

Integrating disability studies pedagogy in teacher education. *Journal of Teaching Disability Studies*, 1(1), 1-40. <https://jtds.commons.gc.cuny.edu/integrating-disability-studies-pedagogy-in-teacher-education/> 17. Ware, L. (2001). Writing, Identity, and the Other: Dare We Do Disability Studies? *Journal of Teacher Education*, 52(2), 107-123. <https://doi.org/10.1177/0022487101052002003>. 18. World Health Organization. (2001). International classification of functioning, disability and health: ICF. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42407>.

SASINA I., HERASHCHENKO S., MARKUS I. AN INTEGRATIVE APPROACH IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE REHABILITATION TEACHERS.

The article reveals the theoretical and practical foundations of professional training for future rehabilitation teachers in the context of the transformation of Ukraine's educational system and the growing social demand for specialists capable of providing comprehensive educational and rehabilitation services. The essence of pedagogical rehabilitation is analyzed as a key component of a new educational paradigm focused on the development of life competencies, personal growth, and social integration of individuals with special educational needs. Particular attention is paid to the implementation of an integrative approach in the professional training process of future rehabilitation teachers, which involves the combination of psychological and pedagogical, biomedical, social, and information-technological components within educational programs. It is emphasized that the integrative approach contributes to the formation of systemic thinking, the development of interdisciplinary interaction skills, and ensures the readiness of specialists to work in multidisciplinary teams aimed at implementing the biopsychosocial model of rehabilitation. The study generalizes scientific approaches to defining the functions and professional roles of a rehabilitation teacher in an inclusive educational environment and outlines the structure of professional competence, which encompasses cognitive, operational, communicative, and reflective components. The role of the rehabilitation teacher as a coordinator of team interaction among educators, psychologists, medical professionals, and parents is highlighted. The necessity of aligning professional requirements and job responsibilities of such specialists within inclusive resource centers, educational and rehabilitation institutions, and comprehensive support centers for individuals with special educational needs is emphasized. The article substantiates the expediency of developing a modern professional qualification standard that takes into account the integrative approach and emerging socio-educational challenges.

It has been established that the effective training of future rehabilitation teachers requires further scientific reflection on its content, forms, and methods of implementing the integrative approach, improvement of the professional competence structure, and strengthening of the practical orientation of the educational process to ensure their readiness for interdisciplinary cooperation within the system of educational and rehabilitation services.

Keywords: professional training, rehabilitation teacher, integrative approach, pedagogical rehabilitation, biopsychosocial model, inclusive education, special education, professional competence, multidisciplinary team, professional standard.

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2025.49.23>

УДК376-056.36:373.2]:81'233

Л.Г. Чепурна

l.g.chepurna@udu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-0799-8996>

О.Г. Маруда

maruda.o.h@udu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-1372-8394>

Д.І. Ковальчук

20fkpp.d.kovalchuk@std.npu.edu.ua

АКТИВІЗАЦІЯ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розкрито сутність та представлено всебічний аналіз особливостей розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями та розкрито провідні психологічні механізми, які визначають формування їхньої мовленнєвої діяльності. Акцентовано увагу на специфічних труднощах, що

виникають у таких дітей під час опанування мовленнєвих умінь, зокрема недостатній мотивації до мовленнєвого висловлювання, обмеженості словникового запасу, труднощях у розумінні зверненого мовлення й побудові власних висловлювань. У цьому контексті підкреслено вагоме значення системної корекційно-розвиткової роботи, спрямованої на цілеспрямоване формування мовленнєвих, пізнавальних та соціальних навичок.

