

УДК 375.5:376-056.36

DOI: [10.35619/pse.vi6.189](https://doi.org/10.35619/pse.vi6.189)

**Дмитро ПРАСОЛ**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології,  
спеціальної освіти та здоров'я людини  
Миколаївського інституту розвитку людини  
Університету «Україна»,  
м. Миколаїв, Україна  
ORCID: 0000-0002-5186-1383  
*e-mail: prasoldv2561@gmail.com*

## **ФОРМУВАННЯ НА УРОЦІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЦАМИ**

**Анотація.** У статті представлені результати дослідження причин і особливостей прояву функціональних мовленнєвих труднощів у здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, яке було проведеного автором на базі даних комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр № 3» Миколаївської міської ради в 2022-2025 рр. Уперше визначено перелік найбільш поширених порушень психофізичного розвитку осіб, які зумовлюють виникнення функціональних труднощів (мовленнєва функція) в дітей із особливими освітніми потребами. Надано методичні рекомендації щодо особливостей організації інклюзивного навчання для осіб із функціональними мовленнєвими труднощами з метою підвищення їхньої академічної успішності та розвитку комунікативної компетентності під час навчальних занять у закладах загальної середньої освіти. Функціональні мовленнєві труднощі є суттєвим бар'єром для успішного опанування дітьми з особливими освітніми потребами навчального матеріалу та формування необхідних умінь і навичок, а в поєднанні із соціоадаптаційними труднощами також ускладнюють міжособистісну взаємодію здобувачів освіти. Представлено пропозиції щодо вибору методів і прийомів роботи педагогів із дітьми, які мають порушення мовлення. Автором запропоновано й обґрунтовано використання в освітньому процесі засобів альтернативної та допоміжної комунікації для здобувачів освіти з функціональними мовленнєвими та соціоадаптаційними труднощами. Надано рекомендації щодо проведення уроків комунікативної спрямованості в інклюзивному класі. Окрему приділено необхідності реалізації здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі. Доведено необхідність дотримання комплексного підходу в роботі зі здобувачами освіти з особливими освітніми потребами, а також обов'язкового врахування під час організації освітнього процесу особливостей функціонування психіки особи як цілісної системи.

**Ключові слова:** альтернативна і допоміжна комунікація, інклюзія, комунікація, урок, особливі освітні потреби, порушення мовлення, функціональні мовленнєві труднощі.

**Постановка проблеми.** Організація здобуття освіти в умовах інклюзивного навчання є одним із пріоритетних напрямів розвитку сучасної освіти в Україні. Забезпечення освітнього процесу для здобувачів освіти з особливими освітніми

потребами (ООП) передбачає надання їм підтримки у подоланні низки категорій (типів) освітніх труднощів різного ступеня прояву, серед яких значного поширення набули функціональні мовленнєві труднощі як серед дітей дошкільного, так і шкільного віку. Адже мовлення належить до найбільш уразливих нервових процесів людини, та часто слугує одним із перших сигналів можливих порушень розвитку вже у перші роки її життя. Значні функціональні труднощі (мовленнєва функція) є суттєвим бар'єром для успішного опанування особами з ООП академічних знань і вмінь (зокрема, з предметів мовно-літературного циклу), а в поєднанні із соціоадаптаційними труднощами ускладнюють міжособистісну взаємодію здобувачів освітніх закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО). У цьому автор статті неодноразово переконувався під час роботи в складі команд психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти м. Миколаєва.

Актуальні теоретико-методологічні дослідження, присвячені питанню організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти для здобувачів освіти з функціональними мовленнєвими труднощами, представлені у працях багатьох зарубіжних і вітчизняних науковців. Серед зарубіжних дослідників, які вивчали цю проблему, варто назвати С. Вендеборг, Е. Деніелса, С. Карінгтона, К. Стаффорд, Е. Шоплера. Серед вітчизняних науковців вагомих внесок зробили Г. Блеч, А. Колупаєва, Т. Костенко, Ю. Рібцун, Л. Трофименко та інші українські дослідники.

Однак питанням практичної організації інклюзивного навчання під час уроку як основної форми групового навчального заняття в постійно функціонуючому дитячому колективі (класі) для здобувачів освіти з функціональними мовленнєвими труднощами й досі не приділяється належної уваги. У сучасних методичних розробках структурі уроку в класі з інклюзивним навчанням відводиться незначна роль, а рекомендації переважно мають узагальнений та теоретичний характер. Водночас проведене у 2023 році та повторно у 2024 році фахівцями Комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр № 3» Миколаївської міської ради опитування серед педагогічних працівників закладів освіти м. Миколаєва (56 осіб) показало, що запит педагогів на отримання рекомендацій щодо подолання функціональних мовленнєвих труднощів у здобувачів освіти з ООП посідає четверте місце (24%) серед усіх визначених.

