID 0000-0001-8096-3242

UTOSOVA Olena

candidate of pedagogical sciences, Associate Professor
Associate Professor of the department of preschool,
primary and inclusive education
Municipal Institution «Transcarpathian Institute of Postgraduate
Pedagogical Education» of the Transcarpathian Regional Council
ORCHID ID 0000-0001-5324-9334

DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH IN YOUNG SCHOOLCHILDREN WITH SYSTEMIC SPEECH DISORDERS

Annotation. The article reveals the features of organizing developmental work with children with systemic speech disorders, the consideration of which will contribute to increasing the effectiveness of the educational process and the development of coherent speech. It is necessary to create appropriate conditions, in particular: attention to the speech activity of children, ensuring a favorable speech environment, using coherent monologues, assessing students' speech, etc. The research covered the following tasks: composing a story based on a plot picture, constructing a coherent sentence from the proposed words, the ability to maintain a dialogue, creating a story on a specific topic and composing a retelling. It was found that children have low performance when composing a story based on a plot picture, difficulties arise when constructing coherent sentences from the proposed words, the ability to maintain and develop dialogic speech is not sufficiently developed, a low level of formation

of monologue speech was recorded, during the retelling of the text, a significant part of the students were unable to reproduce it independently, and some children did not understand the content. Since speech plays a key role in the process of learning, its violations require targeted psychological and pedagogical correction. The main directions of development of coherent speech have been identified, including: the formation of the meanings of new words, the development of verbal concepts, generalizing meanings of words, clarification and differentiation of concepts close in meaning, the assimilation of grammatical categories, concepts and forms, as well as the improvement of coherent speech in general.

Key words: younger schoolchildren, children with speech disorders, systemic speech disorders, coherent speech.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

[1] Zavitrenko, D., Zhyhora, I., Berezenko, N. (2025). Rozvytok zviaznoho movlennia v ditei iz movlennievymy porushenniamy [Development of coherent speech in children with speech disorders] v *Naukovi zapysky. Serii: Pedagogichni nauky*, (219), 158-165. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-219-158-165> (in Ukrainian)

[2] Marchenko, I. (2010). Lohopedychna robota z korektsii porushen movlennia u doshkilnykiv [Speech therapy work to correct speech disorders in preschoolers]. Navch. posib. K.: Slovo. 285 c. (in Ukrainian)

[3] Tkach, O. (2019). Lohopediia: formuvannia semantychnykh poliv sliv u ditei z systemnymy porushenniamy movlennia [Speech therapy: formation of semantic fields of words in children with systemic speech disorders]. Monohrafiia. Kamianets-Podilskyi: PP «Aksioma». 244 s. (in Ukrainian)

[4] Trofymenko, L. (2012). Korektsiine navchannia z rozvytku movlennia ditei starshoho doshkilnogo viku iz zahalnym nedorozvytkom movlennia [Correctional training for speech development of older preschool children with general speech underdevelopment]. K. 120 s. (in Ukrainian)

[5] Cherednichenko, N. (2014). Pochatkovyi kurs navchannia ukrainskoi movy molodshykh shkolariv iz tiazhkymy porushenniamy movlennia (TPM) [Initial course of teaching Ukrainian to primary school children with severe speech disorders]. Navch.-metod. posib. K.: Vydavnychiy dim «Slovo». 208 s.

[6] Sheremet M. ta in. (2010). Lohopediia [Speech therapy]. K.: Slovo. 665 c. (in Ukrainian)

[7] Shkodenko, M., Melnichenko, T., Kibalna, K. (2016). Osoblyvosti sformovanosti zviaznoho movlennia u ditei iz tiazhkymy porushenniamy movlennia [Особливості сформованості зв'язного мовлення у дітей із

тяжкими порушеннями мовлення] в *Naukovi zdobutky studentiv Instytutu liudynu*. №1 (5). (in Ukrainian)

[8] Hrechyshkina, I. (2019). The problem of coherent speech of children of junior preschool age in modern scientific discourse. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VII (80), Issue: 198. P. 17-19. <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-198VII80-04> (in English)

Матеріал надійшов до редакції 30.08. 2025 р.

Авторський внесок

Галецька Ю. – 50%, Утьосова О. – 50%

УДК 376.04: 376 (075.8)

DOI 10.32626/2413-2578.2025-26.65-82

ЛЕВИЦЬКИЙ Вадим

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри логопедії та спеціальних методик

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,

м. Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: 0000-0003-1513-5744

ГАВРИЛОВ Олексій

кандидат психологічних наук, професор,

професор кафедри логопедії та спеціальних методик,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

м. Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: 0000-0002-8591-9483

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ СПІВПРАЦІ ПЕДАГОГА З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРИ

Анотація. У статті представлені результати теоретичного та експериментального аналізу питання співпраці педагогів з батьками дітей з особливими освітніми потребами.

Особлива увага спрямовується на забезпечення інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у спільний інклюзивний простір, удосконалення взаємодії між членами команди супроводу, а також розвиток системи соціально-реабілітаційних послуг. Ці заходи часто

недостатньо враховують вирішення внутрішніх психологічних труднощів, з якими стикаються батьки. Сучасні гуманістичні підходи до всебічного розвитку, виховання та соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами акцентують увагу на необхідності активної участі педагогів та їх асистентів у процесі співпраці з сім'ями учнів, зокрема у межах інклюзивного освітнього середовища.

Дослідження було здійснено шляхом анкетування батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, задля визначення їх ключових потреб, труднощів у співпраці з педагогічним колективом закладів з інклюзивною формою навчання, а також оцінювання рівня готовності педагогів до роботи в умовах інклюзії. Отримані результати стали базою для подальшого вдосконалення моделі психолого-педагогічного супроводу, спрямованої на підтримку родин дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз отриманих даних показав, що серед батьків переважає очікування, що шкільна освіта стане для дітей ключовим етапом на шляху здобуття професійної, середньої або вищої освіти. Водночас, головним результатом шкільного навчання батьки вважають соціалізацію, тобто набуття дітьми досвіду спілкування, формування життєвих навичок та підготовку до життя у суспільстві. Більшість батьків позитивно оцінюють інклюзивну форму освіти та визнають її цінність. Серед основних викликів батьки зазначають труднощі та уповільнене засвоєння дітьми навчального матеріалу. Педагогічна спільнота переважно також підтримує інклюзивну форму навчання, визнаючи її значущість для дітей із ООП. Однак, більшість зазначає високий рівень трудомісткості роботи із цією категорією учнів. Було виокремлено низку проблемних моментів: низький рівень залученості батьків у освітній процес, високий рівень психологічного навантаження на учнів, недостатню кількість спеціальних методичних матеріалів, а також дефіцит часу для індивідуальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, сім'я, педагоги, навчання, корекція, розвиток, допомога.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Питання розвитку та виховання дитини з особливими освітніми потребами (надалі ООП) стає для сім'ї випробуванням, оскільки батьки опиняються у складній психологічній

ситуації, яка супроводжується почуттями болю, скорботи, провини, відчаю. Таким сім'ям необхідна багатовимірною психолого-педагогічна та соціальна допомога.

Робота із сім'ями, що виховують дітей з ООП, потребує гуманістичного підходу. Зокрема, вона має бути спрямована на підготовку дитини до соціальної інтеграції, формування у батьків бачення перспектив розвитку дитини, спроможності розглядати майбутнє у позитивному контексті. Основним завданням тут є не лише лікування, реабілітація, розвиток і виховання дитини, а і вирішення низки паралельних проблем, серед яких ізоляція від соціального середовища, емоційне напруження та економічні труднощі тощо.

2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ.

У різні періоди окремі аспекти співпраці з сім'ями які виховують дітей з ООП досліджували та описували такі фахівці, як: В. Бондар, Л. Даниленко, І. Дичківська, Н. Дятленко, Т. Ілляшенко, В. Засенко, Л. Коваль, А. Колупаєва, І. Кузава, О. Мартинчук, С. Миронова, Ю. Найда, К. Островська, Т. Сак, В. Синьов, Т. Скрипник, Н. Софій, О. Таранченко, А. Шевцов, Д. Шульженко та ін.

Сучасні гуманістичні підходи до всебічного розвитку, виховання та соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами акцентують увагу на необхідності активної участі педагогів та їх асистентів у процесі співпраці із сім'ями учнів, зокрема у межах інклюзивного освітнього середовища.

Мета дослідження: на основі проведеного констатувального дослідження обґрунтувати методичні рекомендації з співпраці педагога з батьками дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Сімейне виховання є однією з основних форм соціалізації підростаючого покоління, поєднуючи свідомі дії батьків із природним впливом сімейного побуту. Успіх у вихованні можливий лише тоді, коли батьки чітко усвідомлюють власні вимоги та ясно визначають педагогічні цілі.

Як зазначають А. Кузьмінський і В. Омеляненко, у родині відбувається ключовий за своєю значущістю для соціалізації процес. У

цей період дитина знайомиться зі світом суспільних відносин, засвоює навички індивідуальної та колективної взаємодії, долучається до культурних надбань людства. Провідну роль, при цьому, відіграє моральна атмосфера сім'ї: уклад, стиль життя та система цінностей. Йдеться про соціальні установки, сімейні традиції, моральні ідеали та потреби, способи спілкування всередині родини і з оточуючими [9].

Т. Лорман, Дж. Деспелер, Д. Харві вказують, що не всі сім'ї позитивно впливають на розвиток дитини. Конфлікти, сварки та постійна напруженість у стосунках між членами родини негативно позначаються на дітях. Матеріальні статки чи педагогічна освідченість батьків не зможуть компенсувати шкоду такого середовища та його стресовий вплив [2].

Звертають на себе увагу основні стилі виховання, які існують у сім'ях: авторитарний, ліберальний та гіперопіка. Прихильники авторитарного підходу дотримуються тактики жорсткого диктату, ігнорують раціональні потреби, інтереси та вимоги дітей, не допускають їх до прийняття самостійних рішень, зловживають обмеженнями і наполягають на беззаперечному підпорядкуванні. На думку спеціалістів, у таких умовах діти, особливо хлопчики, часто виростають агресивними або невпевненими у собі. Постійні заборони негативно впливають на психічне благополуччя дітей. Батьки, які надають перевагу ліберальному стилю виховання, переконані, що дитина має розвиватися без будь-яких обмежень та обов'язків. Гіперопіка, є стилем виховання, який супроводжується надмірним піклуванням і прагненням виконувати всі завдання за дитину. З раннього дитинства такі діти міцно прив'язані до своїх батьків. Проте з віком, особливо у підлітковому періоді, ця залежність може стати для них обтяжливою. Надмірна опіка так само негативна, як і нестача батьківської любові, адже вона заважає розвитку внутрішньої автономії дитини, формуючи залежність як стійку та яскраво виражену рису характеру [12].

Згідно із дослідженнями І. Кузави, неконструктивні моделі сімейного виховання дітей із ООП створюють об'єктивні передумови для виникнення вторинних порушень, які істотно впливають на їх когнітивний та особистісний розвиток. Лише належна оцінка цих порушень з боку батьків може слугувати підґрунтям для ефективного виховання дитини [8].

Проблеми сімей, які виховують дітей із порушеннями у розвитку, здебільшого розглядаються через призму особливостей самих дітей. Одночасно такі аспекти нерідко обмежуються укладанням методичних

рекомендацій щодо освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами, залишаючи поза увагою вплив на батьків та їх індивідуальні особливості.

А. Колупаєва виділяє низку чинників, що негативно позначаються на ефективності сімейного виховання. Серед них: відсутність чіткої програми виховання та, здебільшого, стихійний характер навчально-виховної діяльності; фрагментарність педагогічних знань; неврахування вікових особливостей і потреб дитини; уявлення про дитину як про «зменшену копію» дорослої людини; нерозуміння ролі оцінки у процесах виховання та навчання. До цього додається тенденція оцінювати особистість дитини в цілому, а не її дії чи поведінку, а також одноманітність, академічна обмеженість діяльності дитини в сім'ї та дефіцит якісного спілкування з дорослими. Крім того, батьки часто не можуть об'єктивно оцінювати дитину та методи її виховання [5].

Як зазначає С. Миронова, у вихованні нерідко допускаються помилки через хибне уявлення батьків про сам процес виховання. До цього додається вплив способу життя родини та особистого прикладу її членів. Саме у сімейному середовищі формуються первинні навички поведінки дитини, її уявлення про себе, інших та навколишній світ. Тому адекватне ставлення родини до труднощів та проблем дитини є важливим фактором її реабілітації. Наявність у сім'ї дитини з особливими освітніми потребами створює специфічний контекст взаємин, який значною мірою залежить від установки батьків щодо дитини та її статусу стосовно інших членів сім'ї [10].

Наразі у вітчизняній психології проблема сім'ї, яка опинилася у критичній ситуації, все ще залишається недостатньо глибоко дослідженою. Відповідно до результатів різних вітчизняних досліджень, в сім'ях, що виховують дітей з особливими освітніми потребами, спостерігається менший емоційний контакт між батьками та дитиною порівняно із сім'ями дітей з нормотиповим розвитком. Для таких сімей характерна модель надмірної опіки, що включає нав'язування дитині ролі «маленької», що сприяє розвитку інфантильності.

У разі зіткнення з труднощами батьки дітей з ООП значно рідше звертаються по соціальну підтримку, ніж батьки дітей з типовим розвитком. Це може бути наслідком сумнівів у компетентності соціального оточення чи відчуття відсутності реальної допомоги для себе і своєї дитини [4].

За А.Колупаєвою та О. Таранченко готовність активно вирішувати життєві проблеми є вагомим чинником, який слід врахувати при розробці

системи соціально-психологічної реабілітації. Така система має надавати широкий спектр послуг не лише дітям, але і їх батькам. Успіх у організації цього процесу залежить від вирішення низки складних питань, зокрема тих, що стосуються ставлення батьків до особливостей своєї дитини та надання психологічної підтримки у побудові цих стосунків. Відомо, що прийняття такої ситуації передбачає її усвідомлення. Хоча реакція на діагноз завжди має індивідуальні особливості, можна виділити загальні типи емоційного реагування на звістку про захворювання дитини. Більшість досліджень виокремлює п'ять основних психологічних реакцій, які найчастіше характерні для родин, що стикаються з вихованням дитини з особливими освітніми потребами. Це: шок, заперечення, агресія, депресія та прийняття [6].

Згідно з дослідженнями А. Колупаєвої, Н. Софій, Ю. Найди, психологічна допомога є цілеспрямованим впливом на почуття, імпульси, думки та стосунки людини. Її метою є зняття внутрішніх проблем, що турбують, а також інформування про психічний стан, причини феноменів чи психопатологій. Психологічна підтримка сприяє гармонізації емоційного стану, адаптації до соціального середовища, формуванню витривалості перед стресами та невротами. Основною метою психологічної допомоги батькам дітей із ООП є полегшення адаптації до нових умов мікросоціального середовища. Тактика втручання психолога або психотерапевта залежить від стадії емоційного переживання на якій перебувають батьки [3].

На думку Н. Дятленко, Н. Софій, О. Мартинчук, Ю. Найди центральною метою корекційно-реабілітаційної роботи є забезпечення соціального, емоційного, інтелектуального та фізичного розвитку дитини з особливими освітніми потребами, а також сприяння максимальному розкриттю потенціалу у процесі навчання. Другою важливою метою є профілактика вторинних порушень, які можуть виникнути через невдалі спроби подолання первинних проблем або через напружені стосунки між дитиною та сім'єю, що часом спричинені невинними та відповідно нереалізованими очікуваннями батьків.

Рання корекційно-реабілітаційна робота відіграє ключову роль у взаємодії членів сім'ї з дитиною. Вона допомагає батькам краще зрозуміти її особливості, набути навичок, які дозволять більш ефективно адаптуватися до її потреб, і водночас запобігти додатковим негативним впливам на розвиток дитини. Ще одна важлива мета цієї роботи полягає у допомозі сім'ям адаптуватися до нових умов життя так, щоб максимально задовольнити потреби дитини [1].

Корекційний педагог має побудувати партнерські стосунки з батьками, враховуючи стиль життя та особливості функціонування конкретної родини для створення індивідуальної програми підтримки. Система реабілітації охоплює широкий спектр послуг як для дітей, так і для батьків та сімей загалом. Її головне завдання – сприяти розвитку кожного члена родини та забезпечити захист їх прав [12].

Корекційно-реабілітаційна програма є структурованим планом спільних заходів фахівців та батьків, спрямованих на розвиток здібностей дитини, покращення стану її здоров'я, соціальної інтеграції і адаптації. При цьому, увага приділяється як безпосередній роботі з дитиною, так і підтримці інших членів сім'ї. Це включає навчання для батьків, психологічну підтримку родини, організацію дозвілля, а також допомогу у відновленні ресурсів сім'ї [7].

За І. Кузавою кожен етап реалізації програми супроводжується визначенням конкретної мети, яка розбивається на кілька завдань з метою забезпечення комплексного підходу. Ефективна програма може включати: медичне забезпечення (оздоровчі процедури і профілактичні заходи), спеціальні освітні та соціальні взаємодії, психологічну підтримку чи психотерапію. Особливий акцент робиться на розвитку ключових компетенцій дитини, таких як дрібна і загальна моторика, навички мовлення, когнітивні здібності, самообслуговування та комунікативні вміння. Такий комплексний підхід дозволяє враховувати широкий спектр потреб дитини та створює умови для її гармонійного розвитку [8].

За А. Колупаєвою та О. Таранченко у сучасній системі роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, членам сім'ї необхідно оволодіти знаннями про нюанси розвитку дитини. Важливо вчитися ефективному спілкуванню як між собою, так і з дитиною, щоб уникнути посилення початкових труднощів під впливом зовнішніх обставин. У зв'язку з цим, програма передбачає створення сприятливого середовища для дитини. Це включає організацію життєвого простору, використання спеціального обладнання, встановлення стилю комунікації в сім'ї, розробку індивідуальних програм відповідно до потреб сім'ї, забезпечення можливостей для соціальної активності, відпочинку, професійного розвитку і самовизначення. Також програма спрямована на розвиток нових знань та практичних навичок для батьків та найближчого оточення дитини. Загалом, корекційно-реабілітаційна діяльність є циклічною, що передбачає планування заходів на певний період, їх реалізацію та подальший моніторинг батьками і фахівцями [6].

За О. Коган бувають випадки, коли батьки не проявляють ініціативи або не просять допомоги. Важливо пам'ятати, що без їх участі досягти успіху проблематичніше. Іноді батьки сприймають корекційно-реабілітаційні послуги як можливість перепочити та зайнятися власними справами, поки дитина перебуває у спеціалізованих закладах. Водночас більшість батьків бажають брати участь у розвитку своєї дитини. У західних країнах така співпраця розглядається як основна складова корекційно-реабілітаційної підтримки [11].

Важливо враховувати, що взаємодія з батьками може бути непростотою та вимагати додаткових зусиль для подолання соціальних або культурних бар'єрів, зменшення дистанції між фахівцем і батьками. Без такої взаємодії результати роботи з дитиною можуть бути менш ефективними. На думку І. Кузави, ключовими поняттями у спільній роботі є співпраця, участь, навчання та партнерство. Особлива увага приділяється саме партнерству як найефективнішій формі взаємодії між фахівцями та батьками [7].

Дослідження передбачало опитування батьків, які виховують дітей з ООП. Основна мета полягала у визначенні потреб таких родин, труднощів у комунікації з педагогами закладів з інклюзивною формою навчання, а також у виявленні стану готовності педагогів до роботи з дітьми в умовах інклюзії.

Ключовими учасниками команди супроводу стали батьки, як споживачі освітніх послуг та педагоги, як виконавці освітніх та суміжних комплексних завдань у процесі навчання дітей з ООП. У дослідженні взяли участь 10 батьків дітей з ООП молодшого шкільного віку (3 дітей з легким ступенем порушення інтелектуального розвитку, 1 дитина із аутизмом з легким ступенем порушення інтелектуального розвитку, 1 дитина із порушенням зору, 3 дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, а саме: поліморфна дислалія, ЗНМ 3 рівня; дизартрія, ЗНМ 3 рівня; заїкання, ЗНМ 2 рівня; 1 дитина із ДЦП; 1 дитина із затримкою психічного розвитку) За повнотою: 50% сімей не повні. Також у дослідженні взяли участь 10 спеціальних педагогів (в тому числі 3 асистенти вчителя), які працюють із цими дітьми в умовах інклюзивного навчання.

Результати опитування батьків показали наступні результати. На питання щодо освітньої програми, відповіді розподілилися так: 40% дітей навчаються за програмою для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, ще 30% за індивідуально складеною програмою, тоді як 30% батьків не знають, за якою програмою навчається дитина (здебільшого ці

діти мають мовленнєві порушення). Щодо форм навчання: 80% дітей відвідують класи з інклюзивним навчанням, 10% навчаються у спеціалізованому класі навчально-реабілітаційного центру, а ще 10% (одна дитина) отримують освіту вдома за індивідуальною програмою.

Успішність дітей: 60% учнів мають оцінки переважно «задовільно», 20% навчаються на «добре» і «задовільно», 10% мають оцінки «добре» та «відмінно». Водночас 10% не можуть впоратися із програмою. Відповіді щодо відвідування гуртків та секцій свідчать: 40% дітей відвідують заклади додаткової освіти, тоді як 60% не займаються в таких установах.

На питання про труднощі, з якими стикаються діти в освітніх установах, результати такі: 50% мають проблеми із засвоєнням навчального матеріалу, 20% стикаються з проблемами у керуванні власною поведінкою та емоціями, ще 20% важко навчатися у синхронному темпі з іншими дітьми, а 10% відчують труднощі у спілкуванні з однолітками.

Стосовно допомоги фахівців: 70% користуються підтримкою асистента вчителя, 30% співпрацюють з логопедом, 20% потребують медичного супроводу та стільки ж зазначають необхідність допомоги асистента дитини.

Щодо проблем з інклюзивним навчанням батьки назвали такі труднощі: 30% вказали на повільне засвоєння дитиною освітнього матеріалу, у стількох ж випадках діти не витримують високих навчальних навантажень. Ще 30% згадали про те, що вчителі не можуть приділити достатньо уваги кожній дитині. Ще 30% зазначили, як проблему, відсутність фахівців (психологів, логопедів, корекційних педагогів) і 30% вказали на труднощі з усними відповідями дітей.

У питанні вибору типу закладу середньої освіти думки батьків розподілилися наступним чином: 40% вважають, що дитина може навчатися у звичайній загальноосвітній школі; 30% обрали б інклюзивну форму навчання у загальноосвітній школі із створеними умовами для дітей з особливими освітніми потребами; ще 30% схиляються до спеціальної (корекційної) школи. Щодо необхідності створення спеціальних умов для навчання: 40% зазначили, що такі умови не потрібні. Водночас 30% вказали на важливість занять зі спеціалістами (психологом, корекційним педагогом, логопедом), а інші 40% вважають необхідною індивідуальну програму навчання. На рішення щодо форми навчання вплинули: у 40% випадків рекомендації ІКЦ, у 30% – власне рішення батьків. Також на вибір вплинула адміністрація школи (20%) або рекомендації лікарів (10%).

На запитання про ставлення до інклюзивної форми навчання, половина батьків висловили позитивне ставлення, тоді як 30% зазначили, що ця форма їх не повністю влаштовує, а ще 20% не змогли чітко визначитися зі своєю позицією. Щодо обізнаності з документацією, 40% респондентів ознайомлені із Законом про освіту, 40% знають Конвенцію про захист прав дитини, а 20% використовують положення про ІКЦ.

На питання про доступність необхідного закладу освіти, 60% батьків відповіли, що така школа є неподалік, тоді як 40% зазначили, що доводиться возити дітей до іншого району. Стосовно умов запровадження спільного навчання дітей з нормотиповим розвитком та дітей з ООП, 40% батьків вважають, що це можливо за умови зменшення кількості учнів у класі. Ще 20% наголосили на необхідності додаткового фінансування, 20% згадали про спеціальні освітні програми, а інші 20% – про обов'язкову додаткову підготовку педагогів та залучення асистентів вчителів.

На запитання про умови інклюзивного навчання своєї дитини, 40% батьків зазначили, що їх дитина почувається на рівних із однолітками, 30% відзначили покращення навичок спілкування дитини, 20% висловили думку, що школа сприяє підготовці до самостійного життя, а ще 10% наголосили на отриманні якісних знань.

Щодо очікувань від шкільного навчання, 40% респондентів прагнуть, щоб діти здобули життєві навички для успішної соціалізації, 30% хочуть, щоб діти засвоїли шкільну програму для подальшого навчання, 20% сподіваються на формування навичок для отримання роботи після школи, а 10% вважають головним розвиток здібностей дитини.

У відповідях простежується думка, що батьки очікують від шкільної освіти більше ніж просто знання. Їх основні сподівання пов'язані із соціалізацією дітей – вдосконаленням умінь спілкуватися та адаптуватися для життя у суспільстві. Шкільна освіта також розглядається як щабель до подальшої професійної чи вищої освіти. Батьки підтримують інклюзивну форму навчання та визнають її важливість для розвитку дітей. Однак, багато хто з них зіткнувся з труднощами у розумінні сутності такого підходу. Основні проблеми, які вони називають, стосуються складності освоєння освітньої програми та уповільненого темпу її засвоєння дитиною.

Результати опитування педагогів показали наступні дані. На запитання "Якими додатковими вміннями та навичками мають володіти педагоги, які працюють у закладі з інклюзивною формою

навчання?" відповіді розподілилися таким чином: 60% вважають, що головне – любити дітей і бути терплячими; 40% вказали на необхідність спеціальних знань про особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Педагогічний стаж респондентів розподілився наступним чином: 30% мають стаж від 21 до 30 років; 30% – від 11 до 20 років; 20% – до 10 років; 20% – понад 30 років.

На запитання "У якій формі Ви працюєте з дітьми?" відповіді були такими: 70% працюють у класах з інклюзивною формою навчання; 20% працюють у спеціальних (корекційних) класах; 10% здійснюють індивідуальне навчання.

Щодо думки про навчання дітей з ООП у класі, відповіді були такими: 40% вважають, що інші діти навчаються сприймати їх як рівноправних членів суспільства; 40% зазначили, що діти з ООП навчаються спілкуватися з однолітками; 20% відзначили, що діти з ООП почуваються рівними серед інших дітей.

На запитання "Як Ви ставитеся до роботи з дітьми з ООП?" були отримані такі відповіді: 40% приділяють дітям з ООП особливу увагу; 40% вважають, що ця робота потребує значних зусиль, проте результату досягти складно; 20% підкреслили важливість участі асистента педагога.

Щодо позитивних моментів спільного навчання дітей з нормотиповим розвитком і дітей з ООП: 40% зазначили, що діти з ООП навчаються взаємодіяти з дітьми з нормотиповим розвитком; 60% вважають, що це допомагає дитині з ООП почуватися повноцінною частиною колективу. Серед названих негативних моментів спільного навчання: 30% зазначили недостатню увагу педагогів для засвоєння матеріалу дітьми з ООП; 20% підкреслили, що навчальне навантаження для дітей з нормотиповим розвитком може негативно вплинути на фізичний і психічний стан дітей із ООП; 10% відзначили, що дитина може не встигати за темпом навчання, що вплине на її самооцінку; 20% вказали на можливе погане ставлення однолітків до таких дітей; 20% вважають, що дитина з ООП не завжди матиме змогу проявити себе серед дітей з нормотиповим розвитком.

На питання "Що таке інклюзивне навчання?" було отримано відповіді: 80% сказали, що це навчання, де діти з порушеннями у розвитку та діти з нормотиповим розвитком навчаються в одному класі; 20% зазначили, що це навчання, коли діти з різними здібностями займаються разом.

Щодо спеціальної підготовки для роботи з дітьми з ООП: 70% педагогів зазначили, що проходили таку підготовку; 30% відповіли, що не проходили. Ці дані свідчать про наявність різноманітних точок зору та ступеня підготовленості педагогів для роботи в умовах інклюзивного навчання.

На питання про труднощі, з якими стикаються під час роботи з дітьми з ООП, були отримані такі відповіді: 30% відзначають високі психологічні навантаження, 20% вказують на відсутність належної підтримки від батьків, 30% згадують недоліки спеціальних методик та програм, 10% бачать проблеми у нетолерантному ставленні учнів, і ще 30% зазнають труднощів зі співпрацею з асистентом вчителя.

На питання про труднощі дітей із ООП в інклюзивному навчанні: 50% респондентів зауважили, що вчитель не може приділити всім достатньо уваги; 30% вказують, що діти з ООП повільніше засвоюють матеріал, а 20% вважають, що такі діти не можуть витримати високе навчальне навантаження.

Вчителі загалом підтримують інклюзивне навчання, усвідомлюючи його важливість для дітей із ООП. Намагаються приділити цим дітям особливу увагу, але багато хто вважає процес занадто трудомістким. У якості негативних аспектів педагоги зазначають неможливість приділити достатньо уваги дітям з ООП і хвилюються про можливий негативний вплив загального навчального навантаження. Більшість опитаних педагогів пройшли курси підвищення кваліфікації та готові працювати в інклюзивному середовищі. Водночас вони стикаються з певними труднощами: пасивністю батьків, високими психологічними навантаженнями учнів, нестачею спеціальних ресурсів і браком часу для достатньої персональної уваги дітям з ООП.

На основі отриманих результатів можна запропонувати декілька рекомендацій для батьків дітей з ООП:

1. Регулювати навантаження дитини під час навчання, контролюючи, щоб воно не перевищувало допустимий рівень і не створювало надмірного стресу. Взаємодіяти з педагогами з метою створення найбільш комфортних умов для навчального процесу.

2. Співпрацювати з педагогами у тандемі. Повторювати вдома навчальний матеріал у темпі, що враховує потреби та можливості дитини, адаптуючи його до її особливостей.

Основна складова індивідуальної корекційно-розвивальної роботи орієнтована на впровадження програм та залучення батьків до

освітнього процесу. На цьому етапі у батьків формується позитивне ставлення до взаємодії з дитиною та активна участь у її вихованні в сім'ї. Їх навчають ефективним методам взаємодії з дитиною, а також розвитку навичок організації групових ігор з кількома дітьми.

Підходи до взаємодії з батьками у контексті реабілітаційної роботи демонструють широку різноманітність форм і методів, що спрямовані на забезпечення якісного співробітництва між педагогами, іншими фахівцями та сім'ями.

Для досягнення цих цілей застосовуються такі форми роботи:

1. Спостереження за дитиною під час занять. Ця форма підходить для періоду перебування дитини у групі та дозволяє батькам краще розуміти поведінку, прогрес або регрес дитини.

2. Короткочасне залучення батьків до занять. На цьому етапі вони беруть участь у проведенні ігор, ознайомлюються із техніками ігрової взаємодії та отримують знання про важливість вербальних інструкцій у спілкуванні з дитиною.

3. Співучасть батьків у проведенні занять. Під час заключного етапу відбувається розмова, анкетування, а також спостереження за спільною діяльністю батьків і дитини. Додатково проводиться діагностика рівня розвитку дитини. Результатом таких занять є покращення комунікативних навичок дитини, опанування нею сенсомоторних і ігрових умінь, а також збагачення словникового запасу.

У роботі з родинами, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, варто враховувати низку особливостей, що потребують детальної уваги. Наприклад, загальноприйнятим вважається, що основна взаємодія має бути спрямована на матір дитини, адже саме вона зазвичай відвідує консультації та глибше інтегрована у життєві обставини сім'ї. Проте такий підхід є недосконалим. Дослідження свідчать, що залученість батька в реабілітаційний процес суттєво посилює ефективність колективних зусиль фахівців [1].

За твердженням С. Миронової, успішне подолання труднощів у наданні допомоги сім'ям дітей з особливими освітніми потребами залежить від використання таких ресурсів:

- створення команди фахівців із призначенням куратора для кожного окремого випадку з метою координації взаємодій;
- обмін досвідом між спеціалістами шляхом використання знань та навичок колег;
- організація консилиумів та груп підтримки для фахівців з метою

обговорення успіхів і труднощів роботи та колективного вирішення проблем;

- застосування спеціальних публікацій з питань корекційно-реабілітаційної діяльності для поглиблення знань професіоналів і як джерела рекомендацій для батьків [10].

Одним із важливих аспектів співпраці є надання батьками актуальної інформації педагогам про дитину, яка може впливати на її навчання, особливо якщо йдеться про дітей із особливими освітніми потребами. Такий обмін інформацією позитивно впливає на навчальний процес, адже допомагає педагогам зробити необхідні адаптації та модифікації та робити обґрунтовані висновки під час вирішення складних навчально-виховних та корекційно-розвиткових питань.

5. ВИСНОВКИ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Робота з сім'ями дітей із ООП відбувається за кількома визначеними напрямками.

Діагностичний напрямок включає розробку та уточнення подальшого освітнього маршруту для кожної дитини. Корекційний напрямок має на меті допомогу дітям із проблемами у розвитку та надання психолого-педагогічної підтримки батькам. Консультативний напрямок передбачає індивідуальні консультації для надання необхідної допомоги. Просвітницький напрямок охоплює проведення семінарів, круглих столів, майстер-класів, лекцій для батьків, публікації у соціальних мережах, а також створення буклетів та брошур для батьків і педагогів [1].

Для педагога важливо дотримуватися таких правил під час спілкування з батьками: батьки та діти не мають відчувати себе об'єктами дослідження; робота з батьками має бути цілеспрямованою, систематичною; варто використовувати різноманітні психолого-педагогічні підходи; батьки та родина є основними фігурами у житті дитини, а фахівці можуть змінюватись; батьки частіше довіряють спеціалістам, до яких вони відчувають довіру; моральні цінності та пріоритети батьків різноманітні, тому універсальної моделі роботи не існує, головне – допомогти повірити у власні сили і можливості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

[1] Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / Н.М. Дятленко, Н.З. Софій, О.В. Мартинчук, Ю.М. Найда під заг. ред. М.Ф. Войцехівського. К. : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с.

[2] Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практич. посіб. / Т. Лорман, Дж. Деспелер, Д. Харві; пер. з англ. К. : СПД-ФО І.С. Парашин, 2010. 296 с.

[3] Інклюзивна школа: особливості організації та управління : Навчально-методичний посібник / А.А. Колупаєва, Н.З. Софій, Ю.М. Найда та ін.; заг. ред. Л.І. Даниленко. К. : СПД-ФО І.С. Парашин, 2010. 128 с.

[4] Інклюзивне навчання в Новій українській школі. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (26-27 березня 2018 р., м. Терехів). (2018). К. : Інтерсервіс, 2018.

[5] Колупаєва А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка: путівник для педагогів: навч.-метод. посіб. К. : АТОПОЛ, 2010. 96 с.

[6] Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: [монографія] / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

[7] Кузава І.Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку : теорія та методика. Монографія. Луцьк : ПП Іванюк В.П., 2013. 292 с.

[8] Кузава І.Б. Інклюзивна освіта як психолого-педагогічна проблема. Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки : збірник наукових праць. Луцьк : ВНУ, 2009. Вип.20. С. 35- 38.

[9] Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка родинного виховання : Навч. посіб. К. : Знання, 2006. 324 с.

[10] Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.

[11] Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі : метод. посібник / уклад. : О.В. Коган та ін. Харків : «Друкарня Мадрид», 2019. 110 с.

[12] Таранченко О.М., Найда Ю.М. Загальні принципи здійснення адаптацій та модифікацій навчально-виховного процесу /

Інклюзивна школа : особливості організації та управління : Навчально-методичний посібник / Кол. авторів: А.А. Колупаєва, Ю.М. Найда, Н.З. Софій. та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І. К. : 2007. 128 с.

LEVITSKY Vadim

Ph.D., associate professor,

Associate professor of the Department of Speech Therapy and Special Techniques,

Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University,

Kamianets-Podilsky, Ukraine

ORCID ID: 0000-0003-1513-5744

HAVRILOV Oleksiy

Ph.D., professor,

Professor of the Department of Speech Therapy and Special Techniques,

Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University,

Kamianets-Podilsky, Ukraine

ORCID ID: 0000-0002-8591-9483

METHODOLOGICAL ASPECTS OF COOPERATION OF TEACHERS WITH PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN AN INCLUSIVE SPACE

Annotation. The article presents the results of theoretical and experimental analysis of the issue of organic cooperation of teachers with parents of children with special educational needs.

Particular attention is paid to ensuring the integration of children with special educational needs into a common inclusive space, improving interaction between members of the support team, as well as developing a system of social and rehabilitation services. However, these measures often do not sufficiently take into account the solution of internal psychological difficulties faced by parents. Modern humanistic approaches to the comprehensive development, upbringing and social adaptation of children with special educational needs emphasize the need for active participation of teachers and their assistants in the process of cooperation with families of students, in particular within the framework of an inclusive educational environment.

The study was conducted by surveying parents raising children with special educational needs to identify their key needs, identify difficulties in cooperation with the teaching staff of institutions with an inclusive form of education, and assess the level of readiness of teachers to work in inclusion. The results obtained became the basis for further improvement of the model of psychological and pedagogical support aimed at supporting children and their families.

Analysis of the data obtained showed that among parents, the expectation prevails that school education will become a key stage for children on the path to obtaining vocational, secondary or even higher education. At the same time, parents consider socialization to be the main result of school education, i.e. children gaining communication experience, forming life skills and preparing for life in society. Most parents positively assess the inclusive form of education and recognize its value. Among the main challenges, parents note difficulties in children's assimilation of educational material and slow assimilation of the program. The pedagogical community mostly also supports the inclusive form of education, recognizing its importance for children with special educational needs. However, the majority notes the high level of laboriousness of working with this category of students. The negative aspects of teachers include the inability to devote enough time to each child with special educational needs and the inadaptability of the educational load to the needs of children, which can negatively affect their psychophysical state. A number of problematic points were identified: a low level of parental involvement in the educational process, a high level of psychological stress on students, an insufficient number of special methodological materials and programs, as well as a shortage of time for personal work with children with special educational needs.

Key words: children with special educational needs, family, teachers, training, correction, development, assistance.

REFERENCES

[1] Asystent uchytielia v inkliuzyvnomu klasi: navchalno-metodychnyi posibnyk / N.M. Diatlenko, N.Z. Sofii, O.V. Martynchuk, Yu.M. Naida pid zah. red. M.F. Voitsekhivskoho. K. : TOV Vydavnychiy dim «Pleiady», 2015. 172 s.

