

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОЄКТУВАННЯ ЗМІСТУ МОДУЛЯ «СПІЛКУВАННЯ» У СТРУКТУРІ ОСВІТНЬОЇ ПОСЛУГИ «РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ» ДЛЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ РОЗЛАДОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ ТА ГІПЕРАКТИВНОСТІ

THEORETICAL FOUNDATIONS FOR DESIGNING THE CONTENT OF THE «COMMUNICATION» MODULE WITHIN THE EDUCATIONAL SERVICE «SPEECH AND LANGUAGE DEVELOPMENT» FOR PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER

У статті здійснено теоретичне обґрунтування засад проєктування змісту модуля «Спілкування» у структурі освітньої послуги «Розвиток мовлення» для молодших школярів із розладом дефіциту уваги та гіперактивності (РДУГ). Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переосмислення змісту корекційно-розвиткової роботи з цією категорією дітей у контексті сучасної інклюзивної, компетентнісної та сервісної парадигми освіти. Обґрунтовано, що мовленнєві труднощі молодших школярів із РДУГ мають системний характер і пов'язані не лише з недостатністю мовленнєвих умінь, а й із порушеннями саморегуляції, виконавчих функцій, внутрішнього мовлення, прагматичного компонента комунікації та соціальної взаємодії. На основі аналізу зарубіжних і вітчизняних наукових джерел, професійних рекомендацій ASHA, а також положень нейропсихологічного, когнітивного, особистісно орієнтованого та міждисциплінарного підходів доведено доцільність інтеграції мовленнєвого й психологічного компонентів у змісті освітньої послуги. Теоретико-методологічним підґрунтям модулю визначено авторську екзистенційно-суб'єктну концепцію усвідомленого спілкування І. Омельченко, відповідно до якої спілкування розглядається як засіб організації поведінки, саморегуляції, рефлексії та особистісного становлення дитини. Визначено концептуальні положення модуля «Спілкування», окреслено його змістовий потенціал, вікову логіку реалізації у 1–4 класах, а також психолого-педагогічні умови ефективного впровадження. Доведено, що включення модуля «Спілкування» до структури освітньої послуги «Розвиток мовлення» забезпечує цілісність корекційно-розвиткового впливу, наступність формування комунікативної саморегуляції та підвищує ефективність підтримки молодших школярів із РДУГ в умовах інклюзивного навчання.

the content of the Communication module within the structure of the educational service Speech Development for primary school children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). The relevance of the study is determined by the need to reconsider the content of correctional and developmental support for this category of children in the context of the modern inclusive, competency-based, and service-oriented educational paradigm. It is substantiated that the speech difficulties of primary school children with ADHD are systemic in nature and are associated not only with insufficient speech and language skills, but also with impairments in self-regulation, executive functions, inner speech, the pragmatic component of communication, and social interaction. Based on the analysis of foreign and Ukrainian scholarly sources, ASHA professional recommendations, as well as the provisions of neuropsychological, cognitive, personality-oriented, and interdisciplinary approaches, the expediency of integrating speech-language and psychological components into the content of the educational service is proved. The theoretical and methodological foundation of the module is defined as I. Omelchenko's authorial existential-subjective concept of conscious communication, according to which communication is regarded as a means of organizing behavior, self-regulation, reflection, and the child's personal development. The conceptual provisions of the Communication module are identified, its content potential, age-related logic of implementation in Grades 1–4, and the psychological and pedagogical conditions for effective implementation are outlined. It is proved that the inclusion of the Communication module in the structure of the educational service Speech Development ensures the integrity of correctional and developmental influence, the continuity of the formation of communicative self-regulation, and increases the effectiveness of support for primary school children with ADHD in inclusive education settings.

Key words: attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), primary school children, speech development, communication, conscious communication, communicative self-regulation, correctional and developmental support, inclusive education.

УДК 376.1-056.34:37.091.3:81'23
DOI <https://doi.org/10.32782/hbts.83.2.32>
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Омельченко І.М.

д.психол.н., професор, головний науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
ORCID ID: 0000-0002-4698-0273

Кобильченко В.В.