Період дошкільної мовленнєвої практики у дітей з ООП значно коротший, а словниковий запас – суттєво нижчий порівняно з однолітками [9]. Виявлені у здобувачів освіти в ранньому та дошкільному віці функціональні мовленнєві труднощі за відсутності належної корекційної допомоги з високою вірогідністю призводять у більш старшому віці до формування та закріплення

інтелектуальних і навчальних труднощів (зокрема, вербального сприймання та розуміння, порушення навичок читання та письма).

Провідна категорія освітніх труднощів окреслює напрям і характер змін, які є найбільш важливими для успішної реалізації інклюзивного навчання для тих здобувачів освіти, які потребують додаткової підтримки. Інші освітні труднощі значною мірою залежать від провідної категорії та вказують на необхідність внесення додаткових змін в освітній процес, що забезпечує реалізацію комплексного підходу в навчанні. Під час діагностики освітніх труднощів важливо чітко розмежовувати функціональні мовленнєві труднощі як провідні від інтелектуальних: порушення мовлення без корекційної допомоги в подальшому можуть призводити до порушень мислення, однак самі по собі не є ознакою інтелектуальної неповносправності чи вираженої затримки розвитку. Автор акцентує увагу на цьому аспекті, оскільки, наприклад, існує небезпека оцінювання дітей із сенсорною алалією як осіб з порушенням інтелектуального розвитку, адже мова є важливим показником розвитку інтелекту: у такому разі відсутність належної корекційної роботи призводить у подальшому до грубих порушень розвитку.

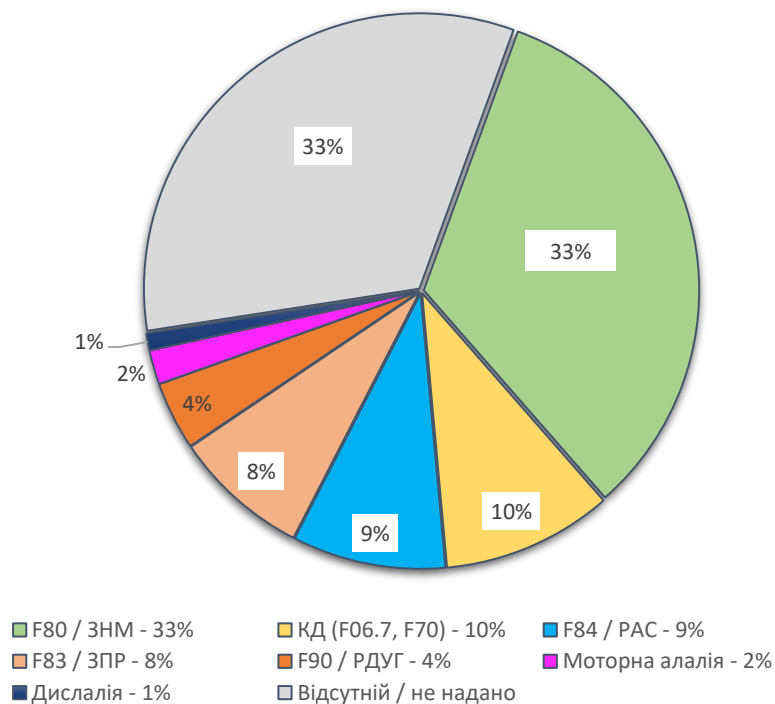
**Метою статті** є дослідження характеру порушень психофізичного розвитку у здобувачів освіти з функціональними мовленнєвими труднощами та надання рекомендацій щодо стратегії організації освітнього процесу під час уроку за умови інклюзивного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Мовлення виконує регулятивну, планувальну функції у здійсненні поведінки здобувачами освіти. Встановлено достовірні кореляції між вольовим і мовленнєвим розвитком дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку (зокрема, за даними досліджень В. Поуль, Л. Волошенко [6]), оскільки початкова роль мовлення в керуванні довільними діями полягає в тому, що дитина навчається підпорядковувати їх словесним вимогам дорослих, на що у своїх працях звертав увагу І. Бех[1].