[2] Inkliuzyvna osvita. Pidtrymka rozmaittia u klasi: prakt. posib. / Tim Lorman, Dzhoan Deppeler, Devid Kharvi; per. z anhl. K. : SPD-FO I.S.

Parashyn, 2010. 296 s.

[3] Inkliuzyvna shkola: osoblyvosti orhanizatsii ta upravlinnia : Navchalno-metodychnyi posibnyk / A.A. Kolupaieva, N.Z. Sofii, Yu.M. Naida ta in.; zah. red. L.I. Danylenko. K. : SPD-FO I.S. Parashyn, 2010. 128 s.

[4] Inkliuzyvne navchannia v Novii ukrainiskii shkoli. Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (26-27 bereznia 2018 r., m. Terebovlia). (2018). K. : Interservis, 2018.

[5] Kolupaieva A. Dity z osoblyvymy potrebamy v zahalnoosvitnomu prostori: pochatkova lanka: putivnyk dlia pedahohiv: navch.-metod. posib. K. : ATOPOL, 2010. 96 s.

[6] Kolupaieva A.A., Taranchenko O.M. Inkliuzyvna osvita: vid osnov do praktyky: [monohrafiia] / A.A. Kolupaieva, O.M. Taranchenko K. : TOV «ATOPOL», 2016. 152 s.

[7] Kuzava I.B. Inkliuzyvna osvita doshkilnykiv, yaki potrebiut korektsii psykhofizychnoho rozvytku : teoriia ta metodyka. Monohrafiia. Lutsk : PP Ivaniuk V.P., 2013. 292 s.

[8] Kuzava I.B. Inkliuzyvna osvita yak psykoloho-pedahohichna problema. Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnogo universytetu imeni Lesi Ukrainky : zbirnyk naukovykh prats. Lutsk : VNU, 2009. Vyp.20. S. 35- 38.

[9] Kuzminskyi A.I., Omelianenko V.L. Pedahohika rodynnoho vykhovannia : Navch. posib. K. : Znannia, 2006. 324 s.

[10] Myronova S.P. Pedahohika inkliuzyvnoi osvity : navchalno-metodychnyi posibnyk. Kamianets-Podilskyi, Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohiiienka, 2016. 164 s.

[11] Orhanizatsiini zasady diialnosti asystenta vchytelia v inkliuzyvnomu klasi : metod. Posibnyk / uklad. : O.V. Kohan ta in. Kharkiv : «Drukarnia Madryd», 2019. 110 s.

[12] Taranchenko O.M., Naida Yu.M. Zahalni pryntsypy zdiisnennia adaptatsii ta modyfikatsii navchalno-vykhovnoho protsesu / Inkliuzyvna shkola : osoblyvosti orhanizatsii ta upravlinnia : Navchalno-metodychnyi posibnyk / Kol. avtoriv: A.A. Kolupaieva, Yu.M. Naida, N.Z. Sofii. ta in. Za zah. red. Danylenko L.I. K. : 2007. 128 s.

Матеріал надійшов до редакції 26.07.2025 р.

Авторський внесок

Левицький В. – 50%, Гаврилов О. – 50%

УДК: 376-056.264:811'373

DOI 10.32626/2413-2578.2025-26.83-106

ЛІСОВА Людмила

кандидат педагогічних наук, доцент,

старший викладач кафедри

логопедії та спеціальних методик

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

м. Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: 0000-0002-3758-0294

ОПАЛЮК Олег

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри логопедії

та спеціальних методик

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

м. Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: 0000-0002-5956-0163

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНИХ
УМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З II-III РІВНЕМ
ЗАГАЛЬНОГО НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ НА
ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ**

Анотація. У статті обґрунтовується актуальність проблеми корекції лексико-граматичних порушень у молодших школярів із ЗНМ II-III рівня, оскільки цей дефіцит є чинником виникнення вторинних навчальних труднощів. Метою дослідження є розробка та експериментальна перевірка ефективності диференційованої методики формування лексичних умінь та подолання супутніх мовленнєвих порушень на логопедичних заняттях.

Корекційна робота була організована в межах формувального експерименту і тривала 2,5 місяці. Було застосовано комплексний підхід, що поєднував роботу над фонетичною, лексичною та синтаксичною сторонами мовлення. Для підвищення ефективності використовувалися прийоми імпровізації (створення проблемних ситуацій, рольові ігри), а також графічно-символічні опори для візуалізації структури слова і речення. Залежно від віку учнів (2-й і 3-й класи), корекційна допомога диференціювалася: фонетична корекція базувалася на поетапному переході від полісенсорної (тактильно-вібраційної, кінестетичної) до символічно-образної опори;

синтаксична корекція у 2-му класі спиралася на конкретно-образні малюнки, тоді як у 3-му класі швидко перейшла до геометричного моделювання речення (квадрат, трикутник, кружечок) та роботи з ланцюжками опорних слів; корекція зв'язного мовлення здійснювалася через поступове згортання опори при переказі тексту: від сюжетних малюнків до опорних слів.

У результаті впровадження розробленої методики спостерігається виражена позитивна динаміка за всіма досліджуваними показниками. Зокрема, зафіксовано покращення граматичного оформлення мовлення: кількість учнів із помилками зменшилася на 22%. Аналогічне зниження (22%) відзначено у сфері синтаксичної організації мовлення – при побудові речень. Під час читання кількість помилок зменшилася на 14%, а рівень самостійності учнів зріс: частка дітей, які потребували постійної допомоги, знизилася з 75% до 52% (на 23%). Ці результати свідчать про зростання рівня самоконтролю, мовленнєвої активності та навчальної мотивації. Водночас збереження труднощів у частини школярів (понад половина все ще потребує допомоги) вказує на доцільність подальшого вдосконалення й поглиблення корекційно-розвивальної роботи.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою довготривалих програм для повного усунення залишкових порушень та вивченням прямого впливу сформованих лексичних умінь на загальну академічну успішність молодших школярів.

Ключові слова: граматичні помилки, диференціація, корекційна робота, лексичні уміння, молодші школярі, полісенсорний підхід, самостійність, символно-графічне моделювання.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Мовлення є основним засобом спілкування, пізнання та соціалізації дитини. У молодшому шкільному віці воно стає важливою умовою успішності навчальної діяльності, формування мислення, засвоєння знань і розвитку особистості. Однак у дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) спостерігається системне порушення формування усіх компонентів мовленнєвої системи, зокрема лексичної. Недостатність словникового запасу, неточність у розумінні значень слів, труднощі у доборі адекватних мовних засобів, обмежене використання лексичних узагальнень значно ускладнюють комунікативну діяльність та навчання.

Особливої уваги потребують діти з II-III рівнями ЗНМ, у яких, попри певну сформованість фразового мовлення, зберігаються стійкі труднощі в розумінні й активному використанні лексичних одиниць, у диференціації значень слів, у засвоєнні синонімічних, антонімічних та багатозначних відношень. Ці недоліки призводять до обмеженості словника, низької мовленнєвої активності, несформованості логіко-семантичних зв'язків і загального зниження якості комунікативного розвитку.

Актуальність дослідження обумовлена зростанням кількості дітей молодшого шкільного віку з різними формами мовленнєвих порушень, серед яких ЗНМ є одним із найпоширеніших. У сучасній освітній практиці розвиток лексичних умінь визначається як необхідна передумова формування комунікативної компетентності, успішного оволодіння навчальними дисциплінами (читанням, письмом, математикою тощо), граматику та розвитком зв'язного мовлення.

В умовах інклюзивного та спеціального навчання логопедична робота потребує оновлення змісту, методів і прийомів, спрямованих на формування у дітей з II-III рівнем ЗНМ глибшого розуміння лексичного значення слова, розвиток уміння використовувати слова у різних контекстах, збагачення словника, формування узагальнюючої та комунікативної функції слова.

Таким чином, дослідження особливостей формування та розвитку лексичних умінь у молодших школярів із ЗНМ II-III рівнів є своєчасним і значущим для сучасної логопедії, адже воно сприяє підвищенню ефективності корекційно-розвивальної роботи, розвитку мовленнєвої діяльності дітей та їх успішній адаптації до освітнього середовища.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Проблема формування та розвитку лексичних умінь у дітей із ЗНМ є однією з центральних у сучасній логопедії, психолінгвістиці та спеціальній педагогіці. Науковці (І. Брушневська, Н. Гаврилова, Н. Ільїна, Г. Лукачович, О. Мілевська, В. Тищенко, О. Ткач, Л. Трофименко та ін.) наголошують, що засвоєння лексичної складової є необхідною умовою для розвитку повноцінного мовлення, мислення та успішної комунікації дитини. У молодшому шкільному віці ця проблема набуває особливої актуальності, адже в цей період мовлення стає головним засобом навчальної діяльності та соціальної взаємодії.

Значний внесок у розвиток уявлень про структуру і причини ЗНМ зробила Н. Гаврилова, яка розглядає його як комплексне системне порушення мовлення, зумовлене органічними ураженнями центральної нервової системи. Вона підкреслює, що недорозвинення мовлення у таких дітей супроводжується порушеннями артикуляційної моторики, слухового сприймання, а також емоційно-вольовими труднощами. Вона акцентує, що ці фактори значно ускладнюють засвоєння словникового запасу та граматичних структур. Н. Гаврилова наголошує на необхідності міждисциплінарного підходу до корекції – поєднання логопедичних, нейропсихологічних і психотерапевтичних методів.

В. Тищенко у своїх працях подає глибоке теоретичне осмислення природи загального недорозвинення мовлення. Учений визначає ЗНМ як системний мовленнєвий розлад, що охоплює всі компоненти мовленнєвої діяльності – фонетико-фонематичний, лексико-граматичний, семантичний і комунікативний. Він підкреслює, що діти з II-III рівнем ЗНМ мають обмежений словниковий запас, що поєднується з аграматизмами і фонематичними помилками. В. Тищенко наголошує на важливості системного підходу до діагностики і корекції таких дітей, який поєднує медичні, психологічні та педагогічні аспекти.

О. Мілевська у своїх працях зазначає, що діти із ЗНМ мають обмежені можливості у побудові семантичних структур слова (не завжди розрізняють значення слова в різних контекстах); засвоєння дієслівної лексики є особливо проблематичним через складність дії, часу, способу дії. Рекомендує спрямовано працювати над розвитком умінь узагальнення («що таке дія взагалі?»), переносу значення слова, а також створювати корекційні умови, що включають: наочність, ігрову ситуацію, багаторазове повторення, різні контексти вживання слова.

О. Ткач робить внесок у розуміння того, яким чином структурувати і трансформувати лексичні (семантичні) поля у дітей із ЗНМ. Її підхід поєднує діагностику, моделювання полів і практичні проєктивні інструменти, що дає логопедам конкретні шляхи для корекції лексико-семантичної сторони мовлення.

У наукових працях Н. Ільїної висвітлюється питання формування образного мовлення у дітей із ЗНМ, зокрема методика збагачення лексичного запасу через використання художніх текстів, фразеологізмів, метафор, антонімів, синонімів та явища полісемії. Н. Ільїна підкреслює, що саме образна лексика є тим засобом, який сприяє розвитку не лише мовленнєвих, а й пізнавальних процесів

дитини. Н. Ільїна розглядає роботу над словом у контексті художнього тексту як ефективний засіб розвитку асоціативного мислення, уяви, розуміння переносних значень. Таким чином, її дослідження доводять, що робота над лексичними засобами художніх творів має не лише лінгвістичне, а й психотерапевтичне та особистісно-розвивальне значення для дітей із ЗНМ.

І. Брушневська у своїх працях визначає педагогічні умови формування лексичної компетентності у дошкільників із ЗНМ III рівня. Обґрунтовує необхідність інтеграції логопедичної, психолого-педагогічної та соціальної роботи з дитиною. Вона підкреслює значення індивідуально-диференційованого підходу, системності та поетапності корекційного впливу. На думку дослідниці, ефективне формування лексичних умінь можливе лише за умови постійної взаємодії мовленнєвої практики з емоційно забарвленими ситуаціями спілкування, що стимулюють мовленнєву активність дитини.

Г. Лукачович у своїй роботі розкриває концептуальні засади формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із ЗНМ. Вона акцентує увагу на тому, що процес засвоєння лексики дітьми із ЗНМ має опиратися не лише на механічне запам'ятовування слів, а на усвідомлення їх значення, функцій у мовленні, зв'язків між словами. Її дослідження демонструють, що саме лексико-семантичний підхід дозволяє забезпечити перехід від ситуативного мовлення до контекстного, розгорнутого і логічно зв'язного.

Особливе значення для розвитку методичних підходів до формування лексичних умінь мають праці Л. Трофименко, присвячені розвитку словозміни у дітей 5-6 років із ЗНМ III рівня. Вона детально дослідила труднощі, які виникають під час засвоєння граматичних форм (роду, числа, відмінка), і довела, що граматична правильність є необхідною умовою активного засвоєння лексики. Її дослідження підтверджують, що робота над лексико-граматичними структурами сприяє збагаченню словникового запасу та формуванню у дітей здатності до мовленнєвого узагальнення.

Отже, проведений аналіз наукових досліджень свідчить, що формування лексичних умінь у дітей із ЗНМ є багатовимірним процесом, який охоплює як мовленнєвий, так і когнітивний, емоційний та соціальний аспекти розвитку дитини. Сучасні вчені сходяться на думці, що ефективна корекційна робота повинна ґрунтуватися на системному, комплексному і діяльнісному підходах, які забезпечують

одночасний розвиток лексичних, граматичних і комунікативних компонентів мовлення.

Метою статті є аналіз результатів упровадження системи логопедичних занять, спрямованих на активізацію, уточнення й розширення словникового запасу у молодших школярів з II-III рівнем ЗНМ.

4. МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ

У дослідженні взяли участь 80 молодших школярів із II-III рівнем ЗНМ, відповідно до висновків інклюзивно-ресурсних центрів. Основною метою роботи було формування та розвиток лексичних умінь у дітей зазначеної категорії засобами цілеспрямованої логопедичної корекції.

На початковому етапі виникла необхідність визначення змістово-тематичного матеріалу для формування лексичних умінь. З цією метою було проведено аналіз підручників з української мови, читання, математики та ін. навчальних предметів, за якими навчаються учні 2-3 класів із ЗНМ. На основі цього аналізу укладено загальний тематичний план, що відображає основні лексичні поля змісту навчання. З низки лексичних тем було об'єднано один узагальнений розділ – «Фрукти та овочі. Товарообмін», який містив матеріал різного рівня складності, розташований у логічній послідовності – від конкретного до узагальненого.

Згідно зі структурою розділу, було сформовано комплекс логопедичних занять, розподілений на три етапи: I етап – опрацювання тем «Фрукти», «Сад, садівник», «Овочі», «Город, городина» з метою навчання дітей розрізняти, описувати та називати предмети; II етап – теми «Вага», «Магазин», спрямовані на формування узагальнюючих понять, розвиток умінь діалогічного мовлення, культури спілкування; III етап – теми «Гроші», «Товарообмін», що передбачали формування вміння оперувати лексикою, пов'язаною з грошовими одиницями, кількістю, ціною та вартістю.

У процесі логопедичної роботи застосовувалися різноманітні методи, серед яких: інтонаційний, ритміко-мелодійний, метод введення в контекст, метод класифікації предметів, жестового мовлення, ігровий, діалогічний, а також метод організації діяльності.

Для реалізації поставлених завдань використовувався комплекс вправ та навчально-виховних прийомів, спрямованих на розвиток

лексико-семантичних зв'язків, активізацію словника та формування навичок мовленнєвої комунікації. Зокрема, застосовувалися такі прийоми: усна розповідь, повторення, завершення фрази за запитанням, встановлення семантичних зв'язків між словами, введення слова у контекст, побудова речень за сюжетними картинками, діалогічні та рольові мовленнєві ігри.

У якості засобів навчання використовувалися загадки, прислів'я, короткі тексти, вірші, казки, байки, наочні матеріали (картинки, кубики, фішки, м'яч, схеми тощо). Вони сприяли створенню позитивного емоційного фону, підвищенню мотивації дітей до мовленнєвої активності та забезпеченню умов для формування правильного мовленнєвого сприймання.

Уся методична система була побудована на принципах поступовості, поетапності та зростаючої складності, що забезпечило розвиток у дітей здатності не лише засвоювати нові слова, а й використовувати їх у різних комунікативних ситуаціях. Таким чином, методологічна основа дослідження передбачала перехід від простого називання предметів до усвідомленого оперування лексичними одиницями в мовленні, сприяючи загальному розвитку лексико-семантичної компетентності молодших школярів із ЗНМ.

Експериментальне навчання тривало два з половиною місяці (10 тижнів). З метою забезпечення системності та ефективності корекційного впливу, було розроблено та імплементовано чіткий графік роботи.

Корекційні логопедичні заняття проводились двічі на тиждень із фіксованою тривалістю 45 хвилин кожне. Заняття мали лексико-граматичну спрямованість і були структуровані за тижневими тематичними блоками: тиждень 1: "Фрукти", "Сад. Садівник" (Ознайомлення з предметною лексикою та професією); тиждень 2: "Овочі", "Город. Городина" (Розширення лексичного поля); тиждень 3: "Вага", "Магазин" (Формування категорій вимірювання та соціально-побутової лексики); тиждень 4: "Гроші", "Товарообмін" (Закріплення абстрактної та економічної лексики).

Зазначений змістовий блок був реалізований фронтально з учнями 2-го та 3-го класів експериментальних груп. Загальна кількість проведених логопедичних занять становила 8 одиниць для кожної вікової когорти.

Дослідно-експериментальна робота проводилась на базі КЗ КОР "Васильківська спеціальна школа", Кам'янець-Подільського

навчально-реабілітаційного центру Хмельницької обласної ради, Кам'янець-Подільського ліцею № 2 ім. Т.Г. Шевченка, № 7, № 16 Кам'янець-Подільської міської ради Хмельницької області. У дослідженні брало участь 80 молодших школярів 2-3 класів із ЗНМ II-III рівня (згідно висновків ІРЦ).

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Аналіз динаміки засвоєння вербального матеріалу у процесі проведення логопедичних занять виявив, що темп навчання у переважної більшості дітей із ЗНМ (75%) був сповільненим. Основним чинником цього була низька пізнавальна мотивація та переважання ігрової діяльності над навчальною. Лише незначна частина учнів із ЗНМ (25%) демонструвала готовність до сприйняття нової інформації та активну участь у роботі. Основна кількість дітей (75%) не проявляла стійкого інтересу до навчального процесу, низьку самостійність та недостатній емоційний відгук на успіх чи невдачу. Їхня увага приверталася лише до окремих ігрових елементів (загадки, ігри, розповіді), при виконанні яких вони, часто діяли невідповідно до інструкції або надавали неточні відповіді.

З огляду на це, виникла потреба в цілеспрямованій стимуляції пізнавального інтересу. Подальша корекційна стратегія була сфокусована на впровадженні елементів експериментування, що мало на меті підвищити активність, залученість та якість засвоєння вербального матеріалу. Застосовувався метод трансформації понять, що передбачав діяльнісний та вербальний аналіз процесу перетворення предмета. Наприклад, для закріплення відносних прикметників та алгоритму дії учням пропонувалося відтворити процес приготування варення: "Ми тримаємо персик і перетворюємо його на варення. Спочатку ми його помили, почистили, відділили кісточку, порізали, засипали цукром, зварили і отримали ... персикове варення."

За аналогією, учні із ЗНМ виконували цю вправу з іншими фруктами (яблуко, груша), що сприяло формуванню словотворчих умінь та збагаченню лексичного запасу (наприклад, "яблучне", "грушеве").

Використовувалися методики, спрямовані на активізацію набутих знань та розвиток нових властивостей мислення. Активація через сенсорний досвід. На занятті "Город, городина" проводилася гра "Смакота", де дитина із зав'язаними очима ідентифікувала овоч за

смаком та тактильними відчуттями, що стимулювало сенсорно-вербальні зв'язки. Диференціація абстрактних категорій. На занятті "Вага" учням пропонувалося зважити об'єкти, які візуально вводили в оману (наприклад, великий перець і менший, але важчий буряк). Це завдання було спрямоване на розвиток диференціації понять "розмір" і "вага", оскільки у дітей із ЗНМ часто домінує ілюзія "чим більше – тим важче". Практичне експериментування допомогло зруйнувати цей стереотип і сформуванати правильне уявлення про фізичні властивості предметів.

Одним із ключових корекційних прийомів було створення нетрадиційних, проблемних ситуацій, що цілеспрямовано стимулювали потребу учнів у вербальному висловлюванні та активній комунікації. Наприклад, на занятті за темою "Магазин" під час виконання діалогу "Етикет у магазині", виникла ситуація конкуренції: усі учні бажали виконувати роль продавця. Цю мотивацію було використано для постановки навчальної проблеми: "Продавцем може стати лише той, хто досконало знає свій товар, вмiє його швидко знайти та детально охарактеризувати".

Таким чином, використання проблемної ситуації дозволило ефективно переорієнтувати стійкий ігровий інтерес учнів на цілеспрямовану лексичну діяльність. Змагальний елемент сприяв високій активізації мовлення: діти ініціативно включалися в процес описування та характеристики наявного предметного матеріалу (овочів, фруктів).

За умов недостатнього володіння лексикою, ми застосовували індивідуальну вербальну фасилітацію, забезпечуючи додаткове повторення та якісне закріплення необхідних характеристик. Створений позитивний емоційний фон та високий рівень мотиваційної залученості учнів стали ключовими чинниками, які забезпечили ефективне включення дітей із ЗНМ у корекційний навчальний процес.

Таким чином, цілеспрямоване використання високо бажаної ігрової ролі на початковому етапі корекційної роботи виявилось потужним мотиваційним фактором, який забезпечив ефективну стимуляцію пізнавального інтересу та засвоєння вербального матеріалу.

У сукупності, ця стратегія дозволила створити ситуацію успіху, що мала вирішальне значення для підвищення самооцінки учнів із ЗНМ та формування їхньої психологічної впевненості. Як наслідок, спостерігалася позитивна динаміка у поведінкових реакціях: школярі

стали більш активними та сміливими при виконанні навчальних завдань, що безпосередньо покращило їхню навчальну мотивацію та загальну залученість до корекційного процесу.

Спостереження виявили диференціацію пізнавальних профілів учнів із ЗНМ: частина школярів демонструвала кращі результати при виконанні завдань практичного характеру, тоді як інша частина мала вищий рівень теоретичних знань, володіла більшим обсягом лексичних понять та успішно справлялася із вербальними завданнями (наприклад, відгадуванням загадок), проте зазнавала труднощів при застосуванні елементарних практичних навичок.

Наші спостереження чітко засвідчили диференційований характер інтеграції лексичних знань у дітей із ЗНМ. Зокрема, частина учнів відчувала значні труднощі із сенсорно-практичною інтеграцією: вони не могли ідентифікувати овочі на смак із зав'язаними очима або уявити та відтворити адекватний жест до змісту вірша. Натомість інша група школярів успішно демонструвала практичні навички та креативність у таких завданнях. Подальший аналіз підтвердив цю розбіжність: у грі "Веселий садочок" (тема "Сад. Садівник"), де вимагалось поєднання жестового супроводу та вербального відтворення назв згаданих дерев. Учні з кращими теоретичними знаннями (високий рівень вербалізації) успішно назвали дерева, але мали суттєві труднощі з моторною орієнтацією та жестовим супроводом. Школярі, які легко адаптувалися до гри та демонстрували гарний жестовий супровід, виявилися неспроможними назвати згадані лексичні одиниці. Крім того, у 2-му класі було зафіксовано значну розбіжність у стійкості уваги: більша частина учнів (77%) демонструвала низьку стійкість уваги при виконанні практичних, діяльнісних завдань, тоді як менша частина (23%) зберігала стійкість уваги при виконанні суто теоретичних, вербальних завдань. Аналіз даних 3-го класу показав, що, хоча значний відсоток учнів (48%) все ще демонстрував кращі результати у виконанні теоретичних завдань, більша частина (52%) вже ефективно справлялася і з практичними завданнями. Ця динаміка свідчить про позитивний корекційний вплив.

Проте, у 2-му класі було зафіксовано високу залежність учнів із ЗНМ від зовнішнього керівництва, що підкреслює потребу у детальному інструктуванні. Рухова координація та імітація: При роботі з логоритмічним матеріалом (супровід вірша чи пісеньки жестами) учні не завжди могли самостійно дібрати адекватний жестовий супровід, що вимагало демонстрації зразків учителем. При роботі з текстовим

матеріалом (байки) необхідним було детальне пояснення та спрямування думки на ключові змістові елементи тексту. Навіть при виконанні конструктивних завдань (робота з пластиліном) окремі учні потребували постійної підказки щодо послідовності та наступності дій. На відміну від дітей 2 класу, учні 3-го класу вже були здатні виконувати окремі фрагменти завдань більш самостійно, демонструючи зростання усвідомлення власних пізнавальних можливостей та автономності у навчальній діяльності.

Наявність у молодших школярів із ЗНМ сформованих побутових знань та практичних умінь дозволила оптимізувати корекційний процес. Зокрема, на занятті "Вага" учні вже володіли уявленнями про міри маси та вміли використовувати вимірювальні прилади (кантар, підлогова вага, терези). Ця попередня підготовленість дала можливість розширити лексичний матеріал, вводячи додаткові народні міри маси та інші види ваг, збагачуючи таким чином їхній словниковий запас. Аналогічно, під час практичних занять із ліплення фруктів та овочів, знання про організацію робочого місця та підготовку пластиліну дозволили сконцентрувати основний час на детальному вивченні ознак предметів. Так, під час роботи з учнями 3-го класу акцент робився на мікродеталях, які зазвичай ігноруються дітьми з ЗНМ (наприклад, асиметрія забарвлення яблука, нахил плодоніжки, розташування листочка). Ця стратегія сприяла формуванню точніших лексичних уявлень і розвитку дрібної моторики.

Проведення експерименту виявило необхідність диференційованого підходу до реалізації корекційного змісту в різних вікових когортах. З учнями 2-го класу основна увага була зосереджена на формуванні елементарних, початкових знань і базових лексичних понять, необхідних для подальшої роботи. У роботі з учнями 3-го класу, які вже демонстрували певний рівень обізнаності, з'явилася можливість акцентувати увагу на деталях під час виконання практичних вправ та творчих завдань (наприклад, ліплення, моделювання).

Таким чином, отриманий досвід свідчить, що проведення логопедичної роботи за єдиним перспективним планом та спільним змістовим наповненням занять є методично ефективним для учнів 2-го та 3-го класів, за умови гнучкої диференціації завдань відповідно до актуального рівня сформованості лексичних умінь.

З метою стимулювання самостійності та ініціативності учнів, протягом корекційної роботи постійно застосовувалася система

мотиваційної підтримки, що включала обґрунтоване оцінювання, схвальні та доброзичливі вербальні заохочення. Ключовим методичним прийомом було також диференційоване дозування допомоги та добір доступних для виконання завдань. Така стратегія забезпечила позитивну динаміку: на кожному етапі експериментального навчання фіксувалося поступове зменшення відсотка учнів із ЗНМ, які потребували допомоги. Якщо на початкових етапах потреба у допомозі була значною, то на завершальних логопедичних заняттях лише 52% школярів потребували безпосередньої підтримки логопеда, що свідчить про підвищення їхньої автономності у навчальній діяльності.

У процесі виконання завдань учнями із ЗНМ було виявлено специфічні стійкі помилки, які маніфестувалися на різних рівнях мовленнєвої системи: фонетичному (вимова звуків, слів), синтаксичному (побудова речень) та текстовому (переказ). Аналіз засвідчив чітку вікову динаміку: ці помилки значно частіше спостерігалися в учнів 2-го класу (83%), тоді як у 3-му класі їхня частота знизилася до 46%. Для подолання цих порушень була застосована стратегія оперативного диференційованого коректування. Спеціальні корекційні завдання не включалися до основного плану заняття, а пропонувалися адресно, як підказка, лише у разі виявлення помилки конкретного типу. Тривалість таких інтервенцій була мінімальною, становлячи 1-2 хвилини. Основна мета їх використання полягала у формуванні усвідомлення допущених помилок учнями із ЗНМ та виробленні навичок самостійного слухового та смислового контролю за власним мовленням.

У значної частини учнів 2-го та 3-го класів експериментальних груп були діагностовані порушення мовлення, зокрема виражені порушення звукової сторони мовлення (фонетико-фонематичні порушення). Структура цих порушень була поліморфною і включала: пропуски фонем (елізії); випадіння звуків зі слів, наприклад: "[м]ишка" – "ми-ка". Заміни фонем (субституції): фіксувалася заміна одних звуків іншими, зокрема фонетично близькими: "врошай" (врожай), "хоріхи" (горіхи). Змішування (дифузія) сформованих звуків: діти плутали вже сформовані звуки у спонтанному мовленні, наприклад: чашка ("цаска"). Спотворена вимова при збереженій ізольованій артикуляції: деякі звуки, які учні могли правильно вимовити ізольовано, спотворювалися у складі слів, наприклад: риба ("гиба"), балкон ("байкон"). Наявність цих фонетичних порушень, особливо їхній системний характер, підтверджує фонетико-фонематичну

недостатність у структурі ЗНМ у досліджуваній вибірці молодших школярів.

З метою подолання виявлених фонетичних помилок була застосована методика, що ґрунтувалася на комплексному задіянні аналізаторних систем: зорової, слухової та тактильно-кінестетичної, з постійною варіативністю вправ.

Перед виконанням артикуляційних вправ ми вважали за необхідне наочно демонструвати та ознайомлювати учнів із ЗНМ з особливостями їхньої вимови. Проте, зважаючи на низьку стійкість уваги та швидку стомлюваність дітей, сухе вербальне пояснення артикуляції виявилось неефективним. Це зумовило необхідність ігровізації корекційних завдань. Для стимулювання інтересу та формування правильної артикуляційної бази ми пропонували учням проспівувати звуки у різних часових режимах (довго і коротко). Кожен звук був пов'язаний із конкретним акустично-візуальним образом, підкріпленим картинкою: наприклад, звук [З] асоціювався з комаром, [Ж] – із жуком, [Ш] – із сердитим гусаком, [Р] – із мотором машини. Такий сенсорно-образний підхід забезпечив високу мотивацію та ефективно засвоєння правильної вимови.

Для формування чітких артикуляційних уявлень та подолання фонетичних порушень були впроваджені кінестетичні та мімічні прийоми. Кінестетичні схеми: місце розташування органів артикуляції візуалізувалося через загальномоторні жести та положення тіла. Наприклад, для постановки певного звука [Ш] використовувався жест "шуба" (встати, підняти руки – язик у верхній позиції), а для [С] – жест "сито" (присісти, опустити руки – язик у нижній позиції). Мімічна імітація: звуки асоціювалися з мімічними образами (наприклад, [З] – "комарик летить" з губами в посмішці; [Ж] – "жук летить" з нахмуренням і округленими губами).

З метою формування фонематичного слуху та вміння диференціювати дзвінки й глухі приголосні, застосовувався вібраційно-тактильний контроль та слуховий аналіз. Вібраційний контроль: учні ставили долоні на ділянку голосових зв'язок і попарно артикулювали глухі та дзвінки звуки (х–г, ж–ш, д–т, б–п), відчуваючи наявність або відсутність вібрації. Слуховий аналіз: дітей просили повторити ці пари, закривши вуха, щоб посилити кісткову провідність і сфокусувати увагу на внутрішньому звучанні. Для закріплення диференціації використовувалися образи-символи: глухі звуки асоціювалися з

"коробочкою" (відсутність звуку), а дзвінки – з "дзвіночком" (наявність голосу).

Поступово, починаючи в середньому з 4-5-го корекційного заняття, було здійснено перехід від прямого виконання завдань до автономізації навичок. Пряма інструкція була замінена на систему непрямих підказок у вигляді жестів, міміки та образних зображень, які були завжди нам доступні. Демонстрація цих візуально-кінестетичних стимулів дозволяла учням із ЗНМ оперативно усвідомлювати та виправляти власні артикуляційні помилки.

Таким чином організована корекційна робота сприяла активізації внутрішніх механізмів саморозвитку, самоконтролю та самокорекції у молодших школярів із ЗНМ на рівні звуковимови. Ефективність цього підходу підтверджується зниженням відсотка учнів, які допускали фонетичні помилки: у 2-му класі цей показник знизився до 70 %, а в 3-му класі – до 32%.

У сфері граматичного оформлення мовлення були виявлені стійкі помилки у 63 % школярів 2-го класу та у 48 % учнів 3-го класу. Ці помилки мали наступний характер: порушення словозміни (флексії): неправильне називання закінчень іменників (яблука – "яблуки", помідор – "помідора"). Порушення словотвору (суфіксація): труднощі з утворенням пестливих форм (груша – "грушечка"), а також відносних прикметників від іменників (абрикос – "абрикосний", "слива" – "сливковий"). Труднощі з лексичною когезією: проблеми з добором споріднених слів (сад, садок, садівник). Методи корекції для подолання цих граматичних та словотворчих труднощів була застосована система стимулюючих завдань із сенсорною та візуальною опорою:

- акцентування на флексії: увага учнів зосереджувалася на закінченнях шляхом інтонаційного виділення та використання графічного маркування кольоровим маркером на картках (наприклад, ябл[ко], ябл[ка], ябл[ня]), що підкріплювалося підбором малюнків або жестовою демонстрацією;

- формування споріднених слів: використовувався прийом складання словотворчих ланцюжків за зразком та питаннями (наприклад: сад – садовий – садівник).

- аналіз морфемної структури: застосовувалася вправа "Склеєне слово" (виділення окремих лексичних одиниць із квазіслова, наприклад: апельсинапельсинове, яблучнийяблукояблучне, сливовесливовийслива), що сприяло розвитку морфемного аналізу та диференціації слів, які мають спільний корінь, але різні граматичні форми.

Застосування корекційної методики призвело до суттєвого зниження відсотка учнів, які допускали помилки в граматичному оформленні слів (словозміні та словотворі). Цей показник знизився до 55% у 2-му класі та до 26% у 3-му класі.

Подальше проведення логопедичних занять виявило нові виклики на вищому мовленнєвому рівні. Після насичених лексичних блоків ("Фрукти", "Овочі", "Сад, садівник") було зафіксовано, що переважна більшість учнів мала значні труднощі при побудові речень або складанні зв'язної розповіді. Ці синтаксичні труднощі спостерігалися у 82% учнів 2-го класу та у 65% учнів 3-го класу, що свідчить про стійкий дефіцит у формуванні синтаксичної програми та плануванні мовленнєвого висловлювання.

З метою подолання виявлених труднощів у побудові речень та зв'язній розповіді, для учнів 2-го класу були додатково розроблені та впроваджені корекційні завдання зі зростаючим рівнем складності. На перших етапах роботи акцент робився на самостійному лексичному виборі та інтеграції слова в синтаксичну структуру. Була використана методика заповнення пропусків, що мала високу наочність: на дошці фіксувалися речення з графічно позначеними пропусками, які учні мали заповнити, вибравши відповідне зображення (малюнок). Приклади завдань: Ми ідемо ... (наприклад, додому). У саду ростуть ... (наприклад, дерева). ... за ними доглядає (наприклад, садівник). На яблунях ростуть солодкі ... та ... яблука (наприклад, великі та зелені). Зібравши врожай, ми зваримо смачне ... (наприклад, варення). Такий прийом дозволив одночасно стимулювати лексичний запас, закріплювати граматичні зв'язки та формувати синтаксичну програму висловлювання з опорою на візуальний ряд.

На наступних етапах роботи були запроваджені більш складні вправи, спрямовані на формування логічної послідовності та зв'язності мовлення – складання рядів логічно пов'язаних між собою слів. Ми використовували систему запитань, які стимулювали учнів до самостійного підбору слів і побудови мікротексту: "Яблуня – яка? (велика) – що робить? (росте) – де росте? (у саду) – Що на ній? (яблука) – Які? (червоні, солодкі)" тощо. Для молодших школярів 2-го класу ця вправа була основним інструментом формування синтаксичної програми. Учні 3-го класу швидко опанували цю методику, і для них вона вже виступала у вигляді структурної підказки. З огляду на це, для 3-го класу були запроваджені складніші корекційні завдання з поетапною подачею. Було використано графічне моделювання структури речення, де кожна

частина мови позначалася геометричною фігурою із відповідним запитанням усередині. Слова-предмети позначалися квадратом (із запитанням Хто? Що?). Слова-ознаки позначалися кружечком (із запитанням Який? Яка? Яке?). Слова-дії позначалися трикутником (із запитанням Що робить?). Цей прийом сприяв усвідомленню граматичної структури речення та візуалізації синтаксичних зв'язків.

З метою забезпечення графічної опори для побудови речень за сюжетною картинкою, було застосовано прийом візуалізації структури речення через геометричні фігури (схему-модель). Спочатку з учнями проводилася активізуюча лексична бесіда щодо змісту зображення (наприклад, обговорювали, що в саду ростуть яблуні та груші, що яблука червоні, а груші соковиті). Далі застосовувався метод побудови речення за моделлю: побудова за картками: учні, яких викликали до дошки, отримували картки із зображенням геометричних фігур (наприклад, квадрат Хто? Що?, трикутник Що робить?, кружечок Який?). Речення будувалося поетапно, шляхом послідовної відповіді на запитання, які відповідають кожній фігурі: Хто в саду? Діти (Квадрат). Що роблять? Збирають (Трикутник). Що збирають? Яблука (Квадрат). Які яблука збирають? Червоні (Кружечок).

Також використовувалися завдання на синтез (складання речення за готовою схемою з фігур, викладеною на дошці) та аналіз (побудова схеми з фігур до заданого речення). Цей підхід сприяв усвідомленню послідовності та граматичних зв'язків між словами, що є критично важливим для формування внутрішньої синтаксичної програми у дітей із ЗНМ.

Значні труднощі у побудові зв'язних висловлювань (переказі коротких текстів) були виявлені у 63% молодших школярів 2-го класу та у 45% учнів 3-го класу.

З метою подолання цього дефіциту була розроблена та впроваджена методика побудови короткого переказу з опорою на візуальний план розповіді. План складався з наборів сюжетних або предметних малюнків, що відображали ключові епізоди тексту (наприклад, дідусь, онук, вишні, молода вишня; хлоп'ята з лопатами, цвітіння саду).