д.психол.н., професор, головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
ORCID ID: 0000-0002-7717-5090

Ключові слова: розлад дефіциту уваги та гіперактивності (РДУГ), молодші школярі, розвиток мовлення, спілкування, усвідомлене спілкування, комунікативна саморегуляція, корекційно-розвиткова робота, інклюзивне навчання.

The article provides a theoretical substantiation of the principles for designing

Вступ. Сучасний розвиток інклюзивної освіти в Україні засвідчує поступовий відхід від компенсаційно-дефіцитарної і нозологічної моделі допомоги дитині з особливими освітніми потребами до особистісно орієнтованої, компетентнісної та

сервісної парадигми. У цьому контексті особливого значення набуває проблема проєктування змісту корекційно-розвиткових освітніх послуг для дітей молодшого шкільного віку з розладом дефіциту уваги та гіперактивності (РДУГ). Актуальність

означеної проблеми зумовлена тим, що РДУГ як нейророзвитковий розлад впливає не лише на пізнавальну та емоційно-вольову сфери, а й істотно позначається на становленні мовлення, комунікативної поведінки та якості соціальної взаємодії дитини.

У молодших школярів із РДУГ мовленнєвий розвиток нерідко має нерівномірний характер. У структурі труднощів спостерігаються імпульсивність висловлювань, недостатність мовленнєвого програмування, знижена регуляторна функція мовлення, труднощі діалогічної взаємодії, а також недостатня сформованість навичок усвідомленого спілкування. З огляду на це освітня послуга «Розвиток мовлення» не може зводитися лише до формування мовних і мовленнєвих умінь у вузькому логопедичному розумінні. Її зміст потребує розширення за рахунок психологічного компонента, зорієнтованого на розвиток комунікативної саморегуляції, здатності до соціальної взаємодії та усвідомленого мовленнєвого вибору.

Аналіз наукових досліджень і публікацій.

Клініко-психологічні та діагностичні підходи до розуміння РДУГ. У сучасних міжнародних класифікаційних системах DSM-5-TR та МКХ-11 розлад дефіциту уваги та гіперактивності визначається як нейророзвитковий розлад, для якого характерними є стійкі труднощі саморегуляції, дефіцити виконавчих функцій, порушення уваги, імпульсивність та/або гіперактивність. Для освітньо-психологічного аналізу принципово важливим є те, що обидві класифікації фіксують не лише поведінкові симптоми, а й їхній вплив на навчальну, соціальну та комунікативну діяльність дитини.

З огляду на це мовленнєві труднощі дітей із РДУГ доцільно розглядати не стільки як наслідок первинного мовленнєвого дефіциту, скільки як вияв порушень нейророзвиткових механізмів мовленнєвої регуляції. Насамперед ідеться про недостатність програмування, контролю, переключення та утримання мовленнєвого наміру. Такий підхід істотно змінює саму логіку побудови корекційно-розвиткової роботи: мовлення в цьому випадку постає не лише як предмет формування, а й як засіб організації поведінки, діяльності та міжособистісної взаємодії.

Нейропсихологічні та когнітивні моделі РДУГ у працях зарубіжних дослідників. У працях Р. Барклі РДУГ розглядається як розлад поведінкової інгібіції, що спричиняє вторинні порушення виконавчих функцій, зокрема внутрішнього мовлення як механізму самоконтролю. Саме внутрішнє мовлення забезпечує опосередкування поведінки, планування дій, стримування імпульсивних реакцій та регуляцію емоційних станів. Недатна сформованість цього механізму у дітей із РДУГ безпосередньо відбивається на якості навчальної взаємодії, здатності до дотримання правил спілкування, послідовності висловлювання та керуванні власною мовленнєвою поведінкою [8].

Модель, запропонована Е. Сонуга-Барке, підкреслює багатофакторний характер РДУГ і взаємодію нейробиологічних та середовищних чинників. У межах цього підходу мовленнєва діяльність може розглядатися як один із найбільш чутливих індикаторів дисфункції регуляторних систем, оскільки повноцінне спілкування потребує узгодженої роботи уваги, пам'яті, емоційного контролю, когнітивної гнучкості та соціального прогнозування [13].

Отже, сучасні нейропсихологічні та когнітивні моделі РДУГ дають підстави розглядати мовлення дітей із цим розладом у тісному зв'язку з розвитком саморегуляції та виконавчих функцій. Це є принциповим для обґрунтування змісту модуля «Спілкування», у якому мовленнєвий розвиток має інтегруватися з формуванням регуляторних і соціально-комунікативних механізмів.