За результатами проведеного дослідження на базі Комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр № 3» Миколаївської міської ради встановлено, що співвідношення функціональних мовленнєвих труднощів як провідних серед здобувачів освіти дошкільного та шкільного віку становить як 5,5:1 у 2022–2024 рр. на базі КУ «Інклюзивно-ресурсний центр № 3» ММР функціональні мовленнєві труднощі як провідні були визначені у 197 осіб, з них 169 – діти дошкільного віку, 28 – здобувачі освіти шкільного віку.

В межах вибірки документальне підтвердження діагнозу медичного від батьків / законних представників здобувачів освіти отримано у 66% випадків: з них документально підтверджений медичний код «F80», а також його варіації (ЗНМ, ЗМР, ЗПМ, ЗПМР як аббревіатури на позначення порушень мовлення) знаходиться у межах 33%, когнітивна дефіцитарність включно з порушеннями інтелектуального розвитку (F06.7, F06.8, F06.9, F70) – 10% вибірки, медичний

діагноз «затримка психічного розвитку» (F83) – 9%, медичний діагноз «РАС» (F84) – 8%, медичний діагноз «розлад дефіциту уваги з гіперактивністю» (F90 / ГКР / РДУГ) – 4%, медичний діагноз «моторна алалія» – у межах 2%, діагноз «дислалія» – 1%(див. Рис. 1).



**Рис. 1.** Документально підтвердженні порушення психофізичного розвитку в осіб з функціональними труднощами (мовленнєва функція)

Крім того, за результатами аналізу отриманих даних вибірки на базі Комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр № 3» Миколаївської міської ради з використанням комп'ютерної програми статистичної обробки даних IBM SPSS for Windows (версія 22.0) встановлено сильний зв'язок між провідними інтелектуальними та функціональними мовленнєвими труднощами: однаковий ступінь прояву освітніх труднощів – 65% випадків, фіксування функціональних мовленнєвих труднощів на один ступінь нижче від інтелектуальних – 25% випадків, значні відмінності між ступенями прояву освітніх труднощів – 10% випадків (статистично значущий зв'язок на рівні 0,884 ( $p < 0,01$ ), сила зв'язку між показниками оцінюється як сильна).

Подальше дослідження на базі даних КУ «Інклюзивно-ресурсний центр № 3» ММР показало, що категорія (функціональні труднощі) і тип труднощів (мовленнєва функція) характеризується найбільшим спектром чисел одночасно визначених типів освітніх труднощів на одного здобувача освіти із ООП – від однієї до п'яти категорій одночасно. Визначення лише однієї або двох категорій

(типів) освітніх труднощів одночасно на одну особу є характерним для випадків, коли провідними визначаються функціональні мовленнєві труднощі, зокрема у дітей дошкільного віку. Натомість переважна кількість одночасно виявлених категорій (типів) освітніх труднощів на одну особу за наявності функціональних мовленнєвих функцій як провідних становить чотири категорії (типи).

У разі визначення у 2022–2025 рр. у здобувачів освіти з ООП саме цієї категорії як провідної (248 осіб) перелік одночасно виявлених освітніх труднощів характеризується найбільшим розмаїттям порівняно з іншими провідними категоріями освітніх труднощів:

- 21% – одна категорія освітніх труднощів;
- 13% – дві категорії освітніх труднощів;
- 17% – три категорії освітніх труднощів;
- 44% – чотири категорії освітніх труднощів;
- 5% – п'ять категорій освітніх труднощів.

Наведені дані підтверджують висунуте положення про необхідність дотримання комплексного підходу у роботі зі здобувачами освіти з особливими освітніми потребами, обов'язкового урахування в організації освітнього процесу особливостей роботи психіки людини як системи (первинне порушення → похідні вторинні), а також розуміння множинності (числа) і ступеня вираженості вторинних порушень.

Порушення мовлення можуть по-різному проявлятися, однак обов'язково знаходять своє відображення у психічній діяльності здобувача освіти та за відсутності корекційної роботи будуть негативно впливати на подальший розвиток дитини, затримуючи та спотворюючи його, зумовлюючи таким чином освітні труднощі у навчанні та соціальній взаємодії особи [3; 5]. Це може виявлятися через порушення розвитку когнітивних процесів: відставання у розвитку наочно-образного мислення, уповільнене формування абстрактного та словесно-логічного мислення, зниження рівня узагальнень, збідніння та негнучкість уяви, погіршення вербального сприймання та слухо-мовленнєвої пам'яті, зниження концентрації уваги, моторній незграбності та порушеній дрібній моториці, а також порушення соціальних зв'язків та адаптивних можливостей.