Стаття детально висвітлює методику організації занять, що стимулюють мовленнєву активність дітей 5–6 років з інтелектуальними порушеннями, з використанням спеціально підібраних вправ і дидактичних ігор на соціально-побутову тематику. Такий підхід сприяє підвищенню зацікавленості дітей у мовленнєвій взаємодії, розвитку їхньої ініціативи, формуванню навичок спілкування у знайомих життєвих ситуаціях. Обґрунтовано ефективність запропонованих методичних засобів, які забезпечують систематичну підтримку розвитку мовлення та підсилюють позитивну динаміку корекційно-педагогічного впливу.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, діалогічне та монологічне мовлення, інтелектуальні порушення, лінгводидактика, соціально-побутові навички, моделювання реальних ситуацій, пізнавальні процеси, корекційні заняття.

Постановка проблеми. Мовлення є основним засобом пізнання й спілкування, що забезпечує успішну соціалізацію дитини. До 5–6 років формується фонетичний, лексичний та граматичний компоненти мови. У цьому віці діти опановують діалогічне та монологічне мовлення. У дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями мовленнєвий розвиток затримується. Відхилення від вікових нормативних показників у розвитку мовлення зумовлюють неспроможність дитини увійти в соціальні контакти з оточуючими, опанувати навчальну діяльність. Словниковий запас і граматику у таких дітей формуються спрощено, поширені дефекти звуковимови та труднощі в побудові речень. Навіть незначне мовленнєве гальмування у цьому віці впливає на розвиток пізнавальних процесів та соціальну адаптацію дитини, оскільки мовленнєва компетентність є одним із показників загальної культурної готовності до школи [6].

Сучасні воєнні та соціальні виклики суттєво ускладнили освітній процес. Для дітей із особливими освітніми потребами переміщення, евакуації та дистанційне навчання стали великим стресом.

Застосування соціально-побутового орієнтування як методологічної бази для розвитку мовлення відкриває нові перспективи. Адже побутові ситуації, які є знайомими дітям, створюють зрозумілий контекст для засвоєння нових слів, формування зв'язних висловлювань та розвитку комунікативних умінь. Однак, у сучасній практиці дошкільної освіти цей підхід використовується недостатньо, що підтверджує необхідність його детального вивчення й розробки ефективних методик.

За таких умов особливого значення набуває пошук інноваційних підходів у роботі з дітьми, які мають інтелектуальні та мовленнєві порушення. Незважаючи на досягнення в галузі спеціальної освіти, практика показує, що традиційні методи розвитку мовлення часто не відповідають сучасним викликам. Застосування соціально-побутового орієнтування як методологічної бази для розвитку мовлення відкриває нові перспективи. Адже побутові ситуації, які є знайомими дітям, створюють зрозумілий контекст для засвоєння нових слів, формування зв'язних висловлювань та розвитку комунікативних умінь. Однак, у сучасній практиці дошкільної освіти цей підхід використовується недостатньо, що підтверджує необхідність його детального вивчення й розробки ефективних методик.

Аналіз досліджень і публікацій. Проведене дослідження спирається на низку психолого-педагогічних теорій і практичних підходів. Базовими стали роботи, присвячені загальним закономірностям мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, які обґрунтовують вплив мовлення на пізнавальну діяльність. Особливості навчання дітей із інтелектуальними порушеннями підкреслювали важливість корекційного підходу в освіті. Сучасні підходи до активізації мовленнєвої діяльності, розроблені українськими дослідниками, доповнюють ці теоретичні основи, зосереджуючи увагу на ігрових та інтерактивних методах навчання (А. М. Богущ, О. В. Боряк, Н. В. Гавриш, Ю.В. Пінчук, С.І. Корнев, І.В. Мартиненко, С.І. Геращенко та ін).

В межах нашого дослідження мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку розглядається як комплексний процес, що охоплює формування лексики, граматики, зв'язного мовлення та соціальних навичок спілкування.

Кожне корекційне заняття має бути максимально продуктивним, тому виникає потреба в розробці методики, що поєднує тренування мовлення з конкретними практичними діями в звичному для дитини контексті. Власне, актуальним постало створення занять, де мовленнєві навички розвиваються водночас із соціально-побутовими навичками дитини.

