

ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД ЗДОБУВАЧІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Пехарєва А. С., Сокол Т. В., Колісник Є. А.

ВСТУП

Вища освіта в Україні впродовж останнього десятиліття послідовно рухається в напрямі забезпечення рівного доступу для всіх категорій здобувачів. Постанова КМУ № 635 у чинній редакції від 28 липня 2021 року зобов'язала заклади вищої освіти (ЗВО) приймати здобувачів з особливими освітніми потребами (ООП) на навчання, та створювати умови для їхнього повноцінного навчання, зокрема через організацію психолого-педагогічного супроводу¹. Однак, попри нормативне підґрунтя, значна група здобувачів залишається без спеціалізованої підтримки у ЗВО, серед них і студенти з мовленнєвими порушеннями – категорія, яку університет часто не бачить, бо їхній стан не виявляється зовнішньо так очевидно, як рухові або сенсорні обмеження.

Мовленнєва діяльність є тим середовищем, у якому відбувається весь освітній процес. Лекції, семінари, захисти курсових та дипломних проєктів, написання наукових статей, іспити – усе це вимагає або усної, або письмової мовленнєвої діяльності. «Мовленнєва діяльність виступає базисом процесу набуття знань та загального розвитку»², – і ця теза у контексті ЗВО набуває особливого звучання. В цьому контексті ми розуміємо, що студент із дислексією, заїканням або дисграфією щодня стикається з мовленнєвим бар'єром не в якийсь винятковий момент, як решта здобувачів, а перманентно – на кожному занятті, у кожному завданні, що суттєво знижує його психологічний комфорт та рівень здобуття освіти.

На системному рівні проблема полягає у відсутності координації між можливостями надання логопедичної допомоги та реальними

¹ Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти : Постанова КМУ від 10 лип. 2019 р. № 635. Редакція від 28.07.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-п#Text>

² Цегельник Т., Поліщук В. Роль вчителя-логопеда у психолого-педагогічному супроводі дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. Т. 11, № 10. С. 50–55. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-007>

потребами студентів. Дослідники фіксують, що «одним із головних викликів залишається відсутність чіткої координації між відомствами» при організації логопедичної підтримки³, і ця розрізненість відчувається у ЗВО особливо болісно: тут немає ні логопедичного пункту, ні традиції направлення студентів до вчителя-логопеда, або терапевта мови та мовлення.

Чинником, що загострює ситуацію в Україні у 2022–2025 роках, є війна. До класичних первинних порушень мовлення у студентів додалися набуті – черепно-мозкові травми, психогенне заїкання, посттравматичні мовленнєві реакції. Університети приймають цих молодих людей, але механізмів для їхньої ідентифікації і підтримки переважно не мають. Мета цього розділу – з'ясувати, якою має бути модель логопедичного супроводу студентів з мовленнєвими порушеннями у системі інклюзивної вищої освіти: які категорії здобувачів потребують підтримки, на яких засадах вона будується і в яких організаційних формах реалізується.

1. Мовленнєві порушення у представників студентства: типологія і наслідки для навчання

Мовленнєві порушення, що зустрічаються серед студентів ЗВО, охоплюють кілька принципово різних за своїм механізмом станів. Кожен із них по-своєму впливає на академічну діяльність і потребує специфічного логопедичного підходу. Дисграфія – «специфічне стійке порушення процесу письма, яке перешкоджає повноцінному опануванню писемного мовлення як засобу комунікації та формуванню лінгвістичних умінь і навичок»⁴. Разом із дислексією вона утворює найчисленнішу групу порушень мовлення у ЗВО: обидва стани нейробіологічного походження і не зникають після школи, хоча і можуть частково компенсуватися.