Слід враховувати, що у здобувачів освіти з ООП час утримування уваги часто приблизно в 1,5–2 рази нижчий порівняно з їхніми однолітками, для них характерна послаблена увага до вербальної інформації та погіршене смислове сприймання мовних повідомлень. Візуальна інформація для здобувачів освіти більш конкретна та стійка, та не настільки скороминуча, як аудіальна. Тому під час проведення уроку варто обов'язково враховувати рівень вже сформованих у здобувачів освіти невербальних навичок (зоровий контакт і фіксація погляду, здатність до спільної уваги, характер використання і ступінь розуміння міміки та комунікативних жестів тощо), домінуючої модальності (провідні канали

сприймання), рівень когнітивного розуміння (осмислення змісту повідомлення), способи взаємодії учнів з оточуючими (контактність, типи активностей і засоби комунікації), актуальний розвиток їхнього мовлення (сформованість органів мовлення, наявність і характер порушень мовлення). Важливо враховувати характерні для багатьох здобувачів освіти з ООП поширені порушення не лише експресивного (активного), але й імпресивного (розуміючого) мовлення. Це зумовлює характерний для здобувачів освіти з тяжкими порушеннями мовлення у навчанні одностильовий когнітивний стиль роботи як характеристики процесу діяльності, що регулює психічну активність учнів, виникнення комунікативної та особистісної тривожності. Тож зусилля слід спрямовувати на формування в учнів із особливими освітніми потребами більш ефективного полістильового підходу до освітніх ситуацій, оскільки стилі навчання не є стабільною психічною якістю психіки і можуть змінюватися. Для цього команді психолого-педагогічного супроводу здобувача освіти з ООП потрібно створювати таке інклюзивне освітнє середовище, в якому одні елементи будуть відповідати наявному когнітивному стилю учня, а інші – сприятимуть розвитку недостатніх механізмів стильової поведінки (зокрема, засвоєння методу проб і помилок, евристичні методи, ухвалення рішень в умовах дефіциту часу). Крім того, як наслідок тяжких порушень мовлення, можливі вторинні порушення у розвитку емоційно-вольової сфери дитини (імпульсивність або інертність, хаотичність поведінки або замкнутість), що потребує відповідної підтримки та корекційно-розвиткової роботи.

Чим більш вираженими є у здобувачів освіти порушення вербального сприймання та запам'ятовування (відтворення), тим більшою мірою вони потребуватимуть застосування додаткової наочності (візуального підкріплення) або навіть перенесення основного акценту у навчанні з вербальних методів саме на унаочнення / альтернативні способи комунікації [2]. Варто дотримуватися авторського принципу «менше слова – більше дії / наочності», що сприяє полегшенню процесу формування в здобувачів освіти з ООП відповідних компетентностей через практичну діяльність, а також урахування наявних функціональних мовленнєвих труднощів (Д. Прасол, 2023 [7]). Думка швидша за мовлення: в межах норми плин думок може бути в 8–10 разів швидший за мовлення, тож унаочнення сприяє більш швидкому засвоєнню й опрацюванню інформації, аніж її суто вербальне подання. Автором окремо наголошено, що менше – не значить взагалі прибрати: вербальний супровід на уроці навіть унаочненого навчального матеріалу має зберігатися. Педагогам не слід постійно та безумовно задовольняти всі потреби немовленнєвих учнів, не дочекавшись від них проявів або сигналів прохання. Інакше це не стимулюватиме здобувачів освіти з ООП до спроби заговорити, вести діалог, налагоджувати комунікацію з оточенням. У спілкуванні з дітьми з функціональними мовленнєвими труднощами темп мовлення педагогів повинен бути неквапливим і чітким, а

вимова – правильною та виразною. Вербальне спілкування з дітьми, які не розмовляють, доцільно супроводжувати жестами. Для здобувачів освіти з функціональними мовленнєвими труднощами важливо добирати такі місця в класі, які забезпечують чітке сприймання мовлення вчителя. Необхідно також прибирати джерела фонового шуму поблизу навчального місця (не розташовувати учнів за партами біля відкритого вікна, працюючої оргтехніки техніки, біля інших гамірних учнів тощо).