Мета статті є висвітлення основних положень нашого дослідження, яке було спрямоване на розробку, обґрунтування і експериментальну перевірку методики, яка стимулюватиме мовленнєву активність дітей 5–6 років з інтелектуальними порушеннями використовуючи вправи та ігри соціально-побутового змісту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Завдання дослідження передбачало проаналізувати сучасні психолого-педагогічні підходи до розвитку мовлення дошкільників з особливими освітніми потребами; визначити особливості мовленнєвої активності старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями (рівень словникового запасу, граматичних умінь, здатність ініціювати висловлювання); розробити комплекс ігрових і практичних занять соціально-побутового спрямування з моделюванням реальних ситуацій; провести констатувальний експеримент для виявлення початкового стану мовлення в групі та формувальний експеримент з апробації методики; оцінити її ефективність за результатами порівняння до і після показників [5].

Для досягнення мети роботи нами було використано комплекс методів. А саме, аналіз і синтез наукових джерел у галузі дошкільної лінгводидактики й спеціальної педагогіки дозволили сформулювати вихідні положення дослідження. Зокрема, враховано праці українських мовознавців, які підкреслюють нерозривний зв'язок мовлення й мислення в дошкільному віці. Педагогічне спостереження, анкетування, бесіди, педагогічний експеримент дали можливість вивчити реальний рівень мовленнєвої активності дітей та перевірити розроблену методику. Серед прийомів спостереження – фіксація спонтанних висловлювань дітей під час ігор і побутових ситуацій, відзначення ініціативності та зв'язності мовлення. Анкетування вихователів і батьків доповнювало картину реальної мовленнєвої поведінки дитини поза заняттями. Індивідуальні діагностичні бесіди (опис малюнків, програвання сценки) давали більш глибоке розуміння словникового запасу дітей та умінь підтримувати діалог.

Констатувальний експеримент був спрямований на виявлення вихідного рівня мовленнєвої активності групи. Дітей оцінювали за стандартними логопедичними вправами (модифіковані тестові завдання на словник і зв'язне мовлення). Формувальний експеримент полягав у проведенні серії спеціально спланованих занять з використанням соціально-побутових ситуацій. Заняття містили рольові ігри, а саме: «У магазині», «У поліклініці», «День народження», «У гостях» та ін. Також використовувалися дидактичні вправи з моделями побутових дій, наприклад сервірування столу, підготовка до свята, а також мовленнєві етюди - діалогічні вправи на побутові теми [3].

Для оцінки результатів було використано кількісні та якісні підходи. З одного боку, ми фіксували частоту ініціативних висловлювань дитини під час кожного заняття, довжину і повноту відповідей, кількість ужитих слів. З іншого боку - аналізували якість використання лексики і граматики, спостерігаючи за зміною поведінки дітей та фіксуючи зміни результатів в таблицях та графіках. Критеріями успіху вважали суттєве збільшення кількості ініціатив, кількості вживаних слів і зростання зв'язності промови порівняно з констатувальним етапом. Обробка статистичних даних (середні арифметичні, відсоткові показники) дали змогу об'єктивно зафіксувати динаміку змін у групі.

Констатувальний експеримент виявив високу неоднорідність рівня мовленнєвої активності серед вихованців. Рис.1 ілюструє приклад кількісних показників ініціативних висловлювань дітей у навчальному

процесі.