Прагматичні мовленнєві труднощі у дітей із РДУГ у світлі сучасних досліджень. Окремий напрям сучасних зарубіжних досліджень пов'язаний із вивченням прагматичного компонента мовлення у дітей із РДУГ. Узагальнення результатів, представлених в інтегративному огляді Б. Грін К. Джонсон, Л. Бретертон, переконливо засвідчує, що у цієї категорії дітей найбільш стійкими виявляються саме труднощі прагматичного характеру. Йдеться про утруднення ініціювання та підтримання діалогу, утримання теми розмови, недостатнє врахування комунікативного контексту, а також складність розуміння позиції співрозмовника.

Принципово важливим є висновок про те, що такі труднощі не зводяться до загального мовленнєвого недорозвитку. Вони тісно пов'язані з дефіцитами уваги, недостатністю гальмування імпульсивних реакцій і обмеженою когнітивною гнучкістю, характерними для РДУГ. У такому ракурсі спілкування дітей із РДУГ доцільно розглядати не лише як мовленнєвий, а і як регуляторний феномен [11].

Результати дослідження М. Армстронг і С. Неттлтон, присвяченого особливостям РДУГ у дітей дошкільного віку, показують, що комунікативні труднощі виявляються ще до початку систематичного навчання. Імпульсивність, нестійкість уваги та труднощі поведінкового контролю ускладнюють формування базових навичок соціальної взаємодії, що обґрунтовує необхідність забезпечення наступності між дошкільним і молодшим шкільним етапами розвитку мовлення [6].

Емпіричні дані Р. Кордье та співавторів демонструють, що спеціально організовані ігрові інтервенції, побудовані на взаємодії з ровесниками, сприяють розвитку прагматичних мовленнєвих умінь у дітей із РДУГ. У таких умовах фіксується покращення здатності підтримувати діалог, дотримуватися правил комунікації та регулювати власну мовленнєву поведінку [9]. Це дозволяє розглядати спеціально змодельовані комунікативні ситуації як один із базових інструментів формування усвідомленого спілкування в структурі освітньої послуги «Розвиток мовлення».

У міждисциплінарних дослідженнях, зокрема у праці М. Софолоджі та колеґ, простежується тісний зв'язок між мовленнєвими труднощами, станом виконавчих функцій та проявами РДУГ у дітей. Автори виявляють кореляції між мовними й мовленнєвими дефіцитами, з одного боку, та рівнем розвитку уваги, робочої пам'яті й когнітивної гнучкості – з іншого [12]. Не менш важливим є висновки про неоднорідність виявів мовленнєвих труднощів, що підсилює потребу в диференційованому та індивідуалізованому підході до проєктування змісту мовленнєвих модулів.

Узагальнення наведених даних дає підстави стверджувати, що ефективний розвиток мовлення у молодших школярів із РДУГ неможливий без цілеспрямованого формування прагматичної компетентності та мовленнєвої саморегуляції. Саме це положення є одним із ключових у науковому підґрунті для розроблення модуля «Спілкування» на засадах концепції усвідомленого спілкування.

Позиція ASHA щодо мовлення і комунікації дітей із РДУГ. Професійні рекомендації Американської асоціації мовленнєво-мовних патологів (ASHA) підтверджують, що діти з РДУГ належать до групи ризику щодо розвитку прагматичних і дискурсивних порушень мовлення. У фокусі уваги перебувають труднощі підтримання теми розмови, дотримання черговості реплік, урахування контексту спілкування та невербальних сигналів.

Важливо, що ASHA наголошує на доцільності міждисциплінарного підходу, у межах якого мовленнєва терапія поєднується з розвитком виконавчих функцій і соціально-комунікативних умінь. Така позиція концептуально узгоджується з підходом, у якому мовлення розглядається не лише як інструмент передавання інформації, а як засіб організації поведінки, взаємодії та саморегуляції [7].