Під час уроку в навчанні слід враховувати дефіцит експресивного мовлення та сприяти формуванню елементарного активного словника, добору слів або хоча б простих комунікативних вигуків до практичної ситуації [4]. За потреби реалізовувати на уроці опановування мовою учнями з ООП наочним шляхом («читаю і спостерігаю»). При цьому строга логічність викладу матеріалу має поєднуватися з яскравістю, емоційністю і живими прикладами. Для розвитку мовлення учнів з ООП можна використовувати на уроці вправи з розвитку вербальної креативності як здатності здобувачів освіти знаходити за мінімальний час максимально точні та ефективні мовні засоби для комунікації (оригінальність, швидкість, гнучкість). Виконувати подібні вправи краще в парах або малих групах. Завдання потрібно лише записувати, а й обов'язково проговорювати, оскільки це сприяє розвитку креативності та комунікативних умінь, а не лише письмових навичок учнів. Крім того, в окремих випадках до здобувачів освіти з функціональними мовленнєвими труднощами тяжкого ступеня прояву доцільно висувати інші вимоги щодо сформованості мовленнєвої компетентності порівняно з їхніми однокласниками (зокрема, у разі потреби внесення модифікацій в освітню програму учнів з ООП).

За потреби інтегрувати в урок такі вправи: на розвиток фонематичного сприймання (у разі заміни звуків, спотворення звуко-складової структури слова); на подолання семантичної дислексії (у разі порушення розуміння прочитаного); на подолання аграматичної дислексії (у разі порушення узгодження частин мови в числі, роді, відмінку, а також форм і часів дієслів); на подолання мнестичної дислексії (дитина не запам'ятовує букви, а тому пропускає і замінює їх) тощо. Під час читання суто з психологічної точки зору, не слід акцентувати увагу виключно на швидкості читання на противагу розумінню прочитаного, оскільки такий підхід автоматично переводить дітей з порушеннями мовлення у позицію аутсайдерів.

Важливого значення під час уроків набуває дотримання педагогами правильної комунікативно-ситуативної поведінки та здійснення грамотної ситуативно-поведінкової саморегуляції у взаємодії зі здобувачами освіти із особливими освітніми потребами. Спілкування з такими здобувачами освіти варто будувати на одному рівні, забезпечуючи контакт «очі в очі». Зоровий контакт не лише привертає увагу дитини, але й сигналізує їй про готовність педагога до взаємодії та навчання. Його наявність має важливе значення як для комунікації, так і для ефективності освітнього процесу. За потреби вербальне

мовлення педагога слід доповнювати засобами альтернативної та допоміжної комунікації з урахуванням особливостей сприймання, комунікативних потреб і можливостей здобувачів освіти з ООП в умовах інклюзивного класу та специфіки функціонування освітнього середовища. Додаткове доцільне використання засобів альтернативної та допоміжної комунікації (АДК) в освітньому процесі сприятиме підвищенню мотивації до спілкування. Вибір засобів альтернативної та додаткової комунікації залежить насамперед від можливостей конкретного здобувача освіти, зокрема його здатності розуміти зображення та співвідносити їх із реальними предметами чи діями (за потреби здійснювати введення АДК з урахуванням принципу поступового ускладнення демонстрованих зображень), а також уміння читати тощо. При цьому засоби АДК мають підтримувати, але не повністю заміщувати вербальну комунікацію дитини з оточенням. Для запобігання виникненню негативізму з боку дітей із освітніми труднощами під час спілкування, засвоєння правил поведінки педагогам слід уникати частого вживання слів «ні» або «не можна», натомість доцільно застосовувати позитивні форми обмеження і формування заборон.

Вчителю потрібно прагнути до забезпечення емоційно-стабільної атмосфери в інклюзивному дитячому колективі: спільна кооперативна робота здобувачів освіти у класі сприяє згуртованості дитячого колективу, розвитку пізнавальної та комунікативної (зокрема, мовленнєвої) активностей, набуттю дітьми навичок спілкування та співпраці, формуванню самостійності учнів [5; 8]. Для цього слід залучати здобувачів освіти з освітніми труднощами до групових навчальних і розвивальних ігор, які передбачають взаємодію у мікрогрупі, з елементами змагання та м'яким часовим обмеженням. Для цього, наприклад, можливе використання ігор на швидкість реакції у парах та мінігрупах (на зразок «Доббл», «Швидерця» тощо). Такі ігри розвивають не тільки навички комунікації, а й сприяють активізації внутрішніх ресурсів учнів за умов командної роботи. Не слід перевантажувати здобувачів освіти на уроці надмірними емоціями.