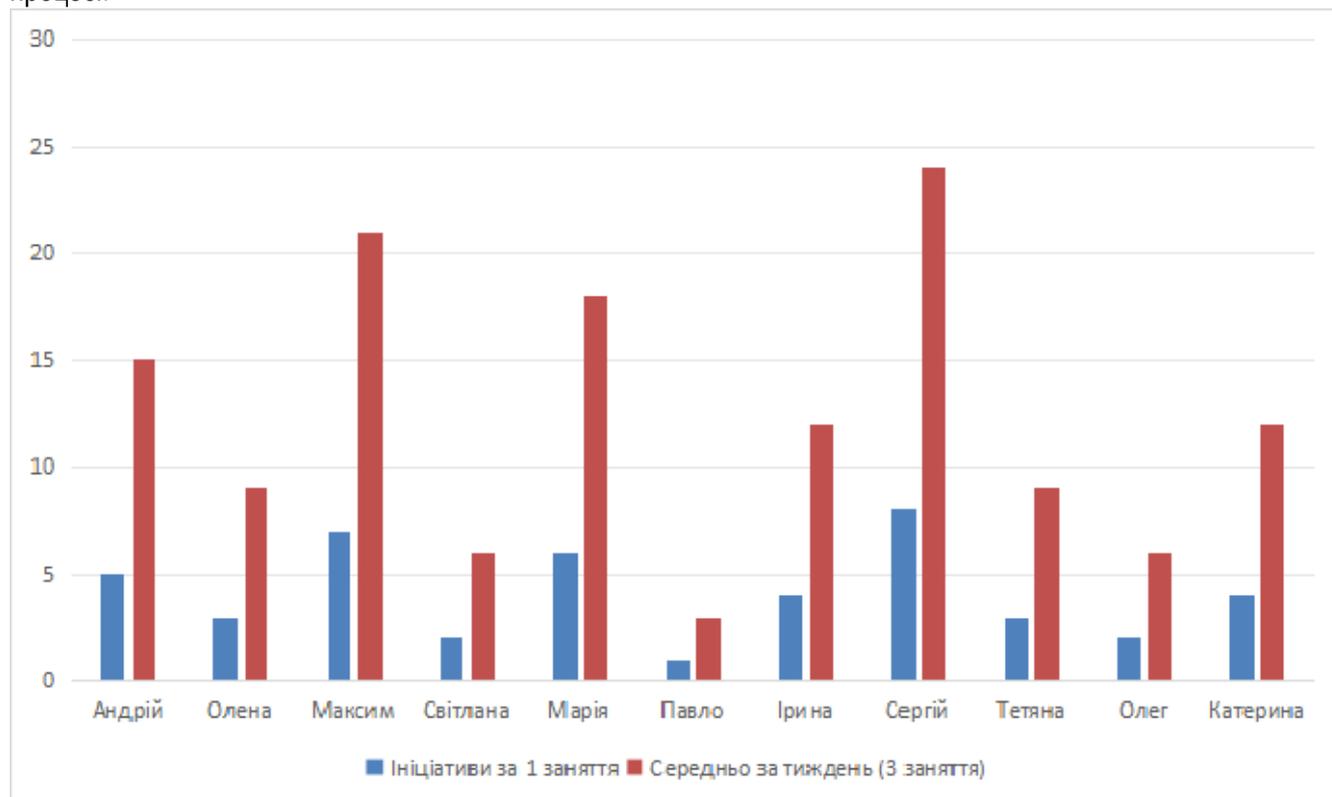


Рис. 1. Частота мовленнєвих ініціатив дітей

На рис.1 показано, що найактивнішими були Сергій і Максим (по 7–8 ініціатив за заняття), тоді як Павло здебільшого мовчав. Загалом половина дітей групи ініціювала висловлювання рідше, ніж один раз на 5 хвилин заняття.

При індивідуальному тестуванні констатовано подібні тенденції. Тільки декілька дітей регулярно давали розгорнуті відповіді на запитання педагога та підтримували бесіду. Решта найчастіше відповідали односкладовими фразами. Наприклад, на питання «Що ти робиш?» деякі відповідали лише «граюсь» або «ось так», замість формулювання відповіді повним реченням. Словниковий запас більшості дітей оцінювався як середній або низький (приблизно 30–60 слів активного словника). Найбільший показник словникового запасу та значень висловів мали Максим і Сергій (~75–80 слів) з високою частотою правильного вживання. У інших дітей словниковий запас був помірним, і багато слів застосовувалося з помилками [4].

