

Список джерел літератури:

1. Литовченко, С., Жук, В., & Литвинова, В. (2019). Новий формат освітнього середовища: діти з порушеннями слуху у дошкільній: навч.-метод. посіб. Київ: ФОП Симоненко О.І., 279 с. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/729747/>
2. Післядипломна педагогічна освіта дефектологів в Україні: теорія і практика: монографія. Д. Пороги. 2013. 292 с.
3. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>.
4. Шевченко О.Е. Становлення та розвиток системи підготовки дефектологічних кадрів для закладів спеціальної освіти в Україні. 1918–1941 рр.: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Корекційна педагогіка». К. 2004. 19 с.
5. Шевченко В.М. Виникнення і розвиток в Україні спеціальних шкіл для глухонімих у другій половині XIX – початку XX століття: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Корекційна педагогіка». К. 2006. 17 с.

Якимчук Ганна Василівна,
наукова співробітниця,
Український науково-методичний центр
практичної психології і соціальної роботи,
м. Київ, Україна

ЗАСАДИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ДІАГНОСТИКИ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ В КОМПЛЕКСНІЙ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНІЙ ОЦІНЦІ РОЗВИТКУ ОСОБИ

Мовленнєва діяльність є вищою психічною функцією, тому взаємопов'язаність і взаємозумовленість мовлення і загальним психічним розвитком незаперечні. Слід сказати, що емоційно-вольовий і особистісний компоненти у розвитку і функціонуванні дитини невіддільні від психомовленнєвого. Саме тому психолого-педагогічна оцінка розвитку дитини з

особливими освітніми потребами є комплексною і охоплює згадані сфери: мовленнєву, когнітивну, емоційно-вольову. Проте виокремлення їх у висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи [2, Додаток 5] не має означати ізольованості їхнього становлення, розвитку і функціонування. Цілісний погляд на особливості інтелектуального, мовленнєвого, емоційно-вольового і особистісного розвитку дитини з тим чи іншим психофізичним порушенням дає можливість правильно кваліфікувати це порушення, виявити типові прояви та взаємозв'язки між труднощами і відмежувати від інших порушень розвитку.

Якщо говорити про методичні засади вітчизняної психолого-педагогічної діагностики порушень мовлення, слід сказати, що слугує вона, насамперед, завданню диференційованої їх оцінки і подолання.

Причини мовленнєвого порушення, його глибинний механізм, характер, структура, особливості вторинної затримки психічного розвитку на тлі мовленнєвого недорозвинення, прогноз щодо корекції — усе це з'ясовується під час діагностики і не може обмежуватися описом виключно індивідуальних особливостей розвитку і труднощів дитини у відриві від встановлення діагнозу, що пропонується новими підходами, пов'язаними із широким запровадженням інклюзивної форми навчання дітей з психофізичними порушеннями [1].

Будь-яке порушення розвитку тою чи іншою мірою впливатиме на успішність навчання у школі, що власне і визначить категорію (типи) особливих освітніх потреб (труднощів). Наявність функціональних мовленнєвих труднощів, які впливають на процес здобуття освіти та рівень результатів навчання дітей, може бути найбільш помітною навіть не для спеціаліста, але потребує обов'язкового з'ясування причин їх виникнення і прогнозу щодо усунення.

На нашу думку, ефективне подолання мовленнєвого порушення вимагає від фахівця розуміння його первинної природи, вторинних симптомів, які обумовлені системною мозковою організацією вищих психічних функцій, характеру детермінації з первинним дефектом. Це можливо встановити лише за умови проведення ретельної діагностики.

Розглянемо стисло засадничі положення вітчизняної діагностики порушень мовленнєвого розвитку необхідні для коректного встановлення первинного діагнозу і уникнення діагностичних помилок.

Психомовленнєва діяльність розглядається науковцями як поліфункціональний процес, пов'язаний з усіма психічними функціями (Є.Ф. Соботович, Е.А. Данілавічюте, Ю.В. Рібцун, Л.І. Трофименко). В основі засвоєння мовлення лежать психічні процеси, що функціонують і розвиваються у взаємодії з ним. Тому порушення мовлення не може розглядатися як ізольоване порушення. Сама ж мовленнєва недостатність являє собою сукупність ознак різної етіології, структури, інтенсивності прояву, динаміки подолання. При цьому недостатність окремих психологічних механізмів та структурних компонентів психічної діяльності різною мірою ускладнює мовленнєве недорозвинення.

