

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ЛИНДІНА ЄВГЕНІЯ ЮРІЇВНА

УДК 376-056.264(091)(477)

ДИСЕРТАЦІЯ

**СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ ТЕОРІЇ ТА
ПРАКТИКИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБАМ З
ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

13.00.03 – корекційна педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

ПІДПИС



Є.Ю. Линдіна

Науковий консультант: ФЕДОРЕНКО Світлана Володимирівна,
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2026

АНОТАЦІЯ

Линдіна Є. Ю. Становлення та розвиток вітчизняної теорії та практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка, Київ, 2026.

Дисертаційну роботу присвячено комплексному історико-педагогічному дослідженню становлення та розвитку вітчизняної теорії та практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю наукового осмислення історичного досвіду розвитку логопедичної допомоги в Україні в умовах сучасних трансформацій спеціальної та інклюзивної освіти, оновлення нормативно-правового забезпечення галузі, цифровізації освітнього середовища, розвитку міждисциплінарної взаємодії та розширення системи підтримки осіб з особливими освітніми потребами.

У роботі здійснено цілісний історико-педагогічний аналіз становлення та розвитку логопедичної допомоги як складного багаторівневого феномену спеціальної освіти, що поєднує науково-теоретичний, нормативно-правовий, інституційно-організаційний, кадрово-професійний, організаційно-практичний, соціокультурний, інклюзивний, цифровізаційний та міждисциплінарний виміри. Обґрунтовано концепцію розвитку вітчизняної логопедичної допомоги як цілісного історико-педагогічного процесу, детермінованого взаємодією суспільно-історичних, науково-теоретичних, нормативно-правових, інституційно-організаційних, кадрово-професійних і соціокультурних чинників.

На основі історіографічного, джерелознавчого, історико-педагогічного та історико-системного аналізу визначено ступінь наукової розробленості проблеми, уточнено понятійно-категоріальний апарат дослідження, розкрито

еволюцію наукових підходів до розуміння логопедичної допомоги, мовленнєвих порушень та особливих освітніх потреб. Встановлено, що розвиток логопедичної допомоги в Україні відбувався у взаємозв'язку із загальними тенденціями розвитку спеціальної педагогіки, логопедії, психолінгвістики, психології та інклюзивної освіти.

Виявлено соціально-історичні, культурні, філософські, медичні та педагогічні передумови формування уявлень про мовлення, мовленнєві порушення та способи їх подолання від найдавніших часів до початку інституціоналізації спеціальної освіти. Простежено генезу наукових поглядів на мовлення та мовленнєві порушення в історії розвитку людської цивілізації, проаналізовано формування медико-педагогічних і дефектологічних підходів до організації допомоги особам із порушеннями мовлення.

Розкрито особливості становлення системи логопедичної допомоги в Україні в умовах інституціоналізації спеціальної освіти. Визначено провідні напрями розвитку логопедичної науки та практики у другій половині ХХ століття, охарактеризовано внесок українських учених і наукових шкіл у формування теоретичних, методичних та організаційних засад логопедичної допомоги.

Особливу увагу приділено дослідженню розвитку системи підготовки логопедичних кадрів. Проаналізовано еволюцію змісту професійної підготовки фахівців, становлення кафедральної мережі підготовки вчителів-логопедів у закладах вищої освіти України, зміни професійних функцій вчителя-логопеда та трансформацію компетентнісної моделі сучасного фахівця спеціальної освіти.

Встановлено, що після здобуття Україною незалежності розвиток логопедичної допомоги відбувався під впливом реформування національної системи освіти, оновлення нормативно-правового забезпечення, гуманізації освітньої політики та поступового впровадження інклюзивної моделі навчання. Доведено, що розвиток інклюзивної освіти спричинив трансформацію змісту логопедичної допомоги, розширення її функцій та

інтеграцію в систему психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами.

Проаналізовано сучасний стан логопедичної допомоги в Україні в умовах цифровізації освітнього простору, діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, розвитку професійних спільнот, поширення дистанційних і змішаних форм логопедичної практики, а також функціонування системи спеціальної та інклюзивної освіти в умовах воєнного стану. Визначено сучасні тенденції розвитку логопедичної допомоги, серед яких провідними є інклюзивна трансформація, міждисциплінарна взаємодія, цифровізація, професіоналізація логопедичної діяльності, розширення консультативної та профілактичної складових допомоги, посилення ролі професійних спільнот та громадських об'єднань.

Наукова новизна дослідження полягає у здійсненні першого цілісного історико-педагогічного дослідження становлення та розвитку вітчизняної теорії та практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами; теоретичному обґрунтуванні концепції її розвитку; визначенні логопедичної допомоги як самостійного історико-педагогічного феномену спеціальної освіти; розробленні та науковому обґрунтуванні авторської періодизації розвитку логопедичної допомоги; виявленні тенденцій, чинників та особливостей її історичної еволюції; визначенні змісту сучасного інноваційно-цифрового та міждисциплінарного етапу розвитку логопедичної допомоги в Україні.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання його результатів у процесі підготовки здобувачів зі спеціальної освіти, удосконалення змісту освітньо-професійних програм, розроблення навчально-методичного забезпечення, професійних стандартів, програм підвищення кваліфікації фахівців, а також у діяльності закладів спеціальної та інклюзивної освіти, інклюзивно-ресурсних центрів, науково-методичних установ, професійних об'єднань та громадських організацій.

Результати дослідження сприяють поглибленню наукових знань про історію спеціальної педагогіки та логопедії в Україні, актуалізації вітчизняної логопедичної спадщини, збереженню наукових традицій українських логопедичних шкіл і можуть бути використані як теоретичне підґрунтя для подальшого розвитку спеціальної та інклюзивної освіти в Україні.

Ключові слова: логопедична допомога, логопедія, спеціальна педагогіка, спеціальна освіта, інклюзивне навчання, особи з особливими освітніми потребами, історія логопедії, підготовка логопедичних кадрів, наукові школи логопедії, інклюзивно-ресурсний центр, міждисциплінарна взаємодія, історико-педагогічне дослідження, періодизація розвитку логопедичної допомоги.

ABSTRACT

Lyndina Ye. Yu. Formation and Development of the National Theory and Practice of Speech and Language Therapy Support for Persons with Special Educational Needs. – Qualifying Scientific Work as a Manuscript.

Dissertation submitted for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences in Specialty 13.00.03 – Corrective Pedagogy. Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology, Kyiv, 2026.

The dissertation is devoted to a comprehensive historical and pedagogical study of the formation and development of the national theory and practice of speech and language therapy support for persons with special educational needs. The relevance of the study is determined by the necessity of scientific understanding of the historical experience of speech and language therapy support development in Ukraine under contemporary transformations of special and inclusive education, renewal of the regulatory framework, digitalization of the educational environment, expansion of interdisciplinary cooperation, and enhancement of support systems for persons with special educational needs.

The study provides a holistic historical and pedagogical analysis of the formation and development of speech and language therapy support as a complex,

multi-level phenomenon of special education integrating theoretical, legal, institutional, organizational, professional, practical, sociocultural, inclusive, digital, and interdisciplinary dimensions. The concept of the development of national speech and language therapy support is substantiated as an integral historical and pedagogical process determined by the interaction of socio-historical, theoretical, legal, institutional, organizational, professional, and sociocultural factors.

Based on historiographical, source-based, historical-pedagogical, and historical-systemic analyses, the degree of scientific elaboration of the problem has been determined, the conceptual and categorical framework of the study has been clarified, and the evolution of scientific approaches to understanding speech and language therapy support, speech and language disorders, and special educational needs has been revealed. It has been established that the development of speech and language therapy support in Ukraine occurred in close connection with the general trends in the development of special pedagogy, speech and language therapy, psycholinguistics, psychology, and inclusive education.

The socio-historical, cultural, philosophical, medical, and pedagogical prerequisites for the formation of ideas about speech, speech and language disorders, and ways of overcoming them from ancient times to the beginning of the institutionalization of special education have been identified. The genesis of scientific views on speech and language disorders in the history of human civilization has been traced, and the formation of medical-pedagogical and defectological approaches to providing support for persons with speech and language disorders has been analyzed.

The peculiarities of the formation of the system of speech and language therapy support in Ukraine under the institutionalization of special education have been revealed. The leading directions in the development of speech and language therapy science and practice in the second half of the twentieth century have been identified, and the contribution of Ukrainian scholars and scientific schools to the formation of the theoretical, methodological, and organizational foundations of speech and language therapy support has been characterized.

Particular attention is paid to the development of the system of professional training of speech and language therapists. The evolution of the content of professional training, the establishment of departmental networks for training speech and language therapists in higher education institutions of Ukraine, changes in professional functions, and the transformation of the competency-based model of a modern special education specialist have been analyzed.

It has been established that after Ukraine gained independence, the development of speech and language therapy support was influenced by reforms in the national education system, renewal of the regulatory framework, humanization of educational policy, and gradual implementation of the inclusive education model. It has been proved that the development of inclusive education led to the transformation of the content of speech and language therapy support, expansion of its functions, and its integration into the system of psychological and pedagogical support for persons with special educational needs.

The current state of speech and language therapy support in Ukraine under the conditions of educational digitalization, activities of Inclusive Resource Centers, development of professional communities, dissemination of distance and blended therapy practices, and functioning of special and inclusive education during martial law has been analyzed. The contemporary trends in the development of speech and language therapy support have been identified, including inclusive transformation, interdisciplinary cooperation, digitalization, professionalization of speech and language therapy activities, expansion of consultative and preventive functions, and strengthening of the role of professional communities and public organizations.

The scientific novelty of the study lies in conducting the first comprehensive historical and pedagogical investigation of the formation and development of the national theory and practice of speech and language therapy support for persons with special educational needs; substantiating the concept of its development; defining speech and language therapy support as an independent historical and pedagogical phenomenon of special education; developing and scientifically substantiating an authorial periodization of its development; identifying the trends, factors, and

specific features of its historical evolution; and determining the content of the contemporary innovative-digital and interdisciplinary stage of speech and language therapy support development in Ukraine.

The practical significance of the study lies in the possibility of applying its results in the training of special education specialists, improvement of educational and professional programmes, development of educational and methodological support, professional standards and advanced training programmes, as well as in the activities of special and inclusive educational institutions, Inclusive Resource Centers, scientific and methodological institutions, professional associations, and public organizations.

The results of the study contribute to expanding scientific knowledge about the history of special pedagogy and speech and language therapy in Ukraine, actualizing the national speech and language therapy heritage, preserving the scientific traditions of Ukrainian speech and language therapy schools, and may serve as a theoretical foundation for the further development of special and inclusive education in Ukraine.

Keywords: *speech and language therapy support, speech therapy, special pedagogy, special education, inclusive education, persons with special educational needs, history of speech therapy, training of speech and language therapy specialists, scientific schools of speech therapy, inclusive resource center, interdisciplinary cooperation, historical and pedagogical research, periodization of speech and language therapy support development.*

ЗМІСТ

ВСТУП.....	11
 РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-ПОНЯТІЙНІ, ТЕРМІНОЛОГІЧНІ ТА НОРМАТИВНО-ІНСТИТУЦІЙНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБАМ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	40
1.1. Ступінь розробленості проблеми.....	40
1.2. Особи з особливими освітніми потребами як об'єкт наукового, соціального та правового осмислення.....	52
1.3. Логопедична допомога як наукова категорія та об'єкт історико- педагогічного аналізу.....	62
1.4. Нормативно-правові та інституційні засади логопедичної допомоги особам із особливими освітніми потребами.....	69
Висновки до першого розділу.....	77
 РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ, ІСТОРІОГРАФІЧНІ ПІДХОДИ ТА ПЕРІОДИЗАЦІЯ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБАМ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	79
2.1. Методологічні підходи та принципи дослідження становлення і розвитку логопедичної допомоги особам із особливими освітніми потребами.....	79
2.2. Наукові підходи до періодизації становлення та розвитку спеціальної освіти і логопедичної допомоги.....	85
2.3. Методологічні засади та критерії періодизації становлення і розвитку теорії та практики логопедичної допомоги.....	125
Висновки до другого розділу.....	148
 РОЗДІЛ 3. ІСТОРИЧНІ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБАМ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ (від найдавніших часів — до 1940-х рр.).....	151
3.1. Формування уявлень про мовлення та мовленнєві порушення в історії розвитку людської цивілізації.....	151
3.2. Розвиток медико-філософських і педагогічних підходів до осмислення мовленнєвих порушень.....	158
3.3. Формування наукових передумов логопедичної допомоги у XIX — на початку XX століття.....	196
Висновки до третього розділу.....	244

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ІНСТИТУЦІОНАЛІЗАЦІЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....247

4.1. Повоєнне відновлення логопедичної роботи та спеціальної освіти в Україні.....	247
4.2. Формування організаційно-методичних засад та розвиток логопедичної допомоги у 1940–1960-х рр.....	251
4.3. Розширення мережі спеціальних закладів, логопедичних груп і логопедичних пунктів у 1970–1980-х рр.....	306
4.4. Трансформація логопедичної допомоги в Україні в умовах державної незалежності та реформування спеціальної освіти (1991 р. — 2020 р.).....	326
Висновки до четвертого розділу.....	340

РОЗДІЛ 5. ІСТОРІЯ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ ДЛЯ РОБОТИ З ОСОБАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....344

5.1. Підготовка педагогів для роботи з дітьми з порушеннями розвитку в післявоєнний період (1945–1950-ті рр.).....	344
5.2. Формування системи підготовки фахівців-логопедів у другій половині ХХ століття (1950–1980-ті рр.).....	350
5.3. Розвиток підготовки логопедичних кадрів в Україні в умовах реформування спеціальної та інклюзивної освіти.....	357
5.4. Кафедральна мережа підготовки фахівців у галузі логопедії в закладах вищої освіти України.....	375
Висновки до п'ятого розділу.....	445

РОЗДІЛ 6. СУЧАСНИЙ СТАН І ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБАМ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ (2020 – дотепер).....447

6.1. Нормативно-інституційне та функціональне оновлення логопедичної допомоги у 2020–2026 рр.....	450
6.2. Стан надання логопедичної допомоги особам із особливими освітніми потребами у 2020–2022 рр.....	463
6.3. Тенденції логопедичної допомоги особам із особливими освітніми потребами в умовах війни (2022 - дотепер.).....	581
6.4. Професійні спільноти як чинник розвитку логопедичної практики.....	503
Висновки до шостого розділу.....	513

ВИСНОВКИ..... 517

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....525

ДОДАТКИ.....580

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку спеціальної педагогіки характеризується глибокими трансформаційними процесами, пов'язаними зі зміною суспільного розуміння особливих освітніх потреб, утвердженням людиноцентричної освітньої парадигми, розвитком інклюзивного освітнього середовища та переосмисленням механізмів підтримки осіб з особливими потребами. У цих умовах важливого значення набуває проблема забезпечення якісної логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами, оскільки мовлення та комунікація виступають не лише засобами навчання, а й базовими чинниками соціальної взаємодії, освітньої участі, особистісного розвитку та реалізації права людини на повноцінне включення в суспільне життя.

У міжнародному освітньому просторі впродовж другої половини XX – початку XXI століття відбулися суттєві зміни у трактуванні порушень розвитку, інвалідності та особливих освітніх потреб. Якщо в межах традиційної медичної та дефектологічної моделей основна увага зосереджувалася на порушенні як об'єкті корекції, то сучасні міжнародні підходи дедалі більше орієнтуються на підтримку функціонування особистості, її комунікативної участі, доступності освітнього середовища та забезпечення рівних можливостей. Визначальний вплив на цей процес справили Саламанська декларація та Рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами (UNESCO, 1994), Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (2006), у яких закладено сучасне розуміння інклюзивного навчання, права на комунікацію та необхідності створення системи комплексної підтримки особи.

У цьому контексті логопедична допомога перестає розглядатися виключно як система корекції мовленнєвих порушень і набуває значення важливого складника спеціальної освіти, психолого-педагогічного супроводу, соціальної інтеграції та забезпечення комунікативної доступності. У міжнародній науковій традиції аналогічні процеси відображені в розвитку

напряму speech-language pathology¹, який еволюціонував від клініко-корекційної моделі до міждисциплінарної системи підтримки мовлення, мови, комунікації та участі особистості в освітньому й соціальному середовищі.

Трансформація наукових, соціальних і нормативно-правових підходів до можливостей і специфіки розвитку осіб з особливими освітніми потребами суттєво вплинула й на подальший поступ української спеціальної освіти та переосмислення змісту логопедичної допомоги. Упродовж останніх десятиліть відбувається оновлення нормативно-правового забезпечення спеціальної освіти, розширення мережі інклюзивно-ресурсних центрів (далі – ІРЦ), удосконалення системи психолого-педагогічного супроводу, модернізація професійної підготовки фахівців спеціальної освіти, розвиток нових форм корекційно-розвиткової роботи та міждисциплінарної взаємодії. Особливо інтенсивними ці процеси стали після впровадження інклюзивної освітньої моделі, реформування системи підтримки осіб з особливими освітніми потребами та оновлення професійних стандартів фахівців спеціальної освіти. В умовах війни, цифровізації освітнього простору та розширення дистанційних форм взаємодії значення логопедичної допомоги ще більше зростає, що актуалізує необхідність глибокого осмислення закономірностей її розвитку та історичного становлення.

Водночас розвиток логопедичної допомоги в Україні має тривалу й складну історію, що відображає еволюцію наукових уявлень про мовлення і мовленнєві порушення, зміну підходів до осіб з особливими освітніми потребами, становлення системи спеціальної освіти, формування професійної підготовки вчителів-логопедів, розвиток наукових шкіл, спеціалізованих установ й організаційних форм допомоги. Саме тому сучасне реформування спеціальної освіти потребує не лише нормативного оновлення чи впровадження нових практик, а й ґрунтового осмислення становлення

¹ speech-language pathology (SLP) — англomовний відповідник галузі логопедії, що охоплює оцінювання, профілактику та корекцію мовленнєвих і комунікативних порушень.

логопедичної допомоги, виявлення її закономірностей, тенденцій, суперечностей та провідних чинників розвитку.