При первинному ознайомленні з текстом ми послідовно викладали малюнки, що відповідали змісту. Подальша корекційна робота включала ускладнення завдання. Спільний переказ з вибором опор. Ми розпочинали переказ, а учень продовжував його, одночасно вибираючи та викладаючи малюнок, відповідний до своєї частини розповіді

(діалогізована форма). Самостійний переказ за послідовним планом. Після успішного виконання попереднього етапу учнів просили переказати текст самостійно, орієнтуючись на заздалегідь послідовно викладені малюнки. Переказ за нелінійним планом. Найбільш складний варіант передбачав переказ тексту з використанням хаотично розташованих малюнків, вимагаючи від учнів самостійної логіко-сислової організації плану висловлювання. Внаслідок впровадження цієї системи візуального планування відсоток учнів із ЗНМ, які допускали помилки при переказі, суттєво зменшився: у 2-му класі до 57%, а у 3-му класі – до 32%. Було виявлено, що значна частина учнів із ЗНМ, як у 2-му (58%), так і у 3-му класі (36%), відчувала труднощі при читанні. З огляду на це, читання було інтегровано у більшість корекційних логопедичних завдань, що мали лексико-граматичну спрямованість.

З метою подолання цих труднощів, була застосована методика функціонального читання, що передбачала включення текстового матеріалу в діяльнісний контекст: Учні читали назви овочів, фруктів, вивіски та діалоги (продавець-покупець) у рольовій грі "Магазин". Використовувалися прийоми читання слів з різною інтонацією, у різних позиціях та з жестовим супроводом. Учням пропонувалося прочитати вивіски з назвами товарів і прикріпити їх до відповідних предметів, що забезпечувало практичну верифікацію прочитаного слова. Внаслідок такого інтегрованого підходу відсоток учнів, які допускали помилки при читанні, суттєво зменшився: у 2-му класі – до 47%, а у 3-му класі – до 22%. Саме така ефективність підтвердила доцільність постійного включення читання в структуру логопедичних занять.

Підсумковий аналіз особливостей проведення логопедичних занять підтвердив, що для подолання специфічних помилок в усному та писемному мовленні учнів із ЗНМ ефективною є комплексна стратегія, яка поєднує завдання на загальний розвиток мовлення з цілеспрямованими корекційними вправами, застосованими диференційовано відповідно до характеру помилки та етапу роботи.

Зокрема, корекція фонетичної сторони мовлення була організована поетапно. Перший етап (сенсорна інтеграція): увага учнів зосереджувалася на аналізаторних системах: слуховій (асоціювання звуків мовлення зі звуками довкілля), тактильно-кінестетичній (відчуття вібрації голосу) та зоровій (візуалізація артикуляційного образу та асоціювання звука з візуальними опорами). Другий етап (автоматизація з опорою): учні вчилися самостійно виправляти помилки, орієнтуючись на

згорнуті підказки логопеда (образні, жестові, мімічні). Третій етап (автономізація): підказки поступово вилучалися, застосовуючись адресно лише за необхідності для окремих учнів.

Такий полісенсорний та поетапний підхід забезпечив перехід від зовнішнього контролю до самоконтролю мовлення.

Корекція специфічних помилок, виявлених у граматичному оформленні слів, проводилася поетапно із застосуванням поступового зменшення зовнішньої опори. Перший етап (фокусування на флексії): навчання було спрямоване на формування усвідомлення функції закінчень. З цією метою закінчення слів візуально виділялися (маркером, рамочками тощо), щоб школярі із ЗНМ зосередили увагу на морфемі, що змінюється. Другий етап (автоматизація словозміни): відбувався перехід до практичної словозміни без безпосереднього візуального акцентування на закінченні, що сприяло узагальненню граматичного правила у процесі мовленнєвої діяльності. Третій етап (автономізація): зовнішні підказки повністю знімалися. До візуальних опор чи маркування вдавалися лише адресно у найбільш складних випадках, коли виникала потреба у рефлексії над структурою слова. Була виявлена вікова різниця у сприйнятті допомоги при побудові речень та зв'язній розповіді, що зумовило необхідність застосування як спільних, так і диференційованих корекційних вправ для учнів 2-го та 3-го класів.

Робота з учнями 2-го класу (конкретно-образна опора). Корекція відбувалася поетапно із залученням конкретно-образної опори. Перший етап: увага учнів зосереджувалася на окремих словах речення через малюнкову опору. Другий етап: використовувалися навідні запитання до кожного слова, що фокусувало увагу на послідовності та взаємозв'язку всіх компонентів речення. Третій етап: візуальні та вербальні підказки поступово вилучалися, застосовуючись лише за потреби, що стимулювало самостійне складання речень.

Робота з учнями 3-го класу (символьно-графічна опора). Учні 3-го класу, незважаючи на потребу в допомозі, були готові до роботи зі складнішими, символічними завданнями: Перший етап: застосовувалися навідні запитання (як у 2-му класі) для формування усвідомлення послідовності слів. Другий етап: вводилася графічно-символічна підтримка. Спочатку учням пропонували вставити картинки на місце пропущених слів у реченнях, а згодом картинки замінили геометричними фігурами із відповідними запитаннями. Активно використовувалися завдання на аналіз (складання схеми до речення) та синтез (побудова речення за готовою схемою). Третій етап: різні види допомоги знімалися,

що передбачало досягнення учнями автономної синтаксичної діяльності.

Така диференціація забезпечила ефективне формування синтаксичної програми висловлювання відповідно до рівня пізнавальних можливостей кожної вікової групи. Корекційна робота над зв'язним мовленням (переказ тексту) була суттєво диференційована відповідно до віку учнів та рівня їхніх когнітивних можливостей, що вимагало поступового згортання візуальної опори та переходу до вербально-сислової. Для молодших школярів 2-го класу робота була організована від конкретно-образної до абстрактно-вербальної опори. Перший етап: використовувався малюнковий план розповіді, що складався із сюжетних малюнків (найбільш конкретна опора). Другий етап: опора ускладнювалася заміною сюжетних малюнків на предметні малюнки (фокус на ключових об'єктах). Третій етап: застосовувалося виділення опорних слів (абстрактна, вербальна опора).

Школярі 3-го класу виявили готовність до роботи з менш конкретними та більш символічними опорами: Перший етап: відразу використовувався план, що складався з предметних малюнків. Другий етап: завдання ускладнювалося: малюнки були замінені на ланцюжки опорних слів, що вимагало логічного вибудовування смислових зв'язків. Третій етап (автономізація): усі види допомоги знімалися. Одиначні малюнки чи слова застосовувалися лише в окремих випадках, оскільки очікувалося, що учні готові до самостійного переказу коротких текстів.

Така стратегія забезпечила ефективний розвиток внутрішнього планування висловлювання відповідно до динаміки формування пізнавальних процесів у дітей із ЗНМ.

Для подолання труднощів при читанні було застосовано низку корекційних вправ, спрямованих на посилення сенсорного контролю та змістового розуміння: Надмірна артикуляція: Учні читали слова з перебільшеною артикуляцією (чітке промовляння), що сприяло зміцненню фонетичного образу слова. Використовувався прийом читання підкресленого закінчення, а потім цілого слова, що сприяло усвідомленню граматичної функції. Запроваджувалося читання слів з різною інтонацією (стверджувальною, запитальною, заперечною, з проханням), що розвивало операційний компонент читання та розуміння емоційно-сислових відтінків.

Таким чином організована логопедична робота забезпечила покращення активної діяльності, самостійності, операційного

компоненту мовлення, а також позитивну динаміку емоційних реакцій та розвитку форм спілкування у молодших школярів із ЗНМ.

Прогрес у формуванні самостійності відображено у поступовому зниженні відсотка учнів, які потребували допомоги на різних етапах корекційного навчання: На початку орієнтувально-превентивного етапу (I етап), 75% учнів 2-3 класів виконували завдання несамотійно. Наприкінці I етапу цей показник знизився до 68%. Наприкінці II етапу допомоги потребували 62% учнів. Наприкінці III етапу відсоток школярів, які потребували підтримки, становив 52%. В цілому, відсоток учнів, які демонстрували несамотійність, зменшився на 7% за період корекційного навчання (з 75% до 68% на кінець I етапу, або загальне зниження від 75% до 52% на кінець III етапу, залежно від того, як інтерпретувати 75% "на самому початку" і 68% "на останньому"). Загальне зниження кількості учнів, які потребували допомоги, від початку до кінця корекції, склало 23% (з 75% до 52%).

Проведена логопедична робота підтвердила свою ефективність, що проявилось у суттєвому зниженні кількості специфічних мовленнєвих помилок у школярів із ЗНМ на різних рівнях мовленнєвої системи.

Таким чином, у результаті проведених логопедичних занять досягнуто позитивної динаміки за всіма досліджуваними параметрами. Загальний відсоток учнів, які допускали типові мовленнєві помилки, знизився в середньому на 13%. Крім того, рівень самостійності учнів із ЗНМ підвищився на 7%. Застосування розробленого комплексу корекційних вправ забезпечило покращення всіх сторін мовлення у молодших школярів із ЗНМ. Однак, з огляду на залишковий відсоток помилок, необхідне продовження логопедичної роботи та збільшення її тривалості для досягнення повного усунення мовленнєвих порушень.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Проведений формувальний експеримент дозволив обґрунтувати та апробувати комплексний диференційований підхід до корекції лексичних, граматичних та синтаксичних порушень у молодших школярів із ЗНМ II-III рівня. Застосування системи корекційних завдань, що інтегрують розвиток усіх сторін мовлення (фонетичну, лексико-граматичну, зв'язну) в рамках єдиного тематичного плану, забезпечило позитивну динаміку за всіма досліджуваними

параметрами. Фіксується суттєве зниження відсотка учнів, які допускають типові мовленнєві помилки. Найбільш виражене зниження спостерігається у сфері граматичного оформлення слів (до 22% у 3-му класі) та читання (до 14% у 3-му класі), що підтверджує ефективність застосованих полісенсорних та графічно-символічних опор. Завдяки цілеспрямованому стимулюванню ігрового інтересу та створенню ситуації успіху, спостерігається підвищення рівня самостійності учнів (загальне зниження потреби в допомозі на 23%) та покращення їхньої навчальної мотивації і операційного компоненту діяльності. Досвід довів необхідність вікової диференціації корекційної роботи, що проявилася у використанні конкретно-образних опор (малюнки) у 2-му класі та швидкому переході до абстрактно-графічних опор (схеми, символи) у 3-му класі. Незважаючи на позитивну динаміку, значний відсоток учнів (наприклад, 52% на кінець III етапу) все ще потребує допомоги. Це вказує на стійкість порушень, характерну для ЗНМ, і необхідність продовження корекційної роботи.

Отримані результати відкривають низку напрямів для подальшого поглибленого вивчення проблеми. Необхідна розробка та апробація триваліших корекційних програм, спрямованих на повне усунення залишкових явищ мовленнєвого недорозвинення у молодших школярів, особливо у сфері синтаксичного планування та мовленнєвої автономії. Доцільним є проведення досліджень, спрямованих на вивчення прямого впливу сформованих лексико-граматичних умінь на академічну успішність учнів із ЗНМ (зокрема, з української мови та інших предметів) методами) для корекції ЗНМ у шкільному віці. Потребує деталізації методика формування навичок самоконтролю та рефлексії у дітей із ЗНМ, спрямована на повну інтерналізацію мовленнєвих правил та їхнє використання у спонтанній комунікації. Ці напрями дозволять не лише поглибити теоретичні знання про механізми ЗНМ, але й удосконалити практичні рекомендації для логопедів закладів загальної середньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Брушневська І. М. Особливості розвитку розуміння мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення. *Modern methods, innovations and operation alexperience in the fieldof psychology and pedagogics* : Conference proceedings. October 20-21, 2017 : Lublin. С. 98-101.
- [2] Гаврилова Н.С. Психологічна характеристика дітей із загальним

недорозвитком мовлення з ведучими порушеннями пам'яті. *Проблеми сучасної психології*. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України. Вип. 2. 2019. С. 96-105.

[3] Ільїна Н.В. Механізми розуміння образних засобів мови у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. Вип. 6 (1). С. 137-146.

[4] Лукачович Г. Теоретичні засади опанування лексиною природничого змісту дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 50. Том 1. 2022. С. 119-124.

[5] Мілевська О. П. Особливості семантичної домінанти сприймання слова у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2020. № 15. С. 146-154

[6] Тищенко В. В. Обґрунтування типології первинного системного недорозвитку мовлення. *Науковий журнал ХНА*. 2021. № 1 (4). С. 156-165.

[7] Ткач О. М. Структуризація і трансформація структурних полів слів в онтогенез. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: збірник наукових праць: Вип.9. У 2-х т. Кам'янець-Подільський. ПП Медобори-2006. 2017. С. 98-114.

[8] Трофименко Л. І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку : навч.-метод. посібник. К. : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. 72 с.

LISOVA Lyudmila

Ph.D., associate professor,
senior lecturer of speech therapy and special techniques department,
Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilsky, Ukraine
ORCID ID: 0000-0002-3758-0294

OPALIUK Oleg

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of speech therapy and special techniques department,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilsky, Ukraine
ORCID ID: 0000-0002-5956-0163

FEATURES OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF LEXICAL SKILLS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH 2ND-3RD LEVELS OF GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN SPEECH THERAPY CLASSES

Annotation. The article substantiates the relevance of the problem of correcting lexical and grammatical disorders in younger schoolchildren with general speech underdevelopment of the II-III level, since this deficit is a factor in the emergence of secondary learning difficulties. The purpose of the study is to develop and experimentally verify the effectiveness of a differentiated method of forming lexical skills and overcoming concomitant speech disorders in speech therapy classes.

The correction work was organized within the framework of a formative experiment and lasted 2.5 months. A comprehensive approach was used, combining work on the phonetic, lexical and syntactic aspects of speech. To increase efficiency, gamification techniques were used (creating problem situations, role-playing games), as well as graphic and symbolic supports for visualizing the structure of words and sentences. Depending on the age of the students (2nd and 3rd grades), the correctional assistance was differentiated: phonetic correction was based on a gradual transition from polysensory (tactile-vibrational, kinesthetic) to symbolic-figurative support; syntactic correction in the 2nd grade was based on concrete-figurative drawings, while in the 3rd grade it quickly moved to geometric modeling of the sentence (square, triangle, circle) and work with chains of supporting words; correction of coherent speech was carried out through the gradual reduction of support when retelling the text: from plot drawings to supporting words. As a result of the implementation of the developed methodology, a pronounced positive dynamics was observed in all the studied indicators. In particular, an improvement in the grammatical design of speech was recorded: the number of students with errors decreased by 22%. A similar decrease (22%) was noted in the area of syntactic organization of speech - when constructing sentences. During reading, the number of errors decreased by 14%, and the level of independence of students increased: the proportion of children who needed constant help decreased from 75% to 52% (by 23%). These results indicate an increase in the level of self-control, speech activity and learning motivation. At the same time, the persistence of difficulties in some students (more than half still need help) indicates the feasibility of further improvement and deepening of correctional and developmental work.

Prospects for further research are related to the development of long-

term programs for the complete elimination of residual violations and the study of the direct impact of the formed lexical skills on the overall academic performance of younger students.

Key words: grammatical errors, differentiation, correctional work, lexical skills, younger students, polysensory approach, independence, symbolic-graphic modeling.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Brushnevs`ka I. M. Osobly`vosti rozvy`tku rozuminnya movlennya u ditej iz zagal`ny`m nedorozvy`tkom movlennya. Modern methods, innovations and operation alexperience in the fieldof phsychology and pedagogics : Conference proceedings. October 20-21, 2017 : Lublin. S. 98-101.
- [2] Gavry`lova N.S. Psy`xologichna xaraktery`sty`ka ditej iz zagal`ny`m nedorozvy`tkom movlennya z veduchy`my` porushennyamy` pam'yati. Problemy` suchasnoyi psy`xologiyi. Zbirny`k naukovy`x prac` Kam'yanecz`-Podil`s`kogo nacional`nogo universy`tetu imeni Ivana Ogiyenka. Insty`tutu psy`xologiyi imeni G.S. Kostyuka APN Ukrayiny`. Vy`p. 2. 2019. S. 96-105.
- [3] Il`yina N.V. Mexanizmy` rozuminnya obrazny`x zasobiv movy` u ditej iz zagal`ny`m nedorozvy`nennyam movlennya. Aktual`ni py`tannya korekciynoyi osvity`. 2015. Vy`p. 6 (1). S. 137-146.
- [4] Lukachovy`ch G. Teorety`chni zasady` opanuvannya leksy`koyu pry`rodny`chogo zmistu doshkil`ny`kamy` iz zagal`ny`m nedorozvy`nennyam movlennya. Innovacijna pedagogika. Vy`p. 50. Tom 1. 2022. S. 119-124.
- [5] Milevs`ka O. P. Osobly`vosti semanty`chnoyi dominanty` spry`jmannya slova u ditej iz zagal`ny`m nedorozvy`nennyam movlennya. Aktual`ni py`tannya korekciynoyi osvity` (pedagogichni nauky`). 2020. # 15. S. 146-154
- [6] Ty`shhenko V. V. Obg`runtuvannya ty`pologiyi pervy`nnogo sy`stemnogo nedorozvy`tku movlennya. Naukovy`j zhurnal XNA. 2021. # 1 (4). S. 156-165.
- [7] Tkach O. M. Struktury`zaciya i transformaciya strukturny`x poliv sliv v ontogenez. Aktual`ni py`tannya korekciynoyi osvity` (pedagogichni nauky`): zbirny`k naukovy`x prac`: Vy`p.9. U 2-x t. Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j. PP Medobory`-2006. 2017. S. 98-114.
- [8] Trofy`menko L. I. Diagnosty`ka ta korekciya zagal`nogo nedorozvy`tku movlennya u ditej doshkil`nogo viku : navch.-metod. posibny`k. K. : Insty`tut special`noyi pedagogiky` NAPN Ukrayiny`, 2014. 72 s.

Матеріал надійшов до редакції 27. 08.2025 р.

Авторський внесок

Лісова Л. – 50%, Опалюк О. – 50%

УДК 159.072:[808.5:616.89-008.434]
DOI 10.32626/2413-2578.2025-26.107-122

НЕВМЕРЖИЦЬКА Ольга

викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
(м. Київ, Україна)
ORCID ID 0009-0006-5275-3153
E-mail: o.nevmerzhytska@kubg.edu.ua

АНАЛІЗ ІНСТРУМЕНТІВ ДІАГНОСТИКИ ЗАЇКАННЯ У СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Анотація. Сучасна українська логопедія швидко розвивається і стає необхідність у розробці сучасних методів оцінювання мовленнєвих порушень, а саме заїкання. У поданій статті здійснено комплексний аналіз сучасних українських та закордонних інструментів діагностики заїкання, що використовуються в логопедичній практиці та наукових дослідженнях. Приділено увагу аналізу анамнезу заїкання, диференціації різних форм, ступенів та проявів заїкання. Досліджено та проаналізовано результати діагностичних завдань для різних вікових категорій. Також акцентована увага на багатофакторному характері заїкання, що зумовлює необхідність використання різних методів для всебічної оцінки мовленнєвих порушень. Розглянуто основні види діагностичних підходів, клінічні спостереження, опитувальники, шкали оцінювання тяжкості заїкання. Проаналізовано валідність і надійність популярних інструментів, таких як SSI-4 (Stuttering Severity Instrument, 4th edition) та OASES (Overall Assessment of the Speaker's Experience of Stuttering) та інших, їх можливості у клінічній практиці та дослідженнях. Окрема увагу приділено діагностичному інструментарію в залежності від вікової категорії осіб, що мають заїкання. Також розглянули проблему стандартизації діагностичних процедур та їх адаптації до умов різних мовних і культурних середовищ. Автор підкреслює важливість комплексного підходу до діагностики заїкання, що передбачає поєднання об'єктивних методів оцінювання із суб'єктивним сприйняттям труднощів пацієнта. У статті обґрунтовано потребу в подальшій розробці уніфікованих діагностичних стандартів для підвищення точності діагнозу і якості подальшої терапевтичної роботи. Вивчивши та проаналізувавши основний діагностичний інструментарій автор стверджує, що якісна та

всебічна оцінка мовлення особи, що має заїкання є одним пріоритетних напрямків при виборі стратегій подолання заїкання, при прогнозування подальшого протікання заїкання, а також є суттєвою допомогою фахівцю протягом всього періоду терапії заїкання, так як оцінювання стану мовлення може бути головним критерієм результативності терапії.

Ключові слова: заїкання; діагностика мовленнєвих порушень; логоневроз; SSI-4; стандартизовані тести; аналіз тестів, важкість заїкання, запинки, дошкільний вік, школярі і підлітки, особи із заїканням, ключові елементи оцінювання, логопедія.

1. ВСТУП

На сучасному етапі розвитку української логопедії, особливо актуальним є переосмислення проблеми заїкання та перегляд підходів до діагностики корекції темпо-ритмічних порушень мовлення. Заїкання охоплює різні вікові категорії, однак останніми роками спостерігається зростання кількості випадків як у дітей, так і в дорослих. Особливої значущості проблема набуває серед осіб, які постраждали під час повномасштабного вторгнення, що зумовлено високим рівнем стресу та психологічними травмами. Тому зараз, в українській логопедії, спостерігається недостатня кількість саме діагностичних методів при заїканні.

Сучасні дослідження демонструють значний прогрес у розробці та застосуванні діагностичних інструментів для виявлення заїкання. У науковому середовищі зростає інтерес до інтеграції психолінгвістичних, нейропсихологічних та акустичних методів аналізу мовлення, що дозволяє отримати більш об'єктивну й деталізовану картину порушення.

2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Українські науковці і практики активно працюють у цьому напрямі. Так Н. Бабич висвітлює питання супроводу військових із заїканням, які виникли внаслідок ЧМТ. [1]. Н. Лопатинська, В. Мельник у своїй праці наголошують, що через вибухові та вогнепальні поранення багато бійців зазнають черепно-мозкових травм, що ускладнює мовлення, харчування та адаптацію в суспільстві. У статті наголошується на важливості роботи команди фахівців – логопедів/терапевтів мови й мовлення, психологів, медиків, які допомагають військовим відновлювати мовлення. Також підкреслюється необхідність підготовки студентів-логопедів/терапевтів

мови і мовлення, психологів до роботи з постраждалими бійцями [2]. Ці статті підкреслюють, що проблема заїкання та інших мовленнєвих розладів серед військових стає дедалі актуальнішою, і для її вирішення потрібно розробляти нові методи відновлення та реабілітації. Українські фахівці тільки починають працювати з такими випадками, тому важливим є вивчення досвіду закордонних досліджень. Також у своїх дослідженнях розкривають тему заїкання Кондратенко В., Ломоносов В.[3]. В працях Рібцун ми можемо побачити дуже фаховий та змістовний матеріал по діагностиці заїкання. Автори підкреслюють необхідність всебічного вивчення мовлення та немовленнєвих процесів осіб, що мають заїкання. Також в багатьох закордонних працях Barry Guitar, Yairi E, Riley ми можемо ознайомитись з останніми розробками у діагностиці та подоланні заїкання . як у дітей так і у дорослих.

Метою статті є аналіз існуючих українських та закордонних інструментів діагностики заїкання, які використовуються у науковій та клінічній практиці, з акцентом на новітні технології, оцінка їх ефективності, достовірності та застосовності у логопедичній практиці відповідно до вікових категорій осіб із заїканням. А також аналіз перспектив вдосконалення діагностичних підходів відповідно до сучасних наукових досліджень та міжнародних стандартів.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Заїкання є складним мовленнєвим розладом, який впливає на комунікативні навички людини та якість її життя. У закордонних джерелах. Guitar [4] приводить таке визначення ознак заїкання:

1.Порушення плавності усного висловлювання, яке характеризується мимовільними, чутними або мовчазними повтореннями, подовженнями при проголошенні коротких мовленнєвих елементів, а саме: звуків, складів та односкладових слів. Ці порушення зазвичай трапляються часто або мають яскраво виражений характер, які не піддаються контролю.

2. Іноді порушення супроводжуються допоміжними діями за участю мовленнєвого апарату, пов'язаними з мовленнєвим апаратом, пов'язаних або не пов'язаних з ним структурою тіла, або стереотипними мовленнєвими висловлюваннями.

3.Також нерідко спостерігаються проблеми емоційного стану, починаючи від загального стану “збудження” або “напруження” і закінчуючи більш специфічними емоціями негативного характеру, таких як страх, збентеження, роздратування тощо.

Безпосереднім джерелом заїкання є певна не координованість, виражена в периферичному мовленнєвому механізмі, остаточною причиною наразі невідома і може бути складною або комбінованою.

Сучасні дослідження в галузі логопедії висвітлюють багатофакторну природу цього порушення, що охоплює нейробіологічні, генетичні, психофізіологічні та соціолінгвістичні аспекти. Тому актуальним є дослідження та аналіз міжнародного досвіду, що дозволить глибше розуміти механізми заїкання, розробити інструменти діагностики та більш ефективні методи корекції.

Аналізуючи причину та класифікації заїкання можна окреслити, що потрібна більш глибоке вивчення симптоматики темпо-ритмічних порушень та природи запинок. Тому саме діагностика та аналіз мовлення осіб із заїканням дуже важливий етап в терапії заїкання. Процес діагностики складається із збору даних, аналізу симптоматики в різних ситуаціях мовлення, визначення важкості порушення, аналіз інших компонентів мовлення. При обстеженні дуже важливим є вік особи, яка має заїкання.

В працях українських дослідників багато уваги приділено комплексному логопедичному обстеженню осіб із заїканням. Кондратенко В. Ломоносов В. [5] вказують, що основним компонентом обстеження – є складання характеристики мовленнєвого стану особи із заїканням, основними етапами, якої є:

- Анкетні та анамнестичні дані.
- Мовленнєвий анамнез.
- Психологічний клімат у родині, умови виховання, особисті взаємини.
- Аналіз висновку лікарів.
- Обстеження мовленнєвої функції.

При такому дослідженні висновок логопеда формується на основі збору та аналізу інформації та спостереженнями за мовленням дитини.

Дуже широко проблему діагностики заїкання розкрила Рібцун Ю. Науковець вивчає процес заїкання через призму логопсиходіагностики. Яка є частиною логопсихології, що вивчає теоретичні аспекти та є інструментом якісної та кількісної оцінки рівня психо-мовленнєвого розвитку осіб з порушеннями мовлення.[6] Науковець розробила діагностичний інструмент для логопсиходіагностики в умовах ІРЦ осіб, що мають заїкання, яка по результатам діагностики виділяє п'ять рівнів прояву порушення від легкого до найтяжчого.

Вивчаючи вітчизняні дослідження можна окреслити, що існує

недостатність діагностичного інструменту, особливо для підлітків та дорослих.

Тому актуально вивчити цю проблему у міжнародних дослідженнях. Досліджуючи закордонні джерела можемо окреслити, що основний підхід до процесу діагностики базується на основі вікових етапів. Окремо виділяють методики для дітей дошкільного віку та школярів, дорослих.

Якщо ми говоримо, про дошкільний вік, то на перше місце буде виступати спілкування з батьками, кількісний та якісний аналіз запинок, ступінь та важкість заїкання. Також особливістю діагностики буде відокремлення фізіологічних ітерацій від перших проявів заїкання.

Обстежуючи дошкільників, які мають заїкання, фахівці використовують протоколи. Наприклад Yairi [7] пропонує використовувати протокол, який складається з чотирьох частин. Перша частина присвячена питанням про родину, у другій частині питання початку порушення, перших симптомів, третя частина описує ознаки заїкання, які фахівець бачить під час дослідження. Четверта частина пов'язана з інформацією про розвиток дитини. Спілкування відбувається під час гри з дитиною, спостереженням за спілкуванням дитини з батьками. Дослідники пропонують робити відео спонтанного мовлення дитини для кращого аналізу запинок. Після дослідження фахівці проводять аналіз зібраної інформації.

Для повного розуміння порушення треба продіагностувати та проаналізувати не тільки мовлення, а і інші ознаки заїкання. Це можуть бути різні супутні рухи різними частинами тіла, напруження м'язів голови та шиї, кліпання очима. Таки ознаки треба обов'язково зафіксувати та встановити частоту, силу та інтенсивність. Дуже важливим є аналіз емоційного стану дитини, особистих якостей дитини. Це можна виявити при розмові з батьками, спостереженням за дитиною, прямих питань. З маленькими дітьми інформацію про емоційний стан можна отримати в процесі гри. Якщо дитина більш старша, можна поставити прямі питання про відношення дитини до запинок, про її відчуття. Ця інформація важлива для прогнозування результатів логопедичних занять.

Обов'язковим є діагностика мовленнєвого розвитку, стану звуковимови, слухового сприйняття, наявності супутніх мовленнєвих порушень – дизартрії, диспраксії та інші. Це може суттєво впливати на перебіг заїкання та на прогноз результативності.

В більшості закордонних країн використовують тести для визначення заїкання. Одними з розповсюджених є тест на ступінь важкості заїкання Stuttering Severity Instrument SSI-4 та шкалу ступеня

заїкання University of Illinois Stuttering Severity Scale (Yairi 2005). [7]

При використанні шкали ступеня заїкання University of Illinois Stuttering Severity Scale можна оцінити чотири основних параметра заїкання – частота запинок, тривалість, рівень напруження м'язів артикуляційного апарату, а також додаткові ознаки. Максимальний результат 7 балів і він характеризує сильне заїкання.

Міжнародні дослідники Riley, Yairi [7] відмічають важливість діагностики та кількісного та якісного аналізу характеру запинок для визначення важкості заїкання.

Для цього Riley розробив тест на визначення ступеню важкості заїкання (Stuttering Severity Instrument SSI-4 2009)[8]. В цьому тесті автор пропонує інструменти для вимірювання частоти випадків заїкання, тривалість випадків заїкання, фізичні супутні прояви заїкання, загальне мовлення. Автор наголошує на тому, що тест повинен бути простим у використанні, доступним для фахівців, максимально об'єктивним, мати статистичні характеристики бути надійним та валідним, повинен мати нормативні показники для того, щоб вибірка по заїканню могла бути розміщення на стандартизованій шкалі та корисним для дітей і дорослих. Також Riley вважає числові показники заїкання є частиною діагностичного процесу та доповнює інші діагностичні інструменти – інтерв'ю з особою, що має заїкання, детальній опис його мовлення та інші.

Основним показником цього діагностичного інструмента є оцінка частоти заїкання, яка базується на відсотку складів в яких є запинки відносно нормального мовлення та конвертується в бали за шкалою від 2 до 18 балів. Тривалість трьох найтриваліших випадків вимірюється з точністю до десятої секунди і конвертується по шкалі від 4 до 18 балів. В тесті також враховуються фізичні супутні симптоми, які оцінюються за шкалою від 0 до 5 за шкалою ступеня відволікання уваги, а потім виражаються у балах від 0 до 20. Отриманий загальний результат потім виводиться у балах від 0 до 56.

Автор рекомендує записувати аудіо або відео. В тесті подані різні показники суджень для забезпечення комплексної оцінки важкості заїкання. Такі як зразки мовлення в клініці, за межами клініки, телефоні розмови, читання, комп'ютерні шкали важкості заїкання, оцінка природності мовлення, аналіз самозвітів.

Також автор рекомендує використовувати стимульний матеріал, який подані у тесті, для заохочення розмови. При діагностики не рекомендовано задавати запитання або твердження, які вимагають однозначної відповіді.

У тесті SSI 4 також відслідковують супутні фізичні явища – такі як немовні звуки, які проголошує особа, що заїкається, гримаси на обличчі, рухи тіла. Це все підраховується по шкалі та вноситься до загальних балів.

На основанні зібраних балів та вирахування відсоткового рівня для дітей дошкільного віку автори тесту пропонують такі рівні важкості заїкання: дуже легкий (1-11%), легкий (11-40%), помірний (41-77%), важкий (78-95%), дуже важкий (96-99%).

Тому можна зазначити, що тест SSI 4 успішно використовується логопедам, лікарям та дослідниками для оцінки ефективності терапії та спостереженням за динамікою мовленнєвих порушень. Тест дозволяє об'єктивно оцінити проблему та розробити відповідні стратегії втручання.

Про важливість аналізу запинок говорять і інші дослідники. Наприклад Yairi[7] відмічає, що характер та тривалість запинок є показником для прогнозування динаміки заїкання. Дослідник пропонує такі етапи кількісного аналізу запинок:

- прослуховування аудіо чи відеозаписи та перевід їх у текстовий запис;
- виділення всіх запинок, ідентифікація їх;
- вирахування частоти запинок на прикладі записаного фрагмента у вигляді 100 складів.

В своєму дослідженні плавності мовлення Ivoškuvienė R., Mačauskienė V. [9] наголошують на важливості описувати тривалість запинок, що є основним критерієм при диференціації природних запинок від ознак заїкання. Також дослідник аналізує темп повторів та стверджує, що діти, які мають заїкання більш швидше повторюють звуки, склади, частини слів ніж діти, що мають фізіологічні інтеграції.

Дослідник Guitar [4] вважає важливим дослідити пролонгацію звуків при мовленні та темп мовлення. Якщо в мовленні особи, що заїкаються, присутні пролонгації звуків більше 1 секунди - це може бути явною ознакою заїкання. Темп мовлення теж важливий діагностичний фактор при дослідженні заїкання. Науковці використовують складні технічні засоби акустичного аналізу. Особливо важко дослідити темп мовлення у дошкільників, тому що діти швидко говорять та роблять великі паузи для формування думки. Також у дітей 2-3 років не повністю сформовані навички фразового мовлення.

Yairi [7] стверджує, що швидкість вимови у дітей 3 – 4 років на рівні від 8,43 до 11,42 звуків у секунду. Guitar [4] доводить, що швидкість артикуляції у дітей, що заїкаються, 4 – 6 років складає 3,5 складу в секунду, тоді як у нормотипової дитини – 4,04 складу.

Також важливим при діагностики заїкання у дошкільників провести диференціацію заїкання з фізіологічними запинками – фізіологічними ітераціями. Рібцун [6] описує фізіологічні мовленнєві ітерації, як фізіологічні несудомні запинання, одноманітні повтори в мовленні. Вони спостерігаються у дітей раннього чи молодшого дошкільного віку у вигляді повторення окремих звуків, складів, коротких слів, що зумовлено віковою незрілістю мовленево-слухового та мовленево-рухового апаратів.

Тому дослідники приділяють багато уваги до цього процесу, вивчають та намагаються знайти інструменти для більш точної диференціації. Одним з таких є тест дослідника Riley (2009) – Stuttering Prediction Instrument for Young Children [8], який автор пропонує використовувати для вияву виникнення стабільного заїкання. Тест складається з опитувальника для батьків, за допомогою якого можна дізнатись про наявність вторинних ознак заїкання у дитини, занепокоєння дитиною своїми запинками, про негативні реакції дорослих, скільки повторів частини одного слова спостерігається при вимові – це важливо, бо проблематично буде, якщо повторення більше трьох, про наявність повторів, пов'язаних з напруженням артикуляційного апарату, наявність розтягувань звуків та слів, наявність блоків при вимові. Також автор пропонує підраховувати кількість запинок, які вираховує з частини мовлення, яка складається приблизно з 100 слів. Рахується кожна запинка, а результат – кількість балів по шкалі від 0 до 4. Це підсумовується з іншими балами та виводиться результат. Автор вважає, якщо сума балів більша 10, то є великий ризик розвитку стабільного заїкання.

Також Ivoškuvienė R., Mačauskienė V. [9] у своєму дослідженні використовують приклад прогнозування ризику заїкання Cooper (1985). На думку автора існують наступні показники розвитку стабільного заїкання:

- запинок у мовленні більше 5%;
- тривалість запинки більше 2 секунд;
- блоки та напруження м'язів артикуляційного апарату;
- супутні рухи тіла;
- негативні реакції дитини на запинки;
- занепокоєння батьків, та їх негативні реакції на заїкання дитини.

Відповіді теж переводяться в бали та підсумовуються. Якщо шкала від 0 до 27 балів, то якщо сума балів при діагностики заїкання між 7 та 15 балами, то дитині необхідна логопедична допомога, якщо більше 16 балів, то можна прогнозувати розвиток стабільного заїкання.

Хоча, на думку Ivoškuvienė R., Mačauskienė V., [9] критерії

прогнозування заїкання пов'язані з зовнішніми проявами порушення, та не можуть бути повністю надійними, але отримані данні допоможуть логопеду у прогнозуванні розвитку стабільного заїкання.

Аналізуючи досвід закордонних дослідників можна окреслити, що для діагностики заїкання, для прогнозування розвитку стабільного заїкання важливими факторами є вік дитини, характер запинок, емоційний стан дитини.

Якщо ми говоримо за вік, то науково доказано, що поява запинок у 4 –5 років підвищує ризик розвитку стабільно заїкання. Також якщо у дитини на першому році протікання заїкання запинки у слові повторюються три рази і більше, то це теж вказує на збільшення відсотку появи стабільного заїкання. А ось важкість протікання буде важливим показником прогнозування після року наявності проблеми. Теж саме можна сказати про супутні рухи тіла, які фахівці можуть спостерігати разом з ступенем важкості заїкання.

Вивчаючи досвід міжнародних дослідників в діагностиці заїкання ми спостерігаємо різні визначення ступеня важкості заїкання. Наприклад Yairi[7] пропонує шкалу, яка складається з 8 рівнів, де 8 це дуже важке заїкання.

Дослідники Ivoškuvienė R., Makauskienė V. [9] пропонують шкалу розроблену Shapiro , який вказує на 7 ступенів заїкання:

- дуже легке – частота запинок 1%;
- легке – частота запинок 1-2%;
- ближче до середнього – частота запинок 2-5%;
- середнє – частота запинок 5-8 %;
- середнє, ближче до важкого – частота запинок 8 -12 %;
- важке – частота запинок 12-25%;
- дуже важке – частота запинок більше 25%.

Також Ivoškuvienė R., Makauskienė V. [9] приводять ступені важкості заїкання, які використовуються в Литві. Це легка, середня і важка. Українські фахівці теж користуються такими визначенням.