Додатковий аналіз підкреслив середовищний ефект: діти значно активніше говорили під час індивідуальної роботи з педагогом, ніж у групових вправах. Під час рольових ігор з одним чи двома дорослими вихованці частіше вступали в діалог. Наприклад, під час вправи «магазин» в індивідуальному форматі спостерігалось більше ініціатив, ніж коли та сама ситуація моделювалась групою з 10 дітей. Очевидно, що групова динаміка не завжди забезпечувала однакову залученість усіх: деякі діти пасивно спостерігали. Цей результат узгоджується з висновками інших досліджень: індивідуальний підхід, коли педагог веде бесіду по черзі з кожним вихованцем, є ефективнішим у стимулюванні мовлення [2].

Таким чином, констатувальний етап показав низький початковий рівень мовленнєвої активності в групі, суттєві індивідуальні відмінності та пасивну реакцію багатьох дітей. Цей етап обґрунтував необхідність розвитку методики, яка б активніше включала дітей у мовленнєвий процес через знайомі їм практичні сюжети.

Експериментальні дані свідчать, що включення мовленнєвих завдань в «побутовий» контекст, значно підвищує активність дітей з інтелектуальними порушеннями. Рольові ігри та імітаційні вправи («іграшковий магазин», «сімейне свято», «допомога лікарю» тощо) сприяли розширенню словникового запасу дітей, запам'ятовуванню та вживанню нових слів і фраз. Це узгоджується з даними Thiemann-

Bourque та ін., які показали тісний зв'язок між ігровою діяльністю й мовним рівнем дитини: активне програвання ситуацій стимулює збільшення словника і покращує зв'язність висловлювання [8].

Наприклад, у нашому експерименті після серії рольових ігор середня частота ініціативних висловлювань зростає більш ніж удвічі (з $\approx 2,3$ до $\approx 5,1$ за заняття). Якість діалогічного мовлення також покращилася. Діти почали давати розгорнуті відповіді і активніше підтримували розмову. Водночас збільшилася самостійність промов. Якщо на початку лише $\approx 20\%$ вихованців змогли скласти коротку розповідь за картинками, то після навчання таких стало близько 60% . Отже, інформація, подана у знайомому прикладному контексті, засвоюється легше й закріплюється надовго.

Важливим фактором успіху виявилась і емоційна складова занять. Педагоги створювали доброзичливу атмосферу, а саме - заохочували кожну дитину до відповіді, використовуючи улюблені іграшки й мультимедійні засоби, щоб зробити процес цікавим. Цей аспект підтверджує те, що психологічна підтримка дітей з інтелектуальними порушеннями має ключове значення. Також UNICEF зазначає, що для дітей з особливими освітніми потребами особливо важливими є додаткові форми підтримки (логопедичне консультування, психологічна допомога), які підвищують їхнє бажання взаємодіяти [9].

Узагальнення результатів показало, що інтерактивні, практично зорієнтовані завдання виявилися набагато продуктивнішими, ніж традиційні. У процесі рольових ігор діти не усвідомлювали, що виконують «практичне» завдання – вони просто «грали» буденні сцени, і від цього мовлення спонтанно стало змістовнішим, повнішим. Такі ситуації створюють природний «зрозумілий» контекст, у якому діти частіше промовляють повні речення. Це підтверджує сучасні концепції розвитку дітей щодо підвищення мовленнєвої активності, яка формується за умови активної взаємодії з оточенням і спонукає до самостійного вирішення значущих для неї завдань.

Проведене дослідження підтвердило, що діти старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями які мають виражені недорозвинення мовлення: обмежений словниковий запас, пошкоджену звуковимову, аграматичність та проблеми з конструкцією зв'язного мовлення потребують спеціально організованих корекційних занять, що будуються з урахуванням їхніх можливостей та інтересів [1].