Українські наукові підходи до проблеми мовлення дітей із РДУГ. У вітчизняному науковому дискурсі проблема мовленнєвого розвитку дітей із РДУГ дедалі частіше розглядається крізь призму взаємозв'язку регуляторних процесів, комунікативної активності та особистісного становлення дитини. Праці О. Козинець і О. Литвиненко [1], Н. Компанець [2], І. Омельченко [3; 4; 5] та інших дослідників засвідчують, що мовленнєві труднощі у цієї категорії дітей мають системний характер і пов'язані з незрілістю механізмів довільної регуляції, недостатністю рефлексії та труднощами соціальної взаємодії.

Особливого значення для нашого дослідження набуває екзистенційно-суб'єктна концепція усвідомленого спілкування І. Омельченко [4; 5], у межах якої спілкування розглядається як провідний чинник особистісного розвитку дитини, становлення саморегуляції, соціальної компетентності та комунікативно-мовленнєвої свідомості. У такій логіці мовлення постає не лише як засіб комунікації, а як психологічний механізм організації поведінки, емоційного досвіду та міжособистісних відносин.

Разом із тим аналіз наукових джерел дає підстави констатувати певну фрагментарність підходів до інтеграції мовленнєвого та комунікативно-психологічного компонентів у системі корекційно-розвиткової роботи з молодшими школярами із РДУГ. У значній частині програм переважає або логопедичний, або поведінковий підхід, що знижує ефективність комплексного впливу. Саме тому постає потреба у створенні такого змістового модуля, який поєднував би мовленнєвий розвиток із формуванням саморегуляції, рефлексії, децентрації, менталізації та ціннісного осмислення взаємодії.

Метою статті є теоретичне обґрунтування концептуальних засад проєктування змісту модуля «Спілкування» у структурі освітньої послуги «Розвиток мовлення» для молодших школярів із РДУГ на основі нашої авторської концепції усвідомленого спілкування (І. Омельченко) [3; 4; 5].

Виклад основного матеріалу дослідження. *Методологічні засади проєктування модуля «Спілкування».* *Нейропсихологічні механізми РДУГ і мовленнєва регуляція.* З позицій нейропсихології мовлення дітей із РДУГ доцільно розглядати як функціональну систему, на яку істотно впливають порушення лобових і лобно-підкіркових взаємодій. Недостатність механізмів програмування, контролю та корекції дій зумовлює імпульсивність висловлювань, фрагментарність мовлення, труднощі побудови зв'язного висловлювання, а також нестійкість у дотриманні правил діалогічної взаємодії.

Мовленнєва регуляція у дітей із РДУГ часто характеризується переважанням ситуативних реакцій над усвідомленим мовленнєвим наміром. Це ускладнює комунікацію як у навчальних, так і в повсякденних соціальних ситуаціях. За таких умов особливої ваги набуває розвиток внутрішнього мовлення як психологічного механізму самоконтролю, планування, прогнозування та рефлексії власної мовленнєвої поведінки.

Методологічна інтеграція концепції усвідомленого спілкування. Екзистенційно-суб'єктна концепція усвідомленого спілкування І. Омельченко [3; 4; 5] дає змогу органічно поєднати нейропсихологічний, сервісний, особистісно орієнтований і компетентнісний підходи. У межах цієї концепції мовлення розглядається не ізольовано, а як засіб організації психічної активності та міжособистісної взаємодії. Методологічно це означає перехід від тренування окремих мовленнєвих навичок до формування цілісної комунікативної діяльності, зорієнтованої на усвідомлення, регуляцію та рефлексію власного мовлення.

Концептуальні положення модуля «Спілкування». Модуль «Спілкування» доцільно розглядати як структурно відносно автономний, але змістово інтегрований компонент освітньої послуги «Розвиток мовлення». Його призначення полягає не лише у формуванні окремих навичок мовленнєвої взаємодії, а у створенні умов для становлення

усвідомленого спілкування як особливого виду комунікативної діяльності.

Концептуальною основою модуля є положення про поетапне формування у дитини здатності:

- усвідомлювати мету, умови та правила комунікативної взаємодії;
- регулювати власну мовленнєву поведінку відповідно до соціальної ситуації;
- розуміти емоційні стани, комунікативні наміри й позицію співрозмовника;
- здійснювати мовленнєвий вибір з урахуванням норм, наслідків і ціннісного змісту спілкування.