Наукове осмислення окремих аспектів розвитку логопедії, і загалом спеціальної педагогіки представлене у працях В. Бондаря, В. Гладуша, Е. Данілавичюте, В. Засенка, В. Золотоверх, С. Коноплястої, Н. Пахомової, Л. Прохоренко, В. Синьова, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, С. Федоренко, В. Шевченка, М. Ярмаченка та інших учених [13; 82; 107; 160; 163; 318; 325; 333; 434; 440]. Значний внесок у дослідження історії спеціальної освіти, логопедії, професійної підготовки кадрів і розвитку логопедичної допомоги здійснили Т. Берник, Ж. Ковальчук, О. Потапенко, М. Супрун, М. Шеремет та інші дослідники [9; 150; 272; 312].

Разом із тим аналіз наукових джерел засвідчує, що переважна більшість досліджень зосереджена на окремих аспектах проблеми: розвитку логопедії як науки, становленні спеціальної освіти, діяльності окремих наукових шкіл, методичних засадах корекційно-розвиткової роботи або впровадженні інклюзивного навчання. Незважаючи на значний обсяг накопичених наукових знань, дотепер відсутнє цілісне дослідження, у якому становлення та розвиток вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги особам з ООП було б розглянуто як комплексний феномен спеціальної освіти, що поєднує науково-теоретичний, нормативно-правовий, інституційно-організаційний, кадрово-професійний, організаційно-практичний, соціокультурний та інклюзивний виміри розвитку.

Особливої актуальності проблема набуває в умовах сучасних суспільних трансформацій, коли система логопедичної допомоги одночасно функціонує в умовах воєнних викликів, цифровізації освітнього середовища, розширення інклюзивної практики, оновлення професійних стандартів та необхідності забезпечення якісного психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими потребами. У цих умовах актуалізується потреба в науковому осмисленні історичного досвіду розвитку логопедичної допомоги, визначенні

закономірностей її становлення, виявленні провідних тенденцій і перспектив подальшого розвитку.

Таким чином, суспільна значущість вітчизняної теорії та практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами в системі спеціальної освіти, необхідність наукового узагальнення історичного досвіду її становлення та розвитку, потреба осмислення внеску українських учених, еволюції професійної підготовки логопедичних кадрів, інституційних трансформацій і сучасних тенденцій розвитку спеціальної освіти, а також відсутність цілісного комплексного аналізу означеної проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Становлення та розвиток вітчизняної теорії та практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до пріоритетних напрямів розвитку педагогічної науки, спеціальної освіти України, що передбачають наукове обґрунтування теоретико-методологічних засад навчання, виховання, розвитку, корекційно-розвиткової допомоги та психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами.

Тема дисертації узгоджується з сучасними державними орієнтирами розвитку освіти України, зокрема з положеннями законів України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту», нормативно-правовими актами щодо організації інклюзивного навчання, діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, надання психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг, а також із положеннями міжнародних документів у сфері забезпечення прав осіб з інвалідністю та особливими освітніми потребами (Саламанської декларації UNESCO, Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю).

Дослідження виконувалася в межах науково-дослідної теми кафедри логопедії та логопсихології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова «Зміст освіти, форми, методи і засоби фахової

підготовки вчителів». Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 4 від «28» жовтня 2021 р.).

Мета дослідження полягає в системному теоретико-методологічному та історико-педагогічному аналізі становлення і розвитку вітчизняної теорії та практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами, спрямованому на розкриття закономірностей, провідних тенденцій та особливостей її історичної трансформації в контексті подальшого розвитку спеціальної освіти України.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити системний теоретико-методологічний та історико-педагогічний аналіз проблеми становлення й розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами та визначити основні напрями її наукової розробленості у вітчизняній і зарубіжній літературі.
2. Обґрунтувати концептуальні засади дослідження, визначити методологічні підходи, принципи й критерії історико-педагогічного аналізу розвитку логопедичної допомоги.
3. Виявити соціально-історичні, наукові та культурно-освітні передумови формування уявлень про мовлення, мовленнєві порушення та шляхи їх подолання від найдавніших часів до другої половини XIX століття.
4. Дослідити становлення медико-педагогічних і дефектологічних засад логопедичної допомоги в Україні у другій половині XIX століття – 1920-х роках.
5. Розкрити особливості інституціоналізації логопедичної допомоги в системі спеціальної освіти України впродовж 1920–1940-х років.
6. Проаналізувати розвиток науково-теоретичних засад логопедії, диференціацію організаційних форм логопедичної допомоги та становлення системи підготовки логопедичних кадрів у 1940-х – 1991 рр.

7. Визначити особливості трансформації логопедичної допомоги в умовах становлення державної незалежності України, розвитку національної системи спеціальної освіти, оновлення нормативно-правового забезпечення галузі та утвердження інклюзивної освітньої парадигми у 1991 – на початку 2020-х років.

8. Охарактеризувати сучасний інноваційно-цифровий та міждисциплінарний етап розвитку логопедичної допомоги в умовах цифровізації освіти, дистанційної та змішаної логопедичної практики, пандемії COVID-19, воєнних викликів, розширення інклюзивної практики й посилення міждисциплінарної взаємодії.

9. Розробити й науково обґрунтувати авторську періодизацію становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами, визначити її критерії, хронологічні межі, ключові історико-педагогічні ознаки, провідні тенденції, закономірності, чинники та особливості подальшого розвитку логопедичної допомоги в Україні.

Об'єкт дослідження – логопедична допомога особам з особливими освітніми потребами в системі спеціальної освіти України.

Предмет дослідження – процес становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами, його соціально-історичні, науково-теоретичні, нормативно-правові, інституційно-організаційні, кадрово-професійні та організаційно-практичні засади, тенденції, закономірності й особливості розвитку в різні історичні періоди.

Для досягнення мети та реалізації завдань дослідження використано комплекс взаємопов'язаних загальнонаукових, історико-педагогічних і спеціальних методів дослідження, вибір яких зумовлений предметом, метою, завданнями, хронологічними межами та міждисциплінарним характером досліджуваної проблеми.

На різних етапах дослідження використано такі **методи**:

– історико-педагогічний аналіз, який дав змогу дослідити становлення та розвиток логопедичної допомоги в контексті суспільно-історичних, освітніх, наукових і соціокультурних трансформацій; простежити зміну підходів до розуміння мовлення, мовленнєвих порушень та організації логопедичної допомоги в різні історичні періоди;

– історико-генетичний метод, застосований для виявлення передумов виникнення логопедичної допомоги, простеження причинно-наслідкових зв'язків між окремими етапами її розвитку та визначення внутрішньої логіки трансформації досліджуваного феномену;

– історико-порівняльний метод, який забезпечив зіставлення різних моделей логопедичної допомоги, форм організації спеціальної освіти, підходів до підготовки логопедичних кадрів, нормативно-правового забезпечення та наукових концепцій на різних історичних етапах розвитку України;

– історико-системний метод, що дозволив розглядати логопедичну допомогу як цілісну систему, визначити взаємозв'язки між її науково-теоретичними, нормативно-правовими, інституційно-організаційними, кадрово-професійними та організаційно-практичними складниками;

– історіографічний аналіз, використаний для вивчення стану наукової розробленості проблеми, визначення провідних напрямів дослідження, аналізу внеску наукових шкіл та окремих учених у розвиток логопедії, спеціальної та інклюзивної освіти, а також для виявлення малодосліджених аспектів проблеми;

– джерелознавчий аналіз, який забезпечив вивчення, систематизацію, критичне осмислення та інтерпретацію архівних документів, нормативно-правових актів, статистичних матеріалів, навчальних планів, освітніх програм, підручників, наукових праць, матеріалів професійних об'єднань та інших джерел, що відображають розвиток логопедичної допомоги в Україні;

– метод термінологічного аналізу, застосований для вивчення еволюції понятійно-категоріального апарату логопедії та спеціальної освіти, з'ясування змін у трактуванні понять, що характеризують мовленнєві порушення,

логопедичну допомогу та осіб з особливими освітніми потребами в різні історичні періоди;

- персоналістично-біографічний метод, використаний для дослідження внеску провідних українських учених, педагогів, логопедів, дефектологів та організаторів освіти у становлення і розвиток логопедичної науки, професійної підготовки фахівців та практики логопедичної допомоги;

- проблемно-хронологічний метод, який дав можливість дослідити логопедичну допомогу відповідно до логіки історичного розвитку, виділити провідні проблеми кожного етапу та простежити їх трансформацію в часовій перспективі;

- метод контент-аналізу, застосований для вивчення нормативно-правових документів, навчально-методичних матеріалів, наукових праць, освітніх програм, професійних стандартів та інших текстових джерел з метою виявлення тенденцій розвитку логопедичної допомоги, зміни професійних функцій логопеда, змісту підготовки кадрів та організаційних моделей допомоги;

- структурно-функціональний метод, який забезпечив аналіз структури системи логопедичної допомоги на різних етапах її розвитку, визначення функцій окремих інституцій, закладів освіти, логопедичних служб та професійних спільнот;

- систематизація, класифікація та узагальнення, використані для впорядкування емпіричного матеріалу, групування джерел, виокремлення критеріїв розвитку логопедичної допомоги, узагальнення отриманих результатів та формулювання висновків;

- метод прогнозування, який дав змогу на основі виявлених тенденцій і закономірностей розвитку логопедичної допомоги визначити перспективні напрями її подальшого розвитку в умовах сучасної спеціальної та інклюзивної освіти України.

Концептуальні положення дослідження. Концепція дисертаційної роботи ґрунтується на розумінні логопедичної допомоги особам з особливими

освітніми потребами як самостійного історико-педагогічного феномену спеціальної освіти, що має власну логіку становлення, систему наукових засад, нормативно-правове забезпечення, інституційні форми, кадрово-професійне підґрунтя, організаційно-практичні моделі реалізації та соціокультурну зумовленість.

Провідна концептуальна ідея дослідження полягає в тому, що становлення та розвиток вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги не є лінійним процесом накопичення окремих методик корекції мовлення, а становить складну багаторівневу еволюцію системи спеціальної освіти, у межах якої змінювалися наукові уявлення про мовлення і мовленнєві порушення, організаційні форми допомоги, професійні функції логопеда, нормативно-правові засади підтримки осіб з особливими освітніми потребами, інституційна мережа та соціальні очікування щодо якості логопедичного супроводу.

Перше концептуальне положення полягає в тому, що логопедична допомога має розглядатися не лише як система корекції мовленнєвих порушень, а як складник спеціальної освіти, інклюзивного навчання, психолого-педагогічного супроводу та соціально-комунікативної підтримки особи. Такий підхід узгоджується із сучасним міжнародним розумінням здоров'я, життєдіяльності та участі людини, представленим у Міжнародній класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я (ICF²), відповідно до якої порушення розглядаються у взаємозв'язку з активністю людини, її участю в суспільному житті та впливом чинників середовища [494]. Це дає підстави трактувати логопедичну допомогу не лише як систему подолання мовленнєвих порушень, а як комплексну підтримку комунікативної діяльності, забезпечення доступності освіти, соціальної взаємодії та особистісного розвитку особи.

² ICF — International Classification of Functioning, Disability and Health;

Друге концептуальне положення полягає в тому, що розвиток логопедичної допомоги в Україні доцільно аналізувати в контексті еволюції моделей ставлення до осіб з особливими освітніми потребами: від доінституційних уявлень про мовлення й мовленнєві порушення до медико-педагогічних і дефектологічних практик; від спеціально організованої корекційної допомоги до науково-системної логопедії; від ізольованих форм спеціальної освіти до інклюзивної, міждисциплінарної, цифрової та середовищно зорієнтованої моделі підтримки. У міжнародному вимірі ця логіка співвідноситься з переходом від моделі defectology³ до моделі inclusion⁴, що закріплено в Саламанській декларації UNESCO, де інклюзивна школа розглядається як освітній простір, здатний відповідати різноманітності потреб учнів [490], а також у Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, стаття 24 якої визначає право на інклюзивну освіту на всіх рівнях [273; 490-493].

Третє концептуальне положення пов'язане з визнанням мовлення і комунікації базовими умовами освітньої участі, соціальної взаємодії та особистісної самореалізації. У межах сучасної міжнародної професійної традиції speech-language pathology сфера професійної діяльності фахівця охоплює не лише діагностику й терапію порушень мовлення, мови, голосу, плавності мовлення та комунікації, а й профілактику, консультування, міжпрофесійну взаємодію, підтримку осіб різного віку в освітніх, медичних і соціальних середовищах [37; 273; 432]. Для української спеціальної освіти це створює підстави для ширшого трактування логопедичної допомоги як системи, спрямованої на розвиток комунікативної компетентності, подолання бар'єрів участі та забезпечення функціональної комунікації особи з особливими освітніми потребами.

Четверте концептуальне положення полягає в тому, що історія логопедичної допомоги не може бути зведена лише до історії логопедії як

³ defectology model — медико-дефектологічна модель, що акцентує увагу на корекції порушень;

⁴ inclusion model — інклюзивна модель, орієнтована на усунення бар'єрів і забезпечення повноцінної участі особи в освітньому процесі.

науки або до історії окремих методик корекції мовлення. Вона має аналізуватися як історія взаємодії науки, практики, освітньої політики, нормативного регулювання, професійної підготовки, інституційного розвитку та суспільних уявлень про особу з мовленнєвими порушеннями. Саме тому в дослідженні логопедична допомога розглядається як цілісна система, що містить діагностичний, корекційно-розвитковий, профілактичний, консультативний, навчально-методичний, організаційний, кадрово-професійний і міждисциплінарний компоненти.

П'яте концептуальне положення полягає в тому, що становлення вітчизняної логопедичної допомоги нерозривно пов'язане з розвитком українських наукових шкіл і персоналій у галузі спеціальної освіти та логопедії. Історико-педагогічний аналіз зумовлює врахування внеску Є. Соботович у становлення психолінгвістичного підходу до аналізу мовленнєвої діяльності [298]; М. Шеремет у розвиток теоретико-методичних засад логопедії та підготовки логопедичних кадрів [438]; С. Коноплястої, Ю. Рібцун, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Л. Фомічової, Н. Пахомової та інших у розроблення змісту, методик і технологій логопедичної роботи [163; 259; 318; 325]; В. Бондаря, В. Засенка, А. Колупаєвої, М. Супруна, С. Федоренко, В. Шевченка та інших учених у розвиток теорії, історії та методології спеціальної й інклюзивної освіти [14; 16; 85; 311; 434]. Отже, логопедична допомога постає як результат взаємодії кількох наукових традицій: дефектологічної, корекційно-педагогічної, психолінгвістичної, нейропсихологічної, інклюзивної та професійно-освітньої.

Шосте концептуальне положення стосується інституційного виміру розвитку логопедичної допомоги. Логопедична допомога в Україні розвивалася через становлення та трансформацію спеціальних закладів освіти, логопедичних пунктів, логопедичних груп, шкіл для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, кафедр спеціальної освіти й логопедії, інклюзивно-ресурсних центрів, професійних спільнот і сучасних форм дистанційного та

змішаного логопедичного супроводу. Тому інституційний аналіз є необхідною умовою виявлення закономірностей розвитку логопедичної допомоги як системного феномену спеціальної освіти.

Сьоме концептуальне положення полягає в тому, що кадрово-професійний розвиток є одним із провідних індикаторів зрілості логопедичної допомоги. Становлення системи підготовки вчителів-логопедів, зміна змісту освітніх програм, формування кафедральної мережі, розвиток практичної підготовки, підвищення кваліфікації, професійних стандартів і компетентнісної моделі вчителя-логопеда безпосередньо впливали на якість, доступність і зміст логопедичної допомоги. У сучасних умовах це положення набуває особливої значущості у зв'язку з оновленням професійних стандартів, розвитком міждисциплінарної взаємодії та зростанням вимог до фахівця спеціальної освіти.

Восьме концептуальне положення пов'язане з термінологічною еволюцією досліджуваного феномену. У різні історичні періоди для позначення осіб із порушеннями розвитку та мовлення використовувалася термінологія, властива відповідній науковій і соціокультурній парадигмі: медичній, дефектологічній, корекційно-педагогічній, спеціально-освітній, інклюзивній. У дисертації історичні терміни аналізуються з урахуванням контексту їх виникнення й використання, тоді як сучасна дослідницька позиція ґрунтується на категоріальному апараті спеціальної освіти, зокрема на понятті «особи з особливими освітніми потребами».

Дев'яте концептуальне положення полягає в тому, що авторська періодизація становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги має будуватися не лише на хронологічному принципі, а передусім на зміні провідних критеріїв розвитку. У дослідженні такими критеріями виступають соціально-історичний, науково-теоретичний, інституційно-організаційний, нормативно-правовий, кадрово-професійний, персоналістичний, організаційно-практичний, соціально-освітній, цифровізаційний і міждисциплінарний. Саме їх поєднання дозволяє

простежити не лише послідовність історичних подій, а й зміну домінант розвитку логопедичної допомоги, що зумовлювали перехід від одного періоду до іншого.

Десяте концептуальне положення полягає в тому, що сучасний етап розвитку логопедичної допомоги в Україні має аналізуватися з урахуванням воєнних викликів, цифровізації освітнього простору, дистанційної та змішаної логопедичної практики, розширення діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, розвитку професійних спільнот і потреби міждисциплінарної взаємодії. Ці чинники зумовлюють перехід до відкритої, мобільної, адаптивної та функціонально зорієнтованої моделі логопедичної допомоги, у центрі якої перебувають комунікативні потреби особи, освітня участь, соціальна взаємодія й доступність підтримки.

Отже, концепція дослідження передбачає цілісне вивчення становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами через взаємозв'язок наукових ідей, спеціально-освітньої практики, нормативно-правового забезпечення, інституційних форм, професійної підготовки, термінологічної еволюції, міжнародних впливів та сучасних інклюзивних трансформацій. Така концептуальна рамка дає змогу визначити логопедичну допомогу як один із ключових феноменів розвитку спеціальної освіти України.

Реалізація концептуальних положень дослідження забезпечувалася сукупністю взаємопов'язаних методологічних підходів. Провідним визначено системний підхід, відповідно до якого логопедична допомога розглядається як цілісна система, розвиток якої відбувається у взаємодії науки, освітньої практики, державної політики, нормативно-правового забезпечення, професійної підготовки кадрів та суспільного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами. Історико-педагогічний, проблемно-хронологічний та історіографічний підходи забезпечили вивчення логопедичної допомоги в динаміці її становлення та розвитку, виявлення передумов, тенденцій і етапів розвитку, а також стали підґрунтям для розроблення авторської періодизації.

