

1. Lorman, T., Deppeler, Dzh., & Kharvi, D. (2010). *Inklyuzyvna osvita. Pidtrymka rozmaittia u klasi [Inclusive Education. Supporting Diversity in the Classroom]: praktychnyi posibnyk*. Kyiv. [in Ukrainian].
2. Kolupaieva, A., & Taranchenko, O. (2019). *Navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inklyuzyvnomu seredovyshchi [Teaching Children with Special Educational Needs in an Inclusive Environment]: navchalno-metodychnyi posibnyk*. Kharkiv. [in Ukrainian].
3. Hudym, I., Danilavchiutie, E., Zhuk, V., Makarchuk, N., Chebotarova, O., & Zamsha, A. (2016). *Osoby z osoblyvymy potrebamy: etychne spilkuвання, suprovid, dopomoha [Persons with Special Needs: Ethical Communication, Support, Assistance]: posibnyk*. Kyiv. [in Ukrainian].
4. Pirozhenko, T., Soloviova, L., Ladyvir, S., Karabaieva, I., Khartman, O., Fedorchuk, O., Tokarieva, L. (2016). *Tsinnisni oriientsii dytyny u dorosloму sviti [Value orientations of a child in the adult world]: navchalno-metodychnyi posibnyk*. Kyiv. [in Ukrainian].
5. Orzhekhovska, V., & Kyrychenko, V. (2007). *Vzaiemodiia navchalnoho zakladu i simi: stratehii, tekhnolohii, modeli [Interaction of an educational institution and a family: strategies, technologies, models]: navchalnyi praktykozoriientovanyi posibnyk*. Kharkiv. [in Ukrainian].
6. Sallquist, J., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D., & Gaertner, B. M. (2009). Assessment of preschoolers' positive empathy: concurrent and longitudinal relations with positive emotion, social competence, and sympathy. *The Journal of Positive Psychology*, 4(3), 223–233. <https://doi.org/10.1080/17439760902819444> [in English].
7. Doll, B., Kurien, S., LeClair, C., Spies, R., Champion, A., & Osborn, A. (2009). The ClassMaps Survey: A framework for promoting positive classroom environments. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 213–227). Routledge/Taylor & Francis Group. [in English].
8. Amonashvili, Sh. (2011). *Yak liubyty ditei? Dosvid samoanalizu [How to love children? Experience of self-analysis]*. Khmelnytskyi. [in Ukrainian].
9. Amonashvili, Sh. (2002). *Shkola zhyttia. Traktat [School of life. Treatise]*. Khmelnytskyi. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 12.05.2025 р.

УДК 37-053.4/.5-056.264

Еляна Данілавічюте,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,

завідувач відділу логопедії

E-mail: elyana_d@ukr.net

ORCID ID orcid.org/0000-0003-3911-7612

Eliana Danilavichiutie,

Candidate of Pedagogical Sciences (doctor of philosophy),

Senior Research Fellow,

Head of the Department of Speech Therapy

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

Київ, Україна

вул. М. Берлінського 9, Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology

of the National Academy of Sciences of Ukraine,

Kyiv, Ukraine

9 M. Berlinskogo str., Kyiv, 04060, Ukraine

СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ

MODERN STRATEGIES FOR OVERCOMING DIFFICULTIES IN THE EDUCATIONAL ACTIVITIES FOR CHILDREN WITH SPEECH, LANGUAGE AND COMMUNICATION NEEDS

Анотація. Статтю присвячено питанню розроблення стратегій подолання труднощів, що виникають у процесі навчальної діяльності дітей з особливими мовленнєвими потребами. На основі аналізу результатів досліджень психологічного, психолінгвістичного та соціолінгвістичного спрямування розглянуто інституційний соціальний контекст закладу освіти, що дало змогу визначити панівну роль дефініції «мовна норма», з орієнтуванням на яку відбувається організація лінгвістичного середовища, перебіг процесу навчання, оцінювання знань здобувачів освіти, і неспроможність дотримання якої проявляється через різноманітні труднощі опанування не лише мовних знань, а і таких, що забезпечують засвоєння змісту різних освітніх галузей дітьми з дефіцитом функції мовлення. Здійснено аналіз зарубіжного та

вітчизняного досвіду логопедичного дискурсу виокремлення особливостей прояву недосконалості розвитку мовлення, які є причиною виникнення означених труднощів, представлено спеціальну процедуру кваліфікації останніх крізь призму освітнього критерію з метою організації лінгвістично-комфортного середовища для означеної категорії дітей у закладі освіти. Репрезентовано розроблені критерії виявлення ступенів прояву труднощів на основі п'ятирівневої шкали вимірювання та уявлень про «бар'єр» як визначний чинник трансформації «особливості розвитку» в «потребу в підтримці», що запропонована у контексті Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності і здоров'я для дітей та підлітків (МКФ – ДП), яку використано і запропоновано як концептуальне термінологічне підґрунтя для використання поняття «особливі мовленнєві потреби». Обґрунтовано загальну типологію означених труднощів, її ієрархічну структуру та специфіку прояву різних їх типів у навчальній діяльності дітей з особливими мовленнєвими потребами, що дає підстави фахівцям Інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) визначати рівень підтримки дитини за найвищим ступенем прояву труднощів, а також правильно обрати стратегію педагогічного впливу в процесі моделювання освітнього простору. Репрезентовано алгоритм створення сучасних стратегій подолання труднощів у навчальній діяльності означеної категорії дітей з позицій психолінгвосинергетичного підходу, що передбачає врахування нейропсихолінгвістичних механізмів виникнення дефіциту функції мовлення, які стають основою добору відповідного навчально-методичного інструментарію.