Для дітей із РДУГ особливого значення набуває розвиток внутрішнього мовлення як механізму саморегуляції, що забезпечує контроль імпульсивних реакцій, планування мовленнєвих дій, утримання комунікативного наміру та рефлексію власної поведінки у взаємодії.

Таким чином, модуль «Спілкування» має розглядатися не як додатковий тематичний блок, а як змістовий центр освітньої послуги «Розвиток мовлення» для молодших школярів із РДУГ, у межах якого поєднуються мовленнєвий розвиток, комунікативна саморегуляція та особистісне становлення дитини.

Вікова логіка реалізації модуля (1–4 роки навчання). Корекційно-розвиткова програма формування усвідомленого спілкування у здобувачів початкової освіти з розладом дефіциту уваги та гіперактивності розробляється відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти, з урахуванням сучасних наукових уявлень про специфіку психічного розвитку дітей із РДУГ та на основі авторської концепції усвідомленого спілкування І. Омельченко [3; 4; 5], методологічним підґрунтям якої є екзистенційно-суб'єктний підхід.

Державний стандарт початкової освіти розглядає спілкування як наскрізну компетентність, що інтегрує мовленнєві, соціальні, емоційно-ціннісні та регуляторні компоненти діяльності дитини. Для здобувачів освіти з РДУГ реалізація цих вимог потребує спеціально організованого корекційно-розвиткового супроводу, оскільки типові труднощі цієї категорії дітей стосуються не лише поведінкового контролю, а й здатності утримувати контакт, дотримуватися правил взаємодії, усвідомлювати власні дії та передбачати їхні наслідки.

Концепція усвідомленого спілкування І. Омельченко [3; 4; 5] розглядає комунікативну діяльність як поетапний процес переходу від зовнішньо зумовлених форм контакту до внутрішньо регульованої, ціннісно-осмисленої взаємодії. Ключовими механізмами цього процесу виступають формування психологічних меж, розвиток внутрішнього діалогу, децентрація, менталізація та ціннісна регуляція поведінки. Саме ці механізми визначають логіку побудови програми.

РДУГ у молодшому шкільному віці проявляється у нестійкості контакту, труднощах дотримання правил спілкування, імпульсивних реакціях, недостатній здатності до рефлексії власних

дій і переживань, а також у труднощах узгодження власної поведінки з вимогами ситуації. Без цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи такі труднощі мають тенденцію до закріплення, що негативно позначається на навчальній діяльності, соціальній адаптації та становленні особистісної самосвідомості дитини.

Саме тому програма орієнтована не лише на корекцію зовнішніх поведінкових проявів, а передусім на формування внутрішніх механізмів регуляції спілкування. Вона враховує характерну для дітей із РДУГ логіку розвитку навичок: від коротких і чітко структурованих дій – через багаторазове повторення й поступове усвідомлення – до внутрішньої регуляції. Такий підхід відповідає можливостям дітей молодшого шкільного віку та забезпечує екологічність корекційного впливу.

Метою програми є поетапне формування усвідомленого спілкування у здобувачів початкової освіти з РДУГ як основи соціальної взаємодії, навчальної діяльності та особистісного розвитку.

Основними завданнями програми є: формування психологічних і тілесних меж; розвиток уваги та регуляції поведінки у процесі взаємодії; розвиток емоційного усвідомлення та мовленнєвого самовираження; формування внутрішнього діалогу та рефлексії; розвиток здатності до децентрації, менталізації та ціннісного осмислення спілкування.

Програма реалізується з дотриманням принципів системності, наступності, повторюваності, доступності, емоційної безпеки, індивідуалізації та опори на сильні сторони дитини.

Алгоритми формування спілкування за роками навчання. 1 рік навчання (1 клас). На першому році навчання провідним є рівень встановлення контакту та формування психологічних меж. Основний акцент робиться на створенні безпечного комунікативного простору, у якому дитина поступово вчиться бути у взаємодії без перевантаження та дезорганізації.

Зміст роботи передбачає розвиток орієнтованої уваги, усвідомлення тіла і власного простору, формування елементарних правил контакту, вербалізацію дій та емоцій, а також закріплення повторюваних алгоритмів взаємодії. На цьому етапі спілкування має переважно ситуативно-емоційний характер і значною мірою підтримується зовнішніми структурами – ритуалами, візуальними підказками, чіткими інструкціями, повторюваними моделями взаємодії.