Важливе значення для дослідження мали міждисциплінарний, інституційний і персоналістичний підходи, що дали змогу розкрити розвиток логопедичної допомоги на перетині логопедії, психології, психолінгвістики, медицини та соціальної педагогіки, проаналізувати еволюцію її організаційних форм і виявити внесок провідних учених та наукових шкіл у формування вітчизняної системи логопедичної допомоги. Аксиологічний та антропологічний підходи забезпечили аналіз змін у суспільному ставленні до осіб з особливими освітніми потребами, а компетентнісний і нормативно-правовий – дослідження розвитку професійної підготовки вчителів-логопедів та впливу освітньої політики й законодавства на трансформацію системи логопедичної допомоги в Україні.

Методологічна та теоретична основа дослідження ґрунтується на: філософських концепціях розвитку освіти, людиноцентризму, гуманізації та демократизації освітніх систем (В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, В. Огнев'юк, О. Сухомлинська та ін.); концептуальних положеннях сучасної педагогічної та історико-педагогічної науки щодо закономірностей розвитку освіти, соціально-історичної обумовленості освітніх процесів, методології історико-педагогічного дослідження, принципів історизму, об'єктивності, системності та єдності історичного і логічного (А. Бойко, Л. Вовк, Н. Гупан, Н. Дем'яненко, Н. Дічек, М. Євтух, В. Майборода, Н. Побірченко, О. Пометун, О. Савченко, М. Ярмаченко, М. Дераєре, I. Goodson, A. Nóvoa та ін.); положеннях, що розкривають методологію наукового пізнання, структуру і зміст методологічних підходів, принципів і засобів історико-педагогічного дослідження (І. Бех, С. Гончаренко, Н. Гупан, Н. Дічек, В. Кремень, О. Сухомлинська та ін.); положеннях щодо структурно-логічної побудови історико-педагогічного матеріалу, періодизації освітніх процесів, реконструкції педагогічних явищ в історико-педагогічних дослідженнях (А. Бойко, Н. Гупан, Н. Дем'яненко, Н. Дічек, М. Євтух, В. Майборода, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко ін.); положеннях про соціально-історичну зумовленість розвитку спеціальної

педагогіки та системи підтримки осіб з особливими освітніми потребами (В. Бондар, Е. Данілавічюте, І. Єременко, С. Кульбіда, С. Миронова, В. Нечипоренко, В. Синьов, М. Супрун, О. Таранченко, С. Федоренко, О. Чеботарьова, В. Шевченко, М. Ярмаченко та ін.); теоретико-методологічних засадах розбудови спеціальної освіти та інклюзивного навчання, розвитку корекційно-розвиткової допомоги, психолого-педагогічного супроводу та професійної підготовки фахівців спеціальної освіти (І. Дмитрієва, В. Засенко, С. Литовченко, Н. Пахомова, Л. Прохоренко, В. Синьов, Г. Соколова, М. Супрун, В. Тищенко, С. Федоренко, А. Шевцов та ін.); положеннях українських наукових шкіл спеціальної педагогіки, логопедії та інклюзивної педагогіки щодо розвитку системи логопедичної допомоги, професійної підготовки логопедичних кадрів, психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами (Е. Данілавічюте, С. Конопляста, С. Миронова, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Чеботарьова, М. Шеремет та ін.); теоріях мовленнєвої діяльності, психолінгвістичних механізмів породження та сприймання мовлення, мовленнєвого розвитку в онтогенезі та дизонтогенезі (Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет, J. Bruner, N. Chomsky та ін.); концептуальних положеннях української наукової школи логопедії щодо структури мовленнєвих порушень, психолінгвістичних механізмів мовленнєвої діяльності, діагностики та корекції порушень мовлення (О. Боряк, Е. Данілавічюте, С. Конопляста, І. Мартиненко, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, Т. Сак, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко, С. Федоренко, М. Шеремет та ін.); положеннях про професіоналізацію педагогічної діяльності, компетентнісний підхід та розвиток системи підготовки логопедичних кадрів (В. Бондар, Е. Данілавічюте, В. Засенко, В. Кремень, Н. Пахомова, Л. Прохоренко, В. Синьов, М. Супрун, С. Федоренко, О. Чеботарьова, А. Шевцов та ін.).

Хронологічні межі дослідження охоплюють період від найдавніших часів до сьогодення. Нижня хронологічна межа дослідження зумовлена необхідністю виявлення соціально-історичних, культурних, філософських,

медичних і педагогічних передумов формування уявлень про мовлення, мовленнєві порушення та можливості їх подолання. Саме в найдавніших цивілізаціях, античному світі, середньовічній та ранньомодерній освітній традиції формувалися перші знання про природу мовлення, його значення для розвитку людини та суспільства, виникали первинні підходи до пояснення причин мовленнєвих порушень і способів допомоги особам із труднощами комунікації. Вивчення цього періоду дає можливість простежити генезу наукових ідей, що згодом стали підґрунтям для становлення спеціальної освіти та логопедичної допомоги.

Верхня хронологічна межа дослідження охоплює сучасний етап розвитку логопедичної допомоги в Україні, що характеризується інтенсивними процесами інклюзивної трансформації, цифровізації освітнього простору, розвитком міждисциплінарної взаємодії фахівців, діяльністю інклюзивно-ресурсних центрів, оновленням професійних стандартів, впровадженням дистанційних та змішаних форм логопедичної практики, а також функціонуванням системи спеціальної та інклюзивної освіти в умовах воєнних викликів. Верхня межа визначена станом на завершення дослідження та охоплює події і процеси початку 2020-х років – сьогодення, що дає змогу проаналізувати найновіші тенденції розвитку логопедичної допомоги та визначити перспективи її подальшої модернізації.

Обрані хронологічні межі забезпечують можливість цілісного дослідження процесу становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами від етапу формування передумов виникнення уявлень про мовлення і мовленнєві порушення до сучасного інноваційно-цифрового та міждисциплінарного етапу розвитку логопедичної допомоги.

Широкі хронологічні межі дослідження обумовлені логікою авторської періодизації, відповідно до якої розвиток логопедичної допомоги розглядається як безперервний історичний процес, що пройшов шлях від доінституційних форм осмислення мовлення та мовленнєвих порушень до

сучасної системи спеціальної освіти, побудованої на принципах функціонування, участі, міждисциплінарності та забезпечення права особи на якісну освіту й комунікацію.

Джерельну базу дослідження становить комплекс опублікованих і неопублікованих матеріалів, які відображають різні аспекти розвитку логопедичної допомоги в Україні та дозволяють простежити еволюцію наукових уявлень про мовлення і мовленнєві порушення, становлення організаційних форм допомоги, розвиток системи спеціальної освіти, професійної підготовки логопедичних кадрів, нормативно-правового забезпечення та сучасних інклюзивних трансформацій.

Першу групу джерел становлять нормативно-правові документи різних історичних періодів, що регламентували організацію освіти, діяльність спеціальних закладів, підготовку педагогічних кадрів, надання корекційно-розвиткової допомоги та забезпечення прав осіб з особливими освітніми потребами. До цієї групи належать законодавчі акти, урядові постанови, накази центральних органів управління освітою, положення про заклади освіти та спеціальні установи, освітні стандарти, професійні стандарти, концепції, державні програми та інші нормативні документи, що відображають зміну державної політики щодо осіб з особливими освітніми потребами.

Другу групу джерел становлять архівні матеріали, що містять інформацію про організацію спеціальної освіти, діяльність логопедичних пунктів, спеціальних дошкільних закладів і шкіл, підготовку дефектологічних та логопедичних кадрів, функціонування наукових установ, освітніх центрів і профільних кафедр. Аналіз архівних документів дозволив уточнити окремі факти розвитку логопедичної допомоги, простежити особливості функціонування відповідних інституцій та реконструювати недостатньо висвітлені в науковій літературі аспекти досліджуваної проблеми.

Третю групу джерел становлять статистичні матеріали, офіційні звіти, довідки, аналітичні матеріали органів управління освітою, які відображають

динаміку розвитку мережі спеціальних і інклюзивних закладів освіти, логопедичних груп, логопедичних пунктів, інклюзивно-ресурсних центрів, а також кількісні показники кадрового забезпечення системи логопедичної допомоги.

Четверту групу джерел становлять навчально-методичні матеріали, освітні програми, навчальні плани, підручники, навчальні посібники, методичні рекомендації, програми підготовки логопедів, які дали можливість простежити розвиток змісту професійної підготовки фахівців, еволюцію методичного забезпечення логопедичної роботи та зміну професійних вимог до логопеда в різні історичні періоди.

П'яту групу джерел становлять наукові праці українських і зарубіжних учених із логопедії, спеціальної педагогіки, дефектології, психолінгвістики, психології розвитку, історії педагогіки та професійної підготовки фахівців.

Шосту групу джерел становлять матеріали діяльності закладів вищої освіти, профільних кафедр спеціальної освіти та логопедії, професійних асоціацій і громадських об'єднань, що відображають розвиток професійної спільноти логопедів, зміни у змісті фахової підготовки, професійної комунікації та неформальної освіти фахівців.

Сьому групу джерел становлять електронні ресурси, офіційні вебсайти органів державної влади, наукових установ, закладів вищої освіти, професійних об'єднань, міжнародних організацій та освітніх платформ, які містять актуальні нормативні документи, статистичні матеріали, освітні програми, професійні стандарти та інші документи, необхідні для аналізу сучасного етапу розвитку логопедичної допомоги.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що в дисертаційній роботі *вперше*:

– здійснено цілісне історико-педагогічне дослідження становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами в широких хронологічних межах (від найдавніших уявлень про мовлення, мовленнєві порушення та способи їх

подолання до сучасного інноваційно-цифрового й міждисциплінарного етапу розвитку логопедичної допомоги в Україні) як складного багаторівневого феномену спеціальної освіти, що поєднує науково-теоретичний, нормативно-правовий, інституційно-організаційний, кадрово-професійний, організаційно-практичний, персоналістичний, соціокультурний, інклюзивний, цифровізаційний та міждисциплінарний виміри;

– теоретично обґрунтовано концептуальні засади вивчення становлення й розвитку вітчизняної логопедичної допомоги як цілісного історико-педагогічного процесу, зумовленого взаємодією суспільно-історичних, науково-теоретичних, нормативно-правових, інституційно-організаційних, кадрово-професійних, персоналістичних, соціокультурних, інклюзивних, цифровізаційних та міждисциплінарних чинників;

– обґрунтовано логопедичну допомогу як самостійний історико-педагогічний феномен спеціальної освіти, що не зводиться лише до корекції мовленнєвих порушень або історії логопедії як науки, а охоплює систему наукових знань, нормативно-правових засад, інституційних форм, професійної підготовки кадрів, організаційно-практичних моделей, методичного забезпечення, міждисциплінарної взаємодії та соціально-комунікативної підтримки особи;

– розроблено та науково обґрунтовано авторську періодизацію становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами, яка охоплює сім історичних періодів і ґрунтується на комплексному поєднанні системоутворювальних критеріїв (соціально-історичного, науково-теоретичного, інституційно-організаційного) та уточнювальних (нормативно-правового, кадрово-професійного, організаційно-практичного, персоналістичного, соціально-освітнього);

– виокремлено та обґрунтовано зміст сучасного інноваційно-цифрового й міждисциплінарного періоду розвитку логопедичної допомоги в Україні, що охоплює початок 2020-х років – дотепер і характеризується впливом пандемії

COVID-19, повномасштабної війни, цифровізації освітнього простору, поширенням дистанційних і змішаних форм логопедичної практики, активізацією професійних спільнот, розширенням інклюзивної практики та посиленням міждисциплінарної взаємодії;

– доведено історичну трансформацію логопедичної допомоги від медико-педагогічних і дефектологічних практик до сучасної інклюзивної, функціонально-комунікативної, цифровізованої та міждисциплінарної системи підтримки осіб з особливими освітніми потребами.

Удосконалено:

– підходи до використання понятійно-термінологічного апарату в історико-педагогічному дослідженні логопедичної допомоги шляхом урахування історично зумовлених змін термінології, її залежності від наукових, соціокультурних і нормативно-правових контекстів та особливостей функціонування на різних етапах розвитку спеціальної освіти;

– методологічний інструментарій історико-педагогічного аналізу розвитку логопедичної допомоги через інтеграцію історико-педагогічного, історико-генетичного, системного, інституційного, персоналістичного, аксіологічного, соціокультурного, нормативно-правового та міждисциплінарного підходів, що забезпечило цілісне осмислення логопедичної допомоги як історично змінного феномену спеціальної освіти України;

– підходи до аналізу професійної підготовки логопедичних кадрів шляхом поєднання кадрово-професійного, нормативно-освітнього, інституційного та персоналістичного вимірів, що дало змогу розкрити підготовку фахівців як важливий чинник становлення й розвитку вітчизняної теорії та практики логопедичної допомоги;

– підходи до аналізу інституційних трансформацій логопедичної допомоги через виявлення взаємозв'язку між змінами нормативно-правового забезпечення, розвитком організаційних форм допомоги, кадровим потенціалом системи, діяльністю закладів вищої освіти, профільних кафедр,

інклюзивно-ресурсних центрів і професійних спільнот та суспільними запитами щодо підтримки осіб з особливими освітніми потребами;

– підходи до аналізу сучасного етапу розвитку логопедичної допомоги шляхом розширення критеріїв його характеристики, зокрема через урахування впливу пандемії COVID-19, повномасштабної війни, цифровізації освіти, дистанційної та змішаної логопедичної практики, кризових суспільних трансформацій на зміст, форми, доступність і організаційні моделі надання логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами.

Дістали подальшого розвитку:

– історико-педагогічні дослідження розвитку спеціальної освіти України через розширення наукових уявлень про місце, роль і функції логопедичної допомоги в її структурі на різних етапах історичного становлення;

– наукові положення щодо генези логопедії як галузі спеціальної освіти через поглиблення уявлень про еволюцію її теоретичних засад, організаційних форм, інституційної мережі та практик надання допомоги особам із мовленнєвими порушеннями;

– дослідження процесів інституціоналізації логопедичної допомоги шляхом систематизації відомостей про становлення й розвиток спеціальних закладів освіти, логопедичних пунктів, логопедичних груп, закладів освіти для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, ІРЦ та інших інституцій підтримки осіб з особливими освітніми потребами;

– наукові уявлення про професіоналізацію логопедичної діяльності та розвиток системи підготовки логопедичних кадрів у закладах вищої освіти України з урахуванням трансформації спеціальної освіти, інклюзивного навчання, професійних стандартів і сучасних вимог до міждисциплінарної взаємодії фахівців;

– положення щодо розвитку українських наукових шкіл логопедії, спеціальної педагогіки та корекційної освіти через узагальнення внеску провідних учених у формування теоретичних, методичних, організаційних і персоналістичних засад логопедичної допомоги;

– наукові уявлення про трансформацію моделей психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами в умовах розвитку інклюзивної освіти, командної взаємодії фахівців, цифровізації, пандемії COVID-19, повномасштабної війни, кризових суспільних викликів і посилення міждисциплінарного характеру логопедичної допомоги.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що положення, висновки, узагальнення та історико-педагогічні матеріали, представлені в дисертаційному дослідженні, створюють наукове підґрунтя для подальшого розвитку спеціальної освіти України, удосконалення системи логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами, модернізації професійної підготовки фахівців спеціальної освіти та актуалізації вітчизняного історико-педагогічного досвіду в сучасних освітніх умовах.

Практичне значення мають розроблені в дослідженні підходи до історико-педагогічного аналізу розвитку логопедичної допомоги, авторська періодизація становлення та розвитку вітчизняної теорії та практики логопедичної допомоги, визначені критерії періодизації, а також систематизовані тенденції й закономірності розвитку логопедичної науки та практики. Вони можуть бути використані у подальших історико-педагогічних, логопедичних, дефектологічних та міждисциплінарних дослідженнях. Матеріали дослідження можуть бути використані при удосконаленні змісту освітньо-професійних програм в процесі підготовки вчителів-логопедів, розроблення професійних стандартів, оновлення компетентнісної моделі сучасного фахівця спеціальної освіти, удосконалення системи практичної підготовки та післядипломної освіти вчителів-логопедів.

Матеріали дослідження можуть бути використані в діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, спеціальних і інклюзивних закладів освіти, центрів професійного розвитку педагогічних працівників, науково-методичних установ, професійних об'єднань і громадських організацій, діяльність яких пов'язана з організацією логопедичної допомоги та психолого-

педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами та у заклади вищої освіти під час підготовки здобувачів спеціальності А6 Спеціальна освіта, зокрема спеціалізацій, пов'язаних із логопедією, а також у процесі підготовки навчально-методичних матеріалів, освітніх програм, курсів вибіркових дисциплін, програм практичної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців.

Практичне значення дослідження посилюється також актуалізацією сучасних викликів розвитку логопедичної допомоги в Україні в умовах війни, цифровізації освітнього простору, розширення інклюзивного навчання та необхідності міждисциплінарної взаємодії фахівців. Узагальнені в дисертації результати можуть бути використані при розробленні сучасних моделей логопедичного супроводу, організації дистанційної та змішаної логопедичної допомоги, оновлення методичного забезпечення корекційно-розвиткової роботи в умовах кризових суспільних трансформацій.

Суттєве практичне значення мають введені до наукового обігу та систематизовані архівні, нормативно-правові, навчально-методичні й інституційні матеріали, які можуть бути використані у подальших наукових дослідженнях з історії педагогіки, спеціальної освіти, логопедії, професійної підготовки фахівців спеціальної освіти, а також у процесі створення науково-методичних, навчальних та історико-педагогічних праць.

Результати дослідження сприяють збереженню та актуалізації вітчизняної логопедичної спадщини, осмисленню внеску українських учених, вчителів-логопедів, корекційних педагогів, спеціальних психологів, наукових шкіл і професійних спільнот у розвиток теорії та практики логопедичної допомоги. Це створює підґрунтя для подальшого формування національно орієнтованої концепції розвитку логопедичної науки і практики в Україні, побудованої на поєднанні історико-педагогічного досвіду, сучасних інклюзивних підходів і міждисциплінарної моделі підтримки осіб з особливими освітніми потребами.

Результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес Бердянського державного педагогічного університету (довідка № 64-13/448 від 15.06.2026); Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка № 12/26 від 28.04.2026); Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради (довідка № 01-21/572 від 12.06.2026); Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 01-15/1217 від 16.06.2026); Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (довідка № 1/509-1 від 01.06.2026); Комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Лиманської міської ради Донецької області (довідка № 04/25 від 07.05.2026); Комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Мар'їнської міської військово-цивільної адміністрації Покровського району Донецької області (довідка № 01-19/09 від 27.05.2026); Комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Торецької міської військово-цивільної адміністрації Бахмутського району Донецької області (довідка № 6 від 22.05.2026).

Особистий внесок здобувача полягає в тому, що всі наукові положення, теоретико-методологічні засади, історико-педагогічні узагальнення, авторська періодизація, висновки та результати дисертаційного дослідження, що виносяться на захист, здобуто, обґрунтовано й сформульовано авторкою самостійно.

У спільній науковій статті «Developing Grammatical Competence in Preschoolers» особистий внесок здобувачки полягає в аналізі окремих аспектів мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, зокрема значення формування граматичної компетентності як складової мовленнєвої готовності дитини до навчання. У спільній публікації «Research of the problem of autism and autistic disorders: Theoretical aspect» авторкою проаналізовано теоретичні підходи до розуміння особливостей розвитку дітей із розладами аутистичного спектра та визначено значення психолого-педагогічного супроводу в системі допомоги дітям з особливими освітніми потребами. У науковій статті «Psychological and

pedagogical technologies in working with children with special educational needs: Neuropedagogical aspect» особистий внесок здобувачки полягає у висвітленні психолого-педагогічних і нейропедагогічних аспектів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та обґрунтуванні значущості міждисциплінарного підходу для сучасної логопедичної практики. У спільній науковій публікації «Logopedic technologies in work with children with special educational needs» авторкою проаналізовано сучасні логопедичні технології, що застосовуються в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, визначено їх корекційно-розвитковий потенціал і значення для оновлення змісту логопедичної допомоги в умовах спеціальної та інклюзивної освіти. У статті «Organizational adaptation for inclusive education in universities amidst war» особистий внесок здобувачки полягає в аналізі організаційної адаптації освітнього середовища до умов воєнного стану, визначенні викликів для інклюзивної освіти та осмисленні впливу воєнних чинників на систему підтримки осіб з особливими освітніми потребами. У спільній науковій статті «Ретроспективний аналіз логопедичної допомоги дітям із порушеннями інтелектуального розвитку» дисертанткою здійснено історико-педагогічний аналіз становлення логопедичної допомоги дітям із порушеннями інтелектуального розвитку, узагальнено особливості її організації та визначено зв'язок відповідних практик із розвитком спеціальної освіти в Україні. У спільній публікації «Ключові віхи в розвитку логопедії: з часів античного світу до початку XVIII століття» особистий внесок здобувачки полягає в аналізі ранніх історичних уявлень про мовлення, мовленнєві порушення та способи їх подолання, окресленні хронології формування передумов логопедичної допомоги й узагальненні історико-педагогічного матеріалу, використаного в дисертаційному дослідженні. У спільній статті «Наукова активність науково-педагогічних працівників університету: рефлексії впливу умов сучасності» авторкою проаналізовано вплив сучасних соціальних, освітніх і кризових умов на професійну діяльність науково-педагогічних працівників, що дало змогу врахувати трансформації освітньо-

наукового середовища в контексті сучасного розвитку спеціальної освіти. У спільній публікації «Імплементация європейських стандартів і рекомендацій у сфері інклюзивної вищої освіти в Україні: виклики та можливості» особистий внесок здобувачки полягає в аналізі окремих аспектів упровадження європейських підходів до інклюзивної вищої освіти та визначенні їх значення для розвитку освітньої підтримки осіб з ООП в Україні. У спільній статті «The impact of Playdough games on the development of oral motor skills in preschool children with childhood apraxia of speech» внесок дисертантки полягає в аналізі значення ігрових технологій для розвитку орально-моторних навичок у дітей дошкільного віку з апраксією мовлення та визначенні їх корекційно-розвиткового потенціалу в логопедичній роботі. У спільній публікації «Витоки та становлення логопедичної допомоги: від давнини до початку інституціоналізації в Україні (до 1960-х рр.)» здобувачкою здійснено історико-педагогічне узагальнення передумов становлення логопедичної допомоги, простежено еволюцію уявлень про мовлення та мовленнєві порушення, визначено ключові ознаки переходу від доінституційних форм допомоги до організованих практик спеціальної освіти. У спільній статті «Historical milestones of Ukrainian speech therapy: From origins to the present» особистий внесок здобувачки полягає у визначенні ключових історичних етапів розвитку української логопедії, узагальненні провідних тенденцій її становлення та окресленні логіки трансформації логопедичної допомоги від витоків до сучасного етапу. У спільній науковій публікації «Євгенія Федорівна Соботович: життя з присвятою логопедії (до 90-річчя з дня народження)» здобувачкою розкрито значення науково-педагогічної спадщини Є. Ф. Соботович для розвитку вітчизняної логопедії, психолінгвістичних засад дослідження мовленнєвої діяльності та формування української наукової школи логопедії.

Апробація та впровадження результатів. Основні положення та результати дослідження були представлені та схвалені на міжнародних конгресах, конференціях та семінарах: «Діти з особливими освітніми

потребами в освітньому просторі» (м. Чернігів, 2019), «Scientific achievements of modern society» (Ліверпуль, 2020), «Historical and methodological aspect of correctional work with children with disabilities of intellectual development» (Німеччина, 2020), «Project approach in the didactic process of universities – international dimension» (Польща-Словаччина, 2020), «Особливі діти: освіта і соціалізація» (м. Запоріжжя, 2020), «Science and education: problems, prospects and innovations» (Японія, 2020), «Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи та кращі практики» (м. Київ, 2020), «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (м. Суми, 2020), «Science. Innovation. Quality» (м. Бердянськ, 2020), «Сучасні виклики і актуальні проблеми науки, освіти та виробництва: міжгалузеві диспути» (м. Київ, 2021), «Спеціальна і інклюзивна освіта: проблеми та перспективи» (м. Кам'янець-Подільський, 2021), «Сучасні тенденції та концептуальні напрями розвитку інклюзивних практик» (м. Мелітополь, 2021), «Розвиток освітніх систем в умовах євроінтеграційних трансформацій» (м. Чернівці, 2021), «Діти з особливими потребами: від рівних прав – до рівних можливостей» (м. Київ, 2021), «Європейські практики інклюзивної освіти» (м. Київ, 2022), «В подоланні соціальних та культурних викликів: Європа разом з Україною» (м. Київ, 2022), «Стан та тенденції розвитку науки, освіти і суспільства: збірник тез доповідей» (м. Полтава, 2022), «Спеціальна і інклюзивна освіта: проблеми та перспективи» (м. Кам'янець-Подільський, 2022), «Актуальні проблеми логопедії та логопсихології» (м. Київ, 2023), «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (м. Суми, 2024), «Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти» (м. Рівне, 2024), «Дошкільна освіта в сучасному освітньому просторі: реалії, загрози та перспективи» (м. Лубни, 2025), «Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку» (м. Запоріжжя, 2025), «Становлення особистості в умовах сучасного розвитку суспільства: психолого-педагогічний, корекційно-реабілітаційний, соціальний і медичний аспекти» (м. Полтава, 2026); *всеукраїнських конференціях*: «Інноваційні

підходи в освіті дітей з особливими освітніми потребами» (м. Львів 2018), «Інноваційні підходи в освіті дітей із особливими освітніми потребами» (м. Бердянськ, 2019), «Актуальні проблеми навчання та виховання дітей із особливими освітніми потребами освітніх реаліях України» (м. Київ, 2019), «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат» (м. Тернопіль, 2021), «Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами» (м. Київ, 2021), «Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття» (м. Запоріжжя, 2021), «Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти» (м. Запоріжжя, 2022), «Корекційна робота з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану: реалії та перспективи» (м. Полтава, 2022), «Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами» (м. Київ, 2023), «Коучинг, менторинг, тьюторинг і фасилітація в інклюзії: стратегії відновлення» виконала програму в повному обсязі 30 год. (м. Львів, 2023), «Спеціальна освіти та соціальна інклюзія: виклики XXI століття» (м. Кам'янець-Подільський, 2024), «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти» (м. Харків, 2024), «Становлення особистості в умовах сучасного розвитку суспільства: психолого-педагогічний, корекційно-реабілітаційний, соціальний та медичний аспект» (м. Полтава, 2024), «Наука. Студентство. Сучасність. Незламність поступу української молоді» (м. Миколаїв, 2024), «Соціально-освітні домінанти підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти» (м. Запоріжжя, 2024), «Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття» (м. Запоріжжя, 2024), «Українська логопедія в епоху змін» (м. Кам'янець-Подільський, 2025), «Психолінгвістичний та нейролінгвістичний підходи в логопедії: міждисциплінарний діалог (до 90-річчя з дня народження проф. Є. Соботович)» (м. Київ, 2025), «Соціальна робота, спеціальна та інклюзивна освіта: вітчизняний ізарубіжний досвід професійної підготовки фахівців» (м. Дрогобич, 2026).

Кандидатську дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук було захищено в 2016 році на тему «Внесок науково-педагогічної спадщини Є. Ф. Соботович у розвиток вітчизняної логопедії» за спеціальністю 13.00.03 – корекційна педагогіка у спеціалізованій вченій раді Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (диплом кандидата педагогічних наук № 041407).

Матеріали кандидатської дисертації не дублюють основних результатів докторського дослідження та використані лише в межах наукової наступності дослідження проблеми розвитку вітчизняної логопедії. Водночас тема, мета, завдання, об'єкт, предмет, методологічні засади, джерельна база, концепція, авторська періодизація, наукова новизна, теоретичні положення, висновки та практичні результати докторської дисертації є самостійними й становлять окреме завершене наукове дослідження.

Публікації. Основні наукові положення й результати дослідження опубліковано в 59 наукових і науково-методичних працях: 6 – внесено до наукометричних баз даних Scopus та Web of Science; 24 – у фахових виданнях України; 3 – колективних монографіях; 20 – матеріалах наукових конференцій та 6 у інших виданнях.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, шести розділів, висновків, списку використаних джерел (495 найменування, із них 50 – іноземними мовами), додатків. Загальний обсяг роботи становить 598 сторінки, з них основний зміст дисертації викладено на 524 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-ПОНЯТІЙНІ, ТЕРМІНОЛОГІЧНІ ТА НОРМАТИВНО-ІНСТИТУЦІЙНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБАМ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

1.1. Ступінь розробленості проблеми

Проблема становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами має міждисциплінарний характер та перебуває на перетині спеціальної освіти, логопедії, спеціальної педагогіки, історії спеціальної педагогіки, психології мовлення, психолінгвістики, інклюзивного навчання, професійної підготовки фахівців та нормативно-правового забезпечення освітньої підтримки осіб з особливими освітніми потребами. Її наукове осмислення відбувалося поступово й нерівномірно: від вивчення окремих мовленнєвих порушень, методик їх корекції та організації спеціального навчання – до сучасного розуміння логопедичної допомоги як складника спеціальної та інклюзивної освіти, міждисциплінарного супроводу, комунікативної підтримки та забезпечення освітньої участі особи.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема логопедичної допомоги не була ізольованою в розвитку української педагогічної науки. Вона формувалася в межах ширших наукових напрямів: історії спеціальної освіти, розвитку дефектологічної та корекційно-педагогічної думки, становлення логопедії як галузі спеціальної освіти, професійної підготовки логопедичних кадрів, організації допомоги дітям із мовленнєвими порушеннями, а з кінця ХХ – початку ХХІ століття – у контексті інклюзії, психолого-педагогічного супроводу та міждисциплінарної взаємодії фахівців.

Перший важливий напрям наукової розробленості проблеми становлять праці, присвячені історії, теорії та методології спеціальної освіти. У

дослідженнях В. Бондаря, В. Засенка, А. Колупаєвої, М. Супруна, С. Федоренко, В. Шевченка та інших учених спеціальна освіта розглядається як історично зумовлена система, розвиток якої залежав від суспільно-політичних, соціокультурних, нормативно-правових, наукових та інституційних чинників [11; 15; 84; 162; 310; 333; 434]. У цих працях закладено методологічні підстави для розуміння спеціальної освіти не лише як сукупності закладів або методик навчання дітей із порушеннями розвитку, а як складної галузі педагогічної науки й практики, що відображає зміну суспільного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами.

Особливе місце в цьому науковому напрямі посідає доробок В. Бондаря, з яким пов'язане інституційне становлення української спеціальної педагогіки в період державної незалежності України. В. Бондар був ініціатором, організатором і першим директором Інституту дефектології Академії педагогічних наук України (далі – АПН Украї) що став провідним науковим осередком розроблення проблем навчання, виховання, корекційно-розвиткової роботи та соціалізації дітей з порушеннями психофізичного розвитку [12; 15]. У науковому доробку вченого спеціальна освіта постає як цілісна педагогічна система, що охоплює теоретико-методологічний, дидактичний, корекційний, кадровий, організаційний та соціально-педагогічний виміри. Для нашого дослідження це має принципове значення, оскільки логопедична допомога розглядається не ізольовано, а як складник ширшої системи спеціальної педагогіки, розвиток якої зумовлений взаємодією науки, практики, інституцій, професійної підготовки фахівців і державної освітньої політики.

Особливе значення для дослідження має історико-педагогічний доробок С. Федоренко, у якому становлення окремої галузі спеціальної педагогіки розглянуто в широких хронологічних межах із урахуванням суспільно-політичної ситуації, нормативно-правового забезпечення, рівня розвитку наукового апарату, медичної та соціально-психологічної допомоги, кадрового забезпечення професійними фахівцями [333]. Методологічно важливо, що

відповідно до такого підходу історія галузі спеціальної освіти постає не як механічний перелік подій, а як процес, у якому взаємодіють наукові, інституційні, кадрові, нормативні й соціокультурні чинники. Для нашого дослідження це створює підґрунтя для аналізу логопедичної допомоги як феномену, розвиток якого потребує не лише хронологічної реконструкції, а й виявлення внутрішньої логіки, критеріїв, тенденцій і закономірностей.

Вагомим є також дослідження В. Шевченка, у якому розвиток спеціальної освіти розглядається в компаративному й системно-синергетичному вимірах [433; 434]. Така дослідницька оптика важлива для нашої роботи, оскільки дозволяє аналізувати логопедичну допомогу не лише як внутрішньогалузеве явище, а як частину ширших освітніх, соціальних і ціннісних трансформацій. Водночас у працях, присвячених загальній історії спеціальної освіти, логопедична допомога переважно не виокремлюється як самостійний предмет історико-педагогічного аналізу, а розглядається фрагментарно – у межах розвитку закладів спеціальної освіти, корекційної роботи або професійної підготовки фахівців.

Другий напрям становлять дослідження, присвячені розвитку вітчизняної логопедії, теорії мовленнєвих порушень, психолого-педагогічним і психолінгвістичним основам їх діагностики та корекції. Значний внесок у формування теоретичних засад української логопедії здійснили Е. Данілавичюте, С. Конопляста, І. Мартиненко, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко та інші дослідники [163; 219; 298; 259; 260; 300; 320; 437].

Особливе місце в розвитку української логопедичної науки посідає наукова школа Є. Соботович, у межах якої було поглиблено психолінгвістичне розуміння мовленнєвої діяльності, її структури, механізмів порушення та умов корекційного впливу. Саме цей напрям сприяв відходу від вузького описово-дефектологічного трактування мовленнєвих порушень і утвердженню системного бачення мовлення як складної функціональної діяльності, пов'язаної з когнітивними, мовними, комунікативними й особистісними

механізмами [174; 175; 176].. Подальший розвиток психолінгвістичного й методичного напрямів простежується у працях І. Мартиненко, Ю. Рібцун, В. Тищенко, Л. Трофименко та інших учених, які розширили уявлення про структуру мовленнєвих порушень, діагностичні підходи, корекційно-розвиткову роботу та формування мовленнєвої компетентності дітей із різними освітніми труднощами.

Вагоме значення має наукова школа М. Шеремет, у межах якої розроблялися теоретичні та методичні засади логопедії, професійної підготовки логопедів, корекційно-розвиткової роботи, використання інноваційних технологій у логопедичній практиці. Праці М. Шеремет та її наукового кола істотно вплинули на розвиток сучасної української логопедичної освіти, формування змісту підготовки майбутніх логопедів, осмислення логопедії як складника спеціальної освіти та професійної діяльності фахівця [437; 438; 439].

Окремий науковий напрям представлений працями С. Коноплястої, у яких значна увага приділена теоретико-методичним засадам логопедичної роботи, діагностики та корекції мовленнєвих порушень, підготовки фахівців і організації корекційного процесу [163]. У працях В. Тарасун розкрито психолого-педагогічні та нейропсихологічні аспекти розвитку дітей із порушеннями мовлення, обґрунтовано важливість комплексного вивчення мовленнєвих і пізнавальних процесів [318; 319; 320]. Н. Пахомова, Ю. Рібцун, В. Тищенко, Л. Трофименко та інші українські дослідники поглибили наукові уявлення про зміст, структуру та методичне забезпечення логопедичної допомоги різним категоріям дітей.

Історіографічний аналіз цих праць засвідчує еволюцію наукового осмислення логопедичної допомоги: від переважно корекційного підходу до мовленнєвого порушення до системного, психолого-педагогічного, психолінгвістичного, нейропсихологічного та міждисциплінарного розуміння мовленнєвої діяльності й логопедичного супроводу. Якщо на ранніх етапах логопедична робота здебільшого описувалася через подолання окремих

порушень звуковимови, темпо-ритмічної організації мовлення, лексико-граматичної сторони мовлення або писемного мовлення, то сучасні дослідження дедалі більше акцентують на розвитку комунікативної компетентності, мовленнєвої діяльності, соціальної взаємодії, індивідуалізації допомоги, командному супроводі та участі особи в освітньому середовищі.

Третій напрям наукової розробленості проблеми пов'язаний із власне історико-педагогічними дослідженнями логопедії та логопедичної допомоги. Особливе місце тут посідає дисертація Ж. Ковальчук «Становлення та розвиток теоретичних засад логопедії в Україні (друга половина XX століття – початок XXI століття)», у якій комплексно досліджено еволюцію логопедичної теорії в Україні у 1944–2019 роках [150]. Цінність цієї праці полягає в тому, що в ній логопедія розглядається як наукова галузь, простежується розвиток наукових ідей, методологічних позицій, дослідницьких напрямів і внесок українських учених у формування теоретичного підґрунтя логопедичної науки.