Говорячи про діагностику та визначення ступеня важкості заїкання треба враховувати і характер запинок. Закордонні дослідники описують запинки, як дисфлюенція. Наприклад Santosh Maruthy and Pallavi Kelkar [10] використовують термін дисфлюенція для позначення переривань у мовленні будь якого типу, або позначення переривань, які вказують на заїкання. Barry Guitar, [4] проводить аналіз характеристик запинок. Вони можуть проявлятися повторами слів, повторами односкладових слів, повторами частин слів, блоків, напруженими паузами, м'язовим

напруженням, як у середині слова так і між ними. Автор пише про таке поняття, як дисритмічна фонація - будь яке спотворення, подовження або перерва у фонації в межах слова.

У вітчизняній логопедії використовують поняття судом. Та розрізняють конічні, тонічні та змішані судоми.

Ivoškuvienė R., Makauskienė V. [9] у своєму дослідженні основними характеристиками заїкання називають – зупинки та виділяють наступні три групи: клонічні запинки, тонічні запинки та клонічно-тонічні запинки. Запинки можуть формуватися в різних частинах периферичного відділу мовленнєвого апарату та в залежності від локалізації автор виділяє запинки дихання, фонації та артикуляційного апарату.

Підсумовуючи методики діагностичного обстеження дітей дошкільного віку ми можемо окреслити, що загалом вони складаються з анамнезу перших років життя дитини, інформації про перебіг заїкання, аналіз запинок (якісний та кількісний), вторинних ознак заїкання, окреслення емоційного стану дитини та рівня загального володіння мовленням.

Перебіг заїкання у школярів та дорослих відрізняється від дошкільників, тому діагностика буде мати свою відмінності. В цій групі осіб, які мають заїкання основним будуть негативний емоційний стан, який сильніше впливає на людину ніж саме порушення. Діагностичне обстеження школяра або дорослого буде складатися з анамнезу – педагогічного, психологічного, медичного та дослідження характеру заїкання, психологічних особливостей особистості. Також важливим буде провести діагностику мовленнєвих навичок, обстежити вплив заїкання на якість життя, особливостей спілкування.

Дуже важливим у процесі діагностики правильно задавати запитання та аналізувати відповіді. На думку Yairi [7] основна мета діагностики осіб, що мають заїкання, є:

- встановити довірливі відношення з людиною;
- зібрати важливу інформацію про особистість;
- зробити повний аналіз мовлення та симптоматики заїкання;
- зібрати інформацію про домашнє та соціальне оточення;
- окреслити фактори, які можуть впливати на особливості мовлення та динаміку розладу;
- окреслити характер впливу заїкання на якість життя та спілкування людини;
- надати інформацію про заїкання та можливостях подолання;
- надати особі рекомендації та план дій по подоланню заїкання.

Закордонні дослідники використовують шкали на визначення заїкання у школярів та дорослих. Наприклад Guitar & Grims (1977) розробили “Шкалу А – 19” яка складається з запитань, які можуть допомогти розрізнити школярів, що заїкаються та ні. В додатку тієї шкали іде тест комунікативного ставлення (САТ), який став надійним інструментом у виявленні у підлітків та дорослих ставлення зараз до заїкання. Зараз цей інструмент є частиною великої оціночної батареї Behavior Assessment Battery for School-Age Children Who Stutter (BAB), яка є стандартизованим набором тестів, розроблений Brutten і Vanryckeghem у 2007 році для оцінки емоційних та поведінкових реакцій дітей шкільного віку, які заїкаються. Це обстеження може дослідити ступінь занепокоєння перед ситуаціями, пов’язаними з мовлення, ставлення до власного мовлення, ступінь уникнення комунікаційних ситуацій через заїкання.

Ця батарея включає в себе - *Speech Situation Checklist (SSC)* – оцінка рівня тривожності у різних мовленнєвих ситуаціях. - *Behavior Checklist (BCL)* – аналіз поведінкових стратегій уникнення. - *Communication Attitude Test (CAT)* – визначення ставлення дитини до її мовлення.

Також дослідник *J. Scott Yaruss* розробив загальну оцінку досвіду заїкання (OASES). Це стандартизований інструмент для комплексного аналізу впливу заїкання на життя людини. Він допомагає визначити, як заїкання впливає на емоційний стан, соціальні взаємодії та якість життя людини, що заїкається. Він складається з опитувальника, який має чотири розділи в яких можна дослідити, загальні знання про заїкання, комунікаційні труднощі, реакції на заїкання, вплив на повсякденне життя. Цей інструмент можна використовувати на з вікові групи:

- Діти (OASES-S) – 7–12 років.
- Підлітки (OASES-T) – 13–17 років.
- Дорослі (OASES-A) – 18+ років.

Опитувальник ґрунтується на Міжнародній класифікації функціонування Всесвітньої організації охорони здоров'я “Функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я Всесвітньої організації охорони здоров'я (World Health Organization, 2001)”.

Також цікавою є розробка Guitar [4], яка допомагає вчителям оцінити комунікативну компетентність учнів (TASCC) та допоміжним оцінюванням комунікативного функціонування дитини у класі.

При роботі з підлітками та дорослими Guitar [4] пропонує користуватись опитувальником для оцінки схильності людини уникати заїкання, а саме шкалу уникнення самооцінки реакцій заїкання на мовленнєві ситуації (Self-Rating of Stutterer's Reactions to Speech

Situations)(SSRSS) (Johnson). Автор стверджує, що бали отримані під час дослідження допомагають фахівцям допомогти у виборі підходів для формування вільного мовлення або підходом, який модифікує заїкання, а також працювати зі страхами пов'язаними із заїканням. Аналізуючи інструменти оцінювання заїкання, Guitar [7] окреслив, що це безперервний процес, який оцінює стан людини на початку лікування та в кінці кожного семестру, або після кожних 10 годин лікування

Цікавим показником діагностики заїкання у дорослого, який прогнозує довгостроковий результат є шкала локусу контролю поведінки (Craig, Franklin, & Andrews, 1984), яка оцінює ступінь, до якого дорослий вважає, що контролює власну поведінку, тобто чи є контроль “зовнішній” або “внутрішній”. Ця шкала надається безпосередньо перед лікуванням і знову одразу після лікування. Дослідження показали, що, якщо дорослі, у яких рівень фокусу контролю не знизився більш ніж на 5 відсотків від початку лікування або після лікування, знаходяться під загрозою рецидиву.

Наступним інструментом для діагностики та аналізу заїкання можемо відмітити шкалу для визначення само ефективності для підлітків (Self – Efficacy Scaling for Adolescents who Stutter Manning 2009). Там описується до 50 мовленнєвих ситуацій, які підлітки повинні оцінити по двом параметрам: сприйняття, плавність мовлення. Оцінка виражена по 100 бальній системі.

Якщо порівнювати характер запинок у дітей та дорослих можна відмітити, що варіативність запинок у дорослих вища та буде залежати від ситуації, внутрішнього стану людини та співрозмовників.

Узагальнюючи різні опитувальники та інструменти діагностики заїкання у підлітків та дорослих ми можемо зрозуміти, що для розуміння порушення фахівцю треба зібрати інформацію безпосередньо у особи. Вони потрібні для всебічної оцінки досвіду заїкання з точки зору самої людини. Також діагностичні методики допомагають спланувати ефективне планування та відстежувати зміни в процесі логопедичного втручання.

Отже, проаналізував деякі інструменти діагностики заїкання, можна окреслити, що основними задачами при дослідженні заїкання у дітей дошкільного віку важливо диференціювати фізіологічні інтеграції від заїкання, визначити стратегії подолання заїкання.

Ключовими елементами оцінювання дитини дошкільного віку буде спостереження за взаємодією батьків і дітей, обов'язкове спілкування з батьками, налагодження взаємодії логопед-дитина, аналіз мовлення та

запинок дитини, перевірка всіх компонентів мовленнєвої системи дитини, особливо артикуляції та голосу, визначення факторів ризику та прогнозування перебігу заїкання, постановка цілей та прийняття рішення про потребу дитини в корекції, постійна комунікація та надання подальших рекомендацій родині.

Основні напрямки в оцінюванні дитини шкільного віку це визначити наскільки батьки підтримують проблему дитини, як заїкання впливає на успішність дитини в школі, на її спілкування, оточення, відношення дитини до свого стану, визначити страхи дитини, визначити мотиваційність дитини, вплив оточення, підтримку дорослих.

Також можемо узагальнити, що ключовими елементами оцінювання для дитини шкільного віку буде первинний контакт і офіційна бесіда з батьками дитини, комунікація з дорослими, які оточують дитину, спілкування з дитиною, аналіз мовлення та запинок, підбір програми по подоланню заїкання, оцінка інших факторів, включаючи немовленнєві – супутні рухи, рухові хитрощі, аналіз оточення дитини,

При оцінці підлітка чи дорослого важливим питанням є рівень мотивації та здатність до самостійного виконання завдань, виразність заїкання та ступінь уникнення, почуття особи та ставлення до заїкання, психогенне, або нейрогенне заїкання, і відповідний вид лікування.

Ключовими елементами оцінювання підлітка чи дорослого є обов'язкове вивчення попередньої історії заїкання, опитування особи, обстеження та аналіз мовлення; підбір стратегії логопедичної роботи; спілкування з батьками, якщо особа є підліток; визначення відповідної програми логопедичної роботи; узагальнення результатів і надання рекомендацій під час заключної бесіди з особою.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Узагальнююче все вище зазначене ми можемо стверджувати, що процес діагностики є важливим етапом, як на початку корекції заїкання так і протягом її. Також ми можемо зазначити, що одна з важливих цілей діагностики – якомога точніше визначити ступінь заїкання, зробити кількісний та якісний аналіз зібраних даних. Це допомагає оцінити, ідентифікувати та глибоко усвідомити стан людини, яка страждає на заїкання. Важливо враховувати, що причини, симптоми, вторинні ознаки заїкання, динаміка заїкання у дітей, підлітків та дорослих буде відмінна. Тому при оцінюванні стану ми будемо аналізувати ступінь важкості

заїкання, кількість та якість запинок, особливості психологічного стану особи, що має заїкання, немовленнєві прояви заїкання. Особливу увагу, на наш погляд, треба приділити дітям дошкільного віку, та вміти правильно диференціювати фізіологічний стан від проявів дійсного заїкання. Ця проблема потребує подальшого вивчення та аналізування. Отримані данні можуть суттєво допомогти фахівцю правильно вибрати стратегію та логопедичної програми, прорахувати результати роботи та прогнозувати перебіг заїкання.

Перспективами подальших досліджень діагностики заїкання вбачаємо саме розробку тестів, опитувальників для більш диференційованої діагностики стану заїкання у осіб, що страждають на заїкання, відповідно до вікових категорій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

[1] Бабич Н.М. Мовленнєві дисфункції у військових з наслідками ЧМТ: огляд літератури. Перспективи та інновації науки, 2024. №42 (8). С. 46-58. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8\(42\)-46-58](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8(42)-46-58).

[2] Лопатинська Н.А., Мельник В.М. Психолого-логопедичний супровід військовослужбовців в системі реабілітації після отриманих бойових травм. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія, 2024. №35 (74). С. 89-94.

[3]] Кондратенко В., Ломоносов В. Комплексний підхід до подолання заїкання у підлітків; Посібник для вищих навчальних закладів. К.: КНТ., 2021. 152с.

[4] Barry Guitar. S Stuttering: An Integrated Approach to Its Nature and Treatment. Wolters Kluwer: Lippincott Williams & Wilkins, Philadelphia, Baltimore, 2019. 400 p.

[5] Кондратенко В., Ломоносов В. Заїкання: феноменологія та основні напрямки реабілітації: Посібник для вищих навчальних закладів. К.: КНТ., 2006. 70 с.

[6] Рібцун Ю. В. Заїкання: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі: навч.- метод. посіб. К.: ФОП Цибульська В. О., 2023. 272.

[7] Yairi E, Seery C.H. Stuttering Foundation and Clinical Applications. Pearson, 2015. 465 p.

[8] Riley The stattering severity instrument for adult and children (SSI-4). Austin. TX Pro-Ed.

[9] Ivoškuvienė R., Makauskienė V. Narušenija plavnoj rechi. Teorija i praktika. VšĮ Logopedinės pagalbos centras, 2019. 376 p.

[10] Understanding and Managing Fluency Disorders From Theory to Practice Edited by Santosh Maruthy and Pallavi Kelkar, 2023. 140 p

NEVMERZHITSKA Olha

lecturer at the Department of Special and Inclusive Education
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,
(Kyiv, Ukraine)
ORCID ID 0009-0006-5275-3153

ANALYSIS OF STUTTERING DIAGNOSTIC TOOLS IN MODERN RESEARCH

Abstract. Modern Ukrainian speech therapy is developing rapidly, and there is a need to develop modern methods for assessing speech disorders, namely stuttering. This article provides a comprehensive analysis of modern Ukrainian and foreign tools for diagnosing stuttering used in speech therapy practice and scientific research. Attention is paid to the analysis of the history of stuttering, the differentiation of various forms, degrees, and manifestations of stuttering. The results of diagnostic tasks for different age categories are studied and analyzed. Attention is also focused on the multifactorial nature of stuttering, which necessitates the use of various methods for a comprehensive assessment of speech disorders. The main types of diagnostic approaches are considered: clinical observations, questionnaires, and scales for assessing the severity of stuttering. The validity and reliability of popular tools such as SSI-4 (Stuttering Severity Instrument, 4th edition) and OASES (Overall Assessment of the Speaker's Experience of Stuttering) and others, their capabilities in clinical practice and research, are analyzed. Special attention is paid to diagnostic tools depending on the age category of people who stutter. The problem of standardizing diagnostic procedures and adapting them to different linguistic and cultural environments is also considered. The author emphasizes the importance of a comprehensive approach to the diagnosis of stuttering, which involves combining objective assessment methods with the patient's subjective perception of their difficulties. The article substantiates the need for further development of unified diagnostic standards to improve the accuracy of diagnosis and the quality of subsequent therapeutic work. After studying and analyzing the main diagnostic tools, the author argues that a qualitative and comprehensive assessment of the speech of a person is one of the priority areas in choosing strategies for overcoming stuttering, in predicting the further

course of stuttering, and is also an essential aid to the specialist throughout the entire period of stuttering therapy, since the assessment of speech condition can be the main criterion for the effectiveness of therapy.

Keywords: stuttering; diagnosis of speech disorders; logoneurosis; SSI-4; standardized tests; test analysis, severity of stuttering, hesitations, preschool age, schoolchildren and adolescents, people who stutter, key elements of assessment, speech therapy.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

[1] Babych N.M. Speech dysfunctions in military personnel with traumatic brain injury: a review of the literature. Prospects and Innovations in Science, 2024. No. 42 (8). Pp. 46–58. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8\(42\)-46-58](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8(42)-46-58).

[2] Lopatynska N.A., Melnyk V.M. Psychological and speech therapy support for military personnel in the rehabilitation system after combat injuries. Scientific Notes of V.I. Vernadsky Ternopil National University. Series: Psychology, 2024. No. 35 (74). Pp. 89-94.

[3] Kondratenko V., Lomonosov V. A comprehensive approach to overcoming stuttering in adolescents; A guide for higher education institutions. Kyiv: KNT, 2021. 152 p.

[4] Barry Guitar. Stuttering: An Integrated Approach to Its Nature and Treatment. Wolters Kluwer: Lippincott Williams & Wilkins, Philadelphia, Baltimore, 2019. 400 p.

[5] Kondratenko V., Lomonosov V. Stuttering: Phenomenology and Main Directions of Rehabilitation: A Handbook for Higher Education Institutions. K.: KNT, 2006. 70 p.

[6] Ribtsun Yu. V. Stuttering: Support for Children with Special Speech Needs in the Educational Environment: Teaching and Methodological Manual. K.: FOP Tsybulska V. O., 2023. 272 p.

[7] Yairi E, Seery C.H. Stuttering Foundation and Clinical Applications. Pearson, 2015. 465 p.

[8] Riley The stuttering severity instrument for adults and children (SSI-4). Austin. TX Pro-Ed.

[9] Ivoškuvienė R., Makauskienė V. Narushenija plavnoj rechi. Theory and practice. VšĮ Logopedinės pagalbos centras, 2019. 376 p.

[10] Understanding and Managing Fluency Disorders From Theory to Practice Edited by Santosh Maruthy and Pallavi Kelkar, 2023. 140 p.

Матеріал надійшов до редакції 24.03.2025 р.

УДК 376.015.31-053.4:159.931/.936

DOI 10.32626/2413-2578.2025-26.123-141

МАРТИНЧУК Олена

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна,
ORCID ID: 0000-0001-6119-9306

ВАСИЛЬЄВА Галина

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна,
ORCID ID: 0009-0005-4776-7035

МАРТИНЧУК Марія

здобувачка освітньої програми «Логопедія»
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна,
ORCID ID: 0009-0009-2691-1164

**ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ «МЕТОДИКИ ГАРНОГО
СТАРТУ» (METODA DOBREGO STARTU) ЯК ЗАСОБУ
РОЗВИТКУ ПОЛІСЕНСОРНОГО СПРИЙМАННЯ ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Анотація. У статті розглянуто особливості застосування «Методики гарного старту» (Metoda Dobrego Startu) як ефективного засобу розвитку полісенсорного сприймання у дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Проаналізовано сутність поняття «полісенсорне сприймання», передусім, ґрунтуючись на дослідженнях К.В. Луцько, присвячених вивченню сенсорних чинників інтелектуального та когнітивного розвитку дітей з особливими освітніми потребами

Проаналізовано сутність поняття «полісенсорне сприймання», насамперед на основі наукових підходів К.В. Луцько, згідно з якими

поєднання зорових, слухових і рухових стимулів активізує пізнавальні процеси, сприяє розвитку мовлення, уваги та мислення у дітей з особливими освітніми потребами. Розкрито теоретичні засади методики гарного старту, яка є широко поширеною у польському освітньому просторі і має значний потенціал для розвитку полісенсорного сприймання дітей дошкільного віку. Акцентовано увагу на її структурних компонентах і проаналізовано можливості адаптації методики до умов сучасної української дошкільної освіти. Висвітлено результати емпіричного дослідження, яке виявило особливості застосування полісенсорних підходів у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Установлено недостатній рівень поінформованості педагогів щодо методики «Гарного старту» та фрагментарний характер її використання в освітньому процесі. Аргументовано доцільність впровадження цілісного підходу до застосування методики для формування слухозорово-рухової координації, розвитку мовлення, уваги та когнітивних процесів. Перспективами подальших досліджень визначено розробку комплексу занять із розвитку полісенсорного сприймання на основі методики гарного старту для українських закладів дошкільної освіти, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: полісенсорне сприймання, методика гарного старту, metoda dobrego startu, старший дошкільний вік, особливі освітні потреби.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Розвиток полісенсорного сприймання у дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами (далі – ООП) є важливою складовою корекційно-розвивальної роботи, яка суттєво впливає на ефективність навчання, формування мовлення та пізнавальних процесів загалом. Полісенсорне сприймання передбачає здатність дитини сприймати й інтегрувати інформацію, що надходить через різні сенсорні канали — зоровий, слуховий, тактильний, кінестетичний, вестибулярний тощо. У дошкільному віці ці сенсорні системи активно взаємодіють, створюючи передумови для розвитку вищих психічних функцій — мовлення, мислення, пам'яті, уваги. У дітей з ООП сенсорна інтеграція часто порушена через нерівномірне функціонування аналізаторів, що ускладнює засвоєння інформації та гальмує когнітивний та мовленнєвий розвиток. Це

зумовлює потребу у впровадженні методик, що забезпечують комплексну полісенсорну стимуляцію в навчальному процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку полісенсорного сприймання дітей з порушеннями психофізичного розвитку досліджувалися як в українській, так і в зарубіжній науково-педагогічній літературі. Серед українських науковців до вивчення сенсорного розвитку долучалися К. Луцько, О. Мартинчук, О. Дубовик [1], Т. Скрипник [2] та ін., які наголошують на необхідності сенсорної підтримки у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з ООП. Зарубіжні дослідження (М. Bogdanowicz [3-5] та ін.) доводять ефективність застосування полісенсорного підходу у формуванні когнітивних і мовленнєвих навичок. Особливу увагу в цьому контексті привертає *Metoda Dobrego Startu* (Методика гарного старту), яка базується на одночасній стимуляції зорового, слухового й рухового аналізаторів і застосовується в освітній практиці Польщі. Методика демонструє позитивний вплив на розвиток мовлення, пізнавальної сфери та моторики у дітей дошкільного віку.

Попри наявність досліджень, присвячених сенсорному розвитку та інклюзивному навчанню, в українському освітньому просторі *Методика гарного старту* залишається маловивченою в цілісному вигляді. Її елементи частково використовуються в корекційно-розвивальній роботі, однак системний підхід до впровадження методики як засобу розвитку полісенсорного сприймання у дітей з ООП в умовах спеціальної та інклюзивної освіти досі не розкритий. Недостатньо представлені також практичні рекомендації для педагогів щодо адаптації та застосування цієї методики в українських умовах.

Мета дослідження: визначити особливості застосування методики гарного старту як засобу розвитку полісенсорного сприймання у дітей старшого дошкільного віку з ООП.

2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Полісенсорне (полімодальне) сприймання розглядається сучасними науковцями як один із провідних чинників сенсорного, пізнавального та мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з ООП [6]. Згідно з даними досліджень К. Луцько, О. Мартинчук та О. Дубовик [1], в основі такого підходу лежить ідея ефективного використання збережених сенсорних систем дитини (тактильної, кінестетичної, зорової) як компенсаторного ресурсу. Саме поєднання

цих каналів — зокрема у вигляді слухо-зоро-рухового сприймання — сприяє розвитку аналітичного мислення, мовлення, інтелектуальної діяльності, формуванню зорової уваги та когнітивного інтересу. У процесі дослідження доведено, що активне включення різних сенсорних каналів значно покращує здатність дитини з ООП до деталізації, фіксування уваги на об'єкті, мовленнєвого означення його частин. Це, у свою чергу, активізує пізнавальну діяльність, сприяє виникненню аналітичної поведінки та формуванню «чомучки» — етапу запитальної активності, який часто є зниженим або відсутнім у таких дітей [1]. Таким чином, полісенсорне сприймання виступає не лише як інструмент компенсації, а й як основа для цілісного психолого-педагогічного розвитку дитини з ООП [7-8].

У дослідженнях К. Луцько, В. Махлун, Д. Ступак [6] підкреслюється, що пізнавальна діяльність дитини з особливими освітніми потребами є полімодальною за своєю природою. Активне поєднання зорового, слухового та тактильно-рухового аналізаторів активізує пізнавальну сферу, сприяє засвоєнню та збагаченню словникового запасу, розвитку мовлення й мислення. Сенсорний та інтелектуальний розвиток дитини у процесі оволодіння мовленням забезпечує не лише ефективну когнітивну діяльність, але й гармонізацію стосунків у соціумі. Особливе значення в цьому контексті має інтеграція педагогічних технологій, орієнтованих на використання компенсаторних ресурсів дитини — сенсорних каналів, що залишаються функціонально збереженими. Такий підхід підвищує ефективність корекційно-розвивального впливу, сприяючи інтелектуальному зростанню та соціалізації дітей з ООП [1, 6, 7].

У дослідженнях К. Луцько також акцентується увага на необхідності індивідуалізації підходів до розвитку сенсорної сфери дітей з ООП [9]. Автор підкреслює, що сенсорні системи, які залишаються відносно збереженими, можуть виступати не лише компенсаторним ресурсом, а й базою для формування пізнавальної активності, інтелектуального розвитку та соціальної адаптації. Важливою умовою ефективної корекційно-розвивальної роботи вважається інтеграція сенсомоторного та мовленнєвого компонентів у спеціально організованому освітньому середовищі. Таке середовище має передбачати постійне полісенсорне стимулювання — через залучення візуальних, слухових, дотикових і просторово структурованих стимулів, що підтримують інтерес, розвивають когнітивну сферу й сприяють цілісному психофізичному становленню

дитини з особливими потребами [9].

Сучасні підходи до розвитку полісенсорного сприймання, що застосовуються в українському освітньому просторі, ґрунтуються також і на зарубіжних дослідженнях. Так, у праці П. Брунса та Б. Рьодер полісенсорна інтеграція розглядається як базова когнітивна функція, що формується з раннього віку завдяки міжсенсорній синхронізації — узгодженню інформації, що надходить через різні сенсорні канали у просторі й часі [9]. Окрему увагу сучасна зарубіжна наука приділяє практичному впровадженню полісенсорної інтеграції в освітній процес як засобу підвищення ефективності навчання дітей з різними типами сприймання. Одним з ефективних засобів розвитку полісенсорного сприймання є Методика гарного старту (далі – МГС), розроблена польською психологинею та педагогинею М. Богданович, яка є комплексною системою корекційно-розвивальних занять, спрямованих на всебічну підготовку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку до успішного засвоєння читання і письма [3]. Слід зауважити, що ключовим принципом цієї методики виступає полісенсорне сприймання, тобто одночасне залучення кількох каналів сенсорного впливу: зорового, слухового, мовленнєвого, моторного та дотиково-кінестетичного. Саме цей багатоканальний підхід забезпечує високий рівень ефективності освітнього процесу та сприяє формуванню цілісного, інтегрованого сприймання навчального матеріалу дитиною [3].

МГС виникла в середині ХХ століття як відповідь на потребу ефективних педагогічних засобів для дітей із труднощами в навчанні. Її витоки пов'язані з французькою методикою «Le Bon Départ» («Добрий початок»), розробленою в 1960-х роках голландською фізіотерапевткою Теєю Бунге ван дер Ворт. Цей підхід поєднував музичні ритми, спів та одночасне малювання простих геометричних фігур, що сприяло розвитку полісенсорного сприймання й покращенню координації рухів, мовлення та психомоторики у дітей з неврологічними порушеннями [3].

Наприкінці 1960-х років активізувався інтерес до МГС у Польщі— завдяки професору Ганні Яклевич, котра ознайомилася з «Le Bon Départ» у паризькій клініці нейропсихіатрії, і клінічному психологу Марті Богданович у Гданську [11]. Перші експериментальні заняття в психолого-педагогічній консультації проводилися М. Богданович наприкінці 1960-х – на початку 1970-х р. і продовжились до 1980-х років, коли методика швидко здобула популярність серед педагогів і психологів завдяки концентрації на поєднанні рухової активності та музичного супроводу. Цей період став фундаментом для подальшої систематизації:

у 1980–1990-ті М. Богданович впровадила принципи полісенсорної інтеграції, спираючись на напрацювання М. Монтесорі та О. Декролі. Завдяки цьому МГС перетворилася на універсальний педагогічний інструмент для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку [3].

Перший структурний посібник «Piosenki do rysowania» («Пісеньки для малювання») побачив світ у 1996 році. Створений М. Богданович у співавторстві з М. Баранською й Е. Якацькою, він уперше запропонував чіткі сценарії занять із ритмічними пісеньками, руховими вправами й графічними завданнями, що полегшило впровадження МГС у практику педагогів [4].

З початку 2000-х методика отримала спеціалізовані варіанти для дітей із особливими освітніми потребами (зокрема з ризиком дислексії, затримками мовленнєвого й моторного розвитку) [4].

На сьогодні Metoda Dobrego Startu широко використовується у Польщі у роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби, особливо в старшому дошкільному віці. Слід зауважити, що така група дітей потребує спеціального, адаптивного підходу, оскільки вони часто стикаються з труднощами в розвитку базових психічних функцій: моторики, мовлення, сприймання інформації та її обробки [4]. Ця методика, завдяки своїй гнучкості й універсальності, була адаптована до різних категорій дітей, що потребують спеціальних підходів у навчанні. Варто зауважити, що за час існування методики Марта Богданович та її послідовники розробили низку варіантів та модифікацій, кожна з яких має свої особливості та призначення. Всі ці варіанти об'єднує головний принцип полісенсорного сприймання, проте вони різняться рівнем складності, специфікою завдань та віковою спрямованістю [4].

Сьогодні існують три основні варіанти МГС, що логічно вибудовують траєкторію розвитку: «Легкі візерунки й пісеньки/вірші» (2–5 р.), «Візерунки, подібні до літер» (5–6 р.) та «Літери й пісеньки/вірші» (6–10 р.). Для старших дошкільників з ООП особливо придатними є другий і третій варіанти, які готують руку до письма та формують фонематичну обізнаність, водночас залишаючись ігровими й пластичними до індивідуальних можливостей.

Полісенсорний ефект МГС досягається за кількома механізмами. По-перше, ритмічна синхронізація співу й руху активізує слухо-рухову координацію; по-друге, поступове «стиснення» амплітуди рухів — від крупних жестів до тонкої роботи пальців — тренує зорово-моторну інтеграцію; по-третє, використання рельєфних контурів, піску чи тканин додає тактильні й пропріоцептивні подразники; по-четверте,

мовленнєвий аналіз текстів розвиває фонологічну чутливість, критичну для запобігання труднощам читання [4].

Один із найбільш відомих варіантів МГС — це модифікація під назвою «Від віршика до літери» («Od wierszyka do literki»). Даний варіант призначений для дітей старшого дошкільного віку, які готуються до вступу в школу. Основний акцент робиться на розвиток графомоторних навичок, що поєднуються з мовленнєво-ритмічними вправами. Діти не лише малюють контури літер, а й паралельно промовляють спеціальні ритмічні вірші чи пісеньки, що відповідають графічному зображенню. Це сприяє формуванню чіткого зорово-моторного образу літери, закріплюючи зв'язки між мовленнєвим, слуховим та моторним сприйняттям [4].

Ще одна поширена модифікація має назву «Легкі візерунки і пісеньки або віршики» («Łatwe wzory, piosenki lub wierszyki»). Ця версія була спеціально створена для роботи з дітьми молодшого дошкільного віку або дітьми з серйозними труднощами у мовленнєвому чи моторному розвитку. Завдання в цій модифікації мають спрощений характер: використовуються базові геометричні фігури та лінії, які діти повторюють пальцем або крейдою на дошці, супроводжуючи ці рухи легкими ритмічними пісеньками чи віршами. Цей варіант максимально підходить для дітей, які потребують поступового й обережного введення в освітній процес, а також дає змогу створити позитивну емоційну атмосферу на заняттях [5].

Важливо також згадати про варіант методики під назвою «Літери і математичні знаки» («Litery i znaki matematyczne»), що використовується в роботі з дітьми старшого дошкільного віку та першокласниками. Тут акцент переноситься не лише на опанування алфавіту, а й на підготовку до вивчення математики. Діти виконують вправи, які включають графічне зображення літер і цифр, знаків математичних дій, а також прості математичні поняття, такі як «більше», «менше», «дорівнює». У цій модифікації полісенсорний підхід реалізується через одночасне використання зорових, слухових і моторних каналів сприймання, що дає можливість дітям ефективно засвоювати базові математичні та мовленнєві поняття [5].

Крім того, методика має варіант для роботи в інклюзивних групах, де навчаються діти з типовим розвитком разом із дітьми, які мають особливі освітні потреби. У такому варіанті заняття мають двояку структуру: основні завдання даються всій групі, а додаткові — адаптовані до потреб дітей з особливостями розвитку. Наприклад, усі

діти виконують загальні полісенсорні вправи на розвиток моторики, слухового та зорового сприймання, проте педагог дає окремі додаткові інструкції для дітей, які потребують особливої підтримки. Це дозволяє забезпечити рівноправну участь усіх дітей у занятті та успішно вирішувати завдання інклюзивної освіти [10].

Отже, Metoda Dobrego Startu, незважаючи на її різні модифікації, є потужним засобом розвитку полісенсорного сприймання у дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Зважаючи на її ефективність, виникла необхідність дослідити рівень обізнаності педагогів щодо використання цієї методики, а також інших засобів розвитку полісенсорного сприймання у роботі з дітьми з ООП. З цією метою нами було проведено емпіричне дослідження, в якому було визначено такі критерії: знання про методи розвитку полісенсорного сприймання у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими освітніми труднощами; особливості застосування цих методів на практиці; зацікавленість педагогів у вивченні методики «Гарного старту».

3. МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ

Для досягнення завдань дослідження було створено онлайн-анкету, яка містила як закриті, так і відкриті запитання. Структура анкети дала змогу отримати як кількісні, так і якісні показники щодо педагогічної практики та суб'єктивної оцінки труднощів у застосуванні полісенсорного підходу. Вибірка була сформована за методом цільового відбору: до участі запрошувалися фахівці, які мають досвід роботи з дітьми дошкільного віку, зокрема з дітьми з мовленнєвими освітніми труднощами. Збір даних здійснювався в онлайн-форматі за допомогою Google Forms протягом травня 2025 року. Така форма дала змогу забезпечити зручність для респондентів, а також зберегти анонімність та конфіденційність відповідей. Анкета складалася з 14 запитань. Її структура охоплювала такі тематичні блоки:

Блок I. Полісенсорне сприймання, що охоплював запитання про обізнаність з терміном, напрямками та методами полісенсорного сприймання, а також особливостями їх застосування у професійній діяльності та чинниками, що ускладнюють впровадження полісенсорного підходу.

Блок II. Методика гарного старту, що містив запитання про обізнаність педагогів з польською методикою Metoda Dobrego Startu, а

також вивчення їхнього ставлення щодо доцільності її застосування як засобу розвитку полісенсорного сприймання.

Блок III. Соціально-професійна характеристика респондентів, що містив запитання про стать, посаду, регіон роботи, тип закладу та стаж у сфері освіти.

Особливістю інструментарію було включення запитань відкритого типу, що дало змогу респондентам висловити власні думки, уточнити труднощі, поділитися прикладами з практики. Також було передбачено можливість обрати кілька варіантів відповіді, що підвищило інформативність зібраних даних.

Під час проведення дослідження було дотримано всіх етичних норм. Участь в опитуванні була добровільною, респонденти мали можливість припинити участь у будь-який момент. Дані були знеособлені та використані виключно в наукових цілях без ідентифікації особи або конкретного закладу освіти.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

В опитуванні взяли участь 33 педагоги з різних регіонів України. Вибірку склали вихователі, вчителі-логопеди та асистенти вихователів. Середній педагогічний стаж учасників становив 7,4 року, що дає змогу вважати вибірку репрезентативною для базового аналізу практики.

Результати анкетування показали, що лише третина респондентів (24,2%) добре знайомі з поняттям «полісенсорне сприймання», мають теоретичну базу та елементарний досвід застосування таких підходів у роботі. Більшість — 66,7% опитаних — лише чули про цей термін, але не заглиблювалися у його суть. Ще 9,1% педагогів взагалі не знайомі з цим поняттям, що свідчить про фрагментарну поінформованість про полісенсорне сприймання у професійному середовищі (див. рис. 2.1). На запитання щодо того, які напрями роботи з розвитку сприймання дітей дошкільного віку з мовленнєвими освітніми труднощами найчастіше застосовують педагоги у своїй професійній діяльності, найбільше респондентів (72,7%) вказали на розвиток слухо-зорового сприймання як основний напрям роботи. По 54,5% опитаних відзначили також розвиток зорово-тактильного та тактильно-зорово-рухового сприймання, розвиток зорового сприймання був згаданий у 42,4% відповідей, а слухового — у 39,4%. Натомість розвиток лише тактильного сприймання виявився найменш поширеним — його згадали лише 3% педагогів. Ці результати свідчать про те, що в практиці роботи з дітьми з ООП пріоритет

надається мультисенсорному підходу, що поєднує кілька видів сприймання одночасно, переважно зорового і слухового.

Серед напрямів сенсорного розвитку педагоги вважають найбільш ефективними для формування пізнавального інтересу, інтелектуальної та мовленнєвої діяльності дітей з ООП розвиток тактильно-зорово-рухового сприймання — його відзначили 81,8% респондентів. Це свідчить про високий рівень довіри педагогів до комплексного впливу одразу кількох каналів сприймання. По 54,5% опитаних вказали на ефективність слухо-зорового та зорово-тактильного сприймання. Значно рідше фігурували окремі напрями зорового та слухового сприймання — по 30,3% відповідей. Отримані результати підтверджують перевагу інтегрованих підходів у стимулюванні пізнавальної активності та мовленнєвого розвитку дітей із ООП.

Результати анкетування (див. рис. 1) виявили достатньо високий рівень обізнаності з різними методами полісенсорного розвитку дітей з ООП. Абсолютна більшість респондентів (93,9%) вказали на використання ритмічних вправ із руками (плескання, притупування, танці). По 72,7% обрали логоритмічні вправи та ігри з піском, водою, тістом, що свідчить про орієнтацію на тілесно-рухову та сенсорну стимуляцію. Також поширеними виявилися: методика Монтессорі (66,7%), графічні вправи з тактильними елементами (57,6%), тактильне та зорове лото (54,5%), а також сенсорні доріжки й панелі (66,7%). Загалом отримані дані свідчать про достатній рівень поінформованості педагогів щодо ефективних підходів до формування полісенсорних зв'язків.

Які методи чи підходи до розвитку полісенсорного сприймання дітей з ООП Ви знаєте? (Ви можете обрати декілька варіантів)
33 відповіді



Рис. 1. Результати опитування щодо обізнаності педагогів про методи розвитку полісенсорного сприймання

Серед методів, які фактично впроваджуються у практичну діяльність з дітьми (див. рис. 2), домінують ритмічні вправи з руками (60,6%) та логоритмічні вправи (57,6%). Серед інших поширених підходів: графічні вправи з тактильними елементами (51,5%), ведення пальцем по символу (48,5%), сенсорні доріжки та панелі (45,5%), мовленнєво-рухові ігри (45,5%). Натомість методи «читання з губ», повторення складових ритмів застосовуються рідше — лише 9,1% та 15,2% відповідно. Це свідчить про наявність переваги у виборі методів, які є достатньо описаними у методичній літературі та широко вживаними у практиці закладів дошкільної освіти.



Рис. 2. Результати опитування щодо методів розвитку полісенсорного сприймання, які найчастіше використовуються педагогами

Щодо частоти використання полісенсорних методів, більша частина респондентів застосовують такі методи регулярно (51,5%), тобто кілька разів на тиждень; 9,1% — використовують на кожному занятті; 33,3% — лише час від часу, а ще 6,1% — рідко використовують полісенсорний підхід (див. рис. 2.6). Ці дані вказують на те, що навіть за наявності загального уявлення про методи, практичне їх застосування залишається обмеженим.