2 рік навчання (2 клас). На другому році навчання провідним стає рівень інтрасуб'єктного діалогу. Відбувається поступовий перехід від зовнішньої регуляції до початкових форм внутрішньої.

Дитина навчається говорити про власні стани, бажання, труднощі та переживання, використовувати мовлення для самозаспокоєння, організації поведінки й утримання комунікативного наміру. У цей період важливим є розмежування власних і чужих потреб, а також формування первинних

рефлексивних дій після взаємодії. Спілкування набуває більш вираженого ситуативно-ділового характеру та поступово стає більш усвідомленим.

3 рік навчання (3 клас). На третьому році навчання провідним стає рівень рефлексивного діалогу та децентрації. Зміст роботи спрямовується на усвідомлення позиції іншого, аналіз причин і наслідків поведінки, прогнозування результатів власних слів і дій. Посилюється роль групової взаємодії, обговорення правил, ролей, наслідків комунікативних дій. Формується відповідальність за мовленнєву поведінку, зростає здатність до самостереження у спілкуванні. На цьому етапі спілкування поступово набуває інтерсуб'єктного характеру.

4 рік навчання (4 клас). На четвертому році навчання провідним стає рівень менталізації та ціннісного спілкування. Дитина вчиться аналізувати внутрішні мотиви, наміри, переконання та моральні підстави поведінки – власної і чужої.

Особливого значення набуває здатність узгоджувати власну позицію з позицією інших, оцінювати спілкування з огляду на його наслідки, здійснювати внутрішню регуляцію поведінки у складніших комунікативних ситуаціях. На цьому етапі спілкування набуває рефлексивно-ціннісного характеру та постає як більш зріла, усвідомлена діяльність.

Психолого-педагогічні умови реалізації модуля. Ефективність реалізації модуля «Спілкування» значною мірою залежить від дотримання комплексу психолого-педагогічних умов, без яких навіть методично коректно вибудований зміст може не дати очікуваного результату.

Передусім ідеться про міждисциплінарну взаємодію фахівців – учителя, вчителя-логопеда, практичного психолога, а за потреби й асистента вчителя. Узгодженість їхніх дій дозволяє уникнути розірваності впливів і забезпечує єдину логіку формування комунікативної діяльності дитини.

Не менш важливим є створення безпечного, емоційно підтримувального освітнього середовища, у якому дитина з РДУГ не лише виконує завдання, а й отримує досвід прийнятної, передбачуваної та психологічно захищеної взаємодії. Саме в такому середовищі стає можливим поступове зниження зовнішньої поведінкової напруги й перехід до більш усвідомлених форм спілкування.

Методично доцільним є використання ігрових, тренінгових, діалогічних і рефлексивних форм роботи, що дозволяють природно поєднати мовленнєву активність із соціальною взаємодією, емоційним усвідомленням і саморегуляцією.

Для дітей із РДУГ критично важливими є також: темпоритмічна організація занять; чіткість і лаконічність інструкцій; візуальна підтримка; структурованість простору та послідовності дій; поетапне формування навичок самоконтролю; регулярне повторення й закріплення моделей комунікативної поведінки.

Висновки. Запропонований підхід до проектування модуля «Спілкування» дозволяє подолати

одну з найбільш помітних проблем сучасної корекційно-розвиткової практики – фрагментарність впливу. У багатьох випадках розвиток мовлення дітей із РДУГ вибудовується або в логіці вузько логопедичної корекції, або в межах поведінкової регуляції, тоді як власне комунікативна діяльність дитини залишається недостатньо осмисленою як цілісний об'єкт розвитку.

Включення модуля «Спілкування» до структури освітньої послуги «Розвиток мовлення» дає можливість поєднати мовленнєвий і психологічний зміст, інтегрувати розвиток прагматичних умінь із формуванням внутрішнього мовлення, саморегуляції, рефлексії, децентрації та менталізації. Такий підхід є особливо продуктивним саме для дітей із РДУГ, оскільки їхні комунікативні труднощі мають системний характер і не можуть бути подолані шляхом формування окремих мовленнєвих навичок без опори на внутрішні механізми регуляції.