Отже, спільна кооперативна робота здобувачів освіти у класі сприяє згуртованості дитячого колективу, розвитку пізнавальної та комунікативної (зокрема, мовленнєвої) активностей, набуттю навичок спілкування та співпраці, формуванню самостійності учнів інклюзивного класу. Робота дітей у групах формує відповідальне ставлення кожного до виконання своєї частини завдання та навчає співпраці з іншими членами групи. Крім того, групова робота учнів поглиблює ефективність корекційно-розвиткової роботи, а також сприяє не лише розвитку комунікативних навичок, але й емоційній залученості дітей («острівець миру» для аналізу поведінки учнів з особливими освітніми потребами і введення її нових форм). Якщо учні не мають досвіду роботи в малих групах, варто розпочинати з роботи учнів у парах. Для дітей з функціональними мовленнєвими та соціоадаптаційними освітніми труднощами слід використовувати природні та змодельовані ігрові мовленнєві ситуації для розвитку діалогічного (діа-, три-,

полі-) і монологічного (опис, розповідь, розмірковування, пояснення) мовлення. Такі ситуації можуть реалізовуватися в парах або мінігрупах по 4-6 осіб.

Також важливо впроваджувати під час навчальних занять здоров'язбережувальні технології. Однією з ключових особливостей організації уроку в класі з інклюзивним навчанням є нерозривність педагогічних (навчальних) і здоров'язбережувальних принципів і технологій та посилення взаємозв'язків між ними. Якщо в «звичайному» класі недостатнє врахування цих аспектів загалом негативно впливає на ефективність освітнього процесу, то в інклюзивному / спеціальному класі їх недотримання, на думку автора, може призвести до руйнування інклюзивної освіти як такої.

Для дітей із грубими порушеннями комунікативної функції мовлення на початкових етапах доречно використовувати імітаційні та музичні фізкультхвилинки, тоді як для дітей зі збереженим експресивним / імпресивним мовленням – короткі римовані фізкультхвилинки або руханки з простим яскравим сюжетом. Доцільним є також використання додаткових запланованих міні перерв і пауз – для здобувачів освіти з особливими освітніми труднощами у разі їхньої схильності до інтелектуального виснаження / сенсорного чи комунікативного перевантаження (зокрема, через імовірні порушення функцій дзеркальних нейронів у дітей з РАС), накопичення втоми.

Важливо посилювати увагу до комунікативної спрямованості уроків для учнів із тяжкими порушеннями розвитку. Зокрема, реалізовувати в інклюзивному класі уроки комунікативної спрямованості. Наприклад, забезпечувати практичне набуття комунікативних навичок рідною мовою в життєвих ситуаціях через тренувальні вправи комунікативної спрямованості, розширення меж комунікації учнів з оточуючими. Акцент при цьому слід робити на розв'язуванні не лише мовленнєвих, а комунікативних завдань. Головними питаннями під час побудови такого уроку є: Чому я спілкуюся? (цільові установки, потреби); З ким я спілкуюся? (партнери, різні адресати спілкування); Як я спілкуюся? (залежно від мети, теми і форми – усно або письмово).

У разі потреби доцільно також проводити на уроці СЕЕН-хвилинки для розвитку комунікативних навичок учнів і вміння керувати своїми емоціями. Це так звані емоційні хвилинки, спрямовані на забезпечення соціально-емоційного навчання, під час якого учні набувають знань, поглядів і навичок, необхідних для розуміння та управління емоціями, відчуття і прояву емпатії, встановлення і підтримання позитивних взаємин, ухвалення відповідальних рішень тощо. Здатність до співпереживання не передається дітям інформаційно, а опановується ними рефлексивно під час реального або ігрового спілкування. СЕЕН-ігри слід адаптувати до віку, рівня актуального розвитку, контексту та кількості здобувачів освіти в класі.

Довготривалі інтенсивні протиріччя в контексті «соціум – індивід» через функціональні мовленнєві труднощі можуть гальмувати, деформувати

психічний розвиток дітей, тому основну увагу у такому разі варто концентрувати на:

1) компенсації неузгодженості між вродженими індивідуально-психологічними властивостями здобувачів освіти з порушеннями психофізичного розвитку та соціально визначеними вимогами (багатоманітність особливостей і здібностей людей формується прижиттєво соціально-детерміновано на базі вроджених задатків);

2) усуненні (зниженні) емоційного дискомфорту для дітей з ООП і формуванні, підкріпленні власного позитивного Я-образу;

3) виробленні навичок самоконтролю, самоаналізу та саморегуляції у межах можливостей здобувачів освіти з особливими освітніми потребами;

4) формуванні стійких соціально-психологічних установок і конструктивних навичок комунікації, уявлень про певні соціальні ролі;

5) в організації роботи педагогів ЗЗСО слід орієнтуватися не стільки на календарний вік здобувачів освіти з порушеннями психофізичного розвитку (зокрема, тяжкими порушеннями розвитку), скільки на рівень їхнього психосоціального розвитку.