У відповідях на питання про чинники, які заважають впровадженню полісенсорного підходу, понад 70% педагогів вказали на брак матеріалів та обладнання, що необхідне для забезпечення багатоканальної стимуляції. Другою за поширеністю перешкодою (54,5%) став недостатній рівень методичної підготовки, 21,2% зазначили нестачу часу, що не дає змоги реалізовувати заняття, що

потребують достатньо великої підготовки до їх проведення. Також деякі респонденти (30%) згадали про низький рівень підтримки з боку адміністрації або колективу, що впливає на ентузіазм до змін

Аналіз відповідей на відкрите запитання щодо труднощів у реалізації полісенсорного підходу вказує на комплекс системних та індивідуальних бар'єрів. Найчастіше педагоги відзначають *брак дидактичних матеріалів та обладнання*, зокрема спеціально адаптованих для дітей з ООП. Повторюваною є також проблема *недостатньої методичної підготовки*: працівники закладів дошкільної освіти не мають достатнього доступу до спеціалізованих програм, структурованих інструкцій чи прикладів успішного впровадження полісенсорних методик.

Окрему групу труднощів складають *індивідуальні особливості дітей* — зокрема слабка мотивація, гіперчутливість, швидка втомлюваність, труднощі з концентрацією уваги або з розумінням інструкцій. Педагоги звертають увагу на *відсутність асистентів* у групах, логопедів у закладах освіти, що значно ускладнює роботу в умовах великої кількості дітей з різними освітніми потребами. Крім цього, респонденти згадували відсутність підтримки з боку адміністрації, відволікання дітей, труднощі у поясненні завдань, а також необхідність самостійно готувати матеріали у зв'язку з недостатнім забезпеченням з боку закладів освіти. Загалом можна зробити висновок, що для ефективного впровадження полісенсорного підходу педагогам необхідна комплексна підтримка — як методична, так і ресурсна.

Результати аналізу відповідей на запитання анкети (блок II), що стосувалися обізнаності педагогів з методикою «Гарного старту» (МГС), засвідчили низький рівень поінформованості. Лише 9,1% опитаних зазначили, що добре знайомі з цією методикою. Більшість респондентів (54,5%) відповіли, що чули її назву, але не знайомі з деталями, що вказує на поверхове уявлення про зміст та можливості застосування МГС у професійній діяльності. Ще 36,4% педагогів взагалі не чули про цю методику, що свідчить про недостатнє поширення інформації про МГС у сучасному освітньому середовищі.

Результати опитування щодо доцільності оволодіння «Методикою гарного старту» та її структурою для розвитку полісенсорного сприймання демонструють позитивне сприйняття педагогами ефективності цієї методики. Так, більшість респондентів (54,5%)

оцінили її доцільність на найвищому рівні — 5 балів із 5 можливих, що свідчить про високу зацікавленість у впровадженні даного підходу у власну педагогічну практику. Ще 27,3% опитаних оцінили доцільність на 4 бали, а 18,2% — на 3 бали. Водночас жоден з респондентів не оцінив методику нижче 3 балів, що підтверджує загальне позитивне ставлення до використання МГС у роботі з дітьми, зокрема для розвитку їхніх полісенсорних навичок. Таким чином, можна зробити висновок, що педагогічна спільнота визнає методику актуальною для сучасної освітньої практики.

Ефективність МГС значною мірою залежить від чіткої та продуманої структури занять. Слід зауважити, що кожне заняття за цією методикою має спеціально розроблену, послідовну та логічно обґрунтовану будову, що дає можливість максимально реалізувати принцип полісенсорного сприймання. Завдяки цьому забезпечується цілісний розвиток дитини, адже заняття поетапно активізують та інтегрують різні канали сприймання: зоровий, слуховий, мовленнєвий, моторний та дотиково-кінестетичний. Наприклад, на занятті за методикою гарного старту дитина: чує пісеньку (слух), бачить символ або літеру (зір), веде пальчиком по формі на аркуші (дотик і моторика), промовляє вголос або співає (мовлення), виконує рух під музику (кінестетичне відчуття). Це активізує полісенсорне сприймання, завдяки чому навчання стає глибшим і ефективнішим. Полісенсорний підхід важливий, оскільки сприяє розвитку мовлення, пам'яті, уваги, допомагає дітям з особливими освітніми потребами, є ефективним у профілактиці дислексії, а також підходить для застосування в умовах спеціального та інклюзивного навчання.

Структура занять за методикою гарного старту передбачає три ключові етапи: вступний, основний та заключний. Кожен етап є важливим та взаємопов'язаним, забезпечуючи поступовий перехід від орієнтаційних вправ до активної інтегрованої роботи через залучення кількох сенсорних каналів.

Перший, вступний етап заняття має на меті створення позитивного емоційного налаштування дітей, орієнтацію у просторі та активізацію уваги. Педагог використовує прості ритмічні рухи, які супроводжуються мовленнєвим матеріалом (пісеньки, віршики), що допомагає дітям синхронізувати рухову активність з ритмом і мовленням. Прикладом таких вправ можуть бути плескання у долоні або крокування під веселу мелодію, що сприяє налаштуванню дітей на роботу, стимулюючи при цьому їхню увагу та тілесну схему.

Основний етап заняття включає три послідовні сегменти, що охоплюють: рухові, слухо-рухові та слухо-зоро-рухові вправи.

Рухові вправи мають за мету розвиток кінестетичного сприймання, моторної координації та зорово-рухової інтеграції. Вправи на рухову і тілесну координацію, такі як імітація рухів тварин, стрибки та балансування, супроводжуються мовленнєвим матеріалом, синхронізуючи рухи і мовлення.

Слухо-рухові вправи є важливим компонентом методики, орієнтованим на розвиток слухового сприймання, зокрема фонематичного слуху, ритму, уваги та пам'яті. Під час цього сегменту діти слухають спеціально підібрані ритмічні пісні або вірші, відтворюючи їх за допомогою рухів. Вправи можуть включати плескання у долоні, тупання ногами чи рухи пальцями відповідно до почутого ритму. Це сприяє чіткішому розрізненню звуків, поліпшенню слухової уваги і пам'яті, а також забезпечує профілактику дислексії, формуючи у дітей міцний фонематичний базис.

Слухо-зоро-рухові вправи орієнтовані на розвиток зорового сприймання, просторової орієнтації, дрібної моторики та графомоторних навичок. На цьому етапі діти спостерігають за графічними зразками (геометричні форми, лінії, літери), а потім відтворюють їх через вправи: малювання пальцем у піску, на текстурованих поверхнях, обведення у повітрі чи малювання на папері. Ритмічний супровід, використаний на слухо-ритмічному етапі, створює взаємозв'язок між зоровими, слуховими і моторними каналами.

Завершальний етап заняття передбачає рефлексію, релаксацію та закріплення знань і навичок, сприяючи стабілізації емоційного стану дітей.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Проведене дослідження підтвердило, що у більшості закладів дошкільної освіти педагоги використовують окремі вправи, які відповідають основним компонентам методики «Гарного старту». Водночас такі елементи застосовуються переважно фрагментарно, без системного підходу, цілісної структури та послідовності. Відсутність узгодженого використання слухо-моторних, слухо-зорових і рухових вправ у єдиній логічній системі знижує ефективність впливу на полісенсорний розвиток дітей старшого дошкільного віку з особливими

освітніми потребами. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває впровадження повноцінної методики, яка забезпечує комплексний розвиток дитини на основі інтеграції різних сенсорних каналів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у створенні й апробації авторського комплексу занять із розвитку полісенсорного сприймання на основі методики «Гарного старту» з урахуванням потреб дітей з ООП, зокрема з мовленнєвими освітніми труднощами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

[1] Луцько К.В., Мартинчук, О.В., К.В., Дубовик, О.М. (2019). Розвиток сенсорного компонента інтелектуальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами. *Теорія і практика сучасної психології*, 1(5), 174–180. http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/5_2019/part_1/32.pdf.

[2] Скрипник, Т.В., Лопатинська, Н.А., Кострицька Т.Д., Василевська А. (2022). Становлення комунікативно-мовленнєвої сфери у дітей дошкільного віку з аутизмом з опорою на методи «Сенсорна інтеграція Айрес» та «Сенсорна дієта». *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*, 13, 152-160. http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/13_2022/19.pdf.

[3] Bogdanowicz, M., Barańska, M., Jakacka, E. (1998). *Od piosenki do literki, czyli Metoda Dobrego Startu: dla uczniów klas „0” i „I” i uczniów mających trudności w nauce czytania i pisania. Część I*. Gdańsk: Wydawnictwo „Fokus”.

[4] Bogdanowicz, M., Link-Dratkowska, E. (2020). *Dobry start według profesor Marty Bogdanowicz: Vademecum dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

[5] Bogdanowicz, M. (2011). Metoda Dobrego Startu: Łatwe wzory i piosenki lub wierszyki. *Bliżej Przedszkola*, 4 (115), 45–47.

[6] Луцько, К.В., Махлун, В.О., Ступак, Д. Д. (2019). Активізація полімодального сприймання у дітей з особливими потребами та її зв'язок з їх інтелектуальним розвитком. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (Львів, 2019)*, 51–54. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/26831/1/K_Lutsko_V_Makhlyn_D_Stupak_APSDOPZIR_KSPKIO.pdf.

[7] Луцько, К.В., Мартинчук, О.В. (2019). Сенсорні чинники когнітивного розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities: Conference proceedings of the II International scientific conference (Kaunas, Lithuania, February 22nd, 2019), 253–258. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27076/1/K_Lutsko_O_Martynchuk_S_CHKRDOOP_KSPKIO.pdf.

[8] Lutsko, K.V. (2018). Sensory development of a child with special needs: resources and perspectives. *Social inclusion in special education. Student – teacher – environment*. Siedlce. 75-86. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/25280/1/Lutsko_K_SDOACWSNRAP_KSPKIO.pdf.

[9] Bruns, P., Röder, B. (2023). Development and experience-dependence of multisensory spatial processing. *Trends in Cognitive Sciences*, 27(10), 961–971. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2023.04.012>.

[10] Uhryn, B. (2018). Rehabilitacja psychomotoryczna dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi Metodą Dobrego Startu w ujęciu inkluzyjnym. *Документ внутрішнього користування*. ЕЛЬБЛОНГ.

MARTYNCHUK Olena,

Dr.Sc., professor,

Head of the Department of special and inclusive education

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,

Kyiv, Ukraine

ORCID ID: 0000-0001-6119-9306

o.martynchuk@kubg.edu.ua

VASYLIEVA Halyna,

Ph.D., Associate Professor

of the Department of special and inclusive education

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,

Kyiv, Ukraine

ORCID ID: 0009-0005-4776-7035

MARTYNCHUK Mariia,

Bachelor's Degree student in Speech Therapy,

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,

Kyiv, Ukraine

ORCID ID: 0009-0009-2691-1164

FEATURES OF THE APPLICATION OF THE “GOOD START METHOD” (METODA DOBREGO STARTU) AS A MEANS OF DEVELOPING POLYSENSORY PERCEPTION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Annotation. The article discusses the features of applying the ‘Good Start Method’ (Metoda Dobrego Startu) as an effective means of developing multisensory perception in older preschool children with special educational needs. The essence of the concept of ‘multisensory perception’ is analysed, primarily based on the research of K.V. Lutsko, devoted to the study of sensory factors in the intellectual and cognitive development of children with special educational needs.

The essence of the concept of ‘multisensory perception’ is analysed, primarily based on the scientific approaches of K.V. Lutsko, according to which the combination of visual, auditory and motor stimuli activates cognitive processes and promotes the development of speech, attention and thinking in children with special educational needs. The theoretical foundations of the good start methodology, which is widespread in the Polish educational space and has significant potential for the development of multisensory perception in preschool children, are revealed. Attention is focused on its structural components and the possibilities of adapting the methodology to the conditions of modern Ukrainian preschool education are analysed. The results of an empirical study are presented, which revealed the peculiarities of applying multisensory approaches in corrective and developmental work with children with special educational needs. It was established that teachers are insufficiently informed about the ‘Good Start’ methodology and that its use in the educational process is fragmentary. The expediency of introducing a holistic approach to the application of the methodology for the formation of auditory-visual-motor coordination, speech development, attention and cognitive processes is argued. The prospects for further research include the development of a set of lessons for the development of multisensory perception based on the Good Start methodology for Ukrainian preschool educational institutions working with children with special educational needs.

Keywords: multisensory perception, good start methodology, metoda dobrego startu, senior preschool age, special educational needs.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Lutsko, K.V., Martynchuk, O.V., K.V., Dubovyk, O.M. (2019). Development of the sensory component of intellectual activity in children with special educational needs. *Theory and Practice of Modern Psychology*, 1(5), 174–180. http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/5_2019/part_1/32.pdf (in Ukrainian)
- [2] Skrypnyk, T.V., Lopatynska, N.A., Kostrytska, T.D., Vasilevska, A. (2022). Development of communication and speech skills in preschool children with autism based on the methods of ‘Aires Sensory Integration’ and ‘Sensory Diet’. *Bulletin of Lviv University. Psychological Sciences Series*, 13, 152-160. http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/13_2022/19.pdf (in Ukrainian)
- [3] Bogdanowicz, M., Barańska, M., Jakacka, E. (1998). *From song to letter, or the Good Start Method: for pupils in grades 0 and 1 and pupils with difficulties in reading and writing*. Part 1. Gdańsk: Fokus Publishing House. (in Polish)
- [4] Bogdanowicz, M., Link-Dratkowska, E. (2020). A good start according to Professor Marta Bogdanowicz: A handbook for teachers. Warsaw: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. (in Polish)
- [5] Bogdanowicz, M. (2011). The Good Start Method: Easy patterns and songs or rhymes. *Closer to Kindergarten*, 4 (115), 45–47. (in Polish)
- [6] Lutsko, K.V., Makhlyn, V.O., Stupak, D.D. (2019). Activation of multimodal perception in children with special needs and its connection with their intellectual development. *Key issues of scientific research in the field of pedagogy and psychology in the 21st century: a collection of abstracts of scientific works by participants of the international scientific and practical conference* (Lviv, 2019), 51–54. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/26831/1/K_Lutsko_V_Makhlyn_D_Stupak_APSDOPZIR_KSPKIO.pdf (in Ukrainian)
- [7] Lutsko, K.V., Martynchuk, O.V. (2019). Sensory factors in the cognitive development of children with special educational needs. *Modernisation of the educational system: world trends and national peculiarities: Conference proceedings of the II International scientific conference* (Kaunas, Lithuania, 22 February 2019), 253–258. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27076/1/K_Lutsko_O_Martynchuk_S_CHKRDOOP_KSPKIO.pdf (in Ukrainian)
- [8] Lutcko, K.V. (2018). Sensory development of a child with special needs: resources and perspectives. *Social inclusion in special education*.

Student – teacher – environment. Siedlce. 75-86.
https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/25280/1/Lutsko_K_SDOACWSNRAP_KSPKIO.pdf (in English)

[9] Bruns, P., Röder, B. (2023). Development and experience-dependence of multisensory spatial processing. *Trends in Cognitive Sciences*, 27(10), 961–971. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2023.04.012> (in English)

[10] Uhryn, B. (2018). *Psychomotor rehabilitation of children with special educational needs using the Good Start Method in an inclusive approach*. Internal document. Elbląg. (in Polish)

Матеріал надійшов до редакції 25. 06.2025 р.

Авторський внесок

Мартинчук І. – 33,4%, Васильєва Г. – 33,3%, Мартинчук М. – 33,3%.

УДК 373.2:81'233]:376-056.264

DOI 10.32626/2413-2578.2025-26.141-161

САМОЙЛЕНКО Інна

аспірантка кафедри логопедії та логопсихології

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна

ORCID ID: 0000-0001-8592-4226

**МОДЕЛЬ ДІАГНОСТИЧНОЇ МЕТОДИКИ СТАНУ
СФОРМОВАНОСТІ МІРКУВАНЬ У ЗВ'ЯЗНОМУ МОВЛЕННІ
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАГАЛЬНИМ
НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ**

Анотація. У статті представлено сучасний дизайн діагностичної методики дослідження рівня сформованості міркувань у зв'язному мовленні в дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ). Актуальність проблеми зумовлена необхідністю якісної діагностики мисленнєво-мовленнєвих умінь, що є основою формування комунікативних навичок та передумов до навчальної діяльності. Під час розробки методики нами враховано вікові та мовленнєві особливості дітей із ЗНМ старшого дошкільного

віку, психолінгвістичні механізми породження висловлювань, структуру міркувань як форми зв'язного мовлення, а також загальнодидактичні принципи. Комплексна діагностична методика вивчення стану сформованості міркувань у зв'язному мовленні дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ III рівня передбачала три етапи дослідження: початковий етап – орієнтувально-діагностичний, впроваджений з метою відбору дітей із ЗНМ III рівня і розподілу їх за клінічними порушенням в процесі логопедичного обстеження для формування репрезентативної вибірки. Основний етап – дослідницько-експериментальний, він передбачав вивчення основних компонентів і критеріїв, що лежать в основі формування міркувань у зв'язному мовленні дітей старшого дошкільного віку. Цей етап дослідження передбачав три блоки завдань, кожен з яких містив спеціально розроблену добірку завдань і тестів. Діагностичний інструментарій представлено в 3 блоках завдань, кожен з яких охоплює серію завдань, що дозволило виявити здатність дитини встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, аргументувати судження, послідовно викладати думки типу міркувань. Підсумковий етап – контрольний-аналітичний, передбачав кількісний та якісний аналіз результатів проведеного дослідження.

Особливу увагу приділено умовам, які забезпечують достовірність результатів обстеження: емоційній залученості дитини, використанню наочного матеріалу, адаптованих мовленнєвих стимулів. Запропонована методика відповідає потребам логопедів, психологів для діагностики дітей із ЗНМ. Практичне значення дослідження полягає в проведенні комплексної оцінки рівня сформованості міркувань у зв'язному мовленні, що дозволяє обґрунтовано планувати подальшу корекційно-розвиткову роботу з дітьми із загальним недорозвитком мовлення.

Ключові слова: загальний недорозвиток мовлення; міркування; зв'язне мовлення; мисленнєво-мовленнєві уміння; діагностика методика.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Проблема розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку, а особливо дітей із загальним недорозвитком мовлення,

залишається однією з найперспективніших у сучасній логопедії. Особливої актуальності набуває формування міркувань як складної форми монологічного мовлення, що передбачає здатність дитини до послідовного викладення думок, обґрунтування висновків, встановлення причинно-наслідкових зв'язків і логічної зв'язності висловлювань. Саме цей рівень мовленнєвої діяльності відображає сформованість мовленнєво-мисленнєвих механізмів і є важливим показником готовності дитини до шкільного навчання.

У дітей із загальним недорозвитком мовлення (надалі ЗНМ) III рівня формування міркувань у зв'язному мовленні відбувається зі значними труднощами, що зумовлено обмеженістю лексичної сторони, недосконалістю використання граматичних структур, порушеннями логіко-семантичної організації мовлення та недостатнім рівнем операційного мислення. Ці особливості зумовлюють порушення як процесу програмування висловлювання, так і його семантичної організації, що негативно впливає на формування якісних суджень та умовиводів у мовленні дитини старшого дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій: Аналіз сучасних наукових праць з проблеми вивчення загального недорозвитку мовлення, демонструє той факт, що вивчення звуковимовної, лексико-граматичної, різних форм і видів зв'язного мовлення, комунікативної діяльності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) стали предметом досліджень таких вчених Л. Бартеневої, І. Брушневської, Н. Ільїна, І. Мартиненко, І. Марченко, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко, Т. Швалюк. Водночас проблематика формування міркувань у зв'язному мовленні залишається недостатньо висвітленою і досі.

На сьогодні у вітчизняній логопедичній науці питання вивчення стану сформованості оцінно-етичних суджень у старших дошкільників із ЗНМ розглядалося в працях Н. Бондаренко (2013, 2014) [1, с. 32]. Вчена акцентувала свою увагу на тому, що вивчення мовленнєвих умінь дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення формулювати судження морально-етичної спрямованості має здійснюватися, шляхом дослідження сформованості морально-етичної лексики як на рівні імпресивного та експресивного мовлення, а також дослідження сформованості судження як граматичної категорії.

В контексті вивчення творчого зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку та

загальним недорозвитком мовлення, І. Марченко (2015) [2, с. 218] вказує не те, що для з'ясування його стану сформованості доречно вивчити рівень розвитку вербального мислення, що дасть змогу оцінити систему загальних уявлень та понять, стан основних розумових операцій, уміння висловлювати судження, міркування, встановлювати взаємозв'язок між предметами та явищами, розкривати причинно-наслідкові зв'язки.

Теоретичне вивчення проблеми формування зв'язних висловлювань типу міркування у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення було представлено в працях Т. Швалюк (2016) [3, с. 237], науковець визначає основні особливості оволодіння даною категорією дітей різними типами і видами синтаксичних конструкцій (суджень). Визначає, що речення – є найвищим рівнем ієрархічної структури мови і мовлення. За допомогою нього відбувається формування, вираження і повідомлення думки. Детально розкриває поняття «міркування» з погляду психології, логіки, лінгвістики. Доводить, що міркування є найбільш складним типом монологічного мовлення, яке характеризується використанням досить складних мовних засобів і воно має такі структурні частини як твердження, доведення, висновок. На основі аналізу методичної літератури визначає основні передумови формування зв'язних висловлювань типу міркування.

Л. Андрусишина (2007) [4, с. 20], вивчаючи розумову готовність дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення до навчання у школі, визначає окремий етап дослідження, присвячений вивченню здатності даної категорії дітей до умовисновків, подає систему діагностичних завдань.

В. Тарасун (2011) [5, с. 301] в контексті організації роботи учнів із тяжкими порушеннями мовлення з навчальною літературою і представлення даних знань у самостійному мовленні – пропонує використовувати «фреймовий методу», який дозволяє запам'ятовувати численні масиви структурних даних. Також на основі фреймів базуються процеси мислення (розуміння слова, тексту, висловлювання, міркування, будь-які дії, розповіді, зорові образи та їх усвідомлення). Фрейми охоплюють знання не однієї якоїсь ситуації, а являють собою найбільш характерні, основні моменти низки близьких ситуацій, що належать одному класу. Серед різних типів фреймів, вчена виділяє

створення фрейму «Оповідання» (міркування, дії), який передбачає роботу зі спеціальними текстами оповідань.

Аналіз спеціальної програмно-методичної літератури засвідчує про недостатній рівень розробки проблеми формування міркувань у зв'язному мовленні у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення. У спеціальній методиці розвитку зв'язного мовлення (Марченко, 2015, 2018) [2, с. 93] увага здебільшого зосереджується на формуванні навичок переказу, опису, розповіді за сюжетною картиною або серіями сюжетних картин, творчого розповідання. Натомість, розроблених методик діагностики і формування міркувань у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку на сьогодні досі немає, що підтверджує актуальність наших подальших досліджень у цьому напрямі.

Мета дослідження: розробка та апробація моделі методики діагностики стану сформованості міркувань у зв'язному мовленні дітей із загальним недорозвитком мовлення старшого дошкільного віку для подальшого використання у корекційній практиці.

2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Мовлення як рушійна сила становлення когнітивної сфери посідає провідне місце у розвитку загальної діяльності дитини (А. Богуш, Л. Виготський, А. Лурія, О. Люблінська, Є. Соботович, В. Тищенко [6, с. 270] та Helen C. Reed, Petra P. M. Hurks [7, с. 374]). Саме через мовлення відбувається опосередковане пізнання навколишнього світу, формуються логічні операції мислення, здійснюється внутрішнє програмування дій та саморегуляція. Сучасні й вітчизняні науковці акцентують увагу на важливому етапі розвитку дитини як перехід від дошкільного віку до молодшого шкільного, адже навчальний процес у початкових класах вимагає значного навантаження мислення та розвитку мовлення. Для засвоєння відповідних знань необхідні наступні вміння: розуміти завдання, знаходити способи їх розв'язання, а також володіння основними розумовими діями на рівні мови і мовлення. Ці навички формуються у тісному зв'язку з розвитком мови і мовлення. Тому важливо збагачувати словниковий запас дитини, розвивати граматичну сторону мовлення, привчати будувати речення різних типів, висловлювати свої думки, міркувати, робити висновки на основі фактів і зосереджуватися на власній розумовій діяльності

(Л. Андрусишина, А. Богуш, П. Блонський, І. Марченко, Т. Сак, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Чередніченко, М. Шеремет, Т. Швалюк, Filiatrault-Veilleux P. та ін. [8, с. 1104], Desmarais С. та ін. [9, с. 546]). Саме тому важливою є проблема формування у дітей із загальним недорозвитком мовлення зв'язних висловлювань різних типів, зокрема міркувань.

У спеціальній логопедичній літературі загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) розглядається як системне порушення мовлення у дітей із різною нозологією, що охоплює звуковий, лексичний та граматичний бік мови і мовлення. Йдеться не лише про ізольовані труднощі у тій чи іншій ланці мови, а про комплексне порушення, яке зачіпає як продуктивну (говоріння), так і рецептивну (сприймання мовлення) складову мовленнєвої діяльності.

Дослідники наголошують, що в основі формування міркування як мовленнєвого акту лежить логічне мислення, здатне відображати причинно-наслідкові зв'язки, відношення та закономірності навколишнього світу. Якщо мовленнєвий розвиток відповідає онтогенетичним нормам, то елементи логічного мислення формуються вже у ранньому віці. Так, за деякими спостереженнями, діти у 4 роки 4 місяці вже здатні розуміти причинно-наслідкові залежності між подіями. Цей процес тісно пов'язаний з досвідом спостережень за явищами, участю в діалозі, тлумаченням сюжетних картин.

Згідно досліджень Н. Харченко (2008) [10, с. 103], у старшому дошкільному віці діти використовують елементарні форми міркування, найчастіше у формі складнопідрядних речень із підрядними причинами. За умов належно організованого мовленнєвого середовища та змістовного спілкування з дорослими кількість та складність таких висловлювань зростає. Науковці (Lyndina Y. та ін., 2023) [11, с. 308] підкреслюють, що навіть без спеціального навчання діти шостого року життя здатні продукувати висловлювання типу міркування, залежно від змісту діяльності та особливостей педагогічного впливу.

Разом із тим, побудова міркувань становить певні труднощі для дітей через їхню структурну складність і недостатнє володіння засобами логіко-сміслового поєднання частин висловлювання. Типовим є те, що міркування складається з тезового твердження і пояснення-доказу, яке конкретизує попередню думку; при цьому висновок як завершальний компонент часто відсутній. Вчені підкреслюють, що одним із провідних чинників формування навичок

міркування є створення комунікативних ситуацій, які потребують від дитини розв'язання певних проблем і спонукають до аргументованого висловлення власної думки.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

На початковому етапі роботи над діагностичною методикою, спираючись на дослідження І. Мартиненко, І. Марченко, Л. Андрусишиної, Т. Ахутіної, М. Жинкіна, О. Лурії, Т. Піроженко, Є. Соботович Л. Калмикової, Н. Харченко, А. Омеляненко, було визначено критерії та показники стану сформованості міркувань у зв'язному мовленні дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ третього рівня, а саме:

Емоційно-мотиваційний критерій – відображає здатність і бажання дитини усвідомлювати, аналізувати та контролювати власні емоції, співставляти їх із причиною виникнення та визначати і орієнтуватися у почуттях і поведінці інших. Даний критерій передбачає активний інтерес до пізнання світу, самостійне встановлення причинно-наслідкових зв'язків та логічне обґрунтування власних думок за допомогою мовлення.

Когнітивний критерій – полягає у визначенні рівня сформованості сприйняття та уявлень про навколишній світ, ступінь розвитку вербальної пам'яті та операцій мислення, а також здатність логічно встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між об'єктами та явищами.

Лінгвістичний критерій – характеризує ступінь сформованості лексико-граматичної структури мовлення, що передбачає системне використання морфологічних та синтаксичних засобів, достатній обсяг активного і пасивного словникового запасу, а також здатність адекватно добирати лексичні одиниці відповідно до комунікативного контексту. Значимою складовою даного критерію є розвиненість семантичної системи, що забезпечує формування зв'язних і логічно структурованих висловлювань, правильність словотвору та словозміни, а також розуміння й застосування фразеологічних одиниць і метафоричних конструкцій, що свідчить про високий рівень мовної компетентності дитини дошкільного віку.

Мовленнєво-діяльнісний критерій – визначає здатність до розгорнутого висловлювання відповідно до мовленнєвої ситуації,

логічної побудови речень і зв'язних висловлювань; правильного вибору використання певного типу і видів синтаксичних конструкцій у процесі міркування; вміння дотримуватися послідовності у викладі думок, аргументувати свою точку зору, використовувати мовленнєві засоби для пояснення причинно-наслідкових зв'язків.

Метою нашого дослідження – було виявлення стану сформованості міркувань у зв'язному мовленні дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення третього рівня на основі розробленої та науково обґрунтованої діагностичної методики.

Комплексна діагностична методика вивчення стану сформованості міркувань у зв'язному мовленні дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення третього рівня передбачала три етапи дослідження:

I. Початковий етап – **орієнтувально-діагностичний**, спрямований на вивчення складу старших груп для дітей із ЗНМ, з метою відбору дітей із ЗНМ третього рівня і розподілу їх за клінічними порушенням в процесі логопедичного обстеження. Реалізація даного етапу передбачає поетапне виконання низки взаємопов'язаних завдань у кількох напрямках діяльності. Насамперед слід здійснити аналіз нормативно-правової бази, що регламентує процес комплектування логопедичних груп компенсуючого типу в закладах дошкільної освіти компенсуючого типу для дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Згідно з чинними вимогами (Наказом МОН України від 27.03.2006 № 240/165), діти зараховуються до таких груп за наявності тяжких порушень мовлення – за умови збереження слуху та інтелекту – з обов'язковим урахуванням характеру мовленнєвого порушення та вікових особливостей. Розподіл здійснюється на основі психолого-педагогічної класифікації мовленнєвих порушень.

Згідно подальшої логіки дослідження, ми ґрунтовно вивчали ділової документації вчителя-логопеда. Зокрема, аналізу піддавалися: книга обліку і руху дітей, мовленнєві та індивідуальні картки розвитку, результати обстеження та витяги з висновків інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ). Що дало змогу зіставити отриману інформацію із фактичним мовленнєвим станом кожної дитини, оцінити динаміку розвитку та ефективність подальшої корекційної роботи.

Ключовим компонентом цього етапу було індивідуальне логопедичне обстеження мовлення дітей із ЗНМ, з метою уточнення їх

рівня мовленнєвого розвитку, основного клінічного заключення.

Здійснення діагностичної діяльності відбувалося згідно методичних рекомендацій провідних вчених в галузі вітчизняної логопедії, як: Л. Андрусишиної, О. Белової, Н. Бондаренко, І. Брушневської, Н. Ільїної, Є. Соботович, С. Коноплястої, І. Марченко, В. Тищенко, Л. Трофименко, Т. Швалюк, Ю. Рібцун, А. Яковенко та ін.

II. Основний етап – дослідницько-експериментальний, спрямований на вивчення основних компонентів та критеріїв стану сформованості елементарних міркувань у зв'язному мовленні дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня і тих механізмів, які беруть в цьому безпосередню участь.

Головною метою даного етапу є виявлення внутрішньої структури цього складного мовленнєвого феномена, визначити рівень розвитку окремих психолого-мовленнєвих механізмів, а також встановити характер їх взаємозв'язків і впливу на становлення вміння міркувати в контексті зв'язного висловлювання.

Першочергово нами було застосовано проєктивну методику «Рівень психосоціальної зрілості» (С. Банкової) у вигляді тесту-бесіди. З допомогою цієї методики відбулося вивчення таких важливих показників: здатність до соціальної взаємодії, ініціативність та відкритість у спілкуванні; рівень орієнтування в предметному та соціальному середовищі; сформованість уявлень про елементарні поняття, категорії та відношення; вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та здійснювати елементарні логічні операції. Особливу увагу приділили дослідженню останнього компонента, оскільки саме здатність до логічного аналізу ситуації лежить в основі формування міркувань у зв'язному висловлюванні.

Далі нами були запропоновані діагностичні завдання, розподілені за основними блоками дослідження:

I – Блок завдань – спрямований на вивчення рівня розвитку когнітивних процесів, а саме: вербально-логічного мислення, вербальної пам'яті, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, що безпосередньо впливає на формування міркувань у зв'язному мовленні дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ III рівня, мовлення в цілому.

Серія завдань, що спрямована на дослідження рівня розвитку вербально-логічного мислення.

Завдання «Знайди зайве». Мета: оцінити рівень здатності дитини

до класифікації предметів за родо-видовими ознаками, а також вміння аргументувати свій вибір. Запропоноване завдання виокремлює 2 проби, що дозволяють виявити рівень сформованості логіко-вербальних операцій дитини в різних аспектах сприймання (на зоровій і мовній основі). *Для проби 1.:* дитина має визначити зайвий предметі запропонованих чотирьох картинок, обґрунтовуючи свій вибір. *Проба 2.:* передбачає аналогічне завдання, але без наочної опори – класифікація здійснюється винятково на основі словесного матеріалу.

Завдання «Продовж ряд – назви одним словом». *Мета:* вивчити здатність дітей до групування предметів і узагальнення понять, обґрунтування свого рішення. Це завдання дозволяє виявити рівень сформованості таких розумових операцій, як аналіз, узагальнення, встановлення смислових зв'язків між об'єктами. Воно також демонструє рівень словникового запасу дитини, вміння користуватися узагальнюючими поняттями, логіку її мислення, здатність до аргументації.

Завдання «Поясни, що це за слово?» *Мета:* для проби 1.: Оцінити здатність дітей розпізнавати та аналізувати ключові ознаки та частини предметів, об'єднувати їх у певний чуттєвий образ, співвідносити із відповідними поняттями-словами, спираючись на власний життєвий досвід (ворота, м'яч, поле, гравці – футбол). *Для проби 2.:* здатність дітей до визначення понять, вміння висловлювати судження і міркування – поясни, навіщо потрібний цей предмет (І. Марченко, 2004: 26; Н. Стадненко & Т. Ілляшенко, 1998). *Для проби 3.:* вміння підбирати та правильно вживати слова-поняття відповідно до заданого змісту речення (Апельсин – це фрукт, а гарбуз – це овоч).

Завдання «Дослідник». *Мета:* дослідити вміння дітей порівнювати предмети за ознаками відмінності та подібності, розвиваючи навички аналітичного мислення та вербального вираження. У процесі виконання завдання оцінювалась не лише здатність встановлювати логічні зв'язки між елементами, але й мовленнєва компетентність у їх вербальному оформленні. Дитина мала виокремити спільні та відмінні риси між ними, ґрунтуючись на власному досвіді, знаннях про предмети довкілля та сформованих уявленнях про їх властивості. Це завдання демонструє активність когнітивних процесів аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та класифікації.

Завдання «Плутанина». *Мета:* оцінити здатність дитини логічно

мислити у нестандартних ситуаціях, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та пояснювати їх (з опорою на сюжетну картину «Що не так намалював художник?», мовний матеріал «Плутанина»).

Завдання «Що за чим?». Мета: вивчити вміння дітей встановлювати послідовність дій та причинно-наслідкові зв'язки за серією сюжетних картинок, скласти оповідання за їх змістом. Дитині був запропонований набір сюжетних «Зайчик і сніговик», які ілюструють певну послідовність подій у житті персонажа. Зображення викладаються у довільному порядку. Завдання дитини – уважно розглянути зображення, встановити їхню логічну та часову послідовність, після чого скласти усну розповідь за мотивами сюжету. Основна увага приділяється вмінню встановлювати зв'язки між окремими подіями та дати відповіді на питання: що сталося, чому саме це сталося, що стало наслідком тієї чи іншої дії.

Серія завдань, спрямована на дослідження рівня розвитку вербальної пам'яті.

Тест «Запам'ятай 10 слів». (проективна методика О. Лурія, З. Істоміна). Мета: дослідження слухової вербальної пам'яті (короткочасної та відстроченої). Завдання передбачає багаторазове повторення дитиною десяти не пов'язаних між собою слів. Це дає змогу оцінити не лише обсяг пам'яті, а й ефективність запам'ятовування, використання стратегій кодування, здатність до довільної концентрації уваги, осмислення мовного матеріалу та збереження інформації протягом певного часу.

Завдання «Запам'ятовування пар слів». Мета: дослідження вербальної пам'яті з опорою на асоціативні зв'язки між словами. Дане завдання дає змогу оцінити не лише обсяг короткочасної слухової пам'яті дитини, а й те, наскільки вона вміє осмислено запам'ятовувати слова та утримувати їх у пам'яті протягом певного часу. Ключовим елементом завдання є встановлення логічних або асоціативних зв'язків між словами у парах. Відтворення інформації відбувається за допомогою підказки – першого слова пари, яке допомагає згадати друге слово. Це дозволяє визначити, наскільки дитина вміє пов'язувати слова за змістом і використовувати ці зв'язки для пригадування.

II – Блок завдань – спрямований на вивчення лексико-семантичної та синтаксичної сторони мовлення, які є важливими складовими забезпечення цілеспрямованості комунікативного змісту

(розповідь, опис, міркування). В процесі реалізації даного блоку завдань основну увагу зосереджували на вміннях дитини позначати предмети, виокремлювати їхні ознаки, дії та відношення, а також формування як конкретного, так і узагальненого лексичного значення, що відображає різні рівні інтеграції понять і підтримує єдність лексико-граматичних структур на рівні словосполучень і речень.

Серія завдань, спрямована на дослідження стану сформованості лексико-семантичної сторони мовлення.

Завдання «Назви навпаки». Мета: визначити рівень розуміння антонімічних зв'язків у лексиці, здатність розпізнавати та правильно вживати слова з протилежним значенням. Завдання спрямоване на виявлення здатності дитини аналізувати значення слів-антонімів, знаходити їхні протилежні пари та використовувати антоніми для точного вираження думки в усному мовленні, а також вміння порівнювати предмети, події та явища, формувати на основі співставлення різних ознак – понять.

Завдання «Схожі слова». Мета: дослідити рівень сформованості лексико-семантичної сторони мовлення дитини шляхом оцінки її здатності розпізнавати та коректно використовувати синоніми в різних контекстах. У процесі виконання завдання дитина отримує серію слів або речень, до яких необхідно знайти відповідні синоніми – слова, що виражають близьке за значенням поняття. Завдання спрямоване на вивчення рівня сформованості лексико-семантичних явищ, зокрема вміння розпізнавати й використовувати синонімічні ряди у мовленні, здійснювати синонімічну заміну слів у тексті.