В рамках роботи було розроблено і апробовано авторську методику активізації мовлення, що базується на використанні завдань соціально-побутового змісту. Комплекс вправ моделював знайомі сценарії («В магазині», «Побутові справи», «День народження», «У гостях» тощо), які спонукали дітей називати предмети, описувати дії та коментувати процеси. Кожне заняття мало інтерактивний характер. Використовувалися сюжети-завдання з реквізитами. Застосовувалися іграшкові продукти, посуд, іграшкові персонажі, картки-зображення й короткі драматизації. Важливим етапом було поступове ускладнення завдань. Спочатку застосовувалися прості завдання на називання, потім — на пояснення й планування. Практичну цінність методики підтвердили результати дослідження. Після пройденого курсу занять відповіді учасників експерименту збагатилися новими словами, вони стали значно частіше ініціювати мовлення, а частина мовних формул (привітання, прохання, подяка) перейшла у звичайне спілкування дітей [7].

На основі отриманих даних нами сформульовано рекомендації для дефектологів-практиків. А саме, при плануванні мовленнєвих занять корисним є застосування інтерактивних ігор, що відтворюють знайомі щоденні ситуації (заходи, побутові теми); широко використовувати наочний матеріал (іграшки, картинки, плакати) і рухливі вправи з мовленнєвим компонентом для залучення уваги дітей. При виконанні завдань важливо застосовувати індивідуальний підхід, виявляти «зону найближчого розвитку» кожної дитини, фокусуватися на відповідних завданнях зі звуками, розширенням словника дитини, зв'язним мовленням). У разі необхідності передбачено розділяти групу на підгрупи за рівнем підготовки для оптимального включення всіх дітей в активну роботу. Важливо надавати консультації батькам та залучати їх до повторення та закріплення навчального матеріалу дома. Створювати на заняттях сприятливу емоційну атмосферу: заохочувати кожну спробу дитини, використовувати схвалення замість критики, впроваджувати ігрові елементи, що знижують тривожність.

Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Перспективним є запровадження цифрових інструментів для розвитку мовлення в прикладному контексті. Адаптивні комп'ютерні програми або мобільні додатки, що імітують побутові ситуації (похід до магазину, похід у

лікарню, організація свята) можуть стати потужним доповненням при плануванні корекційних занять, особливо у випадках дистанційного навчання чи форс-мажорних обставин (пандемія, війна). Також доцільно розширити дослідження на інклюзивні середовища — порівняти ефективність методики в групах зі звичайними дітьми і дітьми з особливими освітніми потребами, оскільки взаємодія з однолітками може додатково стимулювати мовлення обох категорій [5].

Отже, результати дослідження підтвердили, що системно сплановані навчальні ситуації соціально-побутового спрямування істотно підвищують мовленнєву активність дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Навчання у «живому» контексті сприяють міцнішому засвоєнню мовленнєвих навичок і формують у дітей впевненість у спілкуванні. Наукова та практична значущість дослідження полягає в уточненні підходів до розвитку мовлення дошкільників з інтелектуальними порушеннями та в обґрунтуванні комплексної методики, орієнтованої на реальне життя дитини. Отримані матеріали можуть бути використані педагогами та батьками для планування занять, що ефективно стимулюють розвиток мовлення дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.