Водночас предмет дослідження Ж. Ковальчук зосереджений переважно на теоретичних засадах логопедії, науковій діяльності українських учених і розвитку логопедії як галузі знань. Логопедична допомога як ширша система, що поєднує теорію, практику, нормативне забезпечення, організаційні форми, кадрово-професійний розвиток, інституційні зміни та сучасну інклюзивну трансформацію, не є центральним об'єктом цього дослідження. Отже, праця Ж. Ковальчук є важливим науковим підґрунтям, але не вичерпує проблеми комплексного аналізу становлення та розвитку саме теорії і практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами [150].

Окрему наукову цінність має дослідження Т. Берник, присвячене розвитку диференційованих форм логопедичної допомоги дітям із мовленнєвими порушеннями в Україні у 1945–2000 рр. [9]. У ньому розкрито організаційно-педагогічні аспекти розвитку логопедичної допомоги, зокрема становлення логопедичних пунктів, спеціальних дошкільних закладів, логопедичних груп, шкіл для дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Це

дослідження є принципово важливим для розуміння практико-організаційного виміру логопедичної допомоги. Водночас його хронологічні межі завершуються 2000 роком, а предметна спрямованість не охоплює повною мірою новітній інклюзивний етап, діяльність інклюзивно-ресурсних центрів, цифровізацію, сучасні професійні стандарти, розвиток професійних спільнот і трансформацію логопедичної допомоги в умовах воєнного часу.

Четвертий напрям становлять дослідження професійної підготовки логопедичних кадрів і фахівців спеціальної освіти. У працях В. Гладуша, О. Потапенко, О. Шевченко та інших учених висвітлено становлення системи підготовки дефектологів, логопедів, спеціальних педагогів, розвиток післядипломної педагогічної освіти, зміну професійних функцій фахівців спеціальної освіти [42; 272; 436]. Особливе значення має дослідження О. Потапенко, присвячене теорії і практиці підготовки логопедичних кадрів в Україні у другій половині XX століття [272]. У цій праці професійна підготовка вчителів-логопедів розглядається як показник розвитку логопедії, спеціальної освіти та професіоналізації корекційної допомоги.

Для нашого дослідження цей напрям є особливо важливим, оскільки логопедична допомога не може бути повноцінно осмислена поза історією фахівця, який її забезпечує. Розвиток системи логопедичної допомоги безпосередньо пов'язаний із формуванням змісту логопедичної освіти, появою відповідних кафедр, освітніх програм, практик підготовки, професійних стандартів, підвищення кваліфікації та становленням професійної ідентичності логопеда. Водночас дослідження професійної підготовки кадрів, попри їхню значущість, не охоплюють логопедичну допомогу як цілісну історико-педагогічну систему.

П'ятий напрям охоплює наукові праці з інклюзивної освіти, психолого-педагогічного супроводу та трансформації спеціальної освіти в умовах гуманізації й демократизації освітнього простору. У працях В. Засенка, А. Колупаєвої, О. Таранченко та інших учених обґрунтовано теоретико-методологічні засади інклюзивного навчання, командної взаємодії фахівців,

індивідуалізації освітнього процесу, підтримки дітей з особливими освітніми потребами в закладах освіти [162; 315; 317]. У межах цього напрямку логопедична допомога розглядається як один зі складників психолого-педагогічного супроводу, однак її історичний розвиток, зміна функцій, суб'єктів, інституційних форм і нормативних засад здебільшого не аналізуються спеціально.

У контексті сучасного наукового осмислення спеціальної педагогіки та інклюзивної освіти вагомим є доробок учених Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, зокрема В. Засенка, Л. Прохоренко, С. Кульбіді, С. Литовченко, О. Чеботарьової та інших дослідників [83; 167; 210; 280; 427]. Їхні праці репрезентують різні напрями спеціальної педагогіки і психології: методологію інклюзивної освіти, освіту дітей із порушеннями слуху, інтелектуального розвитку, психолого-педагогічний супровід осіб з особливими освітніми потребами, термінологічне унормування галузі та розроблення сучасного науково-методичного забезпечення. Показовим у цьому аспекті є підготовка сучасного термінологічного словника зі спеціальної педагогіки і психології⁵ за редакцією В. Засенка та Л. Прохоренко, що засвідчує прагнення української наукової школи до систематизації понятійного апарату, узгодження традицій спеціальної педагогіки з інклюзивною парадигмою та посилення міждисциплінарного підходу до освіти осіб з особливими освітніми потребами [167; 281; 210; 427].

Саме інклюзивна парадигма істотно змінила місце логопедичної допомоги в системі спеціальної освіти. Якщо в межах традиційної спеціальної освіти логопедична робота здебільшого здійснювалася в умовах спеціального закладу, логопедичної групи, логопедичного пункту або спеціально організованого корекційного простору, то розвиток інклюзивного навчання актуалізував інші функції вчителя-логопеда: участь у команді психолого-

⁵ Прохоренко, Л. І., & Засенко, В. В. (Ред.). (2024). *Спеціальна педагогіка і психологія: сучасний термінологічний словник*. Генеза. <https://lib.iitta.gov.ua/744568/>

педагогічного супроводу, консультування педагогів і батьків, адаптація освітнього середовища, підтримка комунікативної участі дитини, взаємодія з інклюзивно-ресурсними центрами, робота в умовах дистанційного та змішаного навчання.

Шостий напрям пов'язаний із міжнародним контекстом розвитку спеціальної освіти, інклюзії та підтримки осіб із порушеннями мовлення і комунікації. У міжнародній науковій і професійній традиції важливе місце посідає напрям *speech-language pathology*, який сформувався як широка галузь оцінювання, профілактики, діагностики, терапії та супроводу осіб із порушеннями мовлення, мови, комунікації, голосу, плавності мовлення, ковтання та пов'язаних функцій [273]. Для нашого дослідження цей напрям важливий не як прямий аналог української логопедії, а як міжнародна модель, що демонструє розширення професійного поля від корекції окремого мовленнєвого порушення до підтримки функціональної комунікації, участі особи, міжпрофесійної взаємодії та якості життя.

Методологічно значущим джерелом є Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я WHO⁶ ICF, офіційно схвалена Всесвітньою асамблеєю охорони здоров'я у 2001 році [245; 317]. ICF змінила спосіб опису інвалідності й функціонування, оскільки запропонувала розглядати функціонування особи в контексті активності, участі та чинників середовища. У площині логопедичної допомоги це означає перехід від фокусування лише на порушенні мовлення до аналізу того, як мовленнєві й комунікативні труднощі впливають на участь особи в освіті, соціальній взаємодії та повсякденному житті.

Значний вплив на розвиток інклюзивної освіти мала Саламанська декларація та Рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education), ухвалені за участі UNESCO у 1994 році [490]. Цей документ заклав

⁶ WHO — World Health Organization (Всесвітня організація охорони здоров'я)

міжнародний орієнтир на «школу для всіх» і визнав необхідність адаптації освітніх систем до різноманітності потреб учнів. У контексті логопедичної допомоги це означало поступовий перехід від ізольованої корекційної моделі до моделі підтримки в освітньому середовищі, де логопедична робота має бути пов'язана з командною взаємодією, індивідуалізацією навчання та створенням умов для комунікативної участі дитини.

Подальше утвердження правозахисної парадигми відбулося завдяки Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, зокрема статті 24, у якій визнано право осіб з інвалідністю на інклюзивну освіту на всіх рівнях і навчання впродовж життя [491]. Це має безпосереднє значення для дослідження логопедичної допомоги, оскільки комунікація, мовлення й доступність освітнього середовища є умовами реалізації права на освіту. Отже, логопедична допомога в сучасному міжнародному контексті набуває не лише корекційного, а й правозахисного, освітнього та соціально-комунікативного значення.

У Глобальному моніторинговому звіті ЮНЕСКО (UNESCO) з питань освіти «Інклюзія та освіта: всі означає всі» (Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education: All Means All, 2020) інклюзія розглядається як принцип, що стосується всіх здобувачів освіти, які можуть зазнавати виключення через інвалідність, соціальний статус, мову, походження, стать, бідність або інші чинники [53; 493]. Цей підхід важливий для нашого дослідження, оскільки розширює розуміння особливих освітніх потреб і дозволяє аналізувати логопедичну допомогу як частину ширшої системи освітньої рівності, доступності та підтримки різноманітності.

Водночас у Всесвітній доповіді про інвалідність (World Report on Disability), підготовленій WHO та World Bank у 2011 році акцентовано на необхідності подолання бар'єрів у сфері освіти, охорони здоров'я, реабілітації, зайнятості та соціальної участі осіб з інвалідністю [245; 268; 432]. У контексті логопедичної допомоги це підсилює ідею міждисциплінарності: мовленнєві та комунікативні порушення мають розглядатися не лише як педагогічна або

медична проблема, а як чинник, що впливає на доступ до освіти, соціалізацію, самореалізацію та якість життя особи.

Отже, міжнародний контекст засвідчує послідовний перехід від моделі *defectology*, зорієнтованої переважно на виявлення, класифікацію та корекцію порушення, до моделі *inclusion*, у центрі якої перебувають права особи, функціонування, комунікативна участь, доступність середовища та міждисциплінарна підтримка. Для української спеціальної освіти цей перехід має особливе значення, оскільки вітчизняна логопедична допомога історично формувалася в межах дефектологічної, медико-педагогічної та спеціально-педагогічної традицій, а в умовах незалежної України поступово інтегрувалася в інклюзивну освітню парадигму.

Сьомий напрям наукової розробленості проблеми пов'язаний із нормативно-правовими та інституційними дослідженнями розвитку спеціальної й інклюзивної освіти в Україні. Важливими для осмислення сучасного етапу розвитку логопедичної допомоги є Закон України «Про освіту» (2017), у якому закріплено поняття осіб з особливими освітніми потребами та передбачено корекційно-розвитковий складник освітньої програми; постанова Кабінету Міністрів України № 545 від 12 липня 2017 року, якою затверджено Положення про інклюзивно-ресурсний центр; професійний стандарт «Вчитель-логопед», «Логопед» (2024), де визначено сучасну мету професійної діяльності вчителя-логопеда як оцінювання, запобігання й подолання порушень сприймання, розуміння і використання мови, мовлення та комунікативних умінь у дітей, підлітків і дорослих [80; 115; 116; 230; 231; 235; 238; 240; 241].

Ці нормативні джерела засвідчують, що сучасна логопедична допомога в Україні вийшла за межі традиційного корекційного кабінету й стала частиною ширшої системи спеціальної та інклюзивної освіти, оцінювання освітніх труднощів, психолого-педагогічного супроводу, професійної взаємодії й освітньої політики. Водночас нормативно-правові документи самі по собі не пояснюють історичної логіки цих трансформацій. Саме тому вони

потребують історико-педагогічної інтерпретації в контексті розвитку логопедичної теорії, практики, інституцій і кадрового забезпечення.

Восьмий напрям представлений персоналістичними дослідженнями, у яких розвиток логопедії, спеціальної педагогіки й логопедичної допомоги реконструюється через науково-педагогічну спадщину провідних учених. Персоналістичний підхід дозволяє виявити не лише індивідуальний внесок окремих дослідників, а й становлення наукових шкіл, зміну тематичних домінант, методологічних орієнтирів і професійних практик.

У цьому контексті персоналістичний вимір дослідження є особливо важливим для реконструкції розвитку логопедичної допомоги як складника української спеціальної педагогіки. Наукова й організаційна діяльність В. Бондаря, В. Засенка, А. Колупаєвої, С. Федоренко, а також представників провідних логопедичних наукових шкіл С. Коноплястої, В. Тарасун, Є. Соботович, М. Шеремет та інших учених засвідчує, що становлення логопедичної допомоги в Україні відбувалося не лише через зміну нормативних документів чи організаційних форм роботи, а й через розвиток наукових концепцій, підготовку фахівців, діяльність дослідницьких колективів, наукових шкіл, професійних спільнот та спеціалізованих наукових установ. Саме тому аналіз персоналій у межах нашого дослідження дає змогу виявити не лише індивідуальний внесок окремих учених, а й простежити тяглість наукових традицій, зміну методологічних орієнтирів та еволюцію теоретичних і практичних засад логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами в Україні.

Історіографічний аналіз українських і міжнародних джерел дозволяє виокремити кілька методологічних зрушень у науковому осмисленні логопедичної допомоги. Перше зрушення пов'язане з переходом від медико-клінічного пояснення мовленнєвих порушень до психолого-педагогічного та корекційно-педагогічного. Друге – з утвердженням психолінгвістичного й нейропсихологічного аналізу мовленнєвої діяльності. Третє – з переходом від спеціальної ізольованої допомоги до інклюзивного супроводу в освітньому

середовищі. Четверте – з розширенням професійного поля вчителя-логопеда від корекції мовлення до підтримки комунікації, освітньої участі, консультування родини й командної взаємодії. П'яте – з переосмисленням логопедичної допомоги як складника спеціальної освіти, інклюзивної практики, міждисциплінарного супроводу й реалізації права особи на освіту.

Узагальнення наукових джерел засвідчує, що найбільш ґрунтовно у вітчизняній науці досліджено історію спеціальної освіти, розвиток окремих галузей спеціальної педагогіки, теоретичні засади логопедії, психолого-педагогічні та психолінгвістичні механізми мовленнєвих порушень, окремі форми логопедичної допомоги дітям, професійну підготовку логопедичних кадрів, розвиток інклюзивного навчання та психолого-педагогічного супроводу. Водночас логопедична допомога особам з особливими освітніми потребами як цілісний феномен спеціальної освіти, що поєднує науково-теоретичний, історико-педагогічний, нормативно-правовий, інституційно-організаційний, кадрово-професійний, організаційно-практичний, соціокультурний та міжнародний виміри, не була предметом спеціального комплексного докторського дослідження.

Поза межами цілісного наукового аналізу залишаються такі аспекти: ранні історичні передумови формування уявлень про мовлення й мовленнєві порушення; еволюція логопедичної допомоги від медико-педагогічних і дефектологічних практик до інклюзивної та міждисциплінарної моделі; становлення організаційних форм допомоги; розвиток кафедральної мережі підготовки вчителів-логопедів; взаємозв'язок логопедичної допомоги з діяльністю інклюзивно-ресурсних центрів; сучасні тенденції цифровізації, дистанційної логопедичної практики, професійних спільнот і роботи в умовах війни; порівняння української траєкторії розвитку логопедичної допомоги з міжнародними тенденціями *speech-language pathology*, *inclusion*, *ICF* та правозахисної моделі освіти.

Зазначене дає підстави стверджувати, що наукова необхідність дисертації зумовлена потребою переходу від фрагментарного вивчення

окремих аспектів логопедії, спеціальної освіти, професійної підготовки й інклюзивного навчання до цілісної історико-педагогічної реконструкції становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами. Саме така дослідницька оптика дозволяє визначити логопедичну допомогу як самостійний феномен спеціальної освіти, виявити її періоди, критерії, закономірності, тенденції, суперечності та перспективи розвитку в умовах сучасних трансформацій української освіти.

1.2. Особи з особливими освітніми потребами як об'єкт наукового, соціального та правового осмислення

Суспільне та правове осмислення проблеми осіб з особливими освітніми потребами (далі - особи з ООП) формувалося впродовж тривалого історичного періоду й було зумовлене трансформацією уявлень про людину, її розвиток, можливості навчання та участі в суспільному житті. У різні історичні епохи ставлення до осіб із психофізичними порушеннями варіювалося від ігнорування, соціальної ізоляції й опіки до поступового визнання необхідності цілеспрямованої педагогічної, медичної та соціальної допомоги, що створило передумови для становлення спеціальної освіти і розвитку логопедичної допомоги як окремого напрямку професійної діяльності [16; 441].

З огляду на історико-педагогічний характер дисертаційного дослідження принципового значення набуває методологічне уточнення термінологічного апарату, що використовується для означення осіб із порушеннями розвитку, мовленнєвими порушеннями та осіб, які потребують спеціально організованої освітньої, корекційно-розвиткової і логопедичної підтримки. У різні історичні періоди відповідні поняття формувалися в межах конкретних наукових, медичних, дефектологічних, психолого-педагогічних, соціокультурних і нормативно-правових підходів, відображаючи рівень розвитку спеціальної педагогіки, логопедії та суспільного ставлення до осіб із

психофізичними порушеннями. Тому в межах даного дослідження термінологія розглядається не лише як засіб опису історико-педагогічного матеріалу, а й як важливий інструмент його інтерпретації, оскільки саме через понятійний апарат фіксуються домінантні уявлення про природу мовлення й мовленнєвих порушень, можливості навчання, зміст спеціальної допомоги, організаційні форми логопедичної роботи та місце особи з особливими освітніми потребами в освітньому й соціальному просторі.

У дисертації базовим узагальнювальним поняттям є «особи з особливими освітніми потребами», що відповідає сучасному нормативно-правовому полю України та гуманістичній логіці спеціальної освіти. Відповідно до Закону України «Про освіту» особа з особливими освітніми потребами визначається як особа, яка потребує додаткової постійної або тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення реалізації її права на освіту. Використання цього поняття у теоретичних узагальненнях, висновках і характеристиці сучасного етапу розвитку логопедичної допомоги дає змогу уникнути стигматизувальної термінології та відобразити перехід від дефіцитарної моделі сприйняття людини до підходу, орієнтованого на освітні потреби, потенціал розвитку, комунікативну участь і створення відповідних умов підтримки.

Водночас історико-педагогічне дослідження потребує збереження автентичної термінології архівних матеріалів, нормативних документів, науково-педагогічних праць і спеціальної літератури відповідних історичних періодів. У джерелах минулих століть використовувалися поняття, властиві тогочасній медичній, дефектологічній, корекційно-педагогічній та соціокультурній парадигмам. У роботі такі терміни подаються лише в контексті аналізу конкретних джерел, із урахуванням історичних умов їх виникнення й функціонування. Це дозволяє уникнути анахронічного тлумачення джерельного матеріалу, зберегти його наукову достовірність і водночас інтерпретувати результати дослідження відповідно до сучасних етичних, правових і педагогічних стандартів.