Важливо також, що розширена вікова логіка реалізації модуля у 1–4 класах забезпечує наступність і поступовість розвитку. Це дозволяє уникнути як надмірного форсування складних комунікативних вимог, так і штучного затримування дитини на рівні зовнішнього контролю. У результаті формується більш стійкий і пролонгований ефект, який проявляється не лише у межах спеціально організованих занять, а й у навчальній, соціальній та міжособистісній діяльності дитини. Запропонований підхід відповідає сучасним вимогам інклюзивної освіти й може бути використаний у практиці надання освітньої послуги «Розвиток мовлення» в умовах початкової школи як методологічна та змістова основа для побудови корекційно-розвиткових програм. Перспективи майбутніх наукових розвідок будуть спрямовані на впровадження освітньої послуги «Розвиток мовлення», і зокрема модуля «Спілкування» в умовах інклюзивного навчання з молодшими школярами з РДУГ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Козинець О. В., & Литвиненко О. Особливості формування регулювальної функції мовлення у дітей із синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю. *Дистанційна освіта в Україні: інноваційні, нормативно-правові, педагогічні аспекти*. 2024. № 1(4). С. 306–310. <https://doi.org/10.18372/2786-5495.1.18912> URL: <https://surl.li/pvufiv>
2. Компанець Наталія. Особливості довільної поведінки у дітей із розладами гіперактивності з дефіцитом уваги. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2020. № 4. С. 7–16.
3. Омельченко І., & Кобильченко В. Освітня послуга «Розвиток мовлення» для молодших школярів із розладом дефіциту уваги та гіперактивності як сучасний тренд. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2026. № 121(1). С. 192–208. <https://doi.org/10.33189/ectu.v121i1.317>
4. Омельченко І. М. Комунікативна діяльність дошкільників із затримкою психічного розвитку: теорія і феноменологія [Текст]: монографія. Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка

НАПН України. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2018. 498 с.

5. Омельченко І. Методологічні орієнтири екзистенціально-суб'єктного підходу до дослідження комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2018. № 4(89), С. 40–52. <https://doi.org/10.33189/ectu.v4i89.8>

6. Armstrong M. B, Nettleton S. K. Attention deficit hyperactivity disorder and preschool children. *Semin Speech Lang*. 2004. Aug;25(3). P. 225–32. doi: 10.1055/s-2004-833670. PMID: 15359366.

7. American Speech-Language-Hearing Association. 2026. URL: <https://surl.li/cjgrsp>

8. Barkley R. A. Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 1997. № 121(1), P. 65–94. DOI: 10.1037/0033-2909.121.1.65 URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9000892/>

9. Cordier R, Munro N, Wilkes-Gillan S, Docking K. The pragmatic language abilities of children with ADHD following a play-based intervention involving peer-to-peer interactions. *Int J Speech Lang Pathol*. 2013 Aug; № 15(4). P. 416–428. doi: 10.3109/17549507.2012.713395.

Epub 2012 Sep 14. PMID: 22974071. DOI: 10.1016/j.biopsych.2004.09.008 URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15949993/>

10. Green B. C, Johnson K. A, Bretherton L. Pragmatic language difficulties in children with hyperactivity and attention problems: an integrated review. *Int J Lang Commun Disord*. 2014 Jan-Feb; № 49(1). P. 15–29. doi: 10.1111/1460-6984.12056. Epub 2013 Aug 31. PMID: 24372883.

11. Sofologi M, Chatzikyriakou G, Patsili C, Chatzikyriakou M, Papantoniou A, Dinou M, Rachanioti E, Sarris D, Zaragas H, Kougioumtzis G, Katsarou D. V, Moraitou D, Papantoniou G. Evaluating the Pattern of Relationships of Speech and Language Deficits with Executive Functions, Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD), and Facets of Giftedness in Greek Preschool Children. *A Preliminary Analysis. Behav Sci (Basel)*. 2025. Jan 26; № 15(2): P. 136. doi: 10.3390/bs15020136. PMID: 40001767; PMCID: PMC11852073.

12. Sonuga-Barke E. J. Causal models of attention-deficit/hyperactivity disorder: From common simple deficits to multiple developmental pathways. *Biological Psychiatry*. 2005. № 57(11). P. 1231–1238.

Дата першого надходження статті до видання: 25.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.05.2026