Завдання «Загальні слова». Мета: дослідити рівень розуміння дитиною загального значення слова, її здатність розпізнавати та правильно інтерпретувати значення відповідних лексичних одиниць у мовленні. Також це завдання дає можливість визначити рівень готовності до сприймання і розуміння та володіння у власному мовленні загальними поняттями на кшталт: «місто», «село», «поле», «ліс», «сад»; «дерево», «кущ», «тварина», «рослина»; «дружба», «любов», «радість» тощо.

Серія завдань, спрямована на дослідження стану сформованості синтаксичної сторони мовлення, а саме: уміння здійснювати дії внутрішнього програмування та ймовірного прогнозування на рівні речення, розуміння і висловлювання суджень

на рівні різних типів речень: логіко-граматичних конструкцій (порівняльні, часові тощо); складносурядних (зі сполучниками «і», «а», «або», «але» - що вказують на встановлення причинно-наслідкової обумовленості певно ситуацій) та складнопідрядних речень (причини, наслідку, часу, мети, місця).

Завдання «Програміст». Мета: дослідити здатність дитини планувати внутрішню структуру речення (внутрішнє програмування мовлення). Завдання спрямоване на оцінку того, як дитина вміє організовувати мовні одиниці на рівні речення зі сторони його формально-синтаксичної та семантико-синтаксичної впорядкованості. Вчитель-логопед пропонує дитині придумати речення з набору слів, поданих у початковій формі.

Завдання «Подумай, а що далі?». Мета: Дослідити здатність дитини прогнозувати зміст мовленнєвої ситуації на рівні речення, опираючись на пам'ять та логічний зв'язок між частинами вислову. (І. Брушневська (2006), В. Тищенко (2012), Завдання оцінює навички прогнозування смислу простих та складних речень, що свідчить про розвиток мовленнєвого планування та пам'яті. Педагог пропонує початок речення або частину складного речення (наприклад, «Якщо світить сонце...»), в свою чергу дитина має продовжити речення, формуючи змістовно завершений вислів. Оцінюється логіка, повнота та граматична побудова вислову.

Завдання «Чи правильне моє твердження: так чи ні?». Мета: вивчити вміння дітей сприймати на слух або за допомогою наочності мовленнєві судження, визначати їх правильність або хибність. Завдання проводиться на рівні простих поширених, логіко-граматичних конструкцій, складних речень – Л. Андрусина (1997); І. Марченко (2006); Є. Соботович, (1997); Т. Швалюк (2013) – складносурядних, складнопідрядних.

Завдання «Речення з підрядними». Мета: оцінити здатність дитини створювати складнопідрядні речення, використовуючи різні типи підрядних, завдяки чому досліджуємо рівень розуміння логічних зв'язків і розвиток мовленнєвого планування. Завдання є важливим інструментом для оцінювання не лише синтаксичних навичок, а й когнітивних процесів, пов'язаних із розумінням причинно-наслідкових, часових, умовних та інших відношень у мовленні.

III – Блок завдань – спрямований на дослідження здатності до елементарних міркувань у зв'язному мовленні старших

дошкільників із ЗНМ третього рівня – на рівні тексту. Ключовим аспектом на цьому етапі є зосередження на аналізі можливостей дітей до програмування та планування зв'язного монологічного висловлювання, а також здатності прогнозувати розвиток подій, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, здійснювати смислові припущення й робити логічні умовиводи.

Серія завдань, спрямована на дослідження здатності дітей дошкільного віку до програмування і планування зв'язного монологічного висловлювання, а також ймовірного прогнозування, смислового здогаду на рівні тексту.

Завдання «Програміст 2». Мета: оцінити здатність дитини логічно структурувати текст, програмувати хід оповідання, встановлювати внутрішні зв'язки між частинами тексту, що відображає формування цілісного мислення на рівні зв'язного мовлення. Дитині пропонується побудувати або відновити логічний ланцюг подій у тексті, спираючись на часткову інформацію або окремі сюжетні фрагменти. Завдяки завданню ми можемо вивчити механізм планування та програмування зв'язного монологічного висловлювання.

Завдання «Продовж історію». Мета: оцінити здатність дитини до мовленнєвого прогнозування на рівні тексту, розуміння і розкриття внутрішніх причинно-наслідкових зв'язків тексту, здатності до міркування. Дитині пропонується прослухати історію, яка має незавершений фінал. Після цього дитина повинна спробувати спрогнозувати подальше розгортання подій в сюжеті оповідання, застосовуючи логічне міркування, встановлюючи причинно-наслідкові зв'язки. Педагог може ставити питання, на кшталт: «Як ти думаєш, що сталося потім?»

Серія завдань, спрямована на дослідження здатності дітей дошкільного віку до розуміння і володіння елементарними міркуваннями у зв'язному мовленні старших дошкільників із ЗНМ

Завдання «Так чи ні». Мета: вивчити здатність дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ до умовисновків, логічного міркування на рівні мовлення. Л. Андрусина (1997). Дитині пропонується прослухати речення – судження, які стосуються навколишнього світу, тварин, рослин, предметів (будь-яка лексична тема), дитина шляхом індуктивних і дедуктивних роздумів повинна довести, або спростувати їх правильність або хибність, відповідаючи на запитання дорослого «так» або «ні», пояснити свій вибір. Наприклад, судження: «Деяким

рослинам потрібна вода. Деякі метелики літають.»

Завдання «Назви – відгадай, доведи – поясни». Мета: вивчити здатність дітей до елементарних міркувань в процесі створення або відгадування словесного опису предметів і явищ навколишнього світу, шляхом порівняння, співставлення, аналізу та узагальнення отриманої інформації про цей предмет чи явище. Педагог пропонує дитині довести або спростувати його твердження про певний предмет чи явище природи, який вона пред'являє дитині, описавши його. Це завдання складається з двох діагностичних проб, що спрямовані на діагностику розвитку вербально-логічного мислення та мовленнєвої компетенції дитини через створення та аналіз словесних описів предметів і явищ: Для проби 1. – підтвердження або спростування тверджень; Для проби 2. – відгадування загадок-описів із поясненням. Використання двох проб у цьому завданні – забезпечує достовірну діагностику здатності дитини аналізувати, узагальнювати, порівнювати та формулювати логічні умовисновки.

Завдання «Поміркуй та поясни». Мета: вивчення розвитку логічного мислення та здатності дітей будувати власні елементарні міркування на основі поданої тези. Дитині пропонується ситуація або теза, яка вимагає усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків. Завдання полягає у тому, щоб дитина висловила свої міркування, припущення за поданим твердженням, послідовно виклала судження, аргументувала висновки. Дане завдання дозволяє не лише оцінити рівень формування елементарних міркувань та розвиток причинно-наслідкових зв'язків, а й виявити мовленнєві труднощі, пов'язані із структуруванням висловлювань та аргументацією.

Отже, розроблена модель діагностичної методики є комплексним і міждисциплінарним інструментом, який дозволяє всебічно вивчити особливості мовленнєво-мисленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення третього рівня. Вона спрямована на визначення основних труднощів у формуванні зв'язного мовлення, а також на оцінку рівня розвитку елементарних міркувань у дітей цієї категорії.

Методика дозволяє системно виявити і проаналізувати прогалини в існуючих наукових знаннях про мовленнєвий розвиток дітей із ЗНМ, що є критично важливим для удосконалення корекційних підходів, технологій логопедичної роботи та подальшого навчання у школі.

Кожен із етапів дослідження послідовно розкриває різні аспекти когнітивного й мовленнєвого розвитку – від базового логопедичного

обстеження до глибинної оцінки формування логічних міркувань у зв'язному мовленні дітей старшого дошкільного віку.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Проблема формування міркувань у зв'язному мовленні дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення третього рівня є складним багатоаспектним процесом, що потребує системного та міждисциплінарного підходу до дослідження і практичної роботи. Застосування фізіологічних, лінгвістичних та психолінгвістичних підходів у діагностиці та корекційно-розвитковій діяльності дозволяє не лише підвищити ефективність розвитку мовленнєвої компетентності та когнітивної сфери дітей даної категорії, а й створити необхідні умови для їх подальшої успішної адаптації дитини в початковій ланці освіти.

Міркування виступає як складний мовленнєво-мисленнєвий феномен, який відіграє провідну роль у формуванні логіко-змістової сторони висловлювань, а також відображає загальний рівень когнітивної зрілості дошкільника. Результати проведеного дослідження підтвердили, що у дітей із ЗНМ III рівня спостерігається несформованість ряду ключових операцій мислення – аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків – що значно ускладнює процес побудови розгорнутих, логічно організованих висловлювань-міркувань у структурі зв'язного мовленні.

Результати проведеного дослідження констатують, що діти старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення III рівня демонструють виражену несформованість базових розумових операцій – аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Ці дефіцити значною мірою гальмують процес побудови логічно послідовних, структурованих висловлювань, що відповідають формі міркування у межах зв'язного мовлення. Зокрема, спостерігаються, що труднощі у сфері пізнавальної діяльності тісно переплітаються з недостатньою обізнаністю дітей про навколишній світ, обмеженим словниковим запасом і труднощами в організації внутрішнього мовлення, яке є основою для зовнішньої словесної аргументації. Все це створює передумови для зниження якості продукування зв'язного мовлення, зменшує інформативність,

послідовність і логічну завершеність висловлювань.

Запропонована нами діагностична методика є важливим інструментом для комплексного вивчення рівня сформованості міркувань у зв'язному мовленні дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ третього рівня, оскільки дозволяє цілісно оцінити мисленнєво-мовленнєві механізми, що забезпечують процес формування когнітивної сфери та визначити вектори подальшої корекційно-розвивальної роботи. Наукова новизна дослідження полягає в розробці інтегративного підходу до аналізу вміння міркувати як складової зв'язного мовлення. У межах такого підходу міркування розглядається як результат активізації когнітивних процесів, що потребують цілеспрямованого педагогічного впливу та спеціальної організації корекційного середовища. Доцільним є подальше вдосконалення системи діагностичних засобів, спрямованих на комплексне вивчення взаємозв'язку між рівнем когнітивного розвитку та мовленнєвими вміннями дітей із загальним недорозвитком мовлення.

На нашу думку, з огляду на результати проведеного дослідження перспективним є створення сучасної методики формування міркувань у зв'язному мовленні дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Її побудова має спиратися на принципи поетапності, дидактичної доцільності, урахування зони найближчого розвитку, а також на залучення ігрових методів як базового механізму стимуляції мовленнєвої активності у цьому віковому періоді. Подальші наукові дослідження необхідно зосередити на вивченні ефективності різних організаційних форматів логопедичної роботи, зокрема сучасних інтерактивних підходів, які сприяють підвищенню мотивації та активному залученню дітей до корекційно-розвиткової діяльності. Також, особливої уваги слід приділити створенню оптимальних форм партнерської взаємодії з родинами дітей, яке є важливим ресурсом для створення сприятливих умов мовленнєвого розвитку та закріплення результатів логопедичної роботи.

Отримані результати не лише підтверджують необхідність цілеспрямованої корекційної підтримки дітей із загальним недорозвиненням мовлення третього рівня у формуванні логіко-семантичної сторони мовлення, а й створити підґрунтя для подальшого вдосконалення програмно-методичного забезпечення навчання дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Н. Бондаренко, “Шляхи формування зв’язного монологічного мовлення у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення”, *Наук. часопис НПУ ім. М.П. Драгоман. Серія 19. Корекц. педагогіка та психологія: зб. наук. пр.*, № 24, с. 30–34, 2013. Дата звернення: 8.06.2025. [Онлайн].
Доступно: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7594>
- [2] Марченко І.С., Спеціальна методика розвитку мовлення. Навчальний посібник. Київ: ВД «Слово». 308 с. 2015.
- [3] Т. Швалюк, “Проблема формування зв’язних висловлювань типу міркування у дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення”, *Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоман. Серія 19: Корекц. педагогіка та спец. психологія*, № 32 (2), с. 234–240, 2016. Дата звернення: 2.06.2025. [Онлайн].
Доступно: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/16634>
- [4] Л. Андрусина, “Психологічні характеристики загальнофункціональних механізмів мовлення у старших дошкільників із ЗНМ”, *Теорія і практика сучас. логопедії: Зб. наук. пр.*, с. 18–23, 2007.
- [5] В. Тарасун, *Логодидактика*. Київ: Вид. Дім «Слово», 2011.
- [6] В. Тищенко, “Методика формування ймовірного прогнозування в мовленнєвій діяльності дітей дошкільників із ЗНМ”, *Наук. часопис НПУ ім. МП Драгоман. Серія 19: Корекц. педагогіка та спец. психологія*, № 21, с. 269–273, 2012. Дата звернення: 9.06.2025. [Онлайн].
Доступно: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/23199>
- [7] Helen C. Reed, Petra P. M. Hurks, Paul A. Kirschner & Jelle Jolles, “Preschoolers causalreasoning during shared picture book storytelling: A cross-case comparisondescriptive study”, *J. Res. Childhood Educ.*, № 29 (3), с. 367–389, 2015. Дата звернення: 4.06.2025. [Онлайн].
Доступно: <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1042126>
- [8] Filiatrault-Veilleux, P., Bouchard, C., Trudeau, N., & Desmarais, C., Comprehension of inferences in a narrative in 3- to 6-year-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(5), 1099–1110, 2016. Дата звернення: 2.06.2025. [Онлайн].
Доступно: https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0252
- [9] Desmarais, C., Nadeau, L., Trudeau, N., Filiatrault-Veilleux, P., & Maxès-Fournier, C., Intervention for improving comprehension in 4-6 year old children with specific language impairment: practicing inferencing is a good thing. *Clinical linguistics & phonetics*, 27(6-7), 540–552, 2013. Дата

звернення: 8.06.2025. [Онлайн].

Доступно: <https://doi.org/10.3109/02699206.2013.791880>

[10] Н. Харченко, “Психолінгвістичні підходи щодо формування в старших дошкільників мовленнєвих навичок і вмінь будувати міркування”, *Психолінгвістика*, № 1, с. 98–105, 2008. Дата звернення: 5.06.2025. [Онлайн].

Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2008_1_11

[11] Lyndina, Y., Martynyuk, Z., Tovstohan, V., Babichenko, A., Mytsyk, H., & Samoilenko, I., Psychological and Pedagogical Technologies in Working with Children with Special Educational Needs: Neuropedagogical Aspect. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 14(1), 302–318, 2023. Дата звернення: 6.06.2025. [Онлайн]. Доступно: <https://doi.org/10.18662/brain/14.1/421>

SAMOILENKO Inna

PhD student, Department of Speech Therapy and Logopsychology

Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University

Kyiv, Ukraine

ORCID ID: 0000-0001-8592-4226

ODEL OF A DIAGNOSTIC METHOD FOR ASSESSING THE DEVELOPMENT OF REASONING IN COHERENT SPEECH OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Annotation. The article presents a modern design of a diagnostic method for studying the level of development of reasoning in coherent speech among senior preschool children with general speech underdevelopment (GSU). The relevance of the issue is determined by the need for high-quality diagnostics of cognitive and speech skills, which are fundamental for the formation of communication abilities and prerequisites for educational activity. In developing the methodology, we considered the age- and speech-related characteristics of children with GSU of senior preschool age, psycholinguistic mechanisms of utterance generation, the structure of reasoning as a form of coherent speech, as well as general didactic principles.

The comprehensive diagnostic method for studying the state of reasoning in the coherent speech of children with Level III GSU included three stages: the initial stage – orientation and diagnostic, aimed at selecting

children with Level III GSU and classifying them based on clinical manifestations during the speech-language assessment in order to form a representative sample. The main stage – research and experimental, involved studying the main components and criteria underlying the formation of reasoning in the coherent speech of senior preschoolers. This stage included three blocks of tasks, each containing specially developed sets of exercises and tests. The diagnostic tools were structured into three task blocks, each comprising a series of tasks that made it possible to identify the child’s ability to establish cause-and-effect relationships, justify judgments, and express thoughts in the form of reasoning. The final stage – control and analytical, involved both quantitative and qualitative analysis of the research results.

Special attention was paid to the conditions ensuring the reliability of the assessment results: emotional engagement of the child, the use of visual materials, and adapted speech stimuli. The proposed methodology meets the needs of speech and language pathologists and psychologists for diagnosing children with GSU. The practical significance of the study lies in the comprehensive assessment of the level of reasoning in coherent speech, which allows for well-grounded planning of further speech therapy and developmental intervention for children with general speech underdevelopment.

Keywords: general speech underdevelopment, reasoning, coherent speech, cognitive and speech skills, diagnostic methodology.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

[1] N. Bondarenko, “Ways of forming coherent monologue speech in senior preschoolers with general underdevelopment of speech”, Scientific Journal of the Drahoman National Pedagogical University. Series 19. Correctional Pedagogy and Psychology: Collection of Scientific Proceedings, No. 24, pp. 30-34, 2013. Date of access: 8.06.2025. [Online]. Available: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7594>.

[2] Marchenko I.S., “Special Methods of Speech Development”. Study guide. Kyiv: Slovo Publishing House. 308 c. 2015.

[3] T. Shvaliuk, “The problem of forming coherent statements of the reasoning type in children of senior preschool age with severe speech disorders”, Scientific Journal of the National Pedagogical Dragoman University. Series 19: Correctional Pedagogy and Special Psychology, No. 32 (2), pp. 234-240, 2016. Date of access: 2.06.2025. [Online]. Available: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/16634>

[4] L. Andrusyshina, “Psychological characteristics of general functional mechanisms of speech in older preschoolers with SEN”, Theory and practice of modern speech therapy: Collection of scientific articles, pp. 18-23, 2007.

[5] V. Tarasun, "Logodidactics. Kyiv: Slovo Publishing House, 2011.

[6] V. Tyshchenko, “Methods of forming probable forecasting in the speech activity of preschool children with SEN”, Scientific Journal of the Drahoman National Pedagogical University. Series 19: Correctional Pedagogy and Special Psychology, No. 21, pp. 269-273, 2012. Date of access: 9.06.2025. [Online]. Available:

<http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/23199>

[7] Helen C. Reed, Petra P. M. Hurks, Paul A. Kirschner & Jelle Jolles, “Preschoolers causalreasoning during shared picture book storytelling: A cross-case comparisondescriptive study”, *J. Res. Childhood Educ.*, № 29 (3), c. 367–389, 2015. Date of access: 4.06.2025. [Online]. Available: <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1042126>

[8] Filiatrault-Veilleux, P., Bouchard, C., Trudeau, N., & Desmarais, C., Comprehension of inferences in a narrative in 3- to 6-year-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(5), 1099–1110, 2016. Date of access: 2.06.2025. [Online]. Available: https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0252

[9] Desmarais, C., Nadeau, L., Trudeau, N., Filiatrault-Veilleux, P., & Maxès-Fournier, C., Intervention for improving comprehension in 4-6 year old children with specific language impairment: practicing inferencing is a good thing. *Clinical linguistics & phonetics*, 27(6-7), 540–552, 2013. Date of access: 8.06.2025. [Online]. Available: <https://doi.org/10.3109/02699206.2013.791880>

[10] H. Kharchenko, “Psycholinguistic approaches to the formation of speech skills and reasoning abilities in senior preschoolers”, *Psycholinguistics*, no. 1, pp. 98-105, 2008. Date of access: 5.06.2025. [Online]. Available: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2008_1_11

[11] Lyndina, Y., Martynyuk, Z., Tovstohan, V., Babichenko, A., Mytsyk, H., & Samoilenko, I., Psychological and Pedagogical Technologies in Working with Children with Special Educational Needs: Neuropedagogical Aspect. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 14(1), 302–318, 2023. Date of access: 5.06.2025. [Online]. Available: <https://doi.org/10.18662/brain/14.1/421>

УДК 376.091:378.4

DOI 10.32626/2413-2578.2025-26.162-175

СЕМЕНЕЦЬ Андрій

аспірант кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: 0009-0008-5849-9592

ГОТОВНІСТЬ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті висвітлюються питання готовності учасників освітнього процесу до діяльності в інклюзивному середовищі в закладах вищої освіти. З цією метою було здійснено анкетування та проведено кількісний та якісний аналіз результатів. Це дало можливість оцінити готовність викладачів та здобувачів вищої освіти до процесу навчання в умовах інклюзивного середовища та виявити ключові ідеї, емоційні відтінки й мотиваційні установки щодо інклюзивного навчання. З'ясовано, що професорсько-викладацький склад закладів вищої освіти має досить високий, проте недостатній рівень готовності до роботи із здобувачами з ООП, близько 20% респондентів даної групи засвідчили що взагалі не мали практичного досвіду роботи з даною категорією здобувачів і це суттєво обмежує можливість реалізації інклюзивного навчання, адже теоретичні знання та позитивна налаштованість не може компенсувати практичні навички. Серед здобувачів вищої освіти з нормотиповим розвитком цілковиту готовність до навчання в інклюзивному середовищі висловило більше половини респондентів. 60,5% здобувачів володіють недостатньою інформацією щодо доступності та безбар'єрності простору в їхніх навчальних закладах. Разом з тим здобувачі освіти в переважній більшості підтримують думку, що адаптація осіб з ООП має бути спільною відповідальністю усіх учасників освітнього процесу. Здобувачі ж освіти з ООП в переважній більшості (61,8 %) позитивно оцінюють ставлення до них колективу та адекватне відношення педагогів до оцінювання їх результатів навчання. Дані здобувачі демонструють високий рівень обізнаності щодо організаційних механізмів підтримки та визнають необхідність у

створенні та функціонування інклюзивного центру у ЗВО, особливо наголошують на важливості залучення до їх психолого-педагогічного супроводу здобувачів освіти та необхідності активної участі здобувачів з ООП в роботі органів студентського самоврядування, що повинно в більшій мірі забезпечити захист їх прав.

Ключові слова: готовність учасників освітнього процесу, здобувачі вищої освіти з особливими освітніми потребами, інклюзивне навчання, інклюзивне освітнє середовище, інклюзивна компетентність.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку цивілізованого суспільства можна схарактеризувати як етап на якому змінюються ціннісні орієнтири, що-спрямовуються на визнання унікальності кожної особистості та її право щодо саморозвитку і здобуття освіти. Розвиток освіти в Україні також не стоїть осторонь таких світових тенденцій і концепція «освіта для всіх та заклад освіти для всіх» вже досить успішно реалізується в закладах загальної середньої освіти, що сприяє забезпеченню рівного доступу дітей з особливими освітніми потребами (далі - ООП) до якісних освітніх послуг та кращій їх соціалізації і адаптації до подальшого дорослого життя [3].

В реаліях сьогодення заклади вищої освіти все більше стикаються з проблемами забезпечення можливості, доступності і комфортності здобуття освіти особам з ООП, чисельність яких з року в рік зростає. Це спричинено як загальносвітовою тенденцією до збільшення чисельності осіб, які потребують особливої організації освітнього процесу через певні потреби, так і з специфічними вітчизняними викликами, спричиненими війною [8]. Постає невідкладна проблема адаптації до цивільного життя ветеранів, підтримки осіб, що постраждали від війни (вимушені переселенці, особи з посттравматичним стресовим розладом та ін.) [11].

Вирішення проблеми доступності вищої освіти для осіб з ООП лежить в кількох площинах. Це і матеріально-технічна, яка повинна забезпечити безбар'єрність освітнього простору, так і психолого-педагогічна, яка повинна забезпечити належний супровід таким здобувачам освіти в процесі їх адаптації та подальшого навчання. Вирішення питання належного психолого-педагогічного супроводу осіб з ООП значною мірою залежить від готовності усіх учасників освітнього процесу до навчання в інклюзивному освітньому середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній науковій літературі приділяється багато уваги питанням інклюзивної освіти. Проблемам інклюзивного навчання в закладах дошкільної і загальної середньої освіти присвячено праці вітчизняних вчених: О.Дмитрієва [1], В.Засенко [2], Л.Ковригіна [3], С.Миронова [6], З.Шевців [10], Л. та закордонних: Флоріан, Н. Лінклатер [13] та ін.

Загальні питання організації освітнього процесу з врахуванням потреб здобувачів вищої освіти з ООП піднімаються в працях К.Кольченко, Г.Нікуліної [4], І.Соколової, В.Бондаренка [9]. Г.Лопатіна, О.Гуренко, Г.Мицик [5], розглядають аспекти інклюзивної вищої освіти як важливий елемент у досягненні цілей сталого розвитку. Р. Шерстюк, І.Стойко. Л. Малюта [11] досліджують проблеми навчання в закладах вищої освіти ветеранів війни, кількість яких рік від року зростає. Проблемою готовності учасників освітнього процесу в інклюзивному середовищі присвячено праці С.Миронової, Т.Докучиної, І.Рудзевич, О.Смотрової, Л.Платаш, [7], О.Шумського, О.Шумської [12], які аналізують готовність викладачів закладів вищої освіти до реалізації інклюзивної освіти. Вчені зосереджують свою увагу на формуванні компетенцій, якими повинні володіти науково-педагогічні працівники, працюючи із здобувачами вищої освіти з ООП.

Аналіз наукової літератури свідчить про вагоме значення питання готовності учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного середовища і водночас засвідчує потребу в додатковому поглибленому його вивченні.

Мета дослідження. Визначення рівня готовності учасників освітнього процесу до діяльності в інклюзивному середовищі закладів вищої освіти.

2. МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ

Аналіз стану готовності до забезпечення інклюзивного навчання в ЗВО проводився в багатьох напрямках і передбачав: вивчення нормативно-правового забезпечення, внутрішньої документації ЗВО з питань забезпечення безбар'єрного простору та організації супроводу осіб з ООП; проведення бесід з учасників освітнього процесу; проведення анкетування учасників освітнього процесу.

Анкетування здійснювалося в розрізі трьох груп респондентів: науково-педагогічних працівників (НПП), студентів з нормотиповим

розвитком та студентів з особливими освітніми потребами. Для опрацювання результатів анкетування застосовано комплексний підхід, який поєднує кількісний та якісний аналіз. Кількісний аналіз передбачав статистичну обробку відповідей за допомогою підрахунку частот, відсоткових співвідношень та середніх показників. Отримані дані були згруповані за трьома ключовими критеріями готовності - психологічним, когнітивним та поведінковим (операційним), що дозволило оцінити не лише загальну тенденцію, а й структуру готовності різних груп респондентів.

Якісний аналіз полягав у змістовній інтерпретації відкритих відповідей респондентів. Було здійснено контент-аналіз, який дозволив виокремити повторювані теми, виявити ключові ідеї, емоційні відтінки й мотиваційні установки щодо інклюзивного навчання.

Такий підхід дав змогу не лише кількісно оцінити рівень готовності різних груп до інклюзивного навчання, а й виявити змістовні аспекти ставлення, досвіду та потреб, що є важливими для подальшої інтерпретації отриманих результатів.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

В анкетуванні брали участь 479 осіб. Із них 20,7% – це науково-педагогічні працівники. 72,2% – студенти з нормотиповим розвитком, які виступили основною групою респондентів. Їхні відповіді дозволили оцінити рівень прийняття інклюзії, толерантність до студентів з ООП, а також готовність до спільного навчання у змішаних академічних групах. 7,1% – становили студенти з ООП, чії результати допомогли визначити мотивацію, психологічну та когнітивну готовність до навчання у спільному середовищі.

Географічна вибірка респондентів забезпечує репрезентативність дослідження для різних регіонів України. Участь в анкетуванні взяли представники таких закладів:

- Волинський національний університет імені Лесі Українки,
- Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,
- Запорізький національний університет,
- Західноукраїнський національний університет,
- Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
- Луцький національний технічний університет,
- Ужгородський національний університет,

- Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця.
- Хмельницький національний університет,
- Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
- Шепетівський фаховий коледж Подільського державного університету,

Залучення респондентів із різних регіонів і типів закладів (класичних, технічних, педагогічних університетів, а також коледжів) дозволило врахувати регіональне та інституційне різноманіття освітнього середовища, що підвищує достовірність і узагальненість результатів.

Здійснено аналіз одержаних результатів.

Передусім щодо психологічного критерію готовності НПП, який відображає емоційну, мотиваційну та ціннісну складові їхньої готовності до роботи зі студентами з ООП. Його зміст охоплює такі характеристики, як емпатія, толерантність, відсутність упереджень, здатність до співпраці та прийняття різноманітності як норми сучасного освітнього процесу.

До цього критерію були віднесені питання:

- Як Ви ставитеся до інтеграції осіб з ООП у навчання в ЗВО?
- Чи готові Ви викладати для студентів з ООП?
- Чи спостерігали за собою поблажливе ставлення до студентів з ООП?
- Чи завищували бали для студентів з ООП?
- Чи вважаєте Ви за потрібне залучення студентів з ООП до самоврядування?

В результаті встановлено, що загальний рівень психологічної готовності становить 60,8% позитивних відповідей, що свідчить про переважно сприятливе, але не цілком сформоване ставлення до інклюзивної освіти. 88,8 % позитивних відповідей спостерігається щодо залучення студентів з ООП до студентського самоврядування і свідчить про високий рівень ціннісної відкритості НПП. Водночас 29,3% невпевнених відповідей у питанні про готовність викладати для осіб з ООП вказують на психологічну невизначеність, зумовлену, ймовірно, браком досвіду або страхом перед новими професійними викликами.

Фіксується також певний рівень поблажливого ставлення (56,6%), яке, хоча й має емпатійне підґрунтя, може призводити до заниження академічних вимог. Водночас 73,7% викладачів зазначили, що не

завищують оцінки студентам з ООП, що є позитивним показником професійної об'єктивності.

Отже, психологічна готовність НПП перебуває на середньому рівні, що засвідчує наявність емпатійного ставлення, але й певну потребу в подальшому розвитку емоційної компетентності. Для підвищення цього показника доцільним є проведення тренінгів з розвитку толерантності, подолання стереотипів та формування стресостійкості під час взаємодії зі студентами з ООП.

Когнітивний критерій готовності НПП, який охоплює знання викладачів щодо теоретичних і практичних аспектів інклюзивної освіти, розуміння законодавчих вимог, психолого-педагогічних особливостей осіб з ООП, а також методик адаптації навчального процесу засвідчує середній рівень когнітивної готовності становить 80,8% позитивних відповідей, що свідчить про високий рівень обізнаності респондентів.

Високі показники позитивних відповідей демонструють глибоке усвідомлення необхідності створення інституційних механізмів підтримки студентів з ООП. Такий рівень знань свідчить, що більшість викладачів знайомі з принципами інклюзивного навчання. Водночас, наявність 19,2% негативних відповідей щодо доцільності створення інклюзивного центру може бути пов'язана з сумнівами у ресурсних можливостях ЗВО або відсутністю досвіду реалізації таких ініціатив. Аналогічно, 15,2% респондентів, які вагалися у відповіді щодо системи супроводу, потребують додаткових знань про механізми інклюзивної підтримки.

Таким чином, когнітивна готовність НПП є найбільш сформованою серед трьох критеріїв. Вона становить основу для впровадження інклюзивних практик, але вимагає системного підкріплення через курси підвищення кваліфікації, методичні семінари та обмін досвідом між викладачами, які вже працюють зі студентами з ООП для набуття практичних компетентностей.

Щодо практичної здатності викладачів реалізовувати принципи інклюзивної освіти: адаптувати навчальні матеріали, використовувати спеціальні технології, будувати індивідуальні освітні траєкторії, співпрацювати з фахівцями супроводу, яка характеризується операційним критерієм, то встановлено, що рівень операційної готовності можна охарактеризувати як середній. На питання «Чи виникали труднощі у роботі зі студентами з ООП?» 68,7% респондентів не мали труднощів у роботі з особами з ООП, близько 20% зазначили відсутність досвіду, що

свідчить про нерівномірність практичної підготовленості. Оцінка практичних вмінь ще буде досліджуватися нами додатково.

47,5% викладачів вважають, що ключова роль у процесі адаптації студентів з ООП має належати інклюзивній службі або центру підтримки. Це свідчить про усвідомлення необхідності командного підходу. 11,2% респондентів наголосили на доцільності комплексної взаємодії між службою, кураторами, викладачами та студентським самоврядуванням. Такий підхід повністю відповідає сучасній концепції інклюзивного середовища, де педагог є одним із суб'єктів підтримки, а не єдиним виконавцем.

Водночас, 17,2% викладачів не мали досвіду роботи зі студентами з ООП, що є суттєвим обмеженням для практичної реалізації інклюзивного навчання. Це вказує на необхідність створення умов для практичного навчання й супроводу НПП - наприклад, через проведення стажувань у центрах інклюзивної освіти, залучення до проєктів і наставництва.

Отже, операційна готовність НПП є критично важливим компонентом інклюзивної компетентності. Без практичних навичок теоретичні знання і позитивне ставлення залишаються неефективними.

Питання анкети «Які зміни необхідно впровадити в освітній процес для осіб з ООП?» дозволило зібрати якісні дані про бачення викладачів щодо вдосконалення інклюзивної освіти. Із 99 відповідей 70% містили конкретні пропозиції, 20% - нейтральні або відсутні відповіді, 10% - критичні зауваження.

Як свідчать результати, домінуючими темами є адаптація навчальних матеріалів (30%) та покращення технічного забезпечення (24%). Це узгоджується з операційним критерієм і підкреслює, що викладачі бачать першочергову потребу у створенні реальних умов для навчання студентів з ООП. Висока частка відповідей, пов'язаних із підвищенням кваліфікації (15%), підтверджує необхідність удосконалення когнітивного компоненту через професійний розвиток.

Таким чином, якісний аналіз доповнює кількісний, показуючи, що викладачі переважно орієнтуються на практичні шляхи вирішення проблем інклюзії, розуміючи її як системне завдання, що потребує одночасно організаційних, технічних та психологічних змін у ЗВО.

В питанні готовності до інклюзивної освіти студентів з нормотиповим розвитком то встановлено, що більшість студентів 55 % загалом позитивно ставляться до інтеграції осіб з ООП у навчальний процес, 49 % готові навчатися разом у спільних групах. Водночас високий відсоток негативних відповідей на питання «Чи спостерігали Ви

поблажливе ставлення до студентів з ООП?» – 74,4 % зазначили, що не спостерігали поблажливості і «Чи завищували викладачі бали для студентів з ООП?» – 91,6 % не помітили завищення оцінок свідчить про відсутність виражених стереотипів чи дискримінаційних тенденцій.

Помітна також толерантна позиція щодо залучення студентів з ООП до активного студентського життя: понад 56,2 % респондентів підтримують участь таких студентів у самоврядуванні. Отже, за психологічним критерієм більшість опитаних демонструють високий рівень готовності до інклюзивної взаємодії.

Щодо когнітивної обізнаності студентів у сфері інклюзивної освіти то вона є помірно високою. 85,6 % розуміє важливість створення інклюзивних центрів або служб підтримки, які забезпечують психологічний, педагогічний і соціальний супровід. Водночас лише 30,5 % респондентів відзначили наявність безбар'єрного простору у своїх університетах, а 60,5 % вказали, що не мають достатньої інформації або не можуть оцінити рівень доступності. Це свідчить про обмежене знання реальних умов інклюзії та необхідність підвищення рівня поінформованості студентів про права осіб з ООП, принципи безбар'єрності та засоби взаємодії.

Рівень когнітивної готовності студентів середній: попри високу підтримку ідей інклюзії, бракує практичних знань щодо умов реалізації цих принципів у ЗВО.

Важливою є поведінкова готовність студентів з номотиповим розвитком до сприйняття інклюзивної освіти. В цьому плані 53 % студентів вважають, що адаптація осіб з ООП має бути спільною відповідальністю усіх учасників освітнього процесу - інклюзивної служби, викладачів, кураторів та органів студентського самоврядування. Це свідчить про сформоване розуміння комплексного характеру інклюзивної підтримки. І лише 12,8 % вважають, що ці питання мають вирішувати окремі особи, а не колектив.

Таким чином, поведінкова готовність проявляється у прагненні студентів до спільної участі та розподілу відповідальності за створення комфортних умов навчання для всіх.

Важливим було вивчення думки студентів щодо можливих покращень умов навчання осіб з ООП в їхніх закладах. В цьому питанні прослідковується певна байдужість та невизначеність, адже 65 % респондентів відповідали «не знаю», «жодних змін не потрібно». Це може свідчити про часткову інформаційну пасивність або відсутність особистого досвіду взаємодії зі студентами з ООП.

Одним з визначальних моментів з питань готовності ЗВО до провадження інклюзивної освіти є готовність безпосередньо студентів з ООП. В нашому опитуванні взяли участь 34 студенти з різних ЗВО.

Розподіл за курсами: 1 курс – 58,8%, 2 курс – 20,6%, 3 курс – 5,9%, 4 курс – 8,8%, магістратура – 5,9%. Усі респонденти ідентифікували себе як студенти з ООП.

61,8% студентів оцінили ставлення колективу до них як позитивне, що засвідчує сприятливий психологічний клімат у більшості академічних груп. Водночас 55,9% зайняли нейтральну позицію щодо змін у навчальному процесі - це може свідчити про обережне ставлення або відсутність залучення до процесів оновлення освітнього середовища.

Лише 23,5% респондентів вказали на поблажливість викладачів, а 11,8% – на випадки завищення оцінок. Такий розподіл свідчить про високу суб'єктивну самостійність студентів та загалом адекватне ставлення з боку педагогів.

Щодо когнітивної готовності, то 91,2% студентів з ООП визнають потребу у створенні інклюзивного центру у ЗВО, що підтверджує високий рівень обізнаності щодо організаційних механізмів підтримки. Відповіді щодо відповідальності за адаптацію демонструють усвідомлення багаторівневого підходу: студенти розглядають як формальні інституції (центр, куратор), так і неформальні – студентське самоврядування. 58,8% підтримують залучення осіб з ООП до органів студентського самоврядування, що відображає прагнення до активної соціальної інтеграції.

Характеризуючи здатність студентів з ООП застосовувати знання та установки у практичних діях, брати участь у створенні безбар'єрного середовища та ініціювати зміни, то слід зазначити, що 55,9% студентів вказали на часткову безбар'єрність простору, що відображає наявність структурних обмежень. Лише 35,3% вважають простір повністю доступним, тоді як 8,8% – не забезпеченим зовсім.