Формування інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності якісно змінюється при порушенні інтелектуального розвитку дитини. Ідеться про мисленнєві операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, аналогії, генералізацію, прогнозування, контроль, утримання складної структури виконуваних дій, мисленнєві операції сукцесивного та симультанного аналізу і синтезу тощо. На цьому тлі психологічні механізми мовлення неминуче порушуються, що призведе до вторинного порушення мовленнєвої функції [3]. Так визначають типові маркери вторинності мовленнєвого недорозвинення [3]: наближеність віку мовленнєвого розвитку дитини до інтелектуального віку; відсутність диспропорції між виконанням рівноцінних за складністю завдань на вербальному та невербальному рівні; несприйнятливості до мір допомоги; нездатності до логічного перенесення (застосування здобутих способів дій в роботі з новим діагностичним матеріалом) тощо.

В процесі діагностування тяжких порушень мовлення первинного генезу виявлятимуться вторинні нашарування когнітивних, емоційно-вольових, фізичних, освітніх, особистісних, поведінкових труднощів. Потребуватимуть уваги особливості формування і функціонування окремих психологічних

механізмів та структурних компонентів, що забезпечують мовленнєву діяльність. Складнощі розмежування інтелектуального і мовленнєвого порушення тут полягають в недорозвиненні вербального інтелекту дитини з тяжкими порушенням мовлення, специфічних особливостях мисленнєвої діяльності, недостатності окремих психічних функцій, які маскують актуальні можливості дітей. Проте потенційні можливості розвитку і навчання, сприйнятливність до мір допомоги, здатність до логічного перенесення, здатність до активності у вирішенні поставлених завдань, достатній рівень працездатності зберігатимуться.

Отже, психолого-педагогічна оцінка стану мовленнєвого розвитку дитини має бути спрямована на співставлення інтелектуальних і мовленнєвих можливостей дитини. Першочергово з'ясовується рівень актуального і потенціал інтелектуального розвитку дитини, визначається ступінь розуміння дитиною зверненого мовлення. Відповідно до цього пропонується діагностичний матеріал певної складності і міри допомоги у процесі його виконання.

Список літературних джерел

1. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі / укладачі: Прохоренко Л. І., Ярмола Н. А., Набоченко О. О., Данілавичюте Е. А. та ін.. 2021. 200 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvnenavchannya/2021/12/31/Metod.rekom.dlya.IRTS.31.12.pdf>
2. Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами : Постанова КМУ від 21 липня 2021 р. № 765. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 17.10.2025).
3. Психолого-педагогічне вивчення розвитку дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивно-ресурсному центрі та в закладі освіти (методичні питання): методичний посібник / авт. кол. : Т. В. Жук, Т. Д. Ілляшенко, Т. Д. Каменщук, А. Г. Обухівська, Г. В. Якимчук; за ред. А. Г.

Обухівської, Т. Д. Ілляшенко. Київ : Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, 2024. 86 с.

Olha Khrystiuk

Graduate Student, M.S. in Special Education (B–2) Candidate

Touro University, New York, USA

INDIVIDUALIZATION THROUGH PEER MODELING IN SMALL INCLUSIVE GROUPS: SUPPORTING COMMUNICATION, SOCIAL, AND SELF-HELP SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM

Abstract

Inclusive preschool education plays a crucial role in supporting the development of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), yet educators still face challenges in balancing individualization and social participation. Numerous studies highlight that children with ASD often struggle to initiate social interactions, use verbal communication, and engage in cooperative play [2; 3]. These difficulties can limit their inclusion and independence in classroom settings.

Peer-mediated instruction and intervention (PMII) is recognized as one of the most effective evidence-based practices for promoting social and communication skills among children with ASD [4]. Peer modeling, as a form of PMII, allows children to learn through natural interaction with typically developing peers. Structured peer play in inclusive preschool classrooms can enhance engagement among children with autism and encourage cooperative participation among peers. Individualized instruction and peer-based strategies are essential for inclusive learning environments [1].

The following sections describe how this approach was implemented and observed in an inclusive Pre-K classroom and summarize outcomes for both children with ASD and their neurotypical peers.

Peer Modeling as an Inclusive Strategy

Peer modeling was intentionally embedded across daily routines: during