Ключові слова: діти з особливими мовленнєвими потребами, труднощі у навчальній діяльності, спеціальна освіта, інклюзія, лінгвістично-комфортне освітнє середовище, психолінгвосинергетичний підхід.

Abstract. The article is devoted to the issue of developing strategies for overcoming difficulties that arise in the process of educational activities of children with speech, language and communication needs. Based on an analysis of the results of psychological, psycholinguistic and sociolinguistic research, the institutional social context of the educational institution is examined, which made it possible to determine the dominant role of the definition of 'language norm', which serves as a guide for the organisation of the linguistic environment, the learning process, the assessment of students' knowledge, and the inability to comply with which manifests itself in various difficulties in mastering not only linguistic knowledge, but also knowledge that ensures the assimilation of the content of various educational fields by children with speech impairments. An analysis of foreign and domestic experience in speech therapy discourse has been carried out to identify the characteristics of speech development imperfections that cause these difficulties. A special procedure for qualifying the latter through the prism of educational criteria is presented with

the aim of organising a linguistically comfortable environment for this category of children in educational institutions. The developed criteria for identifying the degrees of manifestation of difficulties based on a five-level measurement scale and the concept of a ‘barrier’ as a significant factor in the transformation of ‘developmental characteristics’ into ‘need for support’ are presented. This concept is proposed in the context of the International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth (ICF-CY), which is used and proposed as a conceptual terminological basis for the use of the concept of ‘speech, language and communication needs.’ A general typology of these difficulties is substantiated, its hierarchical structure and the specifics of the manifestation of different types in the educational activities of children with speech language and communication needs, which gives specialists of the Inclusive Resource Centre (IRC) the basis to determine the level of support for a child according to the highest degree of manifestation of difficulties, as well as to correctly choose a strategy of pedagogical influence in the process of modelling the educational space. An algorithm for creating modern strategies for overcoming difficulties in the educational activities of this category of children is presented from the perspective of a psycholinguistic-synergetic approach, which takes into account the neuropsycholinguistic mechanisms of speech function deficits, that form the basis for the selection of appropriate teaching and methodological tools.

Key words: children with speech, language and communication needs; learning difficulties, special education, inclusion, linguistically comfortable educational environment, psycholinguistic-synergetic approach.

Актуальність дослідження. Діти з особливими мовленнєвими потребами становлять унікальну категорію здобувачів освіти через первинну своєрідність розвитку головного інструмента опанування знань – мовлення. Саме мовлення виступає винятковим засобом, що забезпечує надійну платформу для вербальної взаємодії з вчителями, однолітками, а також із джерелами знань різного ступеня складності. Початок навчання в закладі освіти характеризується переходом від набуття практичного досвіду використання мови до оволодіння теоретичними знаннями, що передбачає усвідомлення структури, функцій та закономірностей мовлення. Такий процес сприяє подальшому розвитку когнітивного фундаменту та металінгвістичної свідомості. Недосконалість функції мовлення на початковому етапі може обмежувати практичний вербальний досвід дитини, що

своєю чергою негативно позначається на засвоєнні теоретичних знань і може призводити до уповільнення розвитку дитини в контексті різних освітніх галузей (Данілавічюте, Трофименко, Ільяна, Рібцун, Мартинюк & Грибань, 2022).

Мовленнєвий розвиток дітей може характеризуватися специфічними особливостями, які виявляються з перших днів навчання і негативно впливають на чіткість їхнього мовлення, що своєю чергою ускладнює адекватну реакцію оточуючих на їхні висловлювання, а також заважає дітям правильно сприймати звернене до них мовлення. До таких особливостей належать: некоректна вимова звуків, їх заміна або пропуски, загальна нечіткість мовлення, недосконалість розрізнення звуків на слух, наявність вимушених пауз, прискорений або уповільнений темп мовлення, повтори одиниць мовлення, обмежений словниковий запас, а також граматичні недоліки та ін. Такі прояви дефіциту функції мовлення можуть з'являтися в різному сполученні в мовленні однієї дитини і негативно впливати на якість оволодіння писемним мовленням. Особливості когнітивного та емоційно-вольового розвитку мають вторинний характер і, у разі їхньої присутності, процес опанування шкільних знань значно ускладнюється. У процесі навчання можуть виникати самостійні труднощі, пов'язані з оволодінням писемним мовленням, які не є наслідком специфіки розвитку усного мовлення. До таких труднощів належать дислексія (особливості опанування навичок читання), дисграфія (особливості опанування навички запису слів за фонетичним принципом правопису) та дизорфографія (особливості опанування навички запису слів за морфологічним принципом правопису) (King, Wang, Datchuk & Rodgers, 2023; Zidan 2023, Aiswarya & Ponniah, 2024; Прохоренко, Засенко & Ярмола, 2024; Прохоренко, Ярмола, Набоченко, Данілавічюте, Ільяна, Костенко, Чеботарьова, Литовченко, Бабяк, Недозим, Омельченко, Блеч, Трикоз, Гладченко, Трофименко, Рібцун, Мартинюк, Довгопола, Грибань & Курінна, 2021).

Незважаючи на арсенал численних методичних засобів підтримки дітей з особливостями мовленнєвого розвитку в освітньому середовищі, відкритими залишаються питання кваліфікації їхньої лінгвістичної компетентності з точки

зору освітнього критерію: як проявляється своєрідність функції мовлення при опануванні шкільних знань, як правильно її характеризувати, а також створювати лінгвістично-комфортні умови під час проведення уроку, що спонукає на подальший науковий пошук в ракурсі розроблення стратегій подолання труднощів, які притаманні означеній категорії дітей.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Результати досліджень, репрезентовані представниками психологічного і психолінгвістичного напрямів (В. Штейнталь, В. Вундт, Л. Вайсгербер, О. Потєбня, Г. Шпет, Г. Рамішвілі та ін.), з одного боку, сприяли подальшому розвиткові думки В. Гумбольдта, який розглядав дух народу, спроможний встановлювати закони світосприйняття, з іншого – прислужилися джерелом для формування нового погляду на людину як творця мови, а водночас члена мовленнєвого колективу. Саме такого ракурсу набули подальші наукові дискусії у контексті теми «мова і суспільство», що знайшли своє втілення у дослідженнях соціолінгвістичного спрямування (Ф. де Соссюр, А. Сеше, Ш. Баллі, А. Мейє; Е. Сепір, В. Лабов, Д. Хаймс та ін.), а далі офіційно визнаної галузі «соціолінгвістика» (термін введено Х. Карріб у 1963 році) науковцями країн світу (США: У. Уїтні, Б. Уорф, Е. Сепір; Польщі: С. Гайда, М. Глушковські, К. Фелешко, Е. Смулкова; Чехії: В. Матезіус, Й. Вахек; Франції: Ф. Брюно, А. Мейє; Швейцарії: Ш. Баллі, А. Сеше; Великобританії: Дж. Фьорс тощо) та України: Р. Зорівчак, Л. Масенко, В. Михальченко, Л. Нагорної, М. Олікова, О. Попадинці, Л. Ставицької, С. Швачкота та ін. (Масенко, 2010).

Соціальний контекст аналізу мови і мовлення дає змогу розглядати їхню роль з точки зору різних ситуацій функціонування і життєдіяльності особи у соціумі. Знання мови і уміння нею користуватися, що становлять мовленнєву компетентність носія, а також уміння враховувати соціокультурні параметри спілкування, забезпечуючи його комунікативну компетентність, – нині саме ті аспекти, які потрапляють не лише до фокусу уваги соціолінгвістів, а і всіх фахівців, дотичних до організації освітнього процесу. З такої точки зору заклад освіти виступає як один із варіантів інституційного соціального контексту,

висуваючи свої правила облаштування лінгвістичного простору, ключовий компонент якого – мовна норма. Вона є закономірним результатом відбору і подальшого використання певних засобів мови, які взято за зразкові, що документально закріплено за допомогою лінгвістичної кодифікації (Лучик, 2016). Саме мовні засоби з перших днів навчання дитини у закладі освіти стають одним із провідних інструментів опанування знань. Відсутність можливості дотримуватися означеної вище мовної норми може бути результатом наявності недосконалої мовленнєвого розвитку різного ступеня прояву, а провідна роль лінгвістичного інструментарію у такому випадку – істотна перешкода на шляху до успішного опанування знань будь-якого напрямку.

В Україні дітей з дефіцитом функції мовлення традиційно відносять до осіб з порушеннями мовлення – частини учнівської спільноти, яка має назву «особи з особливими освітніми потребами», і входить до кола офіційно визнаної термінології на теренах нашої країни з моменту внесення змін до Закону України «Про освіту» від 23. 05. 2017 (ЗУ «Про внесення змін до Закону України «Про освіту», 2017) щодо особливостей доступу означених осіб до освітніх послуг. На основі виокремлених з точки зору пріоритетності освітнього критерію основних класифікаційних ознак особливих освітніх потреб дитини порушення мовлення віднесено до особливостей психофізичного розвитку (різного походження, часу виникнення, ступеня прояву, перебігу й тривалості) (Данілавичюте, 2018), що проявляються у дефіциті мовленнєвої функції і можуть призводити до різних труднощів у процесі опанування знань. Відтак освітній простір найчастіше виступає потужним індикатором наявності порушень мовленнєвого розвитку, що потребує чіткого алгоритму своєчасного виявлення та супроводу з метою запобігання виникненню або долання перешкод на шляху до отримання дитиною усіх рівнів освіти. Саме тому ракурс сучасних вітчизняних наукових розвідок відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України – глибокий аналіз не лише механізмів порушень мовленнєвого розвитку, а й основних сфер розвитку дитячого організму з метою усвідомлення індивідуальних ключових освітніх потреб в умовах наявності

мовленнєвого дефіциту (О. Аркадьєва, Г. Грибань, Е. Данілавічюте, З. Мартинюк, Ю. Рібцун, Л. Трофименко). З точки зору науковців важливим є врахування того факту, що у сучасній науці життєдіяльність живої системи прийнято розглядати і як її здатність до життя (стану розвитку фізичної і психічної складових), і як оптимальну діяльність та поведінку відповідно до соціальних і культурологічних норм суспільства (стану розвитку соціальної і особистісної складових). Відтак фокус уваги стосується аналізу трьох основних рівнів становлення організму, які мають ієрархічний взаємозв'язок, і представлені у біо-психо-соціальній моделі розвитку (Engel, 1978).