Певні труднощі склало питання «Які зміни необхідно запровадити у освітній процес для осіб з ООП?», на яке 62 % дало пасивну відповідь «не знаю» і лише 14 % зазначили на необхідності додаткової психологічної підтримки та по 10 відсотків наголосили на заходах спрямованих на покращенні гнучкості в освітньому процесі та на покращенні інфраструктурної доступності.

Отже можемо стверджувати, що найвищі показники готовності студентів з ООП до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі спостерігаються за когнітивним компонентом, що вказує на сформоване

усвідомлення важливості інклюзивної освіти та механізмів підтримки. Психологічна готовність демонструє середній рівень - більшість студентів відчують емоційний комфорт і прийняття колективом. Натомість поведінкова готовність має нижчі показники, що пояснюється насамперед зовнішніми обмеженнями - матеріально-технічними та організаційними.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Результати проведеного констатувального експерименту дають підстави засвідчити наступне.

Загальний рівень готовності науково-педагогічних працівників до психолого-педагогічного супроводу здобувачів освіти з ООП можна оцінити як середній. Викладачі в цілому позитивно ставляться до інклюзії, володіють базовими знаннями та певним практичним досвідом, але потребують подальшої підтримки в напрямі розвитку емоційної компетентності, практичних умінь та організаційних механізмів взаємодії.

Рівень готовності студентів з нормотиповим розвитком до навчання разом зі студентами з ООП можна визначити як середній. Студенти переважно володіють необхідними установками для формування інклюзивного освітнього середовища, але потребують розвитку когнітивної складової (знань про принципи, права та умови інклюзії) і практичних компетентностей у сфері комунікації та взаємодії.

У студентів з ООП відбувається формування комплексної готовності до інклюзивного навчання, де знання та ставлення ще не повністю трансформувалися у сталі поведінкові практики.

Дослідження буде продовжуватися з підвищення супроводу осіб з ООП в освітньому процесі по завершенню констатувального експерименту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

[1] О.І. Дмитрієва, Комплексний підхід до процесу реабілітації дітей з особливими освітніми потребами у сучасному навчальному закладі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* Випуск 34 : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017. С.10-15.

[2] В.В. Засенко, Спеціальна освіта: кроки до змін. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 1. С. 7-12. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2017_1_3. (дата звернення: 11.10.2025).

[3] Л.М. Коврігіна, Формування готовності вчителя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. № 11 (66). 2017. С.10-16

[4] К. О.Кольченко, Г. Ф. Нікуліна, Концептуальні підходи до впровадження інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : зб. наук. пр. / Відкритий міжнар. ун-т розвитку людини «Україна» [та ін.]. Київ, 2013. № 10. С. 12–21. URL: <https://ap.uu.edu.ua/article/38> (дата звернення: 11.10.2025).

[5] Г.О.Лопатіна, О.І.Гуренко, Г.М. Мицик, Інклюзивна освіта та її роль у досягненні цілей сталого розвитку. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 69. Том 1. 2024. С.195-200

[6] С.П. Миронова, Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах : навчально-методичний посібник. Тернопіль: Астон, 2020. 176 с.

[7] С.Миронова, Т.Докучина, І.Рудзевич, О.Смотров, Л.Платаш, Актуальні проблеми готовності викладачів вищих навчальних закладів до впровадження інклюзивної освіти. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 2021, 13 (3), С.151-165. URL: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/445> (дата звернення: 11.10.2025).

[8] А.Педорич, До питання готовності педагогів до інклюзивної освіти. *Освітологія*. № 7. 2018. С.101-107

[9] І.Соколова, В.Бондаренко, Упровадження інклюзивного підходу до навчання в закладах вищої освіти України: виклики та перспективи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2024, № 4 (138). С.140-151

[10] З. М.Шевців, Теоретичні основи інклюзивної педагогіки / З. М. Шевців // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. - 2016. - Вип. 13(1). - С. 152-155. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2016_13\(1\)_47](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2016_13(1)_47). (дата звернення: 11.10.2025).

[11] Р.Шерстюк, І.Стойко, Л.Малюта, Інклюзивна освіта у закладі вищої освіти: реалії і можливості навчання ветеранів війни з особливими потребами. *Галицький економічний вісник*. 2024. Том 86. № 1. С. 205-216.

URL: https://doi.org/10.33108/galicianvisnyk_tntu2024.01.205 (дата звернення: 11.10.2025).

[12] О.Шумський, О.Шумська, Готовність викладачів ЗВО до реалізації інклюзивної освіти. *International Science Journal of Education & Linguistics*. Vol. 1, No. 4, 2022, pp. 46-53. URL: <https://isg-journal.com/isjel/article/view/106>. (дата звернення: 11.10.2025).

[13] L. Florian, H. Linklater, Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*. 2010. Vol. 40. Iss. 4. P. 369-386. URL: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588> (дата звернення: 11.10.2025).

SEMENETS Andrii

postgraduate student of the Department of Special and Inclusive Education

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

ORCID ID: 0009-0008-5849-9592

READINESS OF PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS FOR ACTIVITIES IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article highlights the issues of readiness of participants in the educational process to work in an inclusive environment in higher education institutions. For this purpose, a questionnaire was conducted and a quantitative and qualitative analysis of the results was conducted. This made it possible to assess the readiness of teachers and higher education students for the learning process in an inclusive environment and to identify key ideas, emotional overtones and motivational attitudes towards inclusive education. It was found that the teaching staff of higher education institutions has a fairly high but insufficient level of readiness to work with students with SEN, about 20% of respondents in this group stated that they had no practical experience working with this category of students at all, and this significantly limits the possibility of implementing inclusive education because theoretical knowledge and a positive attitude cannot compensate for practical skills. Among higher education students with normotypical development, more than half of the respondents expressed complete readiness to study in an inclusive environment. 60.5% of applicants have insufficient information about the

accessibility and barrier-free space in their educational institutions. At the same time, the overwhelming majority of applicants support the idea that the adaptation of persons with disabilities should be the shared responsibility of all participants of the educational process. The overwhelming majority of applicants with disabilities (61.8%) positively assess the attitude of the staff towards them and the adequate attitude of teachers to the assessment of their learning outcomes. These applicants demonstrate a high level of awareness of organizational support mechanisms and recognize the need to create and operate an inclusive center in higher education institutions, especially emphasizing the importance of involving them in psychological and pedagogical support for applicants and the need for active participation of applicants with disabilities in the work of student self-government bodies, which should ensure the protection of their rights. to a greater extent.

Key words: readiness of participants in the educational process, students of higher education with special educational needs, inclusive education, inclusive educational environment, inclusive competence.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATE

[1] O.I. Dmytrieva, "A comprehensive approach to the rehabilitation process of children with special educational needs in a modern educational institution" Scientific journal of the National Pedagogical University imeni M.P. Dragomanov. Series 19. Correctional pedagogy and special psychology. Issue 34: collection of scientific papers / Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov. Kyiv: Publishing House of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov, 2017. pp. 10-15 (in Ukrainian)

[2] V.V. Zasenka, "Special education: steps to change. Special child: education and upbringing" 2017. Available: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2017_1_3 (accessed: 11.10.2025) (in Ukrainian)

[3] L.M. Kovrigina, "Formation of teacher's readiness to work with children with special educational needs in inclusive education" Education and development of gifted individuals. No. 11 (66). 2017. pp.10-16 (in Ukrainian)

[4] K. O. Kolchenko, G. F. Nikulina, "Conceptual approaches to the implementation of inclusive education in higher educational institutions" Current problems of teaching and educating people with special needs: collection of scientific works / Open International University of Human Development "Ukraine" [and others]. Kyiv, 2013. No. 10. pp. 12–21. Available: <https://ap.uu.edu.ua/article/38> (accessed: 11.10.2025).

[5] G.O. Lopatina, O.I. Gurenko, G.M. Mytsyk, “Inclusive education and its role in achieving sustainable development goals” Innovative pedagogy. Issue 69. Volume 1. 2024. pp.195-200. (in Ukrainian)

[6] S.P. Myronova, New Ukrainian school: features of organizing the educational process of primary school students in inclusive classes: teaching and methodological manual. Ternopil: Aston, 2020. 176 p. (in Ukrainian)

[7] S.Myronova, T.Dokuchyna, I.Rudzevych, O.Smotrova, L.Platash, “Current Problems of Teachers’ Readiness of Higher Educational Institutions for Implementing Inclusive Education” Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 13(3), 2021. pp.151-165. Available: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/445> (accessed: 11.10.2025) (in Romania)

[8] A. Pedorich, “On the question of teachers' readiness for inclusive education” Osvitologiya. No. 7. 2018. P.101-107 (in Ukrainian)

[9] I. Sokolova, V. Bondarenko, “Implementation of an inclusive approach to education in higher education institutions of Ukraine: challenges and prospects” Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies, 2024, No. 4 (138). P.140-151

[10] Z. M. Shevtsiv, “Theoretical Foundations of Inclusive Pedagogy” / Z. M. Shevtsiv // Updating the Content, Forms and Methods of Teaching and Learning in Educational Institutions. - 2016. - Issue 13(1). - pp. 152-155. Available: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2016_13\(1\)_47](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2016_13(1)_47) (access date: 11.10.2025) (in Ukrainian)

[11] R. Sherstyuk, I. Stoyko, L. Malyuta, “Inclusive Education in a Higher Education Institution: Realities and Opportunities for Training War Veterans with Special Needs” Galician Economic Bulletin. 2024. Volume 86. No. 1. pp. 205-216. Available: https://doi.org/10.33108/galicianvisnyk_tntu2024.01.205 (accessed: 11.10.2025) (in Ukrainian)

[12] O. Shumsky, O. Shumska, “Readiness of Higher Education Teachers for the Implementation of Inclusive Education” International Science Journal of Education & Linguistics. Vol. 1, No. 4, 2022, pp. 46-53. Available: <https://isg-journal.com/isjel/article/view/106> (accessed: 11.10.2025). (in Ukrainian)

[13] L. Florian, H. Linklater, Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. Cambridge Journal of Education. 2010. Vol. 40. Iss. 4. P. 369-386. Available: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588> (accessed: 11.10.2025). (in USA)

Матеріал надійшов до редакції 15. 07.2025 р

УДК 373.3.04:376-056.29-056.264

DOI 10.32626/2413-2578.2025-26.176-191

ЯРЕМЧУК Ірина

аспірант 2 курсу

Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
Київ, Україна.

ORCID: 0009-0005-8585-0139

МАРТИНЕНКО Ірина

доктор психологічних наук, доцент,

професор кафедри логопедії та логопсихології

Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
Київ, Україна.

ORCID: 0000-0001-5003-4653

ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ДИСПРАКСІЄЮ

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз сучасних методик діагностики дисграфії у дітей молодшого шкільного віку, особливої уваги надано специфіці її проявів у випадках коморбідності із диспраксією, що значно ускладнює диференційну діагностику і ефективність подальшої корекційної роботи. Виходимо із припущення про неоднорідність клінічної картини дисграфії у дітей із розладом розвитку координації, що обумовлює необхідність багатoproфільного діагностичного підходу, заснованого на взаємодії спеціалістів різного профілю – логопеда, нейропсихолога, дефектолога, вчителя початкових класів та, за потреби, дитячого невролога. Проаналізовано ефективність традиційних діагностичних методів (тестів на фонематичний слух, зорове й просторове сприймання, моторну координацію, графомоторні навички), зіставлено їх із сучасними підходами, орієнтованими на глибше розуміння нейропсихологічного профілю дитини. Обґрунтовано доцільність застосування комплексного діагностичного інструментарію, що дозволяє виявити не лише типові ознаки дисграфії, а й супутні когнітивні, психомоторні та мовленнєві чинники, які суттєво впливають на формування писемної компетентності. Особливий акцент зроблено на доцільності відмови від фрагментарної діагностики на користь системного оцінювання психофізіологічних

передумов письма, яке забезпечується завдяки застосуванню міждисциплінарного підходу. Такий підхід, як доведено в межах даного дослідження, є не лише інструментом підвищення точності діагностичних висновків, а й важливим чинником підвищення ефективності розробки індивідуалізованих корекційно-розвивальних програм. Дослідження вказують на те, що своєчасне виявлення дисграфії у поєднанні з диспраксією, а також правильне трактування характеру виявлених порушень, сприяє запобіганню вторинних ускладнень, зокрема тривожних розладів, зниження навчальної мотивації, фрустрації та соціальної дезадаптації. Підкреслюється необхідність удосконалення існуючих діагностичних протоколів відповідно до актуальних запитів освітньої практики, а також інтеграції новітніх методів дослідження письмових навичок на основі цифрових технологій, що відкриває перспективи для ранньої діагностики і моніторингу динаміки порушення в процесі корекційного супроводу. У статті представлено низку практичних рекомендацій, спрямованих на оптимізацію організації діагностичного процесу в умовах освітнього закладу, з *урахуванням необхідності міждисциплінарної співпраці та індивідуалізації підходів до кожної дитини.*

Ключові слова: дисграфія; диспраксія; молодший шкільний вік; діагностика; міждисциплінарний підхід; письмові порушення.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку інклюзивної та спеціальної освіти рання діагностика і своєчасне втручання при порушеннях письма набувають особливої ваги. Значну увагу привертає виявлення труднощів у формуванні писеного мовлення у молодших школярів, особливо при наявності неврологічних порушень, таких як диспраксія. Співіснування дисграфії та диспраксії ускладнює засвоєння письма та потребує спеціалізованого діагностичного й корекційного підходу. Важливо впроваджувати міждисциплінарні методи, що враховують нейропсихологічні та педагогічні особливості дитини, для глибшого розуміння природи дисграфії і розробки ефективних корекційних стратегій. Комплексна діагностика мовленнєвої, когнітивної та психомоторної сфер створює основу для індивідуалізованої педагогічної підтримки. Оволодіння навичкою письма у молодших школярів – це складний та багатофакторний процес, що поєднує в собі численні когнітивні, моторні, мовленнєві та

психологічні компоненти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання діагностики порушень письма висвітлюється у працях таких вітчизняних і зарубіжних дослідників (М. Єфименко, 2012; В. Кантаржи, 2020; О. Кондратенко, О. Прищепа, 2005; Г. Кучеренко, А. Богатов, С. Воробйова, 2023; В. Тарасун, 2017; Л. Тенцер, 2015; Н. Чередніченко, О. Пелешенко, 2013; М. Шеремет, 2018; С. Dunford, M. Prunty, P. Wilson, 2024; C. Lopez, C. Nemimou, B. Golse, L. Vaivre-Douret, 2018).

Н. Чередніченко [1, с. 266] підкреслила важливість індивідуалізованого підходу до корекції дисграфії, що враховує нейропсихологічні особливості дитини, обґрунтувавши необхідність комплексної нейропсихологічної діагностики дисграфії та супутніх симптомів. Водночас В. Тарасун [2], Л. Тенцер [3] та Н. Чередніченко [1] наголошують на доцільності багатофакторного аналізу, який охоплює мовленнєві функції – фонематичний слух, звуковий аналіз і синтез, правильну звуковимову, лексико-граматичні структури – та немовленнєві компоненти – зорово-просторові уявлення, зоровий і слуховий аналіз, моторну координацію. Такий підхід дозволяє більш точно визначити характер і рівень порушень письмової мовленнєвої діяльності.

Різноманітність сучасних підходів до діагностики дисграфії відображає складність і міждисциплінарність цієї проблеми. Водночас бракує уваги до особливостей порушень письма у дітей із диспраксією, що актуалізує потребу у подальших дослідженнях і створенні ефективних діагностичних інструментів.

Мета статті – дослідити та здійснити аналіз сучасних методик діагностики дисграфії в учнів початкової школи визначити їхню ефективність із подальшим обґрунтуванням необхідності використання комплексного підходу в оцінюванні дисграфії коморбідної з диспраксією.

2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Дисграфія – це специфічне порушення письма, що виникає за збереженого інтелекту, належного педагогічного впливу та відсутності сенсорних дефіцитів. Вона пов'язана з дисфункцією психічних процесів, залучених до формування письмової діяльності. Особливу роль відіграє моторний компонент письма – складна психомоторна система, яка інтегрує сенсомоторні й когнітивні процеси, необхідні для

графічної діяльності. Його порушення проявляється в труднощах формування, автоматизації та регуляції рухів, зорово-моторної координації, просторової організації та темпу письма. У дітей із дисграфією це зумовлює нестійкість графічного зображення, спотворення літер, нерівномірний натиск і труднощі з дотриманням рядка. Такі прояви свідчать про порушення інтеграції сенсорної та моторної сфер. Як зазначають Г.В. Кучеренко, А.О. Богатов і С.В. Воробйова [4, с.56], психомоторні якості забезпечують точність, ритмічність, координацію та регуляцію рухів — ключові для формування письма як навчальної навички.

Отже, дисграфія є комплексним порушенням письма, зумовленим дисфункцією мовленнєвих, когнітивних і моторних процесів при збереженні інтелекту. Важливу роль відіграє недостатня інтеграція сенсомоторних і психомоторних механізмів, що забезпечують графічне оформлення мовлення. Її розуміння потребує міждисциплінарного підходу та врахування сенситивного періоду розвитку, з акцентом на формування цілеспрямованих моторних навичок.

Дисграфія, як форма специфічного порушення письма, часто поєднується з диспраксією - розладом розвитку координації (Developmental Coordination Disorder, DCD), що суттєво ускладнює діагностику та корекцію письмових порушень. У науково-клінічній практиці диспраксія визначається як порушення формування та реалізації довільних рухових актів, що має стійкий вплив на повсякденну діяльність і академічну успішність дитини, зокрема у контексті письма [5]. Диспраксія, як розлад розвитку координації, значно ускладнює прояви та корекцію порушень письма через труднощі у здійсненні графо-моторної складової при стійких помилках пов'язаних із недостатністю лінгвістичних компонентів. Таким чином, у контексті коморбідності дисграфії з диспраксією важливо враховувати не лише моторні труднощі, а й мовленнєву симптоматику що істотно впливає на якість письмової діяльності дитини [6].

Взаємозв'язок дисграфії та диспраксії досліджували багато вчених, підкреслюючи їхню спільну залежність від моторних функцій письма. Зокрема, Prunty, Barnett, Wilmut і Plumb зазначають, що дисграфія часто супроводжує або є наслідком диспраксії розвитку, спричиняючи значні труднощі в моторній реалізації письма [5]. Дослідження С. Lopez та співавт. показують, що серед типово розвинених дітей порушення письма спостерігаються у 6–37% випадків, тоді як серед дітей із диспраксією – до 87-88% [6]. Попри це, дисграфія досі не має

чіткого визначення в міжнародних класифікаційних системах, таких як DSM-5. У зв'язку з цим особливих підходів вимагає процедура оцінювання дисграфії у дітей із диспраксією.

Проблема діагностики порушень писемного мовлення в учнів початкової школи широко представлена в психолого-педагогічних вітчизняних і зарубіжних дослідженнях. Водночас, більшість з них дотична до питань діагностики та корекції дисграфії (О. Константи́нів, 2023; О. Ткач, 2023; В. Тарасун, 2017; Л. Тенцер, 2015; Н. Чередніченко, 2013; О. Пелешенко, 2013).

Методики, запропоновані О. Константи́нів та О. Ткач [7, с.126], спрямовані на діагностику письма через списування та диктант, що дозволяє комплексно оцінити графомоторні навички, мовленнєвий аналіз і орфографічну правильність. Акцент зроблено на якісному аналізі письмових робіт, з урахуванням міцності та системності знань. Водночас, автори не приділяють достатньої уваги когнітивним і нейропсихологічним чинникам, зокрема оцінці моторного планування, просторових уявлень та уваги, що є критично важливими у випадках дисграфії, пов'язаної з диспраксією. Відсутність кількісної стандартизації та мультидисциплінарного підходу обмежує діагностичні можливості методики. Методика Л. Тенцер базується на психолінгвістичному та психолого-педагогічному підходах до діагностики дисграфії та передбачає поетапне виявлення причин, типів і ступеня сформованості письмових навичок через три блоки: мовленнєвий, операціональний і загальнофункціональний [3]. Оцінка охоплює фонематичний аналіз, графомоторні програми, когнітивні функції, мотивацію та самоконтроль, що дозволяє комплексно оцінити письмову діяльність і сформувавши індивідуальну корекційну програму. І когнітивні складові, що лежать в основі письмової діяльності молодших школярів. Хоча методика включає оцінку праксичних та зорово-моторних функцій, вона не забезпечує їх системної та диференційованої оцінки, зокрема не здійснює класифікації видів праксису та не виділяє специфічні аспекти тілесно-схемного уявлення. Така відсутність деталізації обмежує глибину нейропсихологічного аналізу та ускладнює точне встановлення етіопатогенезу порушень письма у дітей із диспраксією, що свідчить про необхідність подальшого удосконалення методики з урахуванням моторних компонентів. Н. Чередніченко та О. Пелешенко зосереджують увагу на всебічному аналізі письмових робіт, що дозволяє виявити типи помилок і рівень сформованості орфографічної компетентності. Вони

підкреслюють важливість інтеграції медико-педагогічної інформації для повної оцінки функціонального стану дитини та визначення можливих причин мовленнєвих порушень [1]. Значний наголос робиться на фонетичних аспектах, зокрема фонематичному сприйманні, звуко-буквених асоціаціях та диференціації звуків і орфограм, що сприяє виявленню специфічних дефіцитів. Однак, у їхній методиці недостатньо враховані нейропсихологічні аспекти моторного планування, координації рухів, що є важливими для діагностики складних порушень письма, зокрема у дітей із диспраксією. Недостатньо також проаналізовані психомоторні компоненти, які безпосередньо впливають на процес письма.

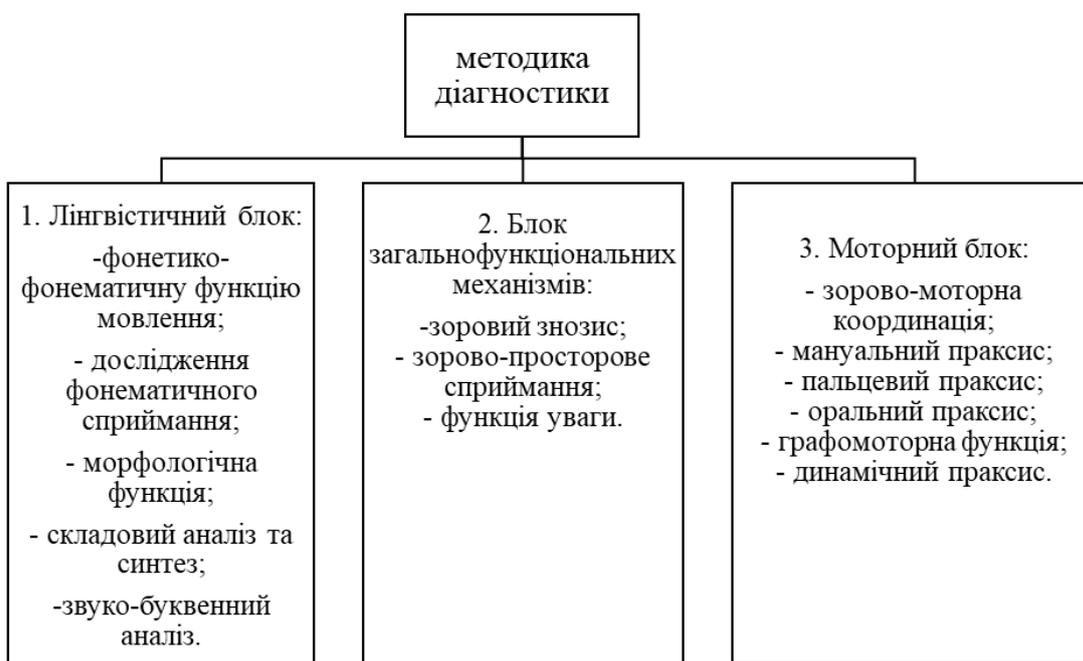


Рис.1. Модель діагностики стану письма у дітей із диспраксією.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що наявні вітчизняні методики діагностики дисграфії забезпечують важливі орієнтири для аналізу помилок у письмі, мовленнєвих і орфографічних навичок, проте переважно не охоплюють повною мірою нейропсихологічні та психомоторні аспекти, критично важливі у випадках диспраксії. Відсутність системної оцінки моторного планування, праксису й тілесно-схемних уявлень знижує діагностичну точність та ускладнює встановлення етіопатогенезу порушень письма. Це підкреслює потребу у вдосконаленні методик з урахуванням когнітивно-моторного компоненту письмової діяльності.

Діагностика таких порушень має ґрунтуватися на комплексному багатовимірному підході, спрямованому не лише на фіксацію помилок

письма, а й на виявлення глибинних дисфункцій психічних механізмів, що забезпечують писемне мовлення. Необхідно з'ясувати наявність дефіцитів у фонематичній обробці, моторному плануванні, пам'яті, увазі та зорово-просторовому аналізі. З цією метою доцільно виокремлювати три основні діагностичні блоки: лінгвістичний, загальнофункціональний та моторний. Така структура забезпечує цілісне розуміння природи порушення та дозволяє сформувати ефективну індивідуальну стратегію корекції.

1. Лінгвістичний блок

Мета лінгвістичного блоку діагностики стану письма — комплексна оцінка функціонального стану різних рівнів мовної системи дитини з порушеннями звуковимови, зокрема виявлення специфіки фонетико-фонологічних, лексико-граматичних, синтаксичних та артикуляційних порушень, а також дослідження проявів оральної та вербальної диспраксії. Це дозволяє визначити характер і ступінь порушень, які впливають на формування мовленнєвих навичок, та обґрунтувати подальші корекційні заходи.

1. Обстеження стану мовленнєвого розвитку. У процесі діагностики стану мовленнєвого розвитку важливо дослідити лінгвістичний компонент, що охоплює: звуковимову (наявність і тип помилок артикуляції); лексичний запас (обсяг активного й пасивного словника); граматичне оформлення висловлювання (використання граматичних форм, узгодження слів); зв'язне мовлення (послідовність і логіка висловлювання). У дітей із вербальною диспраксією спостерігаються характерні порушення: елізії, заміни, спотворення, перестановки звуків і складів, антиципації та контамінації, що свідчить про порушення програмування й координації артикуляційних рухів. Для діагностики рекомендовано використовувати опис сюжетних картинок, які стимулюють спонтанне мовлення, дозволяють виявити типові артикуляційні помилки та оцінити плавність мовленнєвого потоку. Методика базується на підходах, викладених у роботах В. Тарасуна, 2017; Ю. Рібцуна, 2012; І. Мартиненко, 2023; Н. Пиляєвої, 2023; А. Король, 2017).

2. Дослідження фонематичного слуху та диференціації звуків. Передбачає оцінку здатності сприймати, аналізувати та синтезувати фонемі в мовленні. Методика включає завдання на впізнавання звука серед ряду інших складів і слів, визначення першого та останнього звука у слові, а також позиції звука в слові, що реалізується через вправу «Спіймай звук» (М. Шеремет, 2018; Л. Тенцер, 2021;

Н. Чередніченко, 2013). Для оцінки фонематичної диференціації використовуються завдання на вибір правильної фонемі у парах слів з подібними звуками (наприклад, «суп» — «шуп») та тестування на виявлення помилок заміни, пропусків і спотворень звуків. Аналіз результатів здійснюється з урахуванням особливостей вербальної диспраксії, що дозволяє виявити типові порушення фонематичного сприйняття й точності артикуляції (Н. Чередніченко, Д. Горбачова, 2015; Л. Тенцер, 2021).

3. Дослідження фонетичного сприйняття та складового аналізу та синтезу мовлення. Методика передбачає комплексне дослідження точності сприйняття фонетичних одиниць та здатності поділу і синтезу слів на склади. Зокрема, застосовують повторення складів за складовою таблицею Штерна (1914) та методикою Б.Г. Покровського (1940–1970), що включає імітацію складів із змінним наголосом для оцінки фонетичної точності сприйняття. Для оцінки складового аналізу використовують вправи на поділ слова на склади, повторення та складання слів зі складів, а також завдання на виявлення і корекцію типових мовленнєвих помилок, таких як елізії, персеверації, антиципації та контамінації (М. Шеремет, 2018; Л. Тенцер, 2021; І. Мартиненко, 2023; Н. Пиляєва, 2023; Ю. Рібцун, 2013).

4. Морфологічні узагальнень, аналізу та синтезу (засвоєння словотворчих і граматичних форм). Методики: вправи на утворення правильних граматичних форм (відмінків, чисел, родів), аналіз мовлення на предмет помилок у словотворенні, тести на узагальнення морфологічних правил (Н. Чередніченко, Д. Горбачова, 2015).

5. Дослідження стану звуко-буквених асоціацій (відповідність між звуками і буквами). Методики: завдання на зіставлення звуків із буквами, написання слів за звучанням, вправи на фонемно-графічний аналіз. Враховується вплив порушень артикуляції та фонематичного сприймання на формування навичок письма (М. Шеремет, 2018; Л. Тенцер, 2015; Н. Чередніченко, 2013).

2. Загальнофункціональний блок

Мета: діагностика когнітивних, сенсомоторних та регуляторних функцій, що забезпечують інтеграцію мовленнєвих процесів із загальною психофізіологічною організацією дитини. Цей блок дозволяє виявити порушення базових механізмів, критично важливих для формування навичок письма, читання та опанування навчальної діяльності в цілому.

1. Дослідження зорово-просторового сприймання та орієнтації спрямоване на визначення рівня сформованості функцій, які забезпечують усвідомлення просторових відношень між об'єктами, власним тілом та робочою площиною, зокрема аркушем паперу. Ці навички є необхідною умовою для правильного розташування елементів письма, орієнтації у просторі та формування графічних умінь. У процесі діагностики оцінюються такі функції, як розрізнення напрямків (праворуч/ліворуч, вгору/вниз, спереду/ззаду), орієнтація у просторі відносно власного тіла, сприйняття взаємного розташування предметів і частин об'єкта, планування просторових рухів під час письма та малювання, а також координація ока і руки. Застосовується проба Хеда (Head, 1920) для аналізу орієнтації в просторі щодо власного тіла та площини аркуша. Дитина має виконати дії, відображаючи позицію частин тіла (право/ліво, вгору/вниз). Порушення зорово-просторових функцій можуть призводити до труднощів у засвоєнні графіки літер, напрямку письма та просторового розташування елементів (Л. Тенцер, 2015; О. Кіпаренко, 2023).

2. Дослідження зорового гнозису (зоровий аналіз і синтез, виділення фігури з фону, стійкість і вибірковість зорового сприймання). Виявлення рівня сформованості зорового гнозису - здатності до впізнавання, диференціації, узагальнення об'єктів за зоровими ознаками. Проводить проба Поппельрейтера, що спрямована на визначення вміння впізнавати фігури, що частково накладаються одна на одну.

3. Оцінка обсягу та концентрації уваги. Застосовується коректурна проба (перекреслювання заданих літер або символів у ряду). Методика «Коректурна проба». Модифікована коректурна проба Б. Бурдона (1985) спрямована на визначення основних властивостей уваги: об'єму (кількість переглянутих літер) та концентрації (кількість допущених помилок).

3. Моторний блок

Мета: дослідити стан моторної сфери, зокрема зорово-моторної координації, мануального, пальцевого та орального праксису, які забезпечують передумови для формування письма, артикуляційної моторики та точності мовленнєвих дій.

1. Зорово-моторна координація (інтеграція зорових стимулів з моторною відповіддю). Аналізується за допомогою проби Тенслі, яка передбачає відтворення геометричних фігур і ліній зі зразка.

2. Діагностика мануального праксису (здатність планувати й виконувати довільні послідовні дії руками передбачає вивчення як статичного (наслідування певних позицій пальців та кисті руки), так і динамічного рівня (виконання серій послідовних рухів за зразком). Методика МАВС-2 досліджує мануальний праксис через вправи на тонку моторику та координацію рук: нанизування дрібних предметів, перекладання блоків, копіювання фігур, а також швидкі та точні рухи пальцями. Ці завдання оцінюють здатність планувати, послідовно виконувати та контролювати рухи рук, що важливо для виявлення моторних порушень і проблем з письмом.

3. Оцінка пальцевого праксису, який є важливим маркером розвитку дрібної моторики, здійснюється за допомогою методики «Перебирання пальців». Дитині пропонується по черзі торкатися кожним пальцем однієї руки великого пальця — спочатку від вказівного до мізинця, а потім у зворотному напрямку (М. Єфименко, 2012; В. Кантаржи, 2020; Л. Тенцер, 2015). Вправа виконується обома руками одночасно, спочатку у повільному темпі, а потім із поступовим прискоренням. Під час оцінки враховується сила, точність і координація рухів пальців, а також можливі відмінності у виконанні завдання правою і лівою рукою, що дозволяє комплексно оцінити рівень сформованості мануального праксису.

4. Обстеження орального праксису передбачає оцінку здатності виконувати довільні рухи органами артикуляції без мовного навантаження, такі як висовування язика, надування щік, облизування губ, посмішка та видування повітря. Під час дослідження враховується будова артикуляційного апарату, координація мовленнєвих і оральних моторних рухів, а також здатність до виконання невербальних довільних дій. Це дозволяє виявити труднощі у плануванні та здійсненні оральних моторних функцій, які можуть проявлятися у спонтанному мовленні як неточні, непослідовні артикуляційні рухи, а також у складнощах із засвоєнням нових артикуляційних позицій. (І. Мартинеко, 2023; Н. Пиляєва, 2023).

5. Оцінка графомоторних навичок включає виконання письмових завдань з акцентом на рівномірність та силу натиску ручки на папір. Зниження контролю над натиском виявляється у варіативності сили тиску, нечіткості ліній, тремтінні руки, що свідчить про порушення тонкої моторики та недостатній рівень контролю м'язової напруги (Н. Гриньова, 2014; Л. Кондратенко, 2005; О. Прищепа, 2005).

6. Динамічний праксис передбачає інтеграцію слухової та моторної інформації, що проявляється у здатності відтворювати задані ритмічні та моторні послідовності за звуковими або візуальними зразками. Оцінка динамічного праксису здійснюється через виконання завдань на повторення ритмічних малюнків (наприклад, плескання чи постукування) та мовленнєвих послідовностей (наприклад, складів «па-та-ка», «ла-ра-ма»), які задаються дорослим. Ці вправи дозволяють проаналізувати синхронізацію слухового аналізу з моторним реагуванням, що є базовою передумовою формування мовленнєвої моторики та темпоритмічної організації мовлення. (Н. Чередніченко, 2013; О. Пелешенко, 2013; Л. Тенцер, 2015).

До діагностичного інструментарію цього блоку також доцільно включати методику **МABC-2 (Movement Assessment Battery for Children)**, яка дозволяє кількісно оцінити мануальний та пальцевий праксис, моторну координацію, баланс, а також здатність до планування рухів у складних моторних ситуаціях. Завдання методики включають копіювання фігур, складання дрібних об'єктів, ловіння м'яча, рівновагу в статиці й динаміці, що дає змогу комплексно оцінити рівень моторної компетентності дитини у віковій нормі.

У зарубіжній діагностичній практиці для оцінки письма найчастіше застосовують тести: *Beknopte Beoordelingsmethode voor Kinderhandschriften* – Скорочений метод оцінювання дитячого почерку, *Minnesota Handwriting Assessment* – Міннесотське оцінювання почерку, *Evaluation Tool of Children's Handwriting* – Інструмент оцінювання письма дітей, *Detailed Assessment of Speed of Handwriting* – Деталізоване оцінювання швидкості письма. Ці інструменти орієнтовані переважно на аналіз кінцевого результату письма – швидкості, точності, орфографії, розбірливості. Проте вони не враховують психомоторну організацію, стратегічне планування руху, часово-просторову координацію, контроль за рухами руки під час письма, що особливо критично при диспраксії. З огляду на зазначені обмеження, С. Lopez, С. Hemimou, В. Golse та L. Vaivre-Douret підкреслюють необхідність комплексної діагностики, що включає: нейропсихологічну оцінку (увага, мовлення, пам'ять, просторове сприйняття), нейропсихомоторне обстеження (сенсомоторна координація, праксис, моторне планування), нейровізуалізацію (за потреби), а також виявлення мінімальних неврологічних дисфункцій (зокрема тону, гностичних і праксичних функцій) [6]. Особливої уваги потребує оцінка м'язового тону, оскільки дисграфія у дітей з

диспраксією має специфічний неврологічний профіль, часто пов'язаний з ідеомоторною чи візуально-просторовою недостатністю. Високу цінність мають мультидисциплінарні підходи, що поєднують дані з неврології, нейропсихології та ерготерапії.

3. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Аналіз наукових джерел засвідчив, що діагностика дисграфії у молодших школярів ускладнюється у випадках її поєднання з диспраксією, що зумовлює недостатню ефективність традиційних методик. Наявні підходи здебільшого орієнтовані на оцінювання окремих мовленнєвих порушень і рідко охоплюють операційні передумови письма, зокрема моторні та праксичні функції. Обґрунтовано доцільність застосування міждисциплінарного підходу до діагностики, що передбачає комплексне оцінювання лінгвістичних, загальнофункціональних і моторних компонентів письмової діяльності. Такий підхід забезпечує більш точне виявлення механізмів порушення письма та слугує основою для побудови ефективної корекційної підтримки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

[1] Н. В. Чередніченко, О. С. Пелешенко, "Діагностика фонетико-графічних умінь та навичок у молодших школярів із ФФНМ," *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, vol. 23, pp. 266–273, 2013. [2] В. В. Тарасун, *Основи теорії і практики логодидактики: Підручник для вищих навчальних закладів*. Київ: Каравела, 2017. [3] Л. В. Тенцер, "Обґрунтування та зміст діагностичної методики дослідження навичок письма у молодших школярів із дисграфією," *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, vol. 29, pp. 102–112, 2015. [4] Г. В. Кучеренко, А. О. Богатов, С. В. Воробйова, "Теоретичні основи формування психомоторних якостей школярів," *Інноваційна педагогіка*, vol. 64, no. 2, pp. 56–59, 2023. [5] C. Dunford, M. Prunty, P. Wilson, "Dyspraxia affects children's wellbeing – here's how parents and caregivers can help," Brunel University London, 2024. [6] C. Lopez, C. Hemimou, B. Golse, L. Vaivre-Douret, "Developmental dysgraphia is often associated with minor

neurological dysfunction in children with developmental coordination disorder (DCD)," *Neurophysiologie Clinique / Clinical Neurophysiology*, vol. 48, no. 4, pp. 207–217, 2018. [7] О. В. Константи́нів, О. М. Ткач, "Нейропсихологічні підходи до усунення проявів дисграфії у молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення," *Випуск*, vol. 20, pp. 126–137, 2022. [8] І. В. Мартиненко, Н. С. Пиляєва, "Формування орального праксису в онтогенезі," *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, no. 44, 2023. [9] М. К. Шеремет, ред., *Логопедія: Підручник*. Київ: Видавничий дім «Слово», 2018. [10] М. М. Єфименко, "Нові підходи до класифікації рухових порушень у дітей," *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна*, vol. 19, no. 2, pp. 281–290, 2012. [11] В. К. Кантаржи, "Методичні особливості застосування ручних рухових дій у корекції порушень кистьових функцій у дошкільнят (стенд «Мураха»)," *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, vol. 4, no. 133, pp. 101–108, 2020. [12] О. О. Кондратенко, О. Ю. Прищеп, *Корекційна освіта: Навчально-методичний посібник*, 2005. [Online]. Available: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717849/1/книга3.pdf> [13] Ю. В. Рібцун, "До питання диференційної діагностики дислалії та мінімальних проявів дизартрії," *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, no. 21, pp. 226–230, 2012.