Отже, у дисертаційному дослідженні реалізовано дворівневий підхід до використання термінології: сучасний рівень передбачає застосування коректного понятійного апарату спеціальної та інклюзивної освіти, зокрема базового поняття «особи з особливими освітніми потребами»; історичний рівень передбачає збереження автентичних термінів у процесі аналізу джерел різних періодів. Поєднання цих рівнів забезпечує методологічну коректність історико-педагогічної реконструкції та створює підґрунтя для подальшого аналізу становлення й розвитку теорії та практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами. Формування як соціального, так і державного ставлення до осіб із особливими потребами в багатьох країнах світу пережило період від стагнації до інклюзії, що проявляється процесом нормалізації та конкретного уявлення про те, що життя осіб із особливими освітніми потребами має бути максимально близьким до умов життя всього суспільства. Гуманізація суспільних відносин знайшла відображення в міжнародно-правових актах, зокрема в «Загальній декларації прав людини» (1948), «Декларації про права інвалідів» (1975), «Конвенції про права дитини» (1989) та інших документах. У контексті дослідження важливе значення має «Декларація про права інвалідів», у якій було акцентовано на необхідності визнання прав осіб з інвалідністю, забезпечення їх соціального захисту, підтримки, поваги до людської гідності та участі в суспільному житті [257; 273].

Конвенція ООН про права дитини передбачає, що діти з інвалідністю потребують захисту від дискримінації, і що діти з психічними або фізичними порушеннями повинні жити гідним життям у нормальних умовах, щоб підвищити їхню впевненість у собі та забезпечити їхню участь у суспільному житті. Діти з психофізичними порушеннями повинні мати гідний рівень життя, щоб забезпечити максимальну незалежність і соціальну інтеграцію [257; 273].

Міжнародне визначення терміна «інвалід» уперше з'явилося в Декларації ООН про права людей з інвалідністю у 1975 році на позначення

«дітей з обмеженими можливостями, які не можуть самостійно задовольняти свої основні життєві потреби, повноцінне особисте або соціальне життя через вроджені або набуті фізичні та розумові вади» [37; 257; 273]. В останні роки під впливом руху на захист прав дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку ставлення всіх верств суспільства до них поступово змінюється і набуває нових ознак. Введення терміну «дитина з особливими потребами» спонукало зосередити увагу насамперед на самій дитині, її особистості та характері, а потім на обмеженнях або порушеннях цієї особи як другорядних характеристиках. Саме поняття інвалідності розглядається на двох модельних рівнях: медичному та соціальному.

Медична модель розглядає людину з інвалідністю як ту, що має порушену властивість, що виникає внаслідок хвороби, травми або вроджених недоліків; тобто модель стверджує, що діти страждають від хронічних захворювань, які потребують медичного втручання. Громадянське суспільство пропонує реагувати на це лікуванням, соціальною допомогою та створенням сприятливих умов для реабілітації. Ця модель підкреслює безпорадність і знедоленість осіб із порушеннями та не зменшує, а лише посилює і поглиблює їхню відчуженість від суспільства [160; 313; 314; 431; 432]. Тому в сучасних умовах ця модель не відповідає очікуванням не тільки осіб з особливими освітніми потребами, а й інших оточуючих. Після ратифікації Україною Конвенції ООН, що стосується прав дитини, у 1991 році в країні почала сформовуватися соціальна модель, яка більш тісно пов'язана з визнанням основних прав людини. Вона, на відміну від медичної моделі, розглядала інвалідність як соціальну проблему. Її мета полягає в тому, щоб змінити суспільство, а не окремих людей, щоб довкілля адаптувалося до їхніх конкретних потреб. В основу моделі покладено концепцію цільового підходу, який відкриває шлях до реалізації та розвитку прав і можливостей кожного в суспільному житті та, що найважливіше, забезпечує рівний доступ до якісної освіти.

У законодавчих актах України, зокрема в законах України «Про освіту» (1991), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991), «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» (2000), «Про охорону дитинства» (2001), «Про соціальні послуги» (2003), а також «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2005), було закладено правові передумови для утвердження нового статусу осіб з інвалідністю та дітей з особливими потребами, розширення гарантій їх соціального захисту, освіти, реабілітації й підтримки [162; 165]. Ці нормативно-правові акти відображали поступову зміну державної політики від переважно соціально-захисної та реабілітаційної моделі до визнання необхідності створення умов для навчання, розвитку, соціальної інтеграції та участі осіб із порушеннями психофізичного розвитку в суспільному житті.

Важливу роль у реалізації прав осіб з особливими освітніми потребами в українському суспільстві відіграють громадські та батьківські організації, діяльність яких спрямована на захист прав, розширення можливостей участі в освітньому й соціальному житті, а також на формування безбар'єрного середовища [161; 162; 315]. Завдяки їхній активності відбувається поступове зміщення акценту з порушень і відхилень у розвитку на потенціал особистісного становлення, навчання та соціальної адаптації осіб з психофізичними порушеннями.

У суспільному дискурсі це зумовило трансформацію уявлень про інвалідність і поступову відмову від ототожнення понять «інвалідність» та «особливі потреби». Водночас зазначене питання залишається дискусійним, оскільки інвалідність і надалі пов'язується з нерівними стартовими можливостями та соціальними обмеженнями, що потребують системної підтримки з боку держави й суспільства.

Як наслідок на основі національного та світового досвіду формується узагальнений соціальний образ особи з особливими освітніми потребами, який відображає зміну ставлення від сприйняття «відхилення від норми» до визнання різноманітності людського розвитку. Такий підхід сприяє перегляду

традиційних стереотипів щодо «нормальності» та підкреслює необхідність створення умов для реалізації освітніх і соціальних прав осіб з психофізіологічними особливостями.

Поняття «особи з особливими освітніми потребами» має узагальнювальний характер і охоплює різні категорії осіб, чії освітні потреби перевищують загальноприйняті стандарти, зокрема осіб з порушеннями психофізичного розвитку, осіб з інвалідністю, а також осіб, що потребують додаткової підтримки внаслідок соціальних або середовищних чинників. Запровадження цього поняття спрямоване на заміну застарілих і стигматизуючих термінів («аномальні», «з відхиленнями», «дефективні»), які фіксували уявлення про неповноцінність людини, та відображає гуманістичну орієнтацію сучасного наукового й освітнього дискурсу [37; 158, 287].

Термін «особи з особливими освітніми потребами» сформувався в контексті гуманізації освітньої та соціальної політики й відображає зміну наукових і суспільних уявлень про порушення розвитку, можливості навчання та роль держави й суспільства у забезпеченні відповідної підтримки. Його поява пов'язана з переходом від унітарних і сегрегаційних моделей освіти до підходів, орієнтованих на потреби особистості, визнання права кожної людини на освіту та розвиток незалежно від наявності порушень [37; 490; 491; 493].

Запровадження зазначеного терміна засвідчує відмову від дефіцитарного підходу, у межах якого особи з порушеннями розвитку розглядалися передусім через призму відхилень від норми, та фіксує зміщення акценту на виявлення освітніх потреб і створення умов для їх задоволення. У цьому контексті відповідальність за забезпечення розвитку, навчання та соціальної адаптації осіб з особливими освітніми потребами покладається не лише на саму особу або її сім'ю, а й на освітні та соціальні інституції [159; 161].

У науково-методологічному вимірі ідеї інклюзивного навчання сприяли переосмисленню принципів організації освітнього процесу, зокрема в частині забезпечення індивідуалізованої підтримки осіб з порушеннями мовленнєвого

розвитку. Поява гнучких форм навчання, варіативних методів і спеціалізованих корекційних підходів актуалізував роль логопедичної допомоги як необхідного складника освітнього супроводу осіб з особливими освітніми потребами [162].

Ідеологічно сучасні підходи в освіті ґрунтуються на принципі недискримінації та рівності можливостей, що передбачає створення спеціальних умов для осіб з особливими освітніми потребами з метою компенсації порушень і забезпечення доступу до якісної освіти. Історичний досвід засвідчує, що освітні системи, не готові враховувати індивідуальні освітні потреби, призводили до соціального відчуження та обмеження освітніх можливостей осіб з порушеннями розвитку. Натомість упровадження системної підтримки, зокрема логопедичної, створювало умови для успішного навчання, розвитку комунікативних здібностей і соціальної інтеграції [331].

Отже, формування й утвердження поняття «особи з особливими освітніми потребами» відображає глибинні зміни в суспільному та науковому осмисленні проблеми порушень розвитку й створює методологічне підґрунтя для аналізу становлення та розвитку логопедичної допомоги як специфічного напрямку корекційно-розвивальної роботи, спрямованого на забезпечення мовленнєвого й комунікативного розвитку осіб з особливими освітніми потребами.

Термін «особи з особливими освітніми потребами» набув широкого наукового, педагогічного й нормативно-правового вжитку наприкінці ХХ століття, що було зумовлено глибокими трансформаціями у світоглядних, соціальних і освітніх підходах до проблеми порушень розвитку та можливостей навчання осіб з обмеженнями життєдіяльності. Визначальним етапом у цьому процесі стало ухвалення Саламанської декларації та Рамок дій щодо освіти осіб з особливими потребами, у яких уперше на міжнародному рівні було концептуалізовано поняття «особи, які мають особливі потреби в галузі освіти» та задекларовано необхідність орієнтації освітніх систем на індивідуальні освітні потреби особистості [37, с. 21]. Принциповим у цьому

документі є відхід від вузького медико-дефектологічного трактування порушень розвитку та перехід до потребово-орієнтованого підходу, у межах якого освітні труднощі розглядаються не як виключно індивідуальна проблема особи, а як результат невідповідності освітнього середовища її можливостям і потребам. Саме така логіка стала підґрунтям для зміни термінологічного апарату, зокрема відмови від стигматизуючих понять, що фіксували «відхилення від норми», на користь понять, орієнтованих на потреби, ресурси та умови розвитку [199; 200].

У зазначеному контексті поняття «особливі освітні потреби» набуває комплексного значення й трактується як характеристика освітньої ситуації особи, що потребує додаткових або спеціально організованих ресурсів для реалізації її права на освіту. Такий підхід отримав розвиток у міжнародних класифікаціях і наукових інтерпретаціях, відповідно до яких особливі освітні потреби визначаються через необхідність залучення додаткових громадських, інституційних або індивідуалізованих ресурсів з метою досягнення оптимальних освітніх результатів [287, с. 36]. Ресурсна інтерпретація особливих освітніх потреб дозволяє охопити широке коло осіб з різними освітніми труднощами, серед яких значне місце посідають особи з порушеннями мовленнєвого розвитку. Саме мовлення як провідний засіб комунікації, пізнання та соціальної взаємодії часто стає ключовим чинником освітньої успішності або, навпаки, освітньої дезадаптації. У цьому аспекті розвиток логопедичної допомоги є необхідним складником реалізації потребово-орієнтованого підходу в освіті осіб з особливими освітніми потребами.

У зарубіжній психолого-педагогічній літературі поняття «особливі потреби» трактується як узагальнювальна категорія, що охоплює соціальні, фізичні, емоційні, когнітивні та комунікативні характеристики особистості, які зумовлюють потребу в спеціальній підтримці з боку освітніх інституцій. Так, французький дослідник G. Lefrançois зазначає, що до осіб з особливими потребами належать як люди з порушеннями розвитку, так і особи з

нетиповими характеристиками або вираженими здібностями, розвиток яких вимагає спеціально організованих освітніх умов [24, с. 31]. У такому розумінні особливі освітні потреби не є статичною характеристикою особи, а формуються в процесі взаємодії між індивідуальними можливостями та освітнім середовищем.

В українському науковому дискурсі проблема визначення змісту поняття «особи з особливими освітніми потребами» також є предметом активного обговорення. У працях В. Бондаря, А. Колупаєвої, Л. Савчук наголошено, що до цієї категорії належать особи, чиї освітні потреби перевищують усталені освітні стандарти та потребують додаткових ресурсів, адаптацій і спеціалізованого педагогічного супроводу [161; 287]. А. Колупаєва звертає увагу, що зазначене поняття охоплює осіб з інвалідністю, порушеннями психофізичного розвитку, легкими порушеннями здоров'я, а також осіб, які перебувають у складних соціальних умовах або мають особливі здібності, що також потребують індивідуалізації освітнього процесу [161, с. 36].

Водночас у сучасній педагогічній і психологічній теорії простежується тенденція до звуження змісту поняття «особи з особливими освітніми потребами» до категорії осіб із психофізичними порушеннями розвитку. Такий підхід, як зазначають дослідники, не відображає повною мірою багатовимірність феномену особливих освітніх потреб і потребує подальшого теоретичного уточнення. Зокрема, Н. Софій визначає осіб з особливими освітніми потребами як таких, що мають фізичні або психічні порушення й потребують додаткової постійної або тимчасової підтримки в процесі навчання, акцентуючи увагу на необхідності організованого педагогічного супроводу [301, с. 8].

Нормативно-правове тлумачення зазначеного поняття конкретизується в державних освітніх стандартах України, де визначено перелік категорій осіб, навчання яких здійснюється в спеціально створених умовах, зокрема осіб із порушеннями зору, слуху, мовлення, інтелектуального розвитку, опорно-

рухового апарату та складними порушеннями розвитку [114, с. 16; 115; 116]. Зазначені положення мають безпосереднє значення для організації корекційно-розвивальної роботи та логопедичної допомоги, оскільки саме мовленнєві порушення є однією з найбільш поширених причин освітніх труднощів.

У наукових дослідженнях також підкреслюється, що освітні потреби пов'язані не лише з об'єктивними характеристиками розвитку, а й із суб'єктивним ставленням особи до пізнавальної діяльності, мотивацією навчання та соціокультурним контекстом. Освітні потреби формуються в процесі взаємодії індивіда з освітнім середовищем і визначаються як важлива умова самореалізації, соціальної інтеграції та особистісного розвитку. У цьому аспекті задоволення індивідуальних освітніх потреб набуває змістовно-процесуального значення, оскільки передбачає організацію навчання в спеціально сконструйованих освітніх просторах із використанням відповідних методів, форм і засобів педагогічного впливу.

Отже, сучасне розуміння поняття «особи з особливими освітніми потребами» відображає результат тривалого наукового, соціального та правового розвитку й ґрунтується на визнанні різноманітності людського розвитку та необхідності створення спеціальних умов для реалізації освітнього потенціалу особистості. Саме в цьому контексті зазначене поняття набуває ключового методологічного значення для аналізу становлення та розвитку теорії й практики логопедичної допомоги, яка розглядається як специфічний напрям корекційно-розвивальної роботи, спрямований на забезпечення мовленнєвого, комунікативного та когнітивного розвитку осіб з особливими освітніми потребами впродовж усього життєвого шляху [116; 482].

1.3. Логопедична допомога як наукова категорія та об'єкт історико-педагогічного аналізу

У межах дослідження, присвяченого становленню та розвитку теорії і практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами, принципово важливим є уточнення змісту та обсягу поняття «логопедична допомога», а також аналіз особливостей його формування і функціонування в науковому, нормативно-правовому та практичному вимірах. Необхідність такого аналізу зумовлена, по-перше, міждисциплінарним характером логопедичної допомоги, яка історично розвивалася на перетині педагогіки, психології та медицини, а по-друге – відсутністю упродовж тривалого часу єдиного уніфікованого нормативного визначення цього поняття.

У вітчизняній науковій літературі логопедична допомога упродовж значного періоду розглядалася переважно як практична діяльність, спрямована на подолання мовленнєвих порушень, і лише поступово набула статусу самостійного об'єкта теоретичного осмислення. У наукових і методичних джерелах ХХ століття це поняття, як правило, використовувалося без чіткого дефінітивного наповнення, часто ототожнюючись із такими категоріями, як «логопедична робота», «логопедичні заняття», «корекція мовлення». Подібна практика відображала загальну тенденцію розвитку логопедії як галузі спеціальної педагогіки, у межах якої прикладні завдання корекції мовлення істотно випереджали процеси теоретичного узагальнення та концептуалізації логопедичної допомоги як цілісного феномена [159; 437].

Аналіз наукових праць засвідчує, що впродовж тривалого часу логопедична допомога розглядалася функціонально, тобто через опис конкретних форм і методів роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями, без виокремлення її як системи взаємопов'язаних діагностичних, корекційно-розвиткових, профілактичних і консультативних заходів. Унаслідок цього поняття логопедичної допомоги фактично «розчинялося» в описі логопедичної практики, що ускладнювало формування узагальненого

наукового бачення її цілей, завдань, структурних компонентів і місця в системі освіти та соціальної підтримки осіб з особливими освітніми потребами.

Водночас варто зазначити, що така дефінітивна невизначеність була зумовлена не лише станом розвитку логопедичної науки, а й особливостями нормативного регулювання логопедичної діяльності впродовж ХХ століття. За відсутності чіткого законодавчого визначення логопедичної допомоги вона функціонувала переважно через організаційні форми та інструктивно-методичні регламенти, що сприяло закріпленню уявлення про неї як про допоміжний елемент навчально-виховного процесу, а не як про самостійну категорію педагогічної теорії [422; 26].

У науковому дискурсі можна виокремити кілька підходів до розуміння логопедичної допомоги, які історично змінювали один одного або співіснували паралельно. Перший – *практико-методичний*, у межах якого логопедична допомога ототожнювалася з сукупністю корекційних занять, спрямованих на виправлення конкретних мовленнєвих порушень. Другий – *корекційно-педагогічний*, що розглядав логопедичну допомогу як складову загальної системи спеціального навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями. Третій – *психолого-педагогічний*, у межах якого поступово формується уявлення про логопедичну допомогу як процес підтримки мовленнєвого і комунікативного розвитку особистості. У сучасних дослідженнях дедалі чіткіше простежується також *сервісно-орієнтований підхід*, що пов'язує логопедичну допомогу з реалізацією права особи на освіту та отримання відповідних корекційно-розвиткових послуг [158; 161; 301].

Для історико-педагогічного аналізу принципово важливим є розмежування понять «логопедична допомога», «логопедична робота» та «корекція мовлення». Якщо останні, як правило, позначають окремі види діяльності або методичні прийоми, то логопедична допомога має розглядатися як більш широке, системне утворення, що охоплює не лише корекційний вплив, а й діагностику, профілактику, консультування, методичний супровід та взаємодію з іншими суб'єктами освітнього процесу. Недостатнє

розрізнення цих понять у наукових джерелах минулих десятиліть створює ризик анахронічного тлумачення історичних матеріалів і зумовлює необхідність чіткого методологічного підходу в межах цього дослідження.