Список використаних джерел:

1. **Богуш А. М., Гавриш Н. В.** (2007). Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання рідної мови. За ред. А. М. Богуш, К. Вища шк., 542 с. <https://194.44.152.155/elib/local/sk/sk727623.pdf>
2. **Докучина Т. О.** (2023). Особливості розвитку особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Inclusion and Diversity*, № 1, с. 24-27. <https://repository.sspu.edu.ua/items/c64172c9-4f0f-46a5-bf44-f338d8fbd878>
3. **Кравець Н.П.** (2000). Оптимізація соціальної інтеграції учнів допоміжної школи на основі корекції сигніфікативної функції мовлення. *Дефектологія*, №3, с. 18-22. <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/22847?show=full>
4. **Піроженко Т. О.** (2004). Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини: співвідношення базових якостей. Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України, Київ, с.24-27 Т. VI. <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v4/i15/3.pdf>
5. **Синьов В. М., та ін.** (2023). *Особливості мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Scientific Journal of Uzhhorod National University.* URL: <https://sj.udu.edu.ua> (дата звернення: 24.10.2025).
6. **Чекан О. І.** (2024). *Міждисциплінарний аналіз розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку з аутистичними порушеннями // Scientific Journal of Sumy State Pedagogical University.* <https://journals.spu.sumy.ua> (дата звернення: 24.10.2025).
7. **Чобанян А. В.** (2015). Передумови мовленнєвого розвитку дитини з помірною розумовою відсталістю. *Актуальні проблеми педагогії, психології та професійної освіти*, Т. 2, № 2, с. 11–16. <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8071d205-0c69-42ba-90b5-8dbec448b844/content>
8. **Шевченко В. М.** (2023). *Інноваційні підходи до розвитку системи спеціальної освіти в Україні (досвід Польщі) // Scientific Journal of Uzhhorod National University.* <https://sj.udu.edu.ua> (дата звернення: 24.10.2025).
9. **Шеремет М. К.** *Логопедія.* (2010). Підр., 2-ге вид., переробл. та доп. Київ: Видавн. дім «Слово», 672 с. <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8071d205-0c69-42ba-90b5-8dbec448b844/content>

References:

1. Bogush A. M., Gavrish N. V. (2007) Doshkilna lingvodidaktika: Teoriya i metodika navchannya ridnoyi movi. Za red. A. M. Bogush, K. Visha shk., 542 s. <https://194.44.152.155/elib/local/sk/sk727623.pdf> [in Ukrainian].
2. Dokuchina T. O. (2023). Osoblivosti rozvitku osobistosti pidlitkiv z intelektualnimi porushennyami. *Inclusion and Diversity*, № 1, s. 24-27. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/items/c64172c9-4f0f-46a5-bf44-f338d8fbd878> [in Ukrainian].
2. Kravec N.P. (2000). Optimizaciya socialnoyi integraciyi uchniv dopomizhnoyi shkoli na osnovi korekciyi signifikativnoyi funkciyi movlennya. *Defektologiya*, №3, s. 18-22. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/22847?show=full> [in Ukrainian].
3. Pirozhenko T. O. (2004). Komunikativno-movlenniyevij rozvitok ditini: spivvidnoshennya bazovih yakostej. Zb. nauk. pr. Institutu psihologiyi im. G.S.Kostyuka APN Ukrayini, Kiyiv, s.24-27 T. VI. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v4/i15/3.pdf> [in Ukrainian].
4. Sinov V. M., ta in. (2023). Osoblivosti movlenniyevogo rozvitku ditej z intelektualnimi porushennyami [Elektronnij resurs] // *Scientific Journal of Uzhhorod National University.* URL: <https://sj.udu.edu.ua> (data zvernennya: 24.10.2025). [in Ukrainian].
5. Chekan O. I. (2024). Mizhdisciplinarnij analiz rozvitku zv'yaznogo movlennya ditej doshkilnogo viku z autistichnimi porushennyami [Elektronnij resurs] // *Scientific Journal of Sumy State Pedagogical University.* URL: <https://journals.spu.sumy.ua> (data zvernennya: 24.10.2025). [in Ukrainian].
6. Chobanyan A. V. (2015). *Актуальні проблеми педагогії, психології та професійної освіти*, Т. 2, № 2, с. 11–16. <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8071d205-0c69-42ba-90b5-8dbec448b844/content>

Peredumovi movlennyevogo rozvitku ditini z pomirnoyu rozumovoyu vidstalistyu. Aktualni problemi pedagogiki, psihologiyi ta profesijnoyi osviti, Т. 2, № 2, s. 11–16. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8071d205-0c69-42ba-90b5-8dbec448b844/content> [in Ukrainian]. 7. Shevchenko V. M. (2023). Innovacijni pidhodi do rozvitku sistemi specialnoyi osviti v Ukrayini (dosvid Polshi) [Elektronij resurs]. Scientific Journal of Uzhhorod National University. URL: <https://sj.udu.edu.ua> (data zvernennya: 24.10.2025). [in Ukrainian]. 8. Sheremet M. K. Logopediya. (2010). Pidr., 2-ge vid., pererobl. ta dop., Kyiv: Vidavn. dim Slovo, 672 s. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8071d205-0c69-42ba-90b5-8dbec448b844/content> [in Ukrainian].

CHEPURNA L., MARUDA O, KOVALCHUK D. ACTIVATION OF SPEECH ACTIVITY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES.

The article reveals the essence and provides a comprehensive analysis of the specific features of speech development in older preschool children with intellectual disabilities, as well as outlines the key psychological mechanisms that determine the formation of their speech activity. Attention is focused on the specific difficulties these children encounter while mastering speech skills, including low motivation for verbal expression, limited vocabulary, challenges in understanding spoken language, and difficulties in constructing their own utterances. In this context, the article emphasizes the importance of systematic corrective and developmental work aimed at the purposeful formation of speech, cognitive, and social skills.

The article offers a detailed description of a methodology for organizing educational activities that stimulate the speech activity of 5–6-year-old children with intellectual disabilities through specially selected exercises and didactic games on social and everyday topics. This approach increases children's interest in verbal interaction, supports the development of initiative, and facilitates the acquisition of communication skills in familiar life situations. The effectiveness of the proposed methodological tools is substantiated, as they provide consistent support for speech development and enhance the positive dynamics of corrective and pedagogical influence.

Keywords: speech activity, dialogic and monologic speech, intellectual disabilities, linguodidactics, social and everyday skills, real-life situation modeling, cognitive processes, corrective classes.

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2025.49.24>

УДК37.091.12.011.3-057.164]:159.922

О.Є. Шульженко

a.shulzhenko@icloud.com

<https://orcid.org/0009-0004-5105-1243>

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

В статті представлено результати емпіричного дослідження особливостей професійної самосвідомості здобувачів вищої освіти зі спеціальної педагогіки. Процес визначення самосвідомості характеризується взаємопов'язаністю психологічних та педагогічних аспектів що безпосередньо впливають на його професійну зрілість та ефективність у корекційній діяльності. Підготовка фахівців на факультеті спеціальної та інклюзивної освіти є фундаментом професійної компетентності корекційного педагога, дозволяючи йому ефективно працювати з дітьми із особливими освітніми потребами, сприяючи їхній успішній інтеграції в суспільство.

За результатами розподілу студентів за статусами професійної ідентичності виявлено, що найбільша частка студентів перебуває в статусі мораторію, тобто в стані кризи професійної ідентичності та активного пошуку варіантів її вирішення. Найменш поширеним виявився статус псевдоідентичності, який характеризується відчуженням від власної ідентичності та професійних ролей. Виявлено, що незначна кількість студентів мають негативний комплекс з переважанням зовнішньої негативної мотивації, що свідчить про вибір професії під тиском обставин або страх невдачі. Аналіз типів професійної самосвідомості виявив неоднорідність процесів професійного становлення. Аналіз структурних компонентів професійної самосвідомості показав, що найбільш розвиненими в майбутніх фахівців спеціальної освіти є мотиваційно-ціннісний та емоційний компоненти. Найменш розвиненим є операційний компонент що відображає недостатню впевненість студентів у власних