Означений погляд дає змогу переосмислити нині існуючі засоби підтримки осіб з порушеннями мовлення, а також переконатися у тому, що концепція визначення «структури дефекту» традиційно для нашої країни передусім створенню оптимального освітнього маршруту подальшого розвитку дитини, залишаючись прерогативою вузькоспеціалізованих професіоналів, наприклад вчителів-логопедів, у контексті супроводу осіб з порушеннями мовлення на логопедичних заняттях корекційно-розвивального спрямування або на уроках/заняттях спеціальних шкільних/дошкільних закладів освіти, які проводять компетентні вчителі початкової ланки освіти/вихователі. Проте педагоги-предметники означених інституцій, найчастіше приймаючи естафету навчання, опиняються в умовах можливості використання єдиного доступного інструменту – освітнього. У такій ситуації опиняються фахівці закладів освіти з інклюзивним навчанням, зосереджуючи зусилля на необхідності втілення в освітній процес унормованих вимог до навчання, водночас не маючи належного «озброєння» для миттєвого реагування на особливі потреби, що є наслідком дефіциту мовленнєвої функції. Накопичений багаторічний досвід надання допомоги в системі спеціальної освіти, а також досвід організації інклюзивного навчання (Данілавічюте & Литовченко, 2012) потребують вибору такого ракурсу трактування порушень мовленнєвого розвитку, який би дав змогу аналізувати їх з позицій саме освітнього критерію, що є вкрай необхідною вимогою сьогодення

з огляду на потребу в створенні пристосувального лінгвістично-комфортного освітнього середовища.

Детальний аналіз зарубіжного досвіду дає підстави вважати, що як надзвичайно корисні інструменти для розвитку вітчизняних традицій супроводу дітей з особливостями мовленнєвого розвитку в освітньому просторі можуть прислужитися такі теорії труднощів у навчанні (*learning difficulties theories*), як-от біхевіоризм (спостереження за поведінкою дорослих або однолітків, багаторазове повторення), когнітивізм (систематизація нової інформації), конективізм (діяльність, що поєднує технології з груповою взаємодією), конструктивізм (засвоєння нової інформації з опорою на вже отримані знання), гуманізм (задоволення унікальних емоційних та академічних потреб дитини) та ін. (Lenhard, W., & Lenhard, A., 2013), у контексті яких розкриваються конкретні стратегії подолання труднощів у навчальній діяльності, а також сучасні дослідження, що представляють результати вивчення генетичних та екологічних факторів ризику, нейрокогнітивної оцінки стану розвитку дитини, ключових симптомів прояву та освітніх методів точної ідентифікації труднощів, особливостей обробки інформації різних модальностей і їхнього врахування з метою поліпшення результатів навчання (Asdaq, S. M. B., Alhowail, Rabbani, Nayeem, Asdaq, S. M. E. & Nausheen, 2025).

Мета статті полягає у вивченні сучасного наукового підґрунтя підтримки дітей з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі, розкритті сутності стратегій подолання труднощів у їхній навчальній діяльності.

Процедура дослідження полягала в: здійсненні аналізу результатів наукових розвідок психологічного, психолінгвістичного та соціолінгвістичного напрямів з метою визначення наявності інституційного соціального контексту закладу освіти, що передбачає панівну роль мовної норми, неспроможність дотримання якої виступає як провокуючий фактор виникнення труднощів у навчальній діяльності дітей з особливостями мовленнєвого розвитку; вивченні національного та зарубіжного досвіду виокремлення особливостей прояву дефіциту функції мовлення (у контексті логопедичної складової), які стають

основою виникнення труднощів, що передбачало представлення спеціальної процедури їхньої кваліфікації крізь призму освітнього критерію (у контексті загальнопедагогічної складової) для створення лінгвістично-комфортного середовища у закладі освіти; розробленні критеріїв виявлення певного ступеня прояву означених труднощів на основі п'ятирівневої шкали їхнього вимірювання та уявлень про «бар'єр» як визначний чинник трансформації «особливостей» в «потреби» (на основі чого з'являється правомірність використання поняття «особливі мовленнєві потреби»), що запропоновані у контексті Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності і здоров'я для дітей і підлітків (МКФ-ДП); обґрунтуванні загальної типології освітніх труднощів, її ієрархічної структури та специфіки прояву різних типів труднощів у дітей з особливими мовленнєвими потребами; репрезентації алгоритму створення сучасних стратегій подолання труднощів у навчальній діяльності дітей з особливими мовленнєвими потребами з позицій психолінгвосинергетичного підходу.

Результати дослідження. Необхідність створення лінгвістично-комфортного освітнього середовища для дітей з особливостями мовленнєвого розвитку дає змогу дійти висновку про першочерговість потреби у трансформації специфічно-професійних висновків фахівця (учителя-логопеда) у такі, що уможливають отримання конкретної інформації про те, як саме дефіцит розвитку мовленнєвої функції позначається на якості засвоєння знань і в якій спосіб педагог зможе надати належну підтримку: постає питання про перетворення у нашому випадку «логопедичної мови» на «мову педагога».

З метою досягнення зазначеного результату доцільним, на нашу думку, є розроблення спеціальної процедури, яка сприятиме усвідомленню нового формату оформлення спостережень вузькопрофільним фахівцем. Її сутність полягає у виокремленні особливостей розвитку мовленнєвої функції конкретної дитини з огляду на природу і механізм порушення, що складає перший, звичний для фахівця, етап обстеження. На цьому етапі важливим видається детальне виявлення усіх можливих ознак особливого розвитку мовленнєвої функції (без

згадування логопедичного діагнозу). Наприклад: особливість, що виявлена – загальна «змазаність» мовлення, яка проявляється у дефіциті його розбірливості внаслідок обмеження рухів органів мовленнєвого апарату (при цьому логопедичний висновок «дизартрія» залишається на фоновому рівні організації діяльності фахівця, адже відомості про нього не є інформативними для інших фахівців команди Інклюзивно-ресурсного центру та педагогів). Водночас визначена особливість сама по собі не дає відповіді на запитання «як конкретно її присутність позначається на якості засвоєння знань?».

Отже, виникає потреба у переході на другий етап, зміст якого має бути підпорядкований пошуку відповіді на зазначене запитання. Для досягнення такої мети необхідний певний «набір одиниць аналізу», за допомогою якого видається можливим визначити перешкоди в освітньому середовищі, а відтак правильно сформулювати «особливі потреби в організації комфортного освітнього простору», що стають предметом уваги найближчого оточення (родини, фахівців закладу освіти) і підлягають задоволенню. Логічно передбачити, що такий «набір одиниць аналізу» має знаходитися у площині «освітнього інвентарю», тобто того «асортименту результатів», які з'являються внаслідок впливу освітнього середовища, а це – знання, уміння, навички, завдяки яким уможлиблюється виконання відповідних віку дитини і рівню її освіти завдань та адекватна життєвій ситуації поведінка. Невідповідність ступеня готовності дитини до виконання певного типу складності завдання або певної життєвої ситуації проявляється через виникнення труднощів – перешкод, що потребують великих зусиль для переборення, подолання. Кожне завдання або ситуація мають свою психологічну структуру – залучення функцій і операцій певної модальності (зорової, слухової, моторної і т.д.) у передбаченій для успішного виконання послідовності. Саме у той момент, коли особливість розвитку дитини прямо або опосередковано «синхронізується» з компонентом психологічної структури завдання або життєвої ситуації, і виникає трудність, яка або повністю блокує діяльність, або змушує дитину «зійти з орбіти» алгоритму еталонного виконання завдання, що призводить до появи помилок. Ключові компоненти психологічної

структури завдань і ситуацій, отже, виступають маркерами труднощів, визначаючи їхню типологію: інтелектуальні, які можуть полягати у своєрідності рівневих властивостей інтелекту різного ступеня прояву (пізнавальних функцій, що забезпечують відображення дійсності через обсяг і розподіл уваги, сенсорне розрізнення, оперативну й довгострокову пам'ять, поінформованість у певній сфері тощо), комбінаторних властивостей (здатність до утворення взаємозв'язків між компонентами набутого досвіду в різних сполученнях: просторово-тимчасових, причинно-наслідкових, категоріально-змістовних), процесуальних властивостей (операційний склад інтелектуальної діяльності), регуляторних властивостей (координація, контроль в організації поведінки); функціональні (сенсорні, моторні), які можуть полягати в обмеженні життєдіяльності різного ступеня прояву слухової, зорової, опорно-рухової (кістково-м'язової), мовленнєвої функцій; фізичні, які можуть полягати в обмеженні функціонування різного ступеня прояву органів та частин тіла дитини; навчальні, які можуть полягати в обмеженні або своєрідності перебігу довільних видів діяльності різного ступеня прояву (писемного виду діяльності, математичних дій); соціоадаптаційні (особистісні, середовищні, соціокультурні), які можуть полягати в індивідуальних відмінностях різного ступеня прояву або дезадаптації як відповіді організму на зміни у соціальному навколишньому середовищі. Відтак завдання фахівця у нашому прикладі полягає у тому, щоб правильно визначити, першою чергою, функціонально-мовленнєві труднощі, використовуючи «мову педагога»: особливість «загальна «змазаність» мовлення» спричиняє виникнення труднощів, які проявляються у спробах швидко і зрозуміло побудувати висловлення, правильно вимовляючи звуки мовлення, що призводить до утруднень розуміння його сенсу з боку оточуючих та ін.

Очевидним є той факт, що кожен тип труднощів має бути підданий ретельному аналізу з метою визначення ступеня прояву, що складає наступний етап цілісної системи надання допомоги, і є підставою для визначення певного асортименту «пристосувань» (умов), які дають змогу моделювати пристосувальне освітньо-розвивальне середовище для конкретної дитини з

метою організації максимально доступного для неї навчання. Відтак виникає потреба у створенні критеріїв виявлення певного ступеня прояву труднощів. За основу нами було взято п'ятирівневу шкалу, а також поняття «бар'єр», що запропоновані у контексті Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності і здоров'я (Данілавічюте, 2018).

З огляду на викладене нами було створено характеристику критеріїв визначення функціонально-мовленнєвих труднощів відповідно до кожного ступеня прояву. Перший ступінь прояву труднощів: наявність незначних, поодиноких особливостей функціонування мовлення, які можуть бути присутніми в різному сполученні. Другий ступінь прояву труднощів: наявність значних особливостей функціонування мовлення, які можуть бути присутніми в різному сполученні, створювати бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії. Третій ступінь прояву труднощів: наявність виражених особливостей функціонування мовлення, які можуть бути присутніми в різному сполученні, спричинювати особливості когнітивного, емоційно-вольового функціонування, створювати бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії. Четвертий ступінь прояву труднощів: наявність чітко окреслених особливостей початкової стадії функціонування мовлення, які можуть бути присутніми в різному сполученні, спричинювати особливості когнітивного, емоційно-вольового функціонування, створювати бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії. П'ятий ступінь прояву труднощів: наявність особливостей функціонування мовлення різного ступеня прояву у сполученні з іншими особливостями функціонування, що може створювати істотний бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії.

Репрезентовано характеристику ступенів прояву функціонально-мовленнєвих труднощів озброює фахівців чітким алгоритмом визначення особливих потреб, які претендують на задоволення за умови надання певного рівня підтримки. Виявлення бар'єрів (при інтенсивності труднощів 2,3,4,5 ступенів) виступає у якості індикатора переведення певних особливостей розвитку до статусу особливих освітніх потреб (звідки і походить термін «особливі мовленнєві потреби») у наданні освітніх послуг закладом освіти, а

отже, пристосуванні освітнього середовища до стану мовленнєвого розвитку дитини. Варто мати на увазі, що ті особливості, які можуть бути виявлені під час обстеження дитини, проявитися у вигляді певних труднощів, але не створювати бар'єр на шляху до опанування шкільних знань (що може трапитися внаслідок високих адаптивних можливостей організму дитини або сприятливих контекстуальних факторів навколишнього середовища, які чинили вплив упродовж усього попереднього життя дитини), не набувають статусу особливих освітніх потреб (особливих мовленнєвих потреб), а отже, не потребують спеціальних налаштувань освітнього середовища.

Надзвичайно важливим, з огляду на зазначене, є той факт, що загальна типологія освітніх труднощів має свою ієрархічну структуру, підґрунтя якої являє собою біо-психо-соціальну модель розвитку становлення дитячого організму. Інтелектуальні, функціональні (сенсорні, моторні) і фізичні труднощі – ієрархічно нижчий рівень, який демонструє психофізіологічні можливості організму. Дитина, яка має особливості мовленнєвого розвитку, є потенційним претендентом на подолання функціонально-мовленнєвих (моторних – фонетичних, сенсорних – фонематичних) труднощів, а водночас може потребувати особливої уваги у зв'язку з виникненням вторинних інтелектуальних. Навчальні труднощі – ієрархічно вищий рівень, який базується на попередньому і демонструє здатність до опанування довільних видів діяльності. Наявність мовленнєвих труднощів у шкільному віці у більшості випадків призводить до виникнення труднощів опанування навчального матеріалу у контексті різних предметів. Соціоадаптаційні труднощі (особистісні, середовищні) – ієрархічно найвищий рівень, який відображає якість взаємодії дитини і поточного середовища (Прохоренко, Ярмола, Набоченко, Данілавичюте, Ільяна, Костенко, Чеботарьова, Литовченко, Бабяк, Недозим, Омельченко, Блеч, Трикоз, Гладченко, Трофименко, Рібцун, Мартинюк, Довгопола, Грибань & Курінна, 2021).

Через те, що мовлення виступає однією з визначальних складових соціальної поведінки людини, специфіка його розвитку не може не позначатися

на якості спілкування. Отже, розуміння ієрархії труднощів дає змогу чітко визначити послідовність виникнення причин обмеження життєдіяльності на шляху до опанування знань. Важливо враховувати і той факт, що різні труднощі, які притаманні одній дитині, можуть мати різний ступінь прояву, саме тому нині впроваджується стратегія визначення рівня підтримки за найвищим ступенем прояву труднощів під час здійснення оцінювання стану розвитку дитини в Інклюзивно-ресурсному центрі. Це своєю чергою дає змогу правильно обрати шлях педагогічного впливу, уникаючи зайвих кроків у процесі моделювання освітнього простору, що складає зміст останнього етапу організації послуг.

Нині колектив науковців відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України працює над створенням навчально-методичного інструментарію, зміст якого висвітлює перелік можливих особливостей розвитку дитини з порушеннями мовлення; функціонально-мовленнєвих та інших труднощів, що можуть бути притаманні їй; процедуру трансформації одних в інші, вимірювання ступеня їхнього прояву; визначення бар'єрів, особливих освітніх потреб та стратегії подальшої підтримки.

Одним із підходів, що становлять сучасне наукове підґрунтя аналізу своєрідності становлення функції мовлення, і на основі якого відбуваються дослідження науковців означеного відділу, є *психолінгвосинергетичний підхід* (Данілавичюте, 2024), що, з одного боку, дає змогу виокремити специфіку кожного з проявів мовленнєвого дефіциту з урахуванням нейрофізіологічного механізму його виникнення, визначити стан розвитку вищих психічних функцій різної модальності та встановити рівень лінгвістичного дефіциту, а, з іншого, – виявити індивідуальні пристосування до нього як результат самоорганізації організму (у контексті теорії синергетики) і адаптації до навколишнього середовища, що робить структуру порушення унікальною, проявляється як через мовленнєву складову розвитку, так і через інші сфери функціонування та життєдіяльності дитини (фізичну, когнітивну, емоційно-вольову, соціальну). Усвідомлення сутності особливих мовленнєвих потреб з таких позицій дає змогу

створювати лінгвістично-комфортне середовище, особливе місце у якому належить навчально-методичним та методичним посібникам. Розроблення їхнього змісту в контексті означеного підходу відбувається з огляду на ретельний аналіз психолінгвістичної структури (послідовності залучення вищих психічних функцій і мисленнєвих операцій певної модальності) кожного із завдань, а використання – відповідно до виявленого механізму виникнення мовленнєвої дисфункції, компоненти якого мають зіставлятися зі складовими структури завдань, на основі чого приймається рішення про те, які завдання дитина може виконувати в готовому вигляді, та які потребують додаткової адаптації відповідно до її потреб.

Стратегії подолання труднощів звуковимови, засвоєння та використання лексики і зв'язного мовлення, засвоєння та використання граматики, читання, письма, пізнавального розвитку дітей з особливими мовленнєвими потребами створено та представлено науковцями відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України у Електронній бібліотеці НАПН України, яку можна відвідати за таким посиланням: <https://lib.iitta.gov.ua/view/divisions/ins=5Fspe=5Fped/> (відділ логопедії – <https://lib.iitta.gov.ua/view/divisions/dst/>).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Первинний досвід впровадження стратегій подолання труднощів у навчальній діяльності дітей з особливими мовленнєвими потребами свідчить про необхідність подальшого вивчення усієї палітри прояву перешкод на шляху до опанування ними шкільних знань та врахування отриманих даних з метою вдосконалення вже існуючого інструментарію і створення нового. На особливу увагу заслуговує розроблення навчальних посібників на засадах психолінгвосинергетики взаємодії дитини з означеними джерелами знань, що дає змогу системно, а водночас за активної участі користувача (дитини, за необхідності – дорослого) долати освітні труднощі з огляду на персоналізовані алгоритми навчання (покрокові інструкції для різних навчальних контекстів), поведінки (рекомендації щодо комунікації, які ненав'язливо «вплетено» у зміст завдань), самоорганізації (сценарії автономного

планування власної мовленнєвої практики), оцінювання (виявлення/самовиявлення слабких місць). На перший план виступає потреба у розробленні персоналізованих технологій супроводу дітей з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Данілавичюте, Е., Трофименко, Л., Ільяна, В., Рібцун, Ю., Мартинюк, З., & Грибань, Г. (2022). Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: навчально-методичний посібник (847с.). Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/734273/1/>
2. King, S., Wang, L., Datchuk, S.M., & Rodgers, D.B. (2023). Meta-analyses of reading intervention studies including students with learning disabilities: A methodological review. *Journal of Learning Disabilities*, 56(3), 210–224. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35164579/>
3. Aiswarya, G. S., & Joseph Ponniah, R. (2024). Dysgraphia and memory: Insights into the cognitive mechanisms, neural correlates, and intervention strategies. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 58(4), 1778–1792. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39505782/>
4. Zidan, M. (2023). Learning difficulties theories and solutions. *Neoma Journal Of Humanities And Literature (NJHL)*, 1, 1–16. URL: <https://surl.li/dckpor>
5. Прохоренко, Л. І., Засенко, В. В., & Ярмола, Н. А. (2024). *Запровадження безбар'єрності освітніх послуг в закладах дошкільної та загальної середньої освіти: аналітичні матеріали для МОН України (77 с.)*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. URL: <https://ispukr.org.ua/?p=12614>
6. Прохоренко, Л. І., Ярмола, Н. А., Набоченко, О. О., Данілавичюте, Е. А., Ільяна, В. М., Костенко, Т. М., Чеботарьова, О. В., Литовченко, С. В., Бабяк, О. О., Недозим, І. В., Омельченко, І. М., Блеч, Г. О., Трикоз, С. В., Гладченко, І. В., Трофименко, Л. І., Рібцун, Ю. В., Мартинюк, З. С., Довгопола, К. С., Жук, В. В., Грибань, Г. В., & Курінна, В. Р. (уклад.). (2021). *Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі*. Київ: Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. URL: <https://bit.ly/3mzL8sZ>
7. Масенко, Л. (2010). *Нариси з соціолінгвістики* (242, [1] с. : іл.). Національний університет "Киево-Могилянська академія".

8. Лучик, А. А. (2016). Динаміка мовної норми і проблеми кодифікації. *Магістеріум. Мовознавчі студії*, 62, 51–55. URL: <https://surl.li/xaanyu>
9. Данілавічюте, Е. А. (2018). Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*, (3), 7–19.
10. Lenhard, W., & Lenhard, A. (2013). Learning difficulties. *Learning Disabilities*, 25, 33-45. URL: <https://surl.li/rcjnwv>
11. Asdaq, S. M. B., Alhowail, A. H., Rabbani, S. I., Nayeem, N., Asdaq, S. M. E., & Nausheen, F. (2025). Learning Disabilities in the 21st Century: Integrating Neuroscience, Education, and Technology for Better Outcomes. *SAGE Open*, 15(3). <https://doi.org/10.1177/21582440251365483> (Original work published 2025)
12. ЗУ «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг». (2017). *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, (30), 322. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19#Text>
13. Engel, G. L. (1978). The biopsychosocial model and the education of health professionals. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 310, 169–187. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1978.tb22070.x>
14. Данілавічюте, Е.А. and Литовченко, С.В. (2012) *Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі. Навчально-методичний посібник*. «А.С.К.», м.Київ, Україна. ISBN 978-966-2251-17-3 URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9294/>
15. Данілавічюте, Е. А. (2018). Концептуальна модель МКФ-ДПІ в інклюзивному навчальному процесі. *Особлива дитина: навчання і виховання*, (4), 57–64.
16. Данілавічюте, Е. (2024). Сучасне нейро-психо-лінгво-синергетичне підґрунтя організації логопедичного супроводу осіб з особливими мовленнєвими потребами (вітчизняна концепція нейрологопедії). *Особлива дитина: навчання і виховання*, 116(4), 8–29. <https://doi.org/10.33189/ectu.v11i4.193>

REFERENCES

1. Danilavichiutie, E., Trofymenko, L., Iliana, V., Ribtsun, Yu., Martyniuk, Z., & Hryban, H. (2022). *Psykholinhvistychni dydaktychni tekhnolohii diahnostryky i podolannia movlennievkykh porushen u molodshykh shkoliariv z tiazhkymu porushenniamy movlennia: navchalno-metodychnyi posibnyk (847s.)* [Psycholinguistic didactic technologies for diagnosing and overcoming speech disorders in primary school children with severe speech disorders: teaching manual]. Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii NAPN Ukrainy. Psycholinguistic didactic technologies for diagnosing and overcoming speech disorders in primary school children with severe speech disorders: teaching manual [URL: <https://lib.iitta.gov.ua/734273/1/>] [in Ukrainian].

2. King, S., Wang, L., Datchuk, S.M., & Rodgers, D.B. (2023). Meta-analyses of reading intervention studies including students with learning disabilities: A methodological review. *Journal of Learning Disabilities*, 56(3), 210–224. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35164579/>
3. Aiswarya, G. S., & Joseph Ponniah, R. (2024). Dysgraphia and memory: Insights into the cognitive mechanisms, neural correlates, and intervention strategies. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 58(4), 1778–1792. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39505782/>
4. Zidan, M. (2023). Learning difficulties theories and solutions. *Neoma Journal Of Humanities And Literature (NJHL)*, 1, 1–16. URL: <https://surl.li/dckpor>
5. Prokhorenko, L. I., Zasenka, V. V., & Yarmola, N. A. (2024). Zaprovadzhennia bezbariernosti osvitych posluh v zakladakh doshkilnoi ta zahalnoi serednoi osvity: analitychni materialy dlia MON Ukrainy (77 s.) [Introduction of barrier-free educational services in pre-school and general secondary education institutions: analytical materials for the Ministry of Education and Science of Ukraine]. Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. URL: <https://ispukr.org.ua/?p=12614> [in Ukrainian].
6. Prokhorenko, L. I., Yarmola, N. A., Nabochenko, O. O., Danilavichutie, E. A., Ilina, V. M., Kostenko, T. M., et al. (uklad.). (2021). *Metodychni rekomendatsii dlia inkluzyvno-resursnykh tsentriv shchodo vyznachennia katehori (typolohii) osvitych trudnoshchiv u osib z OOP ta rivniv pidtrymky v osvitnomu protsesi*. [Methodological recommendations for inclusive resource centres on determining categories (typology) of educational difficulties in persons with SEN and levels of support in the educational process]. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky ta psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. URL: <https://bit.ly/3mzL8sZ> [in Ukrainian].
7. Masenko, L. (2010). *Narysy z sotsiolingvistyky* (242, [1] s. : il.) [Essays on sociolinguistics]. Natsionalnyi universytet «Kyievo-Mohylianska akademiia» [in Ukrainian].
8. Luchyk, A. A. (2016). *Dynamika movnoi normy i problemy kodyfikatsii* [The dynamics of linguistic norms and the problems of codification]. *Mahisterium. Movoznavchi studii*, 62, 51–55. URL: <https://surl.li/xoanny> [in Ukrainian].
9. Danilavichutie, E. A. (2018). *Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inkluzyvnomu seredovyschi* [Children with special educational needs in an inclusive environment]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, (3), 7–19. [in Ukrainian].
10. Lenhard, W., & Lenhard, A. (2013). Learning difficulties. *Learning Disabilities*, 25, 33–45. URL: <https://surl.li/rcjnwv>
11. Asdaq, S. M. B., Alhowail, A. H., Rabbani, S. I., Nayeem, N., Asdaq, S. M. E., & Nausheen, F. (2025). Learning Disabilities in the 21st Century: Integrating Neuroscience, Education, and Technology for Better Outcomes. *SAGE Open*, 15(3). <https://doi.org/10.1177/21582440251365483> (Original work published 2025)

12. ZU «Pro vnesennia zmin do Zakonu Ukrainy «Pro osvitu» shchodo osoblyvosti dostupu osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy do osvitnikh posluh» [‘On Amendments to the Law of Ukraine ‘On Education‘ Regarding the Specifics of Access to Educational Services for Persons with Special Educational Needs’]. (2017). Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), (30), 322. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19#Text> [in Ukrainian].

13. Engel, G. L. (1978). The biopsychosocial model and the education of health professionals. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 310, 169–187. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1978.tb22070.x>

14. Danilavichutie, E.A. and Lytovchenko, S.V. (2012) Stratehii vykladannia v inkluzyivnomu navchalnomu zakladi. Navchalno-metodychnyi posibnyk [Teaching strategies in inclusive educational institutions]. «A.S.K.», m.Kyiv, Ukraina. ISBN 978-966-2251-17-3 URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9294/> [in Ukrainian].

15. Danilavichutie, E. A. (2018). Kontseptualna model MKF-DP v inkluzyivnomu navchalnomu protsesi [Conceptual model of MKF-DP in inclusive education. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia], (4), 57–64. [in Ukrainian].

16. Danilavichutie, E. (2024). Suchasne neuro-psykho-linghvo-synerhetychne pidgruntia orhanizatsii lohopedychnoho suprovodu osib z osoblyvymy movlennievymy potrebamy (vitchyzniana kontseptsiiia neirolohopedii) [The modern neuro-psycho-linguistic-synergistic basis for organising speech therapy support for people with special speech needs (the national concept of neuro-speech therapy)]. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 116(4), 8–29. <https://doi.org/10.33189/ectu.v11i4.193> [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 5.07.2025 р.

УДК 37.013:376

Валентина Жук,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку

E-mail: valechka_zhuk@ukr.net

ORCID ID orcid.org/0000-0001-8183-5250

[Researcher ID Q-1331-2016](https://orcid.org/0000-0001-8183-5250)

Світлана Литовченко,