З огляду на історичний характер дослідження та необхідність поєднання освітнього, психологічного і соціального контекстів, доцільним є введення авторського робочого визначення логопедичної допомоги, співвіднесеного з сучасними нормативними рамками та науковими підходами. У межах дисертації **логопедична допомога розглядається як історично зумовлена, науково обґрунтована та інституційно організована система психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових, діагностичних, профілактичних, консультативних і навчально-методичних заходів, спрямованих на виявлення, попередження, подолання та компенсацію порушень мовлення і комунікації, підтримку мовленнєвого розвитку осіб з особливими освітніми потребами, забезпечення їх повноцінної участі в освітньому процесі, соціальній взаємодії та суспільному житті** [80; 88; 230; 231; 232; 233; 235; 238; 242].

Запропоноване розуміння дозволяє розглядати логопедичну допомогу не як сукупність ізольованих методик або окремих занять, а як цілісну систему, що функціонує в межах освітньої політики держави, відображає рівень розвитку педагогічної науки та відповідає соціальним запитам суспільства. Саме в такому значенні логопедична допомога постає об'єктом подальшого історико-педагогічного аналізу в цьому дослідженні та створює підґрунтя для розгляду її нормативно-правового й інституційного становлення, що буде здійснено в наступному підпункті.

Архівні документи 1920–1930-х років свідчать, що на ранніх етапах формування системи спеціальної освіти мовленнєві порушення розглядалися переважно як супутній компонент загального дефекту розвитку, а не як самостійний об'єкт педагогічного впливу [294]. У відповідних матеріалах Народного комісаріату освіти УРСР логопедична робота фігурує епізодично – як елемент навчально-виховного процесу в допоміжних школах, школах для

глухих і слабочуючих дітей, без чіткого опису її методів, цілей і результатів [208; 222; 265; 304; 305; 339].

Після Другої світової війни, у контексті відбудови системи освіти та активізації підготовки педагогічних кадрів, логопедія поступово починає виокремлюватися як спеціалізований напрям у структурі дефектологічної освіти, що відображено в навчальних планах педагогічних інститутів кінця 1940-х – початку 1950-х років. Так, у матеріалах Київського педагогічного інституту за 1946–1948 роки зафіксовано викладання логопедії як окремої навчальної дисципліни, а також створення кабінетів спеціальної педагогіки, логопедії та психопатології [90; 136-144; 254; 381; 422]. Проте навіть на цьому етапі логопедія осмислювалася насамперед як практичний інструмент корекції мовлення, а не як теоретично оформлена система допомоги.

Звіти про педагогічну практику студентів-дефектологів у спеціальних школах 1940–1950-х років засвідчують, що логопедична робота здійснювалася у тісному зв'язку з навчально-виховним процесом і була зорієнтована на досягнення конкретних результатів: виправлення звуковимови, подолання заїкання, формування навичок читання і письма. Водночас відсутність єдиних нормативних підходів до організації логопедичної допомоги зумовлювала її значну варіативність залежно від закладу, кваліфікації фахівця та матеріальних умов [303; 383].

У 1960–1980-х роках, із розширенням мережі спеціальних шкіл та допоміжних класів, відбувається поступова інституціоналізація логопедичної роботи через створення логопедичних пунктів при загальноосвітніх школах. Проте і в цей період логопедична допомога нормативно фіксується переважно через організаційні форми, а не через концептуальне визначення. Типові інструктивно-методичні документи зосереджувалися на регламентації навантаження логопеда, обліку дітей, формі занять, але не розглядали логопедичну допомогу як складник ширшої системи освітньої та соціальної підтримки [34; 46; 97; 384-386].

Лише з набуттям Україною незалежності та трансформацією освітньої політики з'являються передумови для нормативного оформлення логопедичної допомоги як окремого напрямку діяльності. Одним із перших нормативних документів, у якому логопедична допомога отримала інституційне оформлення в системі освіти, є «Положення про логопедичні пункти системи освіти», затверджене наказом Міністерства освіти України від 13.05.1993 № 135 та зареєстроване в Міністерстві юстиції України 31.05.1993 за № 59 [241; 242; 248; 277]. У цьому документі логопедичні пункти визначалися як організаційна форма надання допомоги дітям із порушеннями мовлення в умовах дошкільних закладів і шкіл, а діяльність логопеда нормативно спрямовувалася на виправлення порушень усного й писемного мовлення, профілактику мовленнєвих розладів та попередження навчальної неуспішності, що безпосередньо пов'язувало логопедичну практику з результативністю навчання та засвоєнням освітньої програми [242].

Так, на ранньому етапі нормативного закріплення логопедична допомога трактувалася переважно у вузькому корекційному значенні – як діяльність, спрямована на подолання конкретних мовленнєвих порушень у дітей дошкільного та шкільного віку. Такий підхід відповідав домінантній на той час дефектологічній парадигмі, у межах якої мовленнєві порушення осмислювалися як відхилення від норми розвитку, що потребує спеціального педагогічного впливу з метою «виправлення» порушеної функції. У нормативній площині це відбивалося в концентрації на корекційних процедурах і організаційних механізмах роботи логопеда, тоді як компоненти, які сьогодні вважаються структурними для допомоги (системна діагностика, консультативний супровід родини, міждисциплінарна взаємодія, адаптація освітнього середовища), переважно залишалися поза дефінітивним полем і були розвинені в методичних матеріалах фрагментарно [242; 241].

Подальший розвиток законодавства у сфері освіти та соціального захисту, а також переорієнтація державної політики на гарантування прав людини в освітній сфері сприяли поступовому розширенню змісту

логопедичної допомоги. Прийняття Закону України «Про освіту» (2017) нормативно закріпило поняття «особа з особливими освітніми потребами» та визначило рамку реалізації права на освіту через систему підтримки, що створило підстави для перегляду підходів до організації корекційно-розвиткової і, відповідно, логопедичної роботи. У цьому контексті логопедична допомога поступово набуває значення не лише засобу корекції мовленнєвого порушення, а компонента забезпечення права на освіту, спрямованого на створення умов участі в освітньому процесі та досягнення результатів навчання з урахуванням індивідуальних потреб [80].

Сучасне нормативне поле також засвідчує тенденцію до інтеграції логопедичної допомоги у систему комплексної підтримки осіб з особливими освітніми потребами, що нормативно оформлюється через механізми міждисциплінарного супроводу та діяльність спеціалізованих інституцій. Зокрема, Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545 затвердила Положення про інклюзивно-ресурсний центр, яке визначає інституційну рамку оцінювання розвитку дитини/особи, формування рекомендацій і організації психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, у межах яких логопедичний компонент фактично постає як складова підтримки в освітньому середовищі [117; 116]. Далі нормативне деталізування забезпечується, зокрема, Порядком організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти (Постанова Кабінету Міністрів України (далі – КМУ) від 15.09.2021 № 957) та Порядком організації інклюзивного навчання в закладах фахової передвищої освіти (Постанова КМУ від 15.12.2021 № 1321), що закріплюють процедурні механізми надання підтримки, визначення необхідних послуг і координацію супроводу [116; 117].

Важливо зазначити, що в новітній нормативній і професійній рамці простежується прагнення до більш чіткого сервісного (послугового) визначення логопедичної допомоги як комплексу заходів і компетентнісно описаної професійної діяльності. Показовими є, по-перше, проєктні підходи Міністерства освіти та науки України (далі – МОН) до регламентації порядку

надання логопедичних послуг та допомоги (зокрема у форматі громадського обговорення відповідних документів) [241], а по-друге – сучасні професійні стандарти, у яких мета діяльності фахівця формулюється ширше за традиційну «корекцію»: як оцінювання, запобігання і подолання порушень мовлення та комунікативних умінь у дітей, підлітків і дорослих, що суттєво розширює віковий і функціональний горизонт логопедичної допомоги [204; 230; 231].

Отже, історична динаміка нормативного оформлення логопедичної допомоги в Україні демонструє перехід від інституційно-організаційної моделі (логопедичний пункт як форма корекційної роботи з дітьми) до ширшого розуміння логопедичної допомоги як складової системи гарантування права на освіту та комплексної підтримки осіб з особливими освітніми потребами. Водночас навіть у сучасних нормативних актах поняття «логопедична допомога» не завжди вживається безпосередньо, а часто розкривається через суміжні категорії — «корекційно-розвиткові послуги», «психолого-педагогічна підтримка», «міждисциплінарний супровід». З одного боку, це відображає інтеграцію логопедичної допомоги в ширшу систему освітньої підтримки осіб з особливими освітніми потребами, а з іншого — актуалізує потребу в науковому уточненні її дефінітивних меж в історико-педагогічній перспективі, що становить одне з дослідницьких завдань дисертації [50; 62; 80; 248; 251].

З огляду на історичний характер дослідження, міждисциплінарну природу логопедичної допомоги та необхідність її осмислення в контексті сучасних освітніх і соціальних трансформацій, доцільним є формулювання авторського визначення цього поняття, узгодженого з сучасними нормативно-правовими документами та науковими підходами.

Запропоноване визначення дозволяє розглядати логопедичну допомогу не як сукупність окремих методик або логопедичних занять, а як цілісну систему, що функціонує в межах освітньої політики держави, відображає рівень розвитку педагогічної науки та відповідає соціальним запитам суспільства. Саме в такому розумінні логопедична допомога постає предметом

подальшого історико-педагогічного аналізу в нашому дослідженні, що дає змогу простежити еволюцію її теоретичних засад, організаційних форм та практичної реалізації в Україні.

1.4. Нормативно-правові та інституційні засади логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами

Становлення й розвиток логопедичної допомоги в Україні відбуваються в контексті еволюції нормативно-правового регулювання сфери освіти, соціального захисту та психолого-педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами. Аналіз чинної нормативної бази засвідчує, що логопедична допомога як специфічний вид корекційно-розвиткової діяльності тривалий час не мала окремого законодавчо закріпленого визначення, однак поступово інституціоналізувалася в межах системи спеціальної, а згодом інклюзивної освіти.

Базовим законодавчим актом, що визначає сучасні підходи до організації освіти осіб з особливими освітніми потребами, є Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. У статті 1 цього закону нормативно закріплено поняття «особа з особливими освітніми потребами» як особи, яка потребує додаткової постійної або тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення реалізації її права на освіту [80]. Уведення зазначеного поняття стало концептуальним зрушенням у вітчизняному освітньому законодавстві, оскільки воно заклало правові підстави для розвитку системи корекційно-розвиткових і психолого-педагогічних послуг, зокрема логопедичної допомоги.

Термін «логопедична допомога» у тексті Закону України «Про освіту» безпосередньо не використовується, його положення щодо забезпечення доступності освіти, індивідуалізації навчання, організації психолого-педагогічного супроводу та створення спеціальних умов для здобуття освіти формують нормативну рамку, у межах якої логопедична допомога

реалізується як складова освітнього процесу [80]. Отже, на законодавчому рівні логопедична допомога імпліцитно інтегрується в систему освітніх гарантій держави щодо осіб з особливими освітніми потребами.

Подальший розвиток нормативного забезпечення логопедичної допомоги здійснюється на рівні підзаконних актів Кабінету Міністрів України. Зокрема, Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» визначила інклюзивно-ресурсні центри як спеціалізовані установи, уповноважені здійснювати комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини та надавати рекомендації щодо організації корекційно-розвиткових послуг, зокрема логопедичного спрямування [27; 49; 57; 117; 118; 242].

У межах діяльності інклюзивно-ресурсних центрів логопедична допомога нормативно закріплюється як складова системи психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами. Зміни, внесені постановами Кабінету Міністрів України у 2021 році, зокрема щодо рівнів підтримки та механізмів організації навчання осіб з особливими освітніми потребами, посилили системний характер надання логопедичної допомоги та її інтеграцію в командну модель супроводу [117; 118; 423].

Важливу роль у нормативному оформленні логопедичної допомоги відіграють відомчі акти Міністерства освіти і науки України. Саме на цьому рівні вперше було здійснено офіційне закріплення логопедичної допомоги як окремої форми організації корекційно-розвиткової роботи в системі освіти. Так, у 1993 році було затверджено Положення про логопедичні пункти системи освіти, яким логопедичний пункт визначався «як спеціалізована форма надання логопедичної допомоги дітям з порушеннями мовлення без відриву від навчання у закладах загальної середньої освіти» [242]. Указаний нормативний акт не започаткував логопедичну допомогу як педагогічну практику, проте вперше уніфікував її організаційні засади, визначив функції, завдання та контингент здобувачів такої допомоги.

Подальші накази МОН України, що регламентують організацію корекційно-розвиткових занять, штатні нормативи та умови залучення фахівців, сприяли розширенню доступу до логопедичної допомоги та її поступовій інтеграції як у спеціальні, так і в інклюзивні освітні середовища [242].

Новітнім етапом нормативного оформлення логопедичної допомоги стало затвердження професійного стандарту фахівця відповідного профілю у 2024 році, яким визначено трудові функції, професійні компетентності та результати діяльності вчителя-логопеда [230; 231; 263; 264]. Запровадження професійного стандарту засвідчує завершення процесу професіоналізації логопедичної допомоги та її нормативного закріплення як самостійного виду педагогічної діяльності в системі спеціальної освіти та інклюзивного навчання.

Отже, нормативно-правові засади логопедичної допомоги в Україні формуються на перетині законодавчого, підзаконного, відомчого та професійного рівнів регулювання. За відсутності єдиного законодавчо закріпленого визначення поняття «логопедична допомога» її зміст і функції опосередковано визначаються через систему нормативних актів, що регламентують організацію освіти осіб з особливими освітніми потребами. Саме ця нормативна рамка створює підґрунтя для аналізу інституційних форм логопедичної допомоги та їх історичної трансформації, що зумовлює подальшу логіку дослідження.

Інституційні форми логопедичної допомоги відображають процес поступового становлення логопедії як складової системи спеціальної освіти, а згодом інклюзивного навчання та є показником рівня розвитку державної освітньої політики щодо осіб з особливими освітніми потребами. Їх аналіз уможливорює простеження переходу від фрагментарних, локальних практик корекції мовлення до нормативно врегульованої, організаційно структурованої системи надання логопедичної допомоги в межах освіти [311; 333].

Формування інституційних форм логопедичної допомоги в Україні було підготовлене тривалим етапом доінституційного розвитку, у межах якого логопедична допомога існувала переважно у вигляді окремих практик, не об'єднаних спільною організаційною або нормативною моделлю. У першій половині XX століття корекція мовлення здійснювалася в межах логопедичних кабінетів, медико-педагогічних консультацій, курсів виправлення мовлення, що функціонували при загальноосвітніх школах, дитячих будинках, лікувально-педагогічних установах, а також у структурі спеціальних закладів для дітей із порушеннями психофізичного розвитку [21; 106-109; 365; 369; 370; 371].

Зазначені форми логопедичної допомоги мали локальний характер, розвивалися переважно на основі ініціативи окремих фахівців і залежали від рівня розвитку медико-педагогічної та дефектологічної науки відповідного періоду. У працях учених-дефектологів і логопедів логопедична допомога розглядалася як допоміжний компонент загальної корекційної роботи, тісно пов'язаної з лікувальними, виховними та навчальними заходами [164; 170].

Водночас саме в цей період закладаються науково-теоретичні передумови подальшої інституціоналізації логопедичної допомоги, пов'язані з формуванням уявлень про мовлення як складну функціональну систему та усвідомленням необхідності спеціально організованого педагогічного впливу на процес його розвитку й корекції [298; 300; 318; 319; 320].

Наступний етап розвитку інституційних форм логопедичної допомоги пов'язаний із її нормативним закріпленням у системі освіти. Принципово важливо підкреслити, що логопедичні пункти не стали новим явищем у практиці логопедичної роботи, а були результатом узагальнення та уніфікації попереднього досвіду, накопиченого впродовж десятиліть у межах спеціальної та загальноосвітньої практики [109; 312].

У 1993 році наказом Міністерства освіти України було затверджено Положення про логопедичні пункти системи освіти, яким уперше на загальнодержавному рівні нормативно визначено логопедичний пункт як

спеціалізовану форму організації логопедичної допомоги дітям з порушеннями мовлення без відриву від навчання у закладах загальної середньої освіти [242]. Указаний нормативний акт визначив цілі, завдання, контингент, організаційні умови діяльності логопедичних пунктів і зафіксував місце логопедичної допомоги в структурі освітнього процесу.

Нормативне закріплення логопедичних пунктів стало важливим етапом інституціоналізації логопедичної допомоги, оскільки перевело логопедичну діяльність із площини локальних і нерегламентованих практик у сферу офіційно визнаної освітньої послуги. Водночас діяльність логопедичних пунктів зберігала чітку орієнтацію на корекцію мовленнєвих порушень у дітей, що відповідало домінуюльним на той час корекційно-педагогічним підходам і дефектологічній парадигмі [310; 333].

Паралельно з розвитком логопедичних пунктів логопедична допомога системно реалізовувалася в межах спеціальних закладів освіти для дітей з порушеннями слуху, зору, інтелектуального розвитку, тяжкими порушеннями мовлення та складними порушеннями розвитку. У таких закладах логопедична допомога була органічною складовою корекційно-розвиткового процесу й спрямовувалася на формування мовлення як базової умови навчальної діяльності та соціалізації [21; 109; 149; 312].

На відміну від логопедичних пунктів, у спеціальних закладах логопедична допомога мала системний і тривалий характер, що зумовлювалося особливостями контингенту здобувачів освіти та необхідністю комплексного впливу на мовленнєвий, пізнавальний і соціальний розвиток дітей. Водночас інституційно вона залишалася підпорядкованою загальній структурі спеціальної освіти й не функціонувала як автономна форма освітньої підтримки [164; 333].

Запровадження інклюзивної моделі освіти та нормативне закріплення поняття «особи з особливими освітніми потребами» зумовили суттєву трансформацію інституційних форм логопедичної допомоги. Створення у 2017 році інклюзивно-ресурсних центрів визначило нову модель організації

психолого-педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами, у межах якої логопедична допомога набула системного, міждисциплінарного характеру [43; 57; 182; 232].

У діяльності інклюзивно-ресурсних центрів логопедична допомога реалізується не ізольовано, а в межах командної моделі супроводу, що передбачає взаємодію логопеда з психологами, педагогами, асистентами вчителя та іншими фахівцями [232]. Така трансформація інституційних форм логопедичної допомоги відображає зміну парадигми – від вузько корекційного підходу до системного забезпечення освітніх потреб особи [333].