YAREMCHUK Iryna

PhD Student, 2nd Year

Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine

ORCID: 0009-0005-8585-0139

E-mail: ira.yaremchuk23@gmail.com

MARTYNENKO Iryna

Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Speech Therapy and Logopsychology

Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine

ORCID: 0000-0001-5003-4653

FEATURES OF DIAGNOSING WRITING DISORDERS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH DYSPRAXIA

Abstract the presented article provides a comprehensive analysis of modern methods for diagnosing dysgraphia in early school-age children, with particular attention to its manifestations in cases combined with dyspraxia, which significantly complicates both the identification of the disorder and the organization of subsequent corrective support. We start from the assumption of the heterogeneity of the clinical picture of dysgraphia in children with developmental coordination disorder, which necessitates a multidisciplinary diagnostic approach based on the collaboration of specialists from various fields—speech therapists, neuropsychologists, special educators, primary school teachers, and, if necessary, pediatric neurologists. The effectiveness of traditional diagnostic methods (tests for phonemic hearing, visual and spatial perception, motor coordination, graphomotor skills) is analyzed and compared with modern approaches aimed at a deeper understanding of the child's neuropsychological profile. The feasibility of using a comprehensive toolkit is substantiated, which allows not only identifying typical signs of dysgraphia but also uncovering hidden cognitive, psychomotor, and speech-related factors that significantly affect the development of writing competence. Particular emphasis is placed on the advisability of abandoning fragmented diagnostics in favor of a systemic assessment of the psychophysiological prerequisites of writing, ensured by applying an interdisciplinary approach. This approach, as demonstrated in the analyzed study, serves not only as a tool to improve the accuracy of diagnostic conclusions but also as an important factor in enhancing the effectiveness of developing individualized corrective and developmental programs. Research indicates that timely detection of dysgraphia combined with dyspraxia, as well as correct interpretation of the identified disorders, helps prevent secondary complications such as anxiety disorders, decreased motivation for learning, frustration, and social maladaptation. The necessity of improving existing diagnostic protocols in accordance with current educational practice demands is emphasized, along with the integration of innovative methods for studying writing skills based on digital technologies, which opens prospects for early diagnosis and monitoring the dynamics of the disorder during corrective support. The article presents a number of practical recommendations aimed at optimizing the organization of the diagnostic process within educational institutions, considering the need for

interdisciplinary cooperation and individualization of approaches for each child.

Keywords: dysgraphia; dyspraxia; early school age; diagnosis; interdisciplinary approach; writing disorders.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] N. V. Cherednichenko, O. S. Peleshenko, "Diagnosis of phonetic-graphic skills in younger schoolchildren with FPNM," *Scientific Journal of Dragomanov NPU. Series 19: Correctional Pedagogy and Special Psychology*, vol. 23, pp. 266–273, 2013. (in Ukrainian). [2] V. V. Tarasun, *Fundamentals of theory and practice of logodidactics: Textbook for higher education institutions*. Kyiv: Karavela, 2017. (in Ukrainian). [3] L. V. Tentser, "Rationale and content of diagnostic methodology for studying writing skills in younger schoolchildren with dysgraphia," *Scientific Journal of Dragomanov NPU. Series 19: Correctional Pedagogy and Special Psychology*, vol. 29, pp. 102–112, 2015. (in Ukrainian). [4] H. V. Kucherenko, A. O. Bohatov, S. V. Vorobiova, "Theoretical foundations of psychomotor qualities formation in schoolchildren," *Innovative Pedagogy*, vol. 64, no. 2, pp. 56–59, 2023. (in Ukrainian). [5] C. Dunford, M. Prunty, P. Wilson, "Dyspraxia affects children's wellbeing – here's how parents and caregivers can help," Brunel University London, 2024. (in English). [6] C. Lopez, C. Hemimou, B. Golse, L. Vaivre-Douret, "Developmental dysgraphia is often associated with minor neurological dysfunction in children with developmental coordination disorder (DCD)," *Neurophysiol. Clin.*, vol. 48, no. 4, pp. 207–217, 2018. (in English). [7] O. V. Konstantiniv, O. M. Tkach, "Neuropsychological approaches to eliminate manifestations of dysgraphia in younger schoolchildren with general speech underdevelopment," *Vypusk*, vol. 20, pp. 126–137, 2022. (in Ukrainian). [8] I. V. Martynenko, N. S. Pyliaeva, "Formation of oral praxis in ontogenesis," *Scientific Journal of Dragomanov NPU. Series 19: Correctional Pedagogy and Special Psychology*, no. 44, 2023. (in Ukrainian). [9] M. K. Sheremet, ed., *Logopedics: Textbook*. Kyiv: Slovo Publishing House, 2018. (in Ukrainian). [10] M. M. Yefymenko, "New approaches to classification of motor disorders in children," *Collection of Scientific Works of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University. Soc.-Pedagogical Series*, vol. 19, no. 2, pp. 281–290, 2012. (in Ukrainian). [11] V. K. Kantarzhi, "Methodical features of manual motor actions application in correction of hand function disorders in preschoolers (stand 'Murakha')," *Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical Univ. named after K. D. Ushynsky*, vol. 4, no. 133, pp. 101–108, 2020. (in Ukrainian). [12] O. O. Kondratenko,

О. Yu. Pryshchepa, *Correctional Education: Educational-Methodical Manual*, 2005. [Online]. Available: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717849/1/книга3.pdf> (in Ukrainian). [13] Yu. V. Ribtsun, "On differential diagnosis of dyslalia and minimal signs of dysarthria," *Scientific Journal of Dragomanov NPU. Series 19: Correctional Pedagogy and Special Psychology*, no. 21, pp. 226–230, 2012. (in Ukrainian)

Матеріал надійшов до редакції 30. 08.2025 р.
Авторський внесок
Яремчук І.– 50%, Мартиненко І. – 50%

**Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)
збірник наукових праць**

У збірнику наукових праць, заснованому у 2010 році висвітлюються актуальні питання спеціальної освіти. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних та закордонних дослідників у галузі психопедагогіки, логопедії, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, ортопедагогіки, реабілітології, спеціальної психології та інклюзивного навчання.

У наукових працях аналізуються сучасні підходи до організації навчально-виховної, корекційно-розвивальної та реабілітаційної роботи, а також представлені розробки спеціалістів-практиків, які працюють з різними віковими категоріями дітей з особливими освітніми потребами як в різних типах навчально-виховних, реабілітаційних закладах, так і в умовах інклюзивного навчання та сімейного середовища.

Збірник наукових праць адресовано науковцям, практикам, докторантам й аспірантам, магістрантам і студентам галузі 016 Спеціальної освіта, батькам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, а також всім тим, хто цікавиться питаннями корекційної роботи.

Collected Works of

The collection of scientific papers based in 2010 highlights the most pressing issues special education. It presents a wide range of scientific development of domestic and foreign researchers in psychopedagogics, speech therapy, ASL, tyflopedahohics, ortopedahohics, rehabilitation, special psychology and inclusive education.

In scientific studies analyzed modern approaches to educational, correctional and developmental and rehabilitation work, and are developing practitioners who work with different age groups of people with children with special educational needs in different types of educational, rehabilitation facilities, as and in terms of inclusive education and family environment.

Scientific publication is intended for researchers, practitioners, doctoral and graduate students, undergraduates and students in 016 Special education, parents who are raising children with mental and physical development as well as all those interested in corrective work.

АВТОРСЬКІ ВКАЗІВКИ

У рамках процесу подання автори повинні перевірити відповідність своїх матеріалів усім наведеним нижче пунктам, і матеріали можуть бути повернуті авторам, які не дотримуються цих вказівок.

1. Стаття відповідає проблематиці збірника.
2. Ця стаття раніше не публікувалась і не передавалась до іншого журналу для розгляду та публікації.
3. Текст статті складається з основних структурних елементів (проблема в цілому, аналіз останніх досліджень, мета статті, виклад основних висновків дослідження).
4. Необхідне форматування виконано.
5. Файл статті необхідно подати у форматі .doc/.docx.
6. Розмір файлу не повинен перевищувати 2 Мб.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

I. ЗАГАЛЬНІ ВИМОГИ:

1. Мова рукопису: українська, англійська.
2. Обсяг основного тексту статті – від 0.5 др. арк. (20 000 символів з пропусками) до 1,25 др. арк. (50 000 символів з пропусками). Файл не повинен перевищувати 2 Мб.
3. Текст має бути набраний у текстовому редакторі MS Word.
4. Параметри сторінки: формат А4, всі поля – 2,5 см, без колонтитулів та нумерації сторінок.
5. Шрифт основного тексту Times New Roman, звичайний, рядки без переносів.
6. Параметри абзацу:
вирівнювання – за шириною;
міжрядковий інтервал – 1;
відступ першого рядка – 1 см;
інтервал між абзацами – 0 мм.

II. ОФОРМЛЕННЯ СТРУКТУРНИХ ЕЛЕМЕНТІВ СТАТТІ

1. Індекс УДК (має відповідати профілю нашого журналу (УДК 376-056) та предмету дослідження, 12 пт, вирівнювання по лівому краю, без відступів першого рядка).
2. ПІБ автора (розгорнуто, вирівнювання по лівому краю, напівжирний шрифт, 10 пт).

Важливо! Прізвища та імена авторів вказуються так, як вони зазначені в документах, що посвідчують особу (наприклад, Анна або Ганна). Якщо подання результатів дослідження у статті не пов'язане із широким експериментальним впровадженням на національному або міжнародному рівні, а кількість авторів перевищує чотири особи, необхідно обґрунтувати особистий внесок кожного автора. Під час рецензування прізвища авторів будуть видалені.

Звертаємо Вашу увагу, що відповідно вимог редакційної етики у списку авторів, мають бути вказані особи, якими зроблено істотний внесок у наукове дослідження, подане у статті. Рекомендуємо особистий внесок описати в розділі РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ.

Академічний статус, посада або інший показник старшинства не повинні визначати порядок у цьому списку; порядок авторів має зазначити відносне лідерство та величину внеску дослідників у дану наукову роботу. Також, рекомендуємо ознайомитись з критеріями авторства, що розміщено на сайті збірника наукових праць.

3. Науковий ступінь, вчене звання, посада, (вирівнювання по лівому краю, 10 пт).

4. Місце роботи: назва установи, населеного пункту, країни (вирівнювання по лівому краю, 10 пт).

Важливо! Будь ласка зазначайте офіційну назву установи, зазначену на її веб-сайті та в установчих документах!

5. ORCID ID (вирівнювання по лівому краю, 10 пт).

E-mail (вирівнювання по лівому краю, курсив, 10 пт).

7. Назва статті (12 пт, напівжирний шрифт, прописні літери, абзац без відступів першого рядка, вирівнювання по центру).

8. Слово «Анотація» (напівжирний шрифт, 10 пт). Далі в тому ж рядку – анотація статті (шрифт звичайний, по ширині, 10 пт). Анотація має бути обсягом не менше 1800 і не більше 2300 знаків.

Анотація як скорочена форма представлення наукового тексту, має бути інформативною, зрозумілою, чітко і логічно викладеною. Призначення анотації – привернути увагу читача і зацікавити його до прочитання всієї статті. У тексті анотації не варто використовувати загальні фрази, а також вказувати несуттєві деталі й загальновідомі положення. Методологію доцільно описувати в тому випадку, якщо вона відрізняється новизною або представляє інтерес з точки зору даної роботи. Перевага в анотації надається новим результатам та даним довгострокового значення, важливим відкриттям, висновкам, що спростовують існуючі теорії, а також даним, що, на думку автора, мають практичне значення.

Слід уникати прямих повторів будь-яких фрагментів роботи. Назва статті не повинна дублюватися в тексті анотації. Не рекомендовано включати в анотацію таблиці, малюнки, схеми, діаграми і формули, використовувати скорочення та умовні позначення, крім загальноновживаних. Якщо скорочення все ж вводяться, то при першому вживанні необхідно дати їх розшифровку.

Переклади назви, анотації та ключових слів на англійську мову виконувати із залученням професійного перекладача із знанням психолого-педагогічної термінології. Текст має бути літературно грамотною мовою. Редакція збірника не надає послуг із перекладу.

9. Фраза «Ключові слова:» (10 пт, напівжирний, курсив). Далі в тому ж рядку – від 3 до 6 ключових понять дослідження, розділених знаком «;» (10 пт, шрифт звичайний, вирівнювання по ширині, відступи справа і зліва – 1 см).

З метою підвищення цитування та кращого розпізнавання пошуковими системами статті не рекомендуємо використовувати ключові поняття, що представлені одним словом або реченням.

10. Основний текст статті (шрифт звичайний, 12 пт) повинен складатися з таких розділів:

1. ВСТУП (ОБОВ'ЯЗКОВИЙ РОЗДІЛ)

(окремий абзац, відступи: перед 24, після – 12, напівжирний шрифт, 12 пт, прописними літерами, вирівнювання по лівому краю);

Постановка проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій:

– як результат аналізу джерел обов'язково виокремлюються раніше невирішені частини загальної проблеми, яким присвячена стаття;

– посилання на джерела подаються у квадратних дужках, наприклад [10];

– сторінки відділяються комою [3, с. 35] – 3-є джерело 35-а сторінка;

– у разі цитування кількох джерел одночасно, необхідно перерахувати кожен номер окремо, у своїх власних дужках, через кому або тире: [3], [4], [5], [6] або [3] – [6].

Мета дослідження

2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ (НЕОБОВ'ЯЗКОВИЙ РОЗДІЛ)

3. МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ (НЕОБОВ'ЯЗКОВИЙ РОЗДІЛ)

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ (ОБОВ'ЯЗКОВИЙ РОЗДІЛ)

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ (ОБОВ'ЯЗКОВИЙ РОЗДІЛ)

6. ФІНАНСУВАННЯ (НЕОБОВ'ЯЗКОВИЙ РОЗДІЛ)

(організація, установа, приватна особа, грант тощо, яка фінансує наукове дослідження)

7. ПОДЯКА (НЕОБОВ'ЯЗКОВИЙ РОЗДІЛ)

Використання посилань у тексті роботи, розділи «Список використаних джерел» і «References (translated and transliterated)» оформлюються відповідно до бібліографічного стилю IEEE.

11. Список використаних джерел (мовою оригіналу):

- ✓ підзаголовок «СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ» (окремий абзац, відступи: перед 24, після – 12, напівжирний шрифт, 12 пт, прописними літерами, вирівнювання по лівому краю) оформлюється відповідно до стилю IEEE;
- ✓ джерела нумеруються й організовуються в переліку посилань у порядку їх згадування в тексті порядковий номер зазначається у квадратних дужках перед бібліографічним описом;
- ✓ список використаних джерел рекомендуємо складати з не менш ніж 10 і не більш ніж 30 найменувань (шрифт – 10пт).
- ✓ самоцитування авторів подання за списком використаних ними джерел не може перевищувати 15% від загальної кількості джерел.
- ✓ у списку джерел кількість публікацій у виданнях, що індексуються у Scopus/WoS, рекомендовано не менше 40% від загальної кількості. Автор повинен продемонструвати свою обізнаність у дослідженнях наукової спільноти не тільки у вітчизняному науково-освітньому просторі.

- ✓ переконайтеся, що кожне цитоване у тексті посилання є у Списку використаних джерел та References (translated and transliterated), а кожне гіперпосилання – активне;
- ✓ за наявності, у вебпосиланнях зазначайте DOI.

12. Рядок «Матеріал надійшов до редакції __.__.202_ р.» (10 пт, курсив, вирівнювання справа).

13. Назва статті, ПІБ та данні про авторів, анотація, ключові слова англійською мовою (елементи оформляються аналогічно як українською мовою).

Важливо! Прізвища та імена авторів вказуються і транслітеруються латиницею з мови, на якій вони вказані в документах, що засвідчують особу!

14. Перекладений і транслітерований латиницею список використаних джерел:

- ✓ підзаголовок «REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)» (окремий абзац, відступи: перед 24, після – 12, напівжирний шрифт, 12 пт, прописними літерами, вирівнювання по лівому краю);
- ✓ переконайтеся, що кожне цитоване в тексті посилання є у Списку використаних джерел та References (translated and transliterated) а кожне гіперпосилання - активне;
- ✓ за наявності, у вебпосиланнях зазначайте DOI;
- ✓ перекладений та транслітерований латиницею список використаних джерел (шрифт 10 пт), оформлюється відповідно стилю IEEE:

– джерела в переліку посилань нумеруються та організовуються у порядку їх згадування в тексті, порядковий номер зазначається у квадратних дужках перед бібліографічним описом;

– прізвища авторів та власні назви – транслітеруються латиницею;

– назви статей, конференцій, журналів, видавництв – перекладаються англійською мовою;

– після кожного посилання необхідно в дужках вказати мову оригіналу джерела, наприклад (in Ukrainian) або (in English);

– іноземні джерела залишаються без змін.

Назви журналів, конференцій, організацій, видавництв, наукових установ необхідно зазначати скорочено. Необхідно скорочувати назви місяців у датах звернення/публікації тощо (відповідно до мовних правил певної країни).

Приклади оформлення наукових джерел відповідно стилю IEEE, зокрема загальноновизначених скорочень, подано у IEEE REFERENCE GUIDE (2018) – <https://aqce.com.ua/> (АВТОРАМ)

III. ФОРМАТУВАННЯ ОКРЕМИХ ОБ'ЄКТІВ:

1.1. Підзаголовок першого рівня (окремий рядок, напівжирний шрифт, вирівнювання зліва, відступ 1 см)

1.1.1. Підзаголовок другого рівня (окремий рядок, напівжирний шрифт, курсив, вирівнювання зліва, відступ 1,5 см)

Усі ілюстрації, програмні коди та таблиці мають бути розташовані безпосередньо після тексту, де вони згадані вперше, або на наступній сторінці (не наприкінці статті).

1.1.2. Списки

Списки оформлюються наступним чином:

– нумеровані – «1.», «1)», «а)», «VI.»;

– марковані – « – », «•».

1.1.3. Таблиці

Таблиці нумеруються, вирівнювання по центру, без відступів. Підпис «Таблиця 1»: курсив, вирівнювання справа. Формат назви таблиці: вирівнювання по центру, напівжирний, положення – над таблицею. Після таблиці необхідно залишити один порожній рядок.

Таблиця 1

Порівняльний кількісний аналіз рівня сформованості соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями за усіма компонентами та показниками

Рівні	Учні з інтелектуальними порушеннями 5 класу (%)	Учні з інтелектуальними порушеннями 10 класу (%)
Когнітивний компонент за показником «Соціально-побутова обізнаність»		
Високий	–	–
Достатній		25
Середній	58,33	66,67
Низький	41,67	8,33

1.1.4. Рисунки

Ілюстрації (фотографії, креслення, схеми, графіки, карти, скріншот сайту), таблиці необхідно подавати в статті безпосередньо після тексту, де вони згадані вперше, або на наступній сторінці. На всі рисунки мають бути посилання в тексті. Ілюстрації позначають словом «Рис.», нумерують послідовно арабськими цифрами, вирівнюють по центру. Назви ілюстрацій розміщують після їхніх номерів. За необхідності ілюстрації доповнюють пояснювальними даними (підрисунковий підпис). Назву рисунка пишуть з великої літери й обов'язково розташовують посередині аркуша під ілюстрацією, курсив. Після назви крапку не ставлять. Якість ілюстрацій повинна забезпечувати їхнє чітке відтворення. Ілюстрації у статті можуть бути чорно-білими або кольоровими та мати єдиний стиль. Перед рисунком необхідно залишити один порожній рядок.

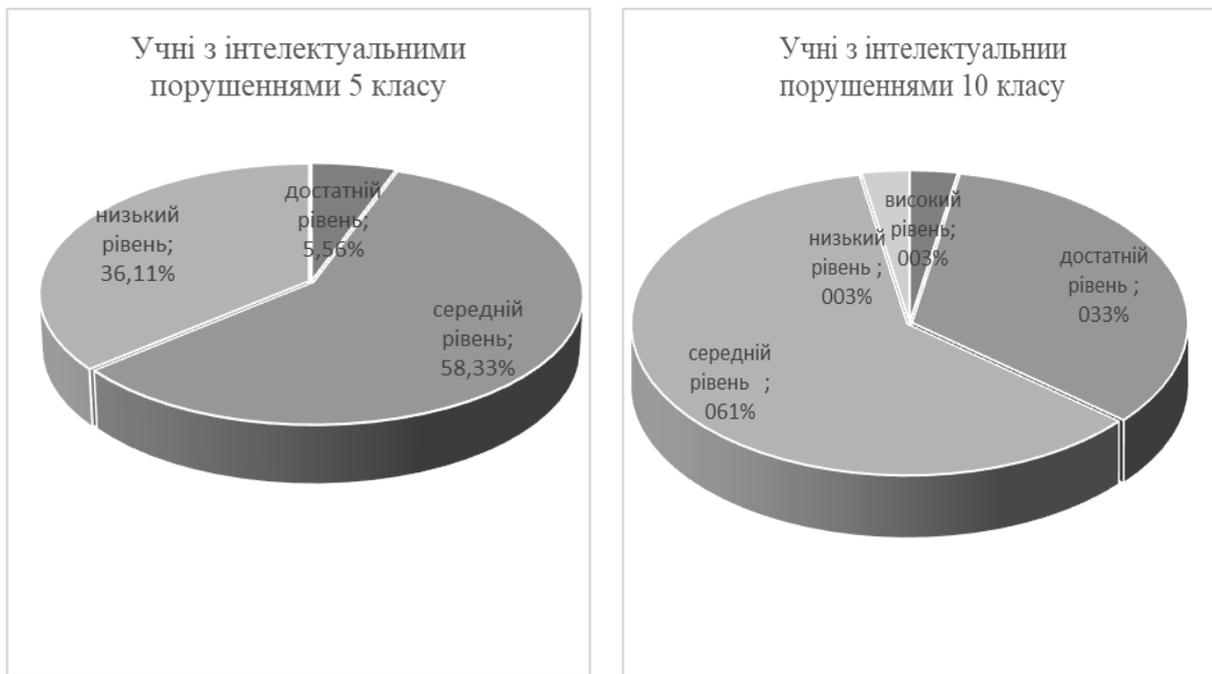


Рис. 1. Порівняльний кількісний аналіз рівня сформованості соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями за усіма компонентами та показниками (дані подано у %)

1.1.6. Формули

Формули й окремі математичні символи і літери для позначення величин у тексті мають бути набраними в редакторі MS Equation, без обрамлення та заливки. Шрифт – Times New Roman 12pt, вирівнювання по центру, нумерація – у круглих дужках, праворуч.

AUTHOR GUIDELINES

As part of the submission process, authors must ensure their materials comply with all the following points. Materials may be returned to authors who do not adhere to these guidelines.

1. The article corresponds to the scope of the collection.
2. This article has not been previously published nor submitted to another journal for review and publication.
3. The text of the article consists of the main structural elements (overall problem, analysis of recent research, objective, presentation of the main research findings).
4. The necessary formatting has been completed.
5. The article file must be submitted in .doc/.docx format.
6. The file size should not exceed 2 MB.

REQUIREMENTS FOR ARTICLE FORMATTING

I. GENERAL REQUIREMENTS:

1. Language of the manuscript: Ukrainian, English, Polish, Slovak.
2. The length of the main text of the article should be between 0.5 (20,000 characters with spaces) and 1.25 (50,000 characters with spaces) printed sheets. The file size should not exceed 2 MB.
3. The text must be typed in the MS Word text editor.
4. Page parameters: A4 format, all margins – 2.5 cm, no headers or footers, and no page numbering.
5. The main text font should be Times New Roman, regular, with no hyphenation.
6. Paragraph parameters:
 - Alignment: justified
 - Line spacing: 1
 - First line indent: 1 cm
 - Space between paragraphs: 0 mm

II. FORMATTING OF STRUCTURAL ELEMENTS OF THE ARTICLE

1. JEL classification (must correspond to the profile of the publication (in this case JEL 376-056) and the subject of the research, font size 12 pt, left-aligned, no first-line indent).

2. Author's Full Name (expanded, left-aligned, bold font, 10 pt).

Important! Authors' names should be listed exactly as they appear in official identification documents (e.g., Anna or Hanna). Suppose the presentation of the research results in the article is not related to extensive experimental implementation at the national or international level, and the number of authors exceeds four persons. In that case, it is necessary to justify the personal contribution of each author. During the review process, authors' names will be removed.

Please note that according to editorial ethics requirements, the list of authors should include individuals who have contributed significantly to the scientific research presented in the article. We recommend describing the personal contribution in the RESULTS section.

Academic status, position, or other indicators of seniority should not determine the order in this list; the order of authors should reflect relative leadership and the extent of contribution to the given scientific work. Additionally, we recommend familiarizing yourself with the authorship criteria posted on the scientific works collection website.

3. Academic degree, academic title, position (left-aligned, 10 pt).

4. Place of work: full name of the institution without abbreviations, including the city and country (left-aligned, 10 pt).

Important! Please provide the official name of the institution as listed on its website and in its founding documents!

5. ORCID ID (left-aligned, 10 pt).

6. E-mail (left-aligned, italic, 10 pt). It will be used for communication between the editorial board and the authors of the articles.

7. Title of the article (12 pt, bold font, uppercase letters, no first-line indent, centered alignment).

8. The word "Abstract" (bold font, 10 pt). Following on the same line – the article's abstract (regular font, justified, 10 pt). The abstract should be between 1800 and 2300 characters in length.

The abstract, as a condensed form of presenting scientific text, should be informative, comprehensible, clearly, and logically presented. The purpose of the abstract is to attract the reader's attention and interest them in reading the entire article. The text of the abstract should avoid general phrases, insignificant details, and well-known statements. The methodology should be described if it is novel or of particular interest in the context of the work. The focus of the abstract should be on new results and long-term data, important discoveries, conclusions that refute existing theories, and data that the author believes have practical significance.

Avoid direct repetitions of any parts of the work. The title of the article should not be repeated in the abstract. It is not recommended to include tables, drawings, diagrams, charts, or formulas, and to use abbreviations and symbols, except for commonly accepted ones. If abbreviations are used, they must be spelled out at first mention.

Translations of the title, abstract, and keywords into English should be done with the assistance of a professional translator familiar with psychological and pedagogical terminology. The text should be written in literate and grammatically correct language. The editorial board does not provide translation services.

9. The phrase "Keywords:" (10 pt, bold, italic). Following on the same line – from 3 to 6 key concepts of the research, separated by a semicolon (10 pt, regular font, justified alignment, 1 cm indentation on the right and left).

To increase citation and better recognition by search engines, it is not recommended to use key concepts represented by a single word or a sentence.

1. The main text of the article (regular font, 12 pt) should consist of the following sections:

1. INTRODUCTION (MANDATORY SECTION)

(separate paragraph, spacing: before 24 pt, after 12 pt, bold font, 12 pt, uppercase letters, left-aligned)

Statement of the problem.

Analysis of recent research and publications:

- As a result of the analysis of sources, the previously unsolved parts of the general problem that the article is dedicated to should be identified;
- References to sources are given in square brackets, for example [10];
- Pages are separated by a comma [3, p. 35] – 3rd source, 35th page;
- When citing several sources simultaneously, each number should be listed separately in its brackets, separated by commas or dashes: [3], [4], [5], [6] or [3]–[6].

The objective of the research.

2. THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE RESEARCH

(OPTIONAL SECTION)

3. RESEARCH METHODOLOGY (OPTIONAL SECTION)

4. RESEARCH RESULTS (MANDATORY SECTION)

5. CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH (MANDATORY SECTION)

6. FUNDING (OPTIONAL SECTION)

(organization, institution, private individual, grant, etc., that funds the scientific research)

7. ACKNOWLEDGEMENTS (OPTIONAL SECTION)

The use of references in the text, and the sections "List of References" and "References (translated and transliterated)" should be formatted according to the IEEE bibliographic style.

11. List of References (in the original language):

- ✓ The subheading "LIST OF REFERENCES" (separate paragraph, spacing: before 24 pt, after 12 pt, bold font, 12 pt, uppercase letters, left-aligned) should be formatted according to the IEEE style.
- ✓ Sources are numbered and organized in the reference list in the order they are cited in the text. The ordinal number is indicated in square brackets before the bibliographic description.
- ✓ The list of references should ideally consist of no fewer than 10 and no more than 30 entries (font size – 10 pt).
- ✓ Self-citations by the authors should not exceed 15% of the total number of references.
- ✓ In the reference list, the number of publications indexed in Scopus/WoS should be at least 40% of the total number. Authors should demonstrate

their awareness of the scientific community's research not only in the domestic scientific and educational space.

- ✓ Ensure that every reference cited in the text is included in both the List of References and References (translated and transliterated), and that each hyperlink is active.
- ✓ If available, include the DOI in web references.

12. The line "Manuscript received by the editorial office on ..202_." (10 pt, italic, right-aligned).

13. Title of the article, full name of the author(s), author information, abstract, and keywords in English (elements are formatted similarly to the Ukrainian version).

Important! Authors' last names and first names should be specified and transliterated into Latin characters from the language in which they are indicated in their identification documents!

14. Translated and transliterated List of References:

- ✓ The subheading "REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)" (separate paragraph, spacing: before 24 pt, after 12 pt, bold font, 12 pt, uppercase letters, left-aligned);
- ✓ Ensure that every reference cited in the text is included in both the List of References and References (translated and transliterated), and that each hyperlink is active;
- ✓ If available, include the DOI in web references;
- ✓ The translated and transliterated list of references (font size 10 pt) should be formatted according to the IEEE style:
 - Sources in the reference list are numbered and organized in the order they are cited in the text. The ordinal number is indicated in square brackets before the bibliographic description.
 - Authors' last names and proper names are transliterated into Latin characters.
 - Titles of articles, conferences, journals, and publishers are translated into English.
 - After each reference, indicate the language of the source in parentheses, for example, (in Ukrainian) or (in English).
 - Foreign sources remain unchanged.

Titles of journals, conferences, organizations, publishers, and scientific institutions should be abbreviated. Abbreviate the names of months in access/publication dates, etc., according to the language rules of the specific country.

Examples of formatting scientific sources according to the IEEE style, including commonly accepted abbreviations, can be found in the IEEE REFERENCE GUIDE (2018) – <https://aqce.com.ua/> (AUTHORS).

III. FORMATTING OF INDIVIDUAL OBJECTS:

1.1. First-level subheading (separate line, bold font, left-aligned, 1 cm indent)
 1.1.1. Second-level subheading (separate line, bold font, italic, left-aligned, 1.5 cm indent)

All illustrations, code samples, and tables should be placed immediately after the text where they are first mentioned or on the next page (not at the end of the article).

1.1.2. Lists

Lists are formatted as follows:

- Numbered lists: "1.", "1)", "a)", "VI.";
- Bulleted lists: " – ", "•".

1.1.3.

Tables

Tables are numbered and centered, without indents. The label "Table 1": italic, right-aligned. The table title format: centered alignment, bold font, positioned above the table. Leave one blank line after the table.

Table 1

Comparative Quantitative Analysis of the Level of Formation of Social and Household Skills in Senior Students with Intellectual Disabilities across All Components and Indicators

Levels	Students with Intellectual Disabilities of the 5th grade (%)	Students with Intellectual Disabilities of the 10th grade (%)
Cognitive Component by the Indicator "Social and Household Awareness"		
High	–	–
Adequate		25
Medium	58,33	66,67
Low	41,67	8,33

1.1.4. Images

Illustrations (photos, drawings, diagrams, graphs, maps, website screenshots) and tables should be placed in the article immediately after the text where they are first mentioned or on the next page. All figures must be referenced in the text. Illustrations are designated with the word "Fig.", numbered sequentially with Arabic numerals, and centered. The titles of illustrations are placed after their numbers. If necessary, illustrations are supplemented with explanatory data (caption). The title of the figure is written with a capital letter and must be centered on the page below the illustration, in italics. No period is placed after the title. The quality of illustrations should ensure their clear reproduction.

Illustrations in the article can be in black and white or color and must have a consistent style. Leave one blank line before the figure.



Img. 1. Comparative Quantitative Analysis of the Level of Formation of Social and Household Skills in Senior Students with Intellectual Disabilities across All Components and Indicators (data presented in %)

1.1.6. Formulas

Formulas and individual mathematical symbols and letters to denote quantities in the text should be typed using the MS Equation editor, without borders or shading. The font should be Times New Roman 12 pt, centered alignment, with numbering in round brackets on the right.

ЗМІСТ

БУГЕРА Юлія

Вплив соціальних факторів на формування когнітивних функцій у дітей з розладами аутистичного спектра 5

ВЕРЖИХОВСЬКА Олена, БУНЬОВСЬКА Анна

Особливості формування мовленнєвої компетентності у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення IV рівня 20

ГАВРИЛОВА Наталія, КОНСТАНТИНІВ Оксана

Логопедичні терміни, які використовуються в Україні та їх узгодження з міжнародними стандартами 37

ГАЛЕЦЬКА Юлія, УТЬОСОВА Олена

Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів із системними порушеннями мовлення 55

ЛЕВИЦЬКИЙ Вадим, ГАВРИЛОВ Олексій

Методичні аспекти співпраці педагога з батьками дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі 65

ЛІСОВА Людмила, ОПАЛЮК Олег

Особливості формування та розвитку лексичних умінь у молодших школярів з II-III рівнем загального недорозвинення мовлення на логопедичних заняттях 83

НЕВМЕРЖИЦЬКА Ольга

Аналіз інструментів діагностики заїкання у сучасних дослідженнях 107

МАРТИНЧУК Олена, ВАСИЛЬЄВА Галина, МАРТИНЧУК Марія

Особливості застосування «методики гарного старту» (metoda dobrego startu) як засобу розвитку полісенсорного сприймання дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами 123

САМОЙЛЕНКО Інна

Модель діагностичної методики стану сформованості міркувань у зв'язному мовленні дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення 141

СЕМЕНЕЦЬ Андрій

Готовність учасників освітнього процесу до діяльності в інклюзивному середовищі в закладах вищої освіти 162

ЯРЕМЧУК Ірина, МАРТИНЕНКО Ірина

Особливості діагностики порушень письма в учнів початкової школи з диспраксією 176

CONTENTS

BUHERA Yuliia

Influence of social factors on the formation of cognitive functions in children with autism spectrum disorders 5

VERZHYKHOVSKA Olena, BUNOVSKA Anna

Peculiarities of speech competence formation in preschool children with general speech underdevelopment level IV 20

HAVRYLOVA Nataliia, KONSTANTYNIV Oksana

Problems and prospects of harmonizing the system of speech therapy terms used in Ukraine with international standards 37

HALETSKA Yuliya, UTOSOVA Olena

Development of coherent speech in young schoolchildren with systemic speech disorders 55

LEVITSKY Vadim, HAVRILOV Oleksiy

Methodological aspects of cooperation of teachers with parents of children with special educational needs in an inclusive space 65

LISOVA Lyudmila, OPALIUK Oleg

Features of the formation and development of lexical skills in younger schoolchildren with 2nd-3rd levels of general speech underdevelopment in speech therapy classes 83

NEVMERZHYTSKA Olha

Analysis of stuttering diagnostic tools in modern research 107

MARTYNCHUK Olena, VASYLIEVA Halyna, MARTYNCHUK Mariia

Features of the application of the “good start method” (metoda dobrego startu) as a means of developing polysensory perception in older preschool children with special educational needs 123

SAMOILENKO Inna

Odel of a diagnostic method for assessing the development of reasoning; coherent speech of senior preschool children with general speech underdevelopment 141

SEMENETS Andrii

Readiness of participants in the educational process for activities in an inclusive environment in higher education institutions 162

YAREMCHUK Iryna, MARTYNENKO Iryna

Features of diagnosing writing disorders in primary school students with dyspraxia 176

**COLLECTION
OF SCIENTIFIC PAPERS**

**KAMIANETS-PODILSKYI
NATIONAL IVAN OHIENKO UNIVERSITY
AND
UKRAINIAN STATE MYKHAILO DRAHOMANOV UNIVERSITY**

**ACTUAL QUESTIONS OF THE
CORRECTIONAL EDUCATION**
(pedagogical sciences)

Issue 26

**Head of Editorial board
Science editor**

**V. Hladush
S. Fedorenko**

Articles are given in the original language
Printed in author's redaction of the authors' makeup pages
Editorial staff does not always share opinions of the articles' authors

Full responsibility for the choice, accuracy of the given evidences, quotes, economic-statistics data, specific names and other information rests with the authors of the published articles.

Passed for printing 08.12.2025 Format 60x84/16
Offset paper. Typeface Times New Roman. Offset printing
Con. pr. side 12,21 Circulation 50. Ord. 171

Finalized for publication and printed
in the publishing Kovalchuk O.V.

Наукове видання

**ЗБІРНИК
НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

та

**УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ**
(педагогічні науки)

Випуск 26

**Головний редактор
Науковий редактор**

**В. Гладуш
С. Федоренко**

Матеріали подані мовою оригіналу
Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 08.12.2025 р. Формат 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум. друк. арк. 12,21 Тираж 50. Зам. 171

Видавець Ковальчук О.В.
32315, Хмельницька обл., м. Кам'янець-Подільський,
вул. Васильєва, 13, корп. А, 37.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 7057 від 25.05.2020 р