**Висновки та перспективи дослідження проблеми.** Отже, представлені результати дослідження характерних для осіб з особливими освітніми потребами порушень мовлення вказують на чіткий зв'язок останніх з виникненням функціональних мовленнєвих труднощів. Порушення мовлення можуть по-різному проявлятися, однак обов'язково знаходять своє відображення у психічній діяльності здобувача освіти і за відсутності корекційної роботи будуть негативно впливати на подальший розвиток особи. Крім того, як наслідок тяжких порушень мовлення, можливі вторинні порушення у розвитку емоційно-вольової сфери дитини. Однією з важливих особливостей організації уроку в класі з інклюзивним навчанням є невіддільність педагогічних (навчальних) і здоров'язбережувальних принципів і технологій, посилення зв'язків між ними. Важливо докласти зусиль для практичного набуття комунікативних навичок здобувачами освіти з ООП рідною мовою в життєвих ситуаціях через тренувальні вправи комунікативної спрямованості, розширення меж комунікації з оточуючими.

Перспективними у подальшому вважаємо дослідження значимості використання здоров'язбережувальних технологій для підвищення навчальної успішності та покращення шкільної адаптації здобувачів освіти із особливими освітніми потребами.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : Науково-методичний посібник. Київ : ІЗНМ, 1998. 204 с.
2. Жаворонкова О. Уроки мовленнєвої креативності. 55+1 вправа для розвитку творчості в мовленні. Київ : Кравченко О. Я., 2018. 94 с.

3. Зайцев І. С. Особливості розумової діяльності при тяжких порушеннях мовлення: навч.-метод. посіб. Мелітополь : АПО, 2009. 24 с.
4. Костенко Т. М. Нова українська школа : формування у молодших школярів навичок конструктивного спілкування : нав.-метод. посіб. Т. М. Костенко, К. С. Довгопола. Харків : Вид-во «Ранок», 2021. 176 с.
5. Освіта осіб з особливими потребами. Науково-методичний збірник. Випуск 22 / За ред. Л. І. Прохоренко, В. В. Зясенко, А. Л. Душка. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка АПН України, 2023. 248 с.
6. Поуль В. С. Психологічні умови розвитку вольової поведінки старших дошкільників та молодших школярів : монографія. В. С. Поуль, Л. І. Волошенко. Харків : відділ видавничої діяльності «Витоки» Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, 2019. 304 с.
7. Прасол Д. В. Адаптації і модифікації освітнього процесу в закладах дошкільної та загальної середньої освіти: методичний посібник. Частина 2. Д. В. Прасол, І. В. Спіріна, О. В. Бавольська, Г. Ю. Іваскевич, І. А. Соломко, М. С. Душенкова, О. С. Чеканова, І. В. Дрозд, А. О. Толмачова; за загальною ред. Д. В. Прасола. Миколаїв : вид. Торубара В. В., 2023. 832 с.
8. Шуляр В. І. Модель літературної компетентності читачів : навчально-методичний посібник. Миколаїв: центр редакційно-видавничої діяльності МОППО, 2024. 64 с.
9. Ярмола Н. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі : навчально-методичний посібник / Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.