Водночас проведений аналіз засвідчує, що впродовж усього періоду свого розвитку логопедична допомога в Україні формувалася як міжвідомчий феномен, що функціонував на перетині кількох суспільних систем. Традиційно провідна роль у її організації належала системі освіти, у межах якої відбувалося становлення логопедичних пунктів, спеціальних закладів освіти, інклюзивно-ресурсних центрів та інших інституційних форм підтримки осіб з особливими освітніми потребами. Водночас окремі напрями логопедичної допомоги історично реалізовувалися у сфері охорони здоров'я, де вони були пов'язані з медичною реабілітацією, відновленням мовлення після травм і захворювань, а також із діяльністю лікувально-консультативних та реабілітаційних установ. Крім того, поступово посилювалася роль системи соціального захисту, у межах якої логопедична допомога інтегрувалася в комплекс соціальних і реабілітаційних послуг для дітей раннього віку, осіб з інвалідністю та членів їхніх сімей. Така міжвідомча природа логопедичної допомоги є важливою історичною закономірністю її розвитку та водночас відображає складність координації між освітніми, медичними й соціальними механізмами підтримки осіб з особливими освітніми потребами.

Отже, інституційні форми логопедичної допомоги в Україні формувалися поступово, у тісному зв'язку з розвитком спеціальної педагогіки, еволюцією наукових уявлень про мовленнєвий розвиток та трансформацією нормативно-правового регулювання у сфері освіти. Перехід від

доінституційних практик до нормативно закріплених, міжвідомчо координованих і структурно оформлених форм логопедичної допомоги створив наукове підґрунтя для подальшого історико-педагогічного аналізу становлення й розвитку теорії та практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами в Україні.

Важливо підкреслити, що логопедична допомога в Україні історично формувалася не в межах однієї інституційної системи, а на перетині кількох взаємопов'язаних сфер — освіти, охорони здоров'я, реабілітації та соціального захисту. Саме це зумовило різні моделі її нормативного регулювання, організаційного забезпечення та практичної реалізації.

У системі освіти логопедична допомога тривалий час реалізовувалася насамперед через логопедичні пункти як інституційно визначену форму корекційної роботи з дітьми. Нормативні документи регламентували їхні завдання, порядок обліку дітей, комплектування груп, форми й тривалість занять, а також взаємодію логопеда з педагогами та батьками [232; 233; 242]. У сучасний період важливим елементом освітньої інфраструктури підтримки осіб з особливими освітніми потребами стали інклюзивно-ресурсні центри (далі - ІРЦ), статус і засади діяльності яких визначені постановою Кабінету Міністрів України про ІРЦ [232]. Після 2017 року нормативна логіка інклюзивної освіти посилюється, а Постанова Кабінету Міністрів України № 765 (2021) закріплює підходи до організації навчання осіб з ООП, зокрема через концепт рівнів підтримки та процедур психолого-педагогічного супроводу [232; 233].

Окремим складником освітнього регулювання є професійно-кадрове забезпечення логопедичної допомоги. Сучасне бачення функцій фахівця закріплено у професійному стандарті для групи професій «Вчитель-логопед», «Логопед», «Завідувач логопедичного пунктку» (Національне агентство кваліфікацій, 2024), де мета професійної діяльності окреслюється через оцінювання, запобігання та подолання порушень мови, мовлення і комунікативних умінь [114; 230; 231].

У сфері охорони здоров'я та реабілітації логопедична допомога набуває особливого значення в роботі з особами, які мають мовленнєві й комунікативні порушення внаслідок захворювань, травм, неврологічних станів, постінсультних уражень або воєнних травм. У 2020-х роках помітним є зближення логопедичної допомоги з реабілітаційною моделлю, нормативним підґрунтям якої виступає Закон України «Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я» № 1053-IX від 03.12.2020, а також підзаконні акти щодо організації реабілітаційної допомоги, зокрема постанова Кабінету Міністрів України № 1268 (2021) [116].

У системі соціального захисту та соціальних послуг логопедична допомога розглядається як складова комплексної підтримки дітей раннього віку, сімей, осіб з інвалідністю та інших категорій осіб, які потребують додаткового супроводу. У цьому контексті вона спрямовується не лише на подолання мовленнєвих порушень, а й на розвиток комунікативної спроможності, підтримку сім'ї, соціальну адаптацію, підвищення якості життя та забезпечення участі особи в освітньому, сімейному й суспільному середовищі.

Отже, сучасне нормативне поле засвідчує міжсистемний характер логопедичної допомоги в Україні. В освітній системі вона реалізується через логопедичні пункти, ІРЦ, корекційно-розвиткові послуги та професійну діяльність вчителя-логопеда; у сфері охорони здоров'я та реабілітації — через відновлення або компенсацію мовленнєвих і комунікативних функцій; у системі соціального захисту — через комплексну підтримку особи та сім'ї. Така багатовимірність підтверджує міждисциплінарну природу логопедичної допомоги та дає підстави розглядати її як важливу складову забезпечення освітньої доступності, комунікативної участі й соціальної інтеграції осіб з особливими освітніми потребами.

Висновки до першого розділу

Теоретичний аналіз проблеми логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами дозволив сформулювати концептуальні засади дослідження та визначити основні теоретико-методологічні орієнтири подальшого історико-педагогічного пошуку.

Установлено, що термінологічний апарат логопедії та спеціальної освіти формувався впродовж тривалого історичного періоду та відображав еволюцію наукових підходів до розуміння мовлення, мовленнєвих порушень і шляхів їх подолання. Виявлено, що розвиток термінології безпосередньо пов'язаний із трансформацією медичних, дефектологічних, психолого-педагогічних та інклюзивних підходів до осмислення особливостей розвитку людини. З'ясовано, що для історико-педагогічного дослідження принципово важливим є поєднання сучасного понятійного апарату зі збереженням автентичної термінології джерел відповідних історичних періодів, що забезпечує наукову коректність і достовірність історичної реконструкції.

Доведено, що сучасне розуміння категорії «особи з особливими освітніми потребами» є результатом тривалої еволюції наукових, соціальних і правових підходів до визначення освітніх потреб людини. Установлено, що перехід від медичної до соціальної та інклюзивної моделей розуміння особливостей розвитку сприяв зміні підходів до організації освітньої підтримки та створив підґрунтя для переосмислення цілей, змісту й організаційних засад логопедичної допомоги.

Уточнено сутність логопедичної допомоги як складного багатокомпонентного явища, що охоплює систему діагностичних, профілактичних, корекційно-розвиткових, консультативних та освітніх заходів, спрямованих на забезпечення мовленнєвого розвитку особистості й створення умов для її повноцінної освітньої та соціальної участі. Установлено, що логопедична допомога є важливим складником спеціальної освіти та

водночас виступає самостійним об'єктом наукового дослідження, який потребує комплексного історико-педагогічного аналізу.

З'ясовано, що формування сучасної системи логопедичної допомоги відбувалося під впливом розвитку міжнародного та національного нормативно-правового забезпечення у сфері освіти, захисту прав людини та підтримки осіб з особливими освітніми потребами. Аналіз міжнародних документів, законодавчих і нормативних актів України засвідчив поступове утвердження людиноцентричного підходу до організації освітньої підтримки, розширення гарантій доступу до якісних логопедичних послуг та посилення міждисциплінарного характеру їх надання.

Установлено, що інституційний вимір логопедичної допомоги охоплює сукупність державних, освітніх, наукових, медичних і громадських інституцій, діяльність яких спрямована на забезпечення діагностики, корекції, розвитку та підтримки осіб із мовленнєвими порушеннями. Виявлено, що сучасна система логопедичної допомоги характеризується багаторівневою структурою, міжвідомчим характером та інтегрує діяльність закладів освіти, інклюзивно-ресурсних центрів, наукових установ, професійних спільнот, громадських організацій, а також окремих суб'єктів системи охорони здоров'я та соціального захисту.

Отже, результати теоретичного аналізу засвідчили, що логопедична допомога є складним міждисциплінарним і міжвідомчим феноменом, дослідження якого потребує врахування термінологічних, науково-теоретичних, нормативно-правових та інституційних аспектів його розвитку. Проведене дослідження дозволило сформулювати теоретико-методологічне підґрунтя для подальшого вивчення історії становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами, а також створило основу для здійснення її подальшої історико-педагогічної періодизації та аналізу провідних тенденцій розвитку.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЧНІ, ІСТОРІОГРАФІЧНІ ПІДХОДИ ТА ПЕРІОДИЗАЦІЯ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБАМ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

2.1. Методологічні підходи та принципи дослідження становлення і розвитку логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами

Дослідження становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами потребує чіткого методологічного обґрунтування, оскільки зазначена проблема має комплексний міждисциплінарний характер і перебуває на перетині історії педагогіки, спеціальної освіти, логопедії, психології, педагогіки та медицини. У межах нашого дослідження логопедична допомога розглядається не лише як практична діяльність із подолання мовленнєвих порушень, а як історично зумовлений, соціально детермінований та нормативно оформлений педагогічний феномен, розвиток якого відбувався під впливом трансформації суспільних уявлень про порушення розвитку, еволюції наукових концепцій мовленнєвої патології, зміни освітніх парадигм і становлення системи спеціальної та інклюзивної освіти [8; 51; 52; 313; 314].

Методологічною основою дослідження є сукупність взаємопов'язаних наукових підходів, що забезпечують можливість комплексного аналізу становлення та розвитку логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами в її історичній динаміці, структурній цілісності та соціокультурній зумовленості.

Провідним у дослідженні є *історико-педагогічний підхід*, методологічні засади якого розкрито у працях Л. Березівської, Н. Гупан, Н. Дічек, В. Кременя, С. Сисоевої, О. Сухомлинської та інших учених, які

розглядають історію педагогіки як складний багатовимірний процес розвитку педагогічної думки, освітніх інституцій, соціокультурних практик і суспільних трансформацій [8; 51; 52; 63-66]. Методологічно важливими для осмислення історії освіти є також положення, представлені у працях зарубіжних дослідників історії освіти та культури L. Cremin, який розглядав освіту як складник ширших соціокультурних процесів [476], I. Goodson, що обґрунтовував необхідність аналізу освітніх явищ у контексті їх історичного розвитку та суспільних змін, а також M. Bloch і F. Braudel, які наголошували на значенні тривалих історичних процесів та соціокультурних чинників у розвитку суспільних інститутів. Застосування історико-педагогічного підходу дозволяє розглядати логопедичну допомогу як складник розвитку спеціальної освіти, що змінювалася під впливом освітньої політики держави, розвитку педагогічної науки, суспільних трансформацій і ставлення до осіб з особливими освітніми потребами.

Важливе методологічне значення для дослідження мають наукові положення М. Ярмаченка щодо закономірностей розвитку спеціальної освіти та дефектологічної науки. Учений розглядав спеціальну освіту як складний соціально-педагогічний феномен, розвиток якого визначається взаємодією суспільно-історичних умов, освітньої політики держави, наукових знань, інституційних механізмів та професійної діяльності педагогів. У працях М. Ярмаченка обґрунтовано необхідність комплексного вивчення спеціальної освіти в єдності її наукового, організаційного та практичного компонентів, що має важливе значення для осмислення становлення та розвитку логопедичної допомоги як складника спеціальної освіти [440–443].

Важливе значення для дослідження має *історико-генетичний підхід*, який забезпечує виявлення витоків, передумов, закономірностей та етапів становлення логопедичної допомоги. Методологічний потенціал історико-генетичного підходу розкрито у працях Л. Березівської, Н. Гупан, Н. Дічек, О. Сухомлинської та інших дослідників історії освіти, які наголошують на необхідності розгляду педагогічних явищ у контексті їх конкретно-

історичного розвитку з урахуванням причинно-наслідкових зв'язків, наступності етапів і впливу суспільно-культурних чинників на трансформацію освітніх процесів [7; 8; 51; 52; 63–66; 313; 314]. Застосування історико-генетичного підходу дає змогу простежити процес зародження, становлення та розвитку логопедичної допомоги в Україні, виявити механізми її трансформації під впливом змін у наукових уявленнях про мовлення, розвитку спеціальної освіти, нормативно-правового забезпечення та суспільного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами. Це дозволяє розглядати логопедичну допомогу не як сукупність окремих практик, а як історично сформовану систему професійної діяльності, що розвивалася в тісному взаємозв'язку з еволюцією спеціальної педагогіки, психології, медицини та освітньої політики.

Методологічно значущим є *системний підхід*, який дозволяє аналізувати становлення та розвиток теорії і практики логопедичної допомоги особам із особливими освітніми потребами як багаторівневе структуроване утворення, що містить нормативно-правовий, інституційний, кадровий, діагностичний, корекційно-розвитковий, профілактичний, консультативний і навчально-методичний компоненти. Теоретичні засади системного бачення освітніх процесів розкрито у працях І. Беха, В. Бондаря, В. Кременя, М. Ярмаченка, які обґрунтовували необхідність розгляду корекційно-педагогічних явищ як цілісних багаторівневих систем, що функціонують у взаємозв'язку із суспільними, освітніми та культурними процесами [11-21; 440-443]. У межах системного підходу логопедична допомога розглядається як складник ширшої системи спеціальної та інклюзивної освіти, що функціонує у взаємозв'язку з розвитком педагогічної науки, освітньої політики держави та суспільними потребами.

Важливу роль у дослідженні відіграє *аксіологічний підхід*, який уможливорює аналіз розвитку логопедичної допомоги крізь призму трансформації суспільних цінностей і гуманістичних орієнтирів щодо осіб із особливими освітніми потребами. Теоретичні основи аксіологічного підходу

розроблено у працях І. Беха, В.Бондаря, В. Кременя, М. Супруна [310-312]. У межах аксіологічного підходу логопедична допомога осмислюється як складник гуманістично орієнтованої освітньої системи, спрямованої на забезпечення права особистості на мовленнєвий розвиток, освіту, комунікацію та соціальну інтеграцію.

Значущим для нашого дослідження є *антропологічний підхід*, який передбачає розгляд особи з особливими освітніми потребами як суб'єкта розвитку, навчання, комунікації та соціальної взаємодії. У контексті дослідження логопедичної допомоги антропологічний підхід дозволяє розглядати мовлення не лише як функцію, що підлягає корекції, а як фундаментальний засіб пізнання, самовираження та соціалізації особистості.

Важливим у дослідженні є *соціокультурний підхід*, який дозволяє аналізувати розвиток логопедичної допомоги в контексті суспільних, культурних, політичних та освітніх трансформацій. Методологічне значення соціокультурного підходу обґрунтовано у працях Н. Софій, О. Сухомлинської [301; 313; 314]. Застосування цього підходу дає змогу простежити, як зміни у суспільному розумінні інвалідності, дитинства, освітніх прав та соціальної підтримки впливали на формування теорії та практики логопедичної допомоги.

З огляду на складність і багатовимірність досліджуваного феномену принципове значення має *міждисциплінарний підхід*, який забезпечує інтеграцію знань із педагогіки, логопедії, психології, медицини та соціальної педагогіки. Необхідність міждисциплінарного осмислення проблем осіб з особливими освітніми потребами підкреслюється у працях А. Колупаєвої, В. Тарасун, М. Шеремет та ін. [158-163; 318; 319; 437-439]. Саме міждисциплінарний підхід дозволяє розглядати логопедичну допомогу як систему, що історично формувалася на перетині медичних, психолого-педагогічних і соціальних практик.

Для дослідження важливим є також *парадигмальний підхід*, який дозволяє виявити зміну наукових і освітніх парадигм у розвитку логопедичної

допомоги. Методологічне значення цього підходу простежується у міжнародних дослідженнях М. Ainscow та Т. Booth, які розглядають інклюзію як процес забезпечення участі кожної особистості в освітньому середовищі незалежно від наявності порушень розвитку [158; 313; 314.]. Застосування парадигмального підходу дає можливість простежити перехід від медико-дефектологічної моделі осмислення мовленнєвих порушень до гуманістичної, соціальної та інклюзивної парадигми.

Важливе місце у дослідженні займає *інституційний підхід*, який дозволяє аналізувати логопедичну допомогу через розвиток відповідних освітніх і соціальних інституцій: логопедичних кабінетів, спеціальних шкіл, логопедичних пунктів, інклюзивно-ресурсних центрів, реабілітаційних служб та інклюзивних освітніх середовищ. Теоретичні та практичні аспекти інституціоналізації спеціальної освіти висвітлено у працях В. Бондаря, А. Колупаєвої, М. Шеремет М. Ярмаченка та ін. [11-21; 160; 437], які досліджували розвиток мережі спеціальних закладів освіти, підготовку дефектологічних кадрів, організаційні форми корекційно-педагогічної допомоги та державну політику у сфері навчання осіб з особливими освітніми потребами [19; 437; 441]. Інституційний підхід дає змогу показати, як логопедична допомога поступово трансформувалася з локальної педагогічної практики у нормативно врегульовану систему професійної діяльності.

Окреслені методологічні підходи реалізуються в дослідженні через систему наукових принципів.

Провідним є *принцип історизму*. Він передбачає розгляд логопедичної допомоги в контексті конкретних історичних умов її становлення та розвитку, з урахуванням суспільно-політичних, освітніх і наукових чинників відповідного періоду.

Важливим є *принцип наукової об'єктивності*, який передбачає критичний аналіз джерельної бази, зіставлення різних типів джерел і відмову від однобічного трактування історико-педагогічних процесів. Реалізація цього

принципу забезпечує можливість уникнення як модернізації історичних явищ із позицій сучасності, так і їх ідеалізації.

Методологічно значущим є *принцип єдності історичного і логічного*, який дозволяє поєднати послідовне відтворення етапів розвитку логопедичної допомоги з виявленням внутрішньої логіки, закономірностей, суперечностей і тенденцій цього процесу [51; 52; 313; 314]. Завдяки цьому логопедична допомога розглядається не як сукупність окремих фактів чи подій, а як історично зумовлений процес розвитку наукових ідей, освітніх практик та інституційних форм підтримки осіб з особливими освітніми потребами.

Визначальним для дослідження є також *принцип системності*, відповідно до якого логопедична допомога аналізується як багатокomпонентна система, що містить теоретичний, нормативно-правовий, інституційний, кадровий, методичний і практичний рівні функціонування. Реалізація цього принципу дає змогу простежити взаємозв'язок між розвитком педагогічної науки, підготовкою фахівців, освітньою політикою держави та трансформацією форм логопедичної допомоги.

Отже, методологічну основу дисертації становить поєднання історико-педагогічного, історико-генетичного, системного, аксіологічного, антропологічного, соціокультурