2. Кобильченко В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями зору в умовах інклюзивного навчання. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. 198 с.
3. Костенко Т. М., Гошовський В. Тифлоприлади в освітньому процесі: роль, функції, забезпечення. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2018. Вип. 14. С. 91–95.

***Омельченко І.М.***
доктор психологічних наук, професор,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
***Кобильченко В.В.***
доктор психологічних наук, професор,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

## ІНШИЙ ЯК УМОВА «Я»: ВІД ПЕРЕДАЧІ ІНФОРМАЦІЇ ДО НАРОДЖЕННЯ СМИСЛУ У СПІЛКУВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ТРУДНОЩАМИ, ЯКІ ПОТРЕБУЮТЬ ДРУГОГО РІВНЯ ПІДТРИМКИ

У сучасних умовах трансформації освітнього простору, посилення інклюзивних практик і зростання ролі соціально-емоційного розвитку дитини проблема формування усвідомленого спілкування набуває особливої актуальності, оскільки саме спілкування із Іншим виступає ключовим механізмом становлення осмисленої поведінки, забезпечує процеси ідентифікації та емпатійного розуміння, а ставлення особистості до Іншого водночас обумовлює специфіку самоставлення, яке формується на основі емоційно забарвлених міжособистісних взаємин.

У процесі формування спілкування вчитель-логопед або практичний психолог, з одного боку, має послуговуватися типологією Іншого, що охоплює виміри «Я – Інший у соціумі (реальний Інший)», «Я – Інший у культурі (символічний Інший)» та «Я – Інший як частина Я (персоналізований Інший)», а з іншого – повинен чітко розуміти принципові відмінності між такими формами інформаційного обміну, як спілкування і комунікація [2; 3].

Спілкування постає як міжсуб'єктна взаємодія, у якій обидва учасники виступають активними, свідомими суб'єктами, здатними до вільного вибору способів дії, тоді як комунікація визначається як вплив суб'єкта на іншу людину як об'єкт власної активності шляхом передачі знань, відомостей і уявлень, що мають переважно безособовий і фактологічний характер.

Відповідно до цього комунікація реалізується у структурі «адресант – повідомлення – адресат», де відправник передає зміст одержувачеві, тоді як спілкування має іншу структурну організацію – «партнер – засоби спілкування – партнер», що відображає взаємний і рівноправний характер взаємодії, і саме ці відмінності структур наочно демонструють специфіку двох процесів комунікативного розвитку – комунікації та спілкування [ 2; 3; 5].

Важливу роль у процесах комунікації та соціальної взаємодії відіграє ціннісно-смисловий розвиток особистості молодшого школяра з інтелектуальними труднощами, який потребує другого рівня підтримки в умовах закладу освіти, оскільки саме він визначає характер ставлення дитини до соціального і культурного середовища.

Основою такого розвитку виступають ціннісно-смислові відносини, що проявляються у ставленні до культурних цінностей, до близьких і незнайомих людей, у використанні вербальних і невербальних засобів спілкування, а також у процесах взаємодії та співпраці, причому орієнтирами в системі цих відносин є присвоєні дитиною цінності, тоді як смисли відкриваються нею у різноманітних ситуаціях дитячого життя – у грі, спілкуванні з однолітками і дорослими, взаємодії з улюбленими предметами, уявними партнерами та анімаційними персонажами [2; 5].

Відповідно до окреслених теоретичних положень запропоновано зміст формування усвідомленого спілкування, структурований за напрямами, що охоплюють різні виміри досвіду дитини. Зазначений зміст розглядається нами як концептуальна основа майбутньої програми корекційно-розвиткової роботи «Комунікативно-мовленнєвий розвиток», спрямованої на формування усвідомленого спілкування у здобувачів освіти 1–4 класів з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву, які потребують другого рівня підтримки, та передбачає системну реалізацію визначених напрямів у процесі спеціально організованого психолого-логопедичного супроводу. Водночас у структурі програми, поряд з алгоритмами формування спілкування, передбачено технологізацію розвитку мовлення засобами логопедичного супроводу, що забезпечує цілеспрямовану, поетапно організовану та методично вивірену логопедичну допомогу та логопедичну підтримку як модуси комунікативно-мовленнєвого розвитку [4].

Зокрема, у межах простору спілкування в соціумі акцентується формування культури ввічливого спілкування, розвиток взаємодії як децентрованої діяльності, становлення співпраці та рефлексії як здатності до осмислення власних дій у взаємодії.

У просторі культури передбачається розвиток парасоціального спілкування з медіаперсонажами, що розширює символічний досвід дитини, тоді як у просторі природи реалізуються етичні бесіди, діалоги та полілоги, спрямовані на формування доброзичливого ставлення до тварин і рослин.

У просторі персоналізованого «Я» забезпечується формування позитивного образу себе через інтеграцію «соціального Я», «внутрішнього Я» та «соціокультурного Я», що сприяє узгодженню внутрішніх і зовнішніх аспектів самосвідомості.

Водночас вимір часу спілкування пов’язаний із розвитком розуміння причин поведінки та прогнозування вчинків Іншого, що досягається через ознайомлення дітей із різноманітними соціально-комунікативними ситуаціями, у яких актуалізується необхідність пояснення поведінки та передбачення її наслідків.