#### REFERENCES

1. Bekh I. D. Osobystisno zorientovane vykhovannia [Personally-oriented Education]: Naukovo-metodychnyi posibnyk. Kyiv : IZNM, 1998. 204 s. [in Ukrainian]
2. Zhavoronkova O. Uroky movlennievoi kreatyvnosti. 55+1 vprava dlia rozvytku tvorchosti v movlenni [Lessons in Speech Creativity. 55+1 Exercises for Developing Creativity in Speech]. Kyiv : Kravchenko O. Ya., 2018. 94 s. [in Ukrainian]
3. Zaitsev I. S. Osoblyvosti rozumovoi diialnosti pry tiazhkykh porushenniakh movlennia [Features of Mental Activity in Severe Speech Disorders]: : navch.-metod. posib. Melitopol : APO, 2009. 24 s. [in Ukrainian]
4. Kostenko T. M. Nova ukrainska shkola : formuvannia u molodshykh shkoliariv navychok konstruktyvnoho spilkuvannia [New Ukrainian School: Developing Constructive Communication Skills in Primary Schoolchildren]: nav.-metod. posib. T. M. Kostenko, K. S. Dovichopola. Kharkiv : Vyd-vo «Ranok», 2021. 176 s. [in Ukrainian]
5. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy [Education of Persons with Special Needs]. Naukovo-metodychnyi zbirnyk. Vypusk 22 / Za red. L. I. Prokhorenko, V. V. Ziasenko, A. L. Dushka. Kyiv : Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka APN Ukrainy, 2023. 248 s. [in Ukrainian]
6. Poul V. S. Psykholohichni umovy rozvytku volovoi povedinky starshykh doshkilnykiv ta molodshykh shkoliariv [Psychological Conditions for the Development of Volitional Behavior of Older Preschoolers and Primary schoolchildren]: monohrafiia. V. S. Poul, L. I. Voloshenko. Kharkiv : viddil vydavnychoi diialnosti «Vytoky» Donetskoho oblasnoho instytutu pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity, 2019. 304 s. [in Ukrainian]
7. Prasol D. V. Adaptatsii i modyfikatsii osvithnoho protsesu v zakladakh doshkilnoi ta zahalnoi serednoi osvity [Adaptations and Modifications of the Educational Process in Preschool and General Secondary Education Institutions]: metodychnyi posibnyk. Chastyna 2. D. V. Prasol, I. V. Spirina, O. V. Bavolska, H. Yu. Ivaskevych, I. A. Solomko, M. S. Dushenkova, O. S. Chekanova, I. V. Drozd,

A. O. Tolmachova; za zahalnoiu red. D. V. Prasola. Mykolaiv : vyd. Torubara V. V., 2023. 832 s. [in Ukrainian]

8. Shuliar V. I. Model literaturnoi kompetentnosti chytachiv [Model of Readers' Literary Competence]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Mykolaiv: tsentr redaktsiino-vydavnychoi diialnosti MOIPPO, 2024. 64 s. [in Ukrainian]

9. Yarmola N. Dity z osoblyvymy osvritnimy potrebamy u zahalnoosvitnomu prostori [Children with Special Educational Needs in the General Education Space]: navchalno-metodychnyi posibnyk / N. Yarmola, L. Koval-Bardash, N. Kompanets, N. Kvitka, A. Lapin. Kyiv: ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy, 2020. 208 s. [in Ukrainian]

## **DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE LESSONS AMONG STUDENTS WITH FUNCTIONAL SPEECH DIFFICULTIES**

**Dmitrii PRASOL**

Candidate of Psychological Sciences,  
Associate Professor at the Psychology,  
Special Education and Human Health Department of  
Higher Education Institution «Open International  
University of Human Development «Ukraine» of  
Mykolaiv Institute of Human Development,  
Mykolaiv, Ukraine  
ORCID: 0000-0002-5186-1383  
*e-mail: prasoldv2561@gmail.com*

**Abstract.** The methodological article presents the results of a study of the causes and features of the manifestation of functional speech difficulties in students with special educational needs, which was conducted on the basis of the municipal institution «Inclusive Resource Center No. 3» of the Mykolaiv City Council in 2022-2025. For the first time, a list of the most common disorders of the psychophysical development of individuals that cause the emergence of functional difficulties (speech function) in children with special educational needs has been determined. Methodological recommendations are provided on the features of organizing inclusive education for individuals with functional speech difficulties in order to increase their academic success and develop communicative competence during classes in secondary education institutions. Functional speech difficulties are a significant barrier to the successful acquisition of academic knowledge and skills by a child with special educational needs, and in combination with socio-adaptive difficulties, they also act as a barrier to interpersonal interaction between students of secondary education institutions. Proposals are presented regarding the choice of methods and techniques for teachers to work with children with speech disorders. The authors propose and justify the use of alternative and assistive communication tools in teaching for students with functional speech and socio-adaptive difficulties. Recommendations are provided for conducting communicative lessons in an inclusive classroom. Special attention is paid to the mandatory implementation of health-saving technologies in the educational process. The need to adhere to a comprehensive approach in working with students with special educational needs, and to take into account the peculiarities of the work of the individual's psyche as a system when organizing the educational process, has been proven.

**Keywords:** alternative and augmentative communication, Inclusion, communication, lesson, special educational needs, speech disorders, functional speech difficulties.

*Стаття надійшла до редакції 24.04.2026 р.*

*Стаття прийнята до друку після рецензування 08.05.2026 р.*

*Стаття опублікована 15.06.2026 р.*