Залежно від характеру порушення і його впливу на навчання виокремлюють такі групи:

1) дислексія і дисграфія – специфічні розлади читання і письма; у ЗВО проявляються в труднощах роботи з науковими текстами,

³ Тичина К., Бабич Н., Кушнір Ю. Особливості організації логопедичної допомоги дітям із мовленнєвими труднощами в системі освіти, охорони здоров'я та соціального захисту України. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 3. URL: <https://www.researchgate.net/publication/387959744>

⁴ Ільяна В. М. Дислексія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами. Київ : Ін-т спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739361/1/Dyslexia_2023.pdf

написання рефератів і статей, допуску орфографічних та граматичних помилок при конспектуванні;

2) заїкання – судомний розлад темпу і ритму мовлення; блокує участь студента в усних формах навчання – доповідях, семінарах, іспитах, виробничій практиці;

3) дизартрія – порушення вимови через органічну ураженість артикуляційного апарату; знижує розбірливість мовлення, що ускладнює комунікацію з викладачами та однокурсниками;

4) загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) – системне порушення всіх компонентів мовленнєвої системи; проявляється в бідності словника, аграматизмах, нездатності будувати розгорнуті зв'язні висловлювання;

5) набуті мовленнєві порушення – афазія після черепно-мозкових травм, психогенне заїкання, мутизм як наслідок гострого стресу тощо.

Узагальнено встановлено⁵, що діти з тяжкими порушеннями мовлення, які постраждали внаслідок бойових дій, демонструють комплексні ускладнення нейропсихологічного, сенсорного, когнітивного та мовленнєвого характеру. Ключовими чинниками виступають стрес-індуковані зміни в мозку, що негативно впливають на функціонування мовленнєвих зон, порушення сенсорної інтеграції внаслідок надмірного акустичного навантаження, а також зниження когнітивної пластичності через дефіцит розвивального середовища. У мовленнєвій сфері це проявляється у формі психогенної втрати мовлення, регресу раніше сформованих мовленнєвих навичок, загальмування темпів мовленнєвого розвитку та порушень артикуляційної моторики. Додатково спостерігається посилення коморбідної неврологічної симптоматики, зокрема тиків і порушень координації. Таким чином, умови воєнного впливу суттєво ускладнюють перебіг мовленнєвих порушень у дітей і потребують комплексного міждисциплінарного супроводу.

Хибне припущення, що мовленнєве порушення є «дитячою» проблемою і дорослий із ним справляється сам – заважає закладам вищої освіти реагувати на потреби цих студентів. Насправді компенсаторні стратегії, вироблені ще в школі (уникання читання вголос, відмова від усних відповідей, мінімізація комунікації з педагогом), у ЗВО починають суттєво гальмувати академічну участь. Опитування студентів з ООП в університетах виявило, що 61,8% із них вказують на брак фахового супроводу, а не лише доброзичливого

⁵ Боряк О., Новолокова О. Психолого-логопедична реабілітація дітей із тяжкими порушеннями мовлення у прифронтових зонах: досвід Харківської області. *Inclusion and Diversity*. 2025. URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/554>

ставлення⁶. Студенти з мовленнєвими порушеннями – одна з найбільш «невидимих» підгруп серед тих, хто потребує саме фахової, а не лише людської підтримки.

Важливо враховувати і психоемоційний вимір. Мовленнєві труднощі формують тривожність щодо будь-якої мовленнєвої ситуації, а ця тривожність, своєю чергою, посилює симптоматику. «Страх публічного мовлення формує ситуативне або хронічне заїкання, яке, у свою чергу, посилює страх»⁷. В університетському контексті цей механізм особливо руйнівний, бо публічна мовленнєва активність є не опцією, а обов'язковою умовою навчання. Студент, який роками уникав усних відповідей у школі, у ЗВО раптом опиняється перед необхідністю захищати дипломну роботу перед комісією.

Студенти з набутими порушеннями мовлення – окрема і зростаюча категорія. Дані практики психолого-логопедичної реабілітації у прифронтових зонах свідчать: «мовленнєві розлади, спровоковані бойовими стресорами, мають суттєву специфіку порівняно з первинними порушеннями і потребують окремих підходів»⁸. Університет, що приймає таких студентів і не має логопеда, фактично позбавляє їх доступу до кваліфікованої допомоги, яку вони могли б отримати через систему освіти.

Мовленнєві порушення у студентів охоплюють широкий спектр станів – від нейробіологічно зумовлених дислексії та дисграфії до набутих порушень, спричинених травмами або психологічним стресом. Кожен із цих станів має специфічний механізм впливу на академічну діяльність, а тому потребує не уніфікованого, а диференційованого логопедичного підходу. Спільним для всіх груп є те, що університетське середовище об'єктивно підвищує навантаження на мовленнєву систему: усні захисти, наукові тексти, постійна комунікація з викладачами і одногрупниками не залишають простору для унікальних стратегій, вироблених ще в шкільні роки.

⁶ Семенець А. Готовність учасників освітнього процесу до діяльності в інклюзивному середовищі в закладах вищої освіти. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2025. Вип. 26. С. 162–175. DOI: <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2025-26.162-175>

⁷ Повіренна І., Павлюк Р. Психолого-педагогічний супровід молодших школярів з порушенням мовлення в умовах спеціального закладу освіти. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2023. № 40 (2). С. 85–92. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2023.4013>

⁸ Боряк О., Новолокова О. Психолого-логопедична реабілітація дітей із тяжкими порушеннями мовлення у прифронтових зонах: досвід Харківської області. *Inclusion and Diversity*. 2025. URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/554>

2. Засади побудови логопедичного супроводу в університеті та його змістове наповнення

Перенести шкільну логопедичну модель на університет без адаптації неможливо – і не лише тому, що студент старший за школяра. Різниця принципова: у школі дитина не обирає, чи ходити на заняття з логопедом. У ЗВО студент – суб'єкт із правом на самовизначення, власними пріоритетами і нерідко зі стійкою стигматизацією щодо самого факту логопедичної роботи. Через це логопедичний супровід у ЗВО будується на засадах, що відрізняються від шкільної практики.

Перша засада – орієнтація на майбутню професійну комунікацію. У посібнику «Інклюзія: покроково для педагогів» сформульовано, що корекційно-розвиткові послуги надаються «з метою реалізації індивідуальної освітньої траєкторії» здобувача⁹. Для студента ця траєкторія нерозривно пов'язана з майбутньою професією. Логопедична мета у ЗВО – не усунути порушення «взагалі», а підготувати студента до конкретних мовленнєвих ситуацій його спеціальності: викладача – до роботи з аудиторією, юриста – до судових дебатів, медика – до консультацій з пацієнтами.

Друга засада – пріоритет функціональної комунікації над технічною корекцією. «Знання мовних норм без умінь практичного використання мови в різних ситуаціях не забезпечує ефективної комунікації»¹⁰. Відпрацьовувати постановку звука ізольовано – недостатньо. Студент має вміти застосувати набуті навички в реальних умовах: при читанні реферату з листа, під час стресового іспиту, у телефонній розмові. Логопедична програма тому включає не лише вправи, а й ситуаційні тренінги.

Третя засада – добровільність і усвідомлений вибір. Студент сам вирішує, чи долучатися до корекційної роботи, і ця позиція є не перешкодою, а ресурсом: внутрішня мотивація суттєво підвищує ефективність занять. Дослідження організації психолого-педагогічного супроводу у ЗВО фіксує, що студенти очікують на «активну участь у власному освітньому процесі»¹¹, – для логопеда це сигнал будувати роботу як спільний проєкт, а не як призначений курс лікування.

⁹ Колупасва А. А., Таранченко О. М. Інклюзія: покроково для педагогів : навч.-метод. посібник. Київ : Ін-т спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739317/1/Kolupaeva.Taranchenko.Inclusia.Pokroково.pdf>

¹⁰ Бабій А., Турлюк С. Комунікативна компетентність – основа професійної діяльності спеціаліста. *Молодий вчений*. 2023. № 1.1 (113.1). С. 1–5. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-113-1-1>

¹¹ Тернавська Т. А. Організація психолого-педагогічного супроводу у процесі інклюзивної освітньо-виховної роботи в ЗВО. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2025. URL: <https://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/psychopedagogy/article/view/13457>

Четверта засада – вбудованість у загальну систему підтримки. Логопедична робота дає найкращий результат не у відриві від інших фахівців, а у взаємодії з ними. «Ефективність корекційної роботи суттєво підвищується за умови системної взаємодії логопеда з іншими фахівцями команди підтримки»¹². Психолог працює з тривожністю, соціальний педагог – з груповою динамікою, логопед – з мовленням. Кожен із них посилює дію іншого.

Змістово логопедичний супровід у ЗВО охоплює п'ять взаємопов'язаних блоків:

- діагностичний – комплексне первинне обстеження усного і писемного мовлення, визначення типу та ступеня вираженості порушення, укладання мовленнєвого профілю;

- корекційно-розвитковий – систематичні заняття з подолання конкретних порушень: артикуляція, темпо-ритмічна організація, фонетико-фонематичні процеси, зв'язне писемне мовлення;

- адаптаційний – формування компенсаторних стратегій для реальних академічних ситуацій: техніки планування усного висловлювання, прийоми підготовки до захистів, робота з опорними схемами та ментальними картами;

- профілактичний – відстеження динаміки, рання діагностика ускладнень, попередження розвитку вторинних мовленнєвих порушень в умовах академічного стресу;

- консультативний – методичні рекомендації викладачам щодо особливостей мовлення конкретного студента і форм адаптації навчальних завдань та контролю.

Серед усіх перелічених блоків адаптаційний є найспецифічнішим саме для університетського рівня. Якщо у школі логопед переважно виправляє, то у ЗВО він ще й озброює студента практичними інструментами для роботи зі своїм станом. Частина молодих людей зі стійкими порушеннями, які вже не підлягають повній корекції, здатна досягти високого рівня академічної і професійної успішності – за умови, що вони мають ці інструменти. Дослідники, що аналізували виклики

¹² О.Олійник. Труднощі командної взаємодії під час психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми поребами в умовах інклюзивного навчання. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : зб. наук. праць / гол. ред. Ю. О. Лянной. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2024. Вип. 12. 260 с. URL: https://sspu.edu.ua/images/2024/docs/nauka/konf/zbirnik_2024_inklyuzivna_osvita_1_cfacc7.pdf

інклюзивної освіти в Україні, фіксують «відсутність методики логопедичного супроводу, адаптованої для дорослих здобувачів»¹³ як окрему прогалину, що потребує заповнення на рівні методичних розробок і підготовки фахівців.

Логопедичний супровід у ЗВО принципово відрізняється від шкільної моделі, оскільки студент – це суб'єкт із правом на самовизначення, власними цілями і нерідко зі сформованим упередженим ставленням до самого факту логопедичної роботи. Чотири засади – орієнтація на майбутню професійну комунікацію, пріоритет функціональної практики, добровільність участі та вбудованість у загальну систему підтримки – є не теоретичними деклараціями, а практичними передумовами ефективності роботи. Без їх врахування навіть кваліфікований логопед ризикує запропонувати студентові допомогу, якої той не прийме або не зможе застосувати.

3. Форми організації логопедичного супроводу та умови їх реалізації у ЗВО

Питання «як організувати» не менш практично важливе, ніж питання «що робити». Дослідники педагогічного супроводу здобувачів з ООП наголошують: «без чіткої регламентації функцій і форматів надання підтримки навіть наявний ресурс залишається нереалізованим»¹⁴. У логопедичному контексті це означає: мало ввести ставку логопеда – треба прописати, у яких формах він працює, як студенти до нього потрапляють, яким чином він взаємодіє з академічним середовищем.

Індивідуальні корекційні заняття – базова і найбільш ефективна форма, коли потрібна прицільна робота з конкретним порушенням. Частота – один-три рази на тиждень залежно від стану студента. Тривалість – 40–50 хвилин. Простір – спеціально обладнаний кабінет із дзеркалом, засобами аудіозапису мовлення, методичними матеріалами. На індивідуальних заняттях реалізуються всі п'ять блоків – від діагностики до ситуаційних тренінгів. Це єдина форма, де можна детально розібрати тригерні ситуації і опрацювати страх мовлення. Фахівці ІРЦ підтверджують: «індивідуальний підхід є передумовою

¹³ Єфременко А. Г., Луканська Г. А., Багно Я. В. Особливості впровадження інклюзивної освіти в Україні: виклики, стратегії та перспективи розвитку. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія*. 2024. № 6. DOI: <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-6-03-02>

¹⁴ Касьянова О., Венгловська О., Дем'яненко В. Педагогічний супровід здобувачів з особливими освітніми потребами: теорія та стратегії реалізації. *Імідж сучасного педагога*. 2025. URL: <https://isp.pano.pl.ua/article/view/341867>

ефективності при роботі зі здобувачами з вираженими мовленнєвими особливостями»¹⁵.

Мікрогрупові заняття об'єднують студентів зі схожими типами порушень – по 3–5 осіб. Цей формат дає те, чого бракує у роботі наодинці з логопедом: живу комунікативну практику, взаємну підтримку і – не менш важливо – розвіювання відчуття власної унікальності проблеми. Студент, який вперше бачить двох-трьох однолітків із заїканням, отримує значний психотерапевтичний ефект. У мікрогрупах відпрацьовуються передусім ситуативні сценарії: рольова гра «семінарська дискусія», «захист реферату», «ділова телефонна розмова». Мікрогрупи ефективніші за індивідуальні заняття для розвитку спонтанного ситуативного мовлення, тоді як індивідуальна робота кращає для прицільної корекції.

Консультативна підтримка – третя форма, що охоплює студентів, які не потребують систематичних занять, але мають конкретний практичний запит. Приклади: як технічно підготуватися до захисту дипломної роботи при заїканні; як вибудувати письмовий текст при дисграфії; як пояснити викладачу свої особливості. Саме цей формат є найдоступнішим для ЗВО з обмеженими ресурсами: консультативна підтримка може реалізовуватися через ІРЦ, прикріплений до закладу. Інклюзивне освітнє середовище «включає доступність психолого-педагогічних ресурсів у тому числі в консультативній формі»¹⁶.

Дистанційний супровід у 2022–2025 роках перейшов із категорії «опціонально» до «необхідно». Частина студентів навчається дистанційно через переміщення або умови воєнного стану. Для корекції дислексії, дисграфії і темпо-ритмічних порушень відеоформат є цілком методично обґрунтованим: логопед може спостерігати мовлення студента, переглядати записи, давати завдання в онлайн-режимі. Студенти із заїканням також добре реагують на дистанційний формат – психологічна дистанція екрану нерідко знижує тривожність.

Питання оцінювання студентів з мовленнєвими порушеннями стоїть окремо. Без участі логопеда рішення про форми контролю ухвалюються або стандартно (без жодних адаптацій), або хаотично (кожен викладач вирішує сам). Обидва сценарії несправедливі щодо студента. Логопед,

¹⁵ Бондаренко Ю. Воротинцева О. Роль фахівців інклюзивно-ресурсних центрів у проектуванні індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням професійної орієнтації здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями. *Inclusion and Diversity*. 2023. URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/173>

¹⁶ В. Козуля. Інклюзивне освітнє середовище: сутність та особливості. *Молодь і ринок*. 2023. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/216352>

маючи діагностичні дані, готує конкретні рекомендації: письмові іспити замість усних, подовжений час написання робіт, можливість усної відповіді у камерному форматі без аудиторії, право користуватися опорним планом. Ці рекомендації передаються координатору інклюзивного навчання, який доводить їх до відповідних кафедр. Таким чином конфіденційність студента зберігається – викладачі отримують рекомендації, а не медичний діагноз.

Варто сказати про роботу логопеда з самооцінкою студента. Більшість молодих людей з мовленнєвими порушеннями несуть накопичений досвід невдач, насмішок або принизливих коментарів. Вони вступають до університету з переконанням, що їхнє мовлення – це їхній «дефект», який треба приховувати. Логопед у ЗВО – часто перший фахівець, який пояснює студентові нейробіологічну природу його стану, позначає реальні перспективи і допомагає сформуванню образу себе не як «людини з дефектом», а як людини з певними особливостями і водночас повноцінними академічними і професійними можливостями. Цей аспект роботи не є психотерапевтичним у строгому сенсі, але він невіддільний від ефективності будь-якої корекційної роботи з дорослим.

Три організаційні форми – індивідуальні заняття, мікрогрупова робота і консультативна підтримка – не конкурують між собою, а доповнюють одна одну, охоплюючи різні рівні потреб і різні категорії студентів. Індивідуальна робота є незамінною для прицільної корекції складних порушень, мікрогрупи забезпечують живу комунікативну практику і взаємну підтримку, а консультативний формат є найбільш доступним і найменш ресурсоємним – особливо важливим для університетів з обмеженим кадровим забезпеченням. Поєднання цих форм дозволяє будувати гнучку систему, що відповідає реальним можливостям конкретного закладу.

Дистанційний формат з 2022 року перейшов із допоміжного статусу в статус системно необхідного. Він є методично обґрунтованим для широкого спектра порушень і нерідко психологічно комфортнішим для студентів із заїканням, які відчувають меншу тривожність за екраном. Включення дистанційного супроводу в загальну модель логопедичної підтримки – не тимчасова адаптація до воєнних умов, а довгострокова складова доступності послуги для студентів, які з різних причин не можуть відвідувати університет фізично.

Участь логопеда у формуванні рекомендацій щодо оцінювання є принципово важливою для реалізації академічної справедливості. Без такої участі адаптації або не застосовуються зовсім, або запроваджуються хаотично і непослідовно. Натомість фахово обґрунтовані рекомендації – письмовий іспит замість усного, подовжений час,

опорний план – передані через координатора інклюзивного навчання, забезпечують і конфіденційність студента, і системність підтримки.

Робота логопеда з самооцінкою і самоідентифікацією студента виступає складовою будь-якого корекційного процесу з дорослим. Більшість студентів приходить до університету з роками накопиченого досвіду приховування свого стану і переконанням у власній неповноцінності. Логопед, який пояснює нейробиологічну природу порушення і допомагає сформувати образ себе як людини з особливостями, а не з «дефектом», здійснює роботу, без якої технічна корекція матиме обмежений і нестійкий ефект. Цей вимір логопедичного супроводу у ЗВО потребує окремої уваги як у фаховій підготовці спеціалістів, так і в методичних розробках для університетського середовища.

ВИСНОВКИ

Студенти з мовленнєвими порушеннями у ЗВО – це категорія здобувачів, чії потреби в підтримці системно ігноруються через невидимість їхнього стану. Дислексія, дисграфія, заїкання, дизартрія, ЗНМ і набуті порушення по-різному, але рівнозначно обмежують участь студента в академічній діяльності і потребують фахового логопедичного втручання. Логопедичний супровід у ЗВО будується на чотирьох засадах: орієнтація на майбутню професійну комунікацію, пріоритет функціональної практики над технічною корекцією, добровільність і усвідомлений вибір, вбудованість у загальну систему підтримки.

Три організаційні форми – індивідуальні заняття, мікрогрупова робота і консультативна підтримка – разом охоплюють різні категорії студентів і рівні потреби. Дистанційний формат розширює доступність підтримки в умовах, коли частина студентів не може бути присутня фізично. Участь логопеда в питаннях оцінювання і формування рекомендацій для викладачів перетворює його з вузького спеціаліста на системного учасника інклюзивного процесу. Нормативна основа для цього існує – бракує лише реалізації на рівні конкретних університетів.

АНОТАЦІЯ

У розділі охарактеризовано специфіку, засади та форми організації логопедичного супроводу здобувачів вищої освіти з мовленнєвими порушеннями в умовах інклюзії. На матеріалі вітчизняних наукових досліджень 2021–2025 років виокремлено п'ять груп мовленнєвих порушень, що трапляються у студентській аудиторії (дислексія, дисграфія, заїкання, дизартрія, ЗНМ, набуті порушення), та проаналізовано їхній вплив на академічну участь. Обґрунтовано чотири засади логопедичного супроводу у ЗВО: орієнтацію на майбутню професійну комунікацію,

пріоритет функціональної практики, добровільність участі та вбудованість у загальну систему підтримки. Розкрито змістове наповнення п'яти блоків супроводу: діагностичного, корекційно-розвиткового, адаптаційного, профілактичного, консультативного. Охарактеризовано три організаційні форми – індивідуальні заняття, мікрогрупова робота, консультативна підтримка – та обґрунтовано доцільність дистанційного формату. Результати дослідження адресовані розробникам внутрішніх положень ЗВО щодо організації логопедичного супроводу, а також фахівцям зі спеціальної освіти, які працюють або планують працювати з дорослою аудиторією.

Література

1. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти : Постанова КМУ від 10 лип. 2019 р. № 635. Редакція від 28.07.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-п#Text>
2. Цгельник Т., Поліщук В. Роль вчителя-логопеда у психолого-педагогічному супроводі дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. Т. 11, № 10. С. 50–55. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-007>
3. Тичина К., Бабич Н., Кушнір Ю. Особливості організації логопедичної допомоги дітям із мовленнєвими труднощами в системі освіти, охорони здоров'я та соціального захисту України. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 3. URL: <https://www.researchgate.net/publication/387959744>
4. Ільяна В. М. Дислексія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами. Київ : Ін-т спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739361/1/Dyslexia_2023.pdf
5. Семенець А. Готовність учасників освітнього процесу до діяльності в інклюзивному середовищі в закладах вищої освіти. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2025. Вип. 26. С. 162–175. DOI: <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2025-26.162-175>
6. Повіренна І., Павлюк Р. Психолого-педагогічний супровід молодших школярів з порушенням мовлення в умовах спеціального закладу освіти. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2023. № 40 (2). С. 85–92. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2023.4013>
7. Боряк О. Новолокова О. Психолого-логопедична реабілітація дітей із тяжкими порушеннями мовлення у прифронтових зонах: досвід Харківської області. *Inclusion and Diversity*. 2025. URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/554>
8. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзія: покроково для педагогів : навч.-метод. посібник. Київ : Ін-т спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. URL:

<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739317/1/Kolupaeva.Taranchenko.Inclusia.Pokrokov.pdf>

9. Бабій А., Турлюк С. Комунікативна компетентність – основа професійної діяльності спеціаліста. *Молодий вчений*. 2023. № 1.1 (113.1). С. 1–5. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-113.1-1>

10. Тернавська Т. А. Організація психолого-педагогічного супроводу у процесі інклюзивної освітньо-виховної роботи в ЗВО. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2025. URL: <https://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/view/13457>

11. О. Олійник. Труднощі командної взаємодії під час психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми поребами в умовах інклюзивного навчання. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : зб. наук. праць / гол. ред. Ю. О. Лянной. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2024. Вип. 12. 260 с. URL: https://sspu.edu.ua/images/2024/docs/nauka/konf/zbirnik_2024_inklyuzivna_osvita_1_cfac7.pdf*

12. Єфременко А. Г., Луканська Г. А., Багно Я. В. Особливості впровадження інклюзивної освіти в Україні: виклики, стратегії та перспективи розвитку. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія*. 2024. № 6. DOI: <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-6-03-02>

13. Касьянова О., Венгловська О., Дем'яненко В.. Педагогічний супровід здобувачів з особливими освітніми потребами: теорія та стратегії реалізації. *Імідж сучасного педагога*. 2025. URL: <https://isp.pano.pl.ua/article/view/341867>

14. Бондаренко Ю. Воротинцева О. Роль фахівців інклюзивно-ресурсних центрів у проєктуванні індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням професійної орієнтації здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями. *Inclusion and Diversity*. 2023. URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/173>

15. Козуля В. Інклюзивне освітнє середовище: сутність та особливості. *Молодь і ринок*. 2023. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/216352>

Information about the authors:

Piekharijeva Alona Stanislavivna,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Special Pedagogy
and Psychology and Inclusive Education
Municipal Establishment
"Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy"
of Kharkiv Regional Council
7 Rustaveli prov., Kharkiv, 61001, Ukraine

Sokol Tatyana Volodymyrivna,
Student of Group 511-SOL (Master's Degree Program)
at the Department of Special Pedagogy,
Psychology and Inclusive Education
Municipal Establishment
“Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy”
of Kharkiv Regional Council
7 Rustaveli prov., Kharkiv, 61001, Ukraine

Kolisnyk Yelyzaveta Andriivna,
Student of Group 511-SOL (Master's Degree Program)
at the Department of Special Pedagogy,
Psychology and Inclusive Education
Municipal Establishment
“Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy”
of Kharkiv Regional Council
7 Rustaveli prov., Kharkiv, 61001, Ukraine