Ціннісний вимір спілкування передбачає присвоєння соціокультурних і морально-етичних цінностей, що визначають регуляцію поведінки дитини у взаємодії.

Державний стандарт початкової освіти розглядає спілкування як наскрізну компетентність, яка інтегрує мовленнєві, соціальні, емоційно-ціннісні та регуляторні компоненти діяльності, водночас акцентуючи увагу на формуванні здатності до взаємодії, співпраці, саморегуляції поведінки, усвідомлення власних дій і відповідальності за їх наслідки, що для здобувачів освіти з інтелектуальними труднощами потребує спеціально організованого логопедичного супроводу [1].

Наша авторська концепція усвідомленого спілкування І. Омельченко інтерпретує комунікативну діяльність як поетапний процес переходу від зовнішньо зумовлених форм взаємодії до внутрішньо регульованої та ціннісно осмисленої, при цьому ключовими механізмами виступають формування внутрішнього діалогу, розвиток децентрації, менталізації та ціннісної регуляції поведінки [2].

Алгоритми формування спілкування диференційовано за роками навчання і відображають поступовий перехід від ситуативно-емоційного рівня до регульованого та частково усвідомленого спілкування, де на першому році домінує формування базових передумов взаємодії та відчуття безпеки, на другому – розвиток мовленнєво опосередкованої регуляції, на третьому – становлення інтерсуб'єктності та врахування позиції іншого, а на четвертому – розвиток менталізації, самоконтролю та узгодження поведінки із соціальними нормами [2; 4].

Реалізація зазначених модусів формування спілкування потребує врахування алгоритмів логопедичного супроводу при різних порушеннях мовлення у молодших школярів з інтелектуальними труднощами, які потребують другого рівня підтримки де алгоритм розуміється як чітко структурований набір інструкцій, що визначає послідовність дій фахівця для досягнення запланованого результату у визначений часовий проміжок.

**Література**


1. Кабінет Міністрів України. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постанова від 26 грудня 2025 р. № 1810 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text (дата звернення: 14.03.2026).
2. 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.
3. Омельченко І.М., Кобильченко В. В. Інтерсуб'єктна взаємодія з дорослим у дошкільників із затримкою психічного розвитку: психологічний ракурс. Науковий журнал «Габітус». 2021. №27. С. 145-150. DOI https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.27.25 URL: https://surl.li/rnvkuh (дата звернення: 29.04.2026).
4. Омельченко І. М., Кобильченко В. В., Федорович Л. О. Перспективний дизайн корекційно-розвиткової послуги «Розвиток мовлення» для учнів 1-4 років навчання із порушеннями когнітивного розвитку. Збірник тез наукових доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики» 11 листопада 2025 року. Київ: Факультет психології, соціальної роботи та

спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, 2025. С. 162-164.
5. Omelchenko I. Peculiarities of the Semantic Component of Communication Activities in Preschoolers with Developmental Delay. Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska. sectio N Educatio Nova. 2021. Vol. VI №6. P. 345-358. DOI: 10.17951/en.2021.6.345-358. URL: https://surl.li/ulazsj (дата звернення: 28.04.2026).

***Оніпко О. О.***
здобувачка вищої освіти
спеціальності А3 Початкова освіта
***Науковий керівник:*** Ткаченко Л. П.
доктор педагогічних наук, професор
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

## СПЕЦИФІКА ЗАЛУЧЕННЯ ДО ЧИТАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З РДУГ

Сьогодні значно актуалізувалися питання організації ефективного інклюзивного простору для дітей з розладами, усе частіше можна побачити позитивні зміни в навчанні і вихованні таких дітей. Про певні проблеми говорять більш відкрито, залучають необхідних фахівців і створюють комфортне середовище для гнучкого розвитку пізнання дитини. Незаперечний позитивний ефект у роботі з дітьми з ООП має читання.

Читання є одним із провідних способів розвитку дитини, активує одночасно багато когнітивних процесів, а саме пам’ять, уяву, зорове сприйняття, декодування, мислення. З самого раннього віку дитині читають батьки, пізніше – вихователі в садочку, а потім дитина сама бере в руки книгу і пізнає світ дитячої літератури. Але для дітей з ООП процес залучення до книги стає складнішим через їх психофізичні особливості. Зокрема учням з РДУГ не підходять традиційні методики навчання читання і залучення до книги.

Діти із синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю зазвичай демонструють імпульсивну поведінку, емоційну нестабільність, підвищену активність та труднощі з концентрацією. Ці симптоми можуть супроводжувати їх протягом усього життя, створюючи значні виклики для соціальної адаптації та побутового життя. Організація та проведення занять з такими дітьми часто супроводжується труднощами: вони легко відволікаються, втрачають зосередженість та можуть бути надмірно активними, хаотично рухатися приміщенням або раптово залишати місце [1, 84]. Враховуючи ці особливості, ефективним стане у нагоді не покарання поведінки, а розуміння процесів і залучення до книги через сильні сторони дитини. Завдяки терплячості, креативному підходу та ефективним стратегіям, педагоги й батьки зможуть привити дитині з РДУГ любов до книги, розкрити для неї світ дитячої літератури, виховувати емоційну складову і полегшити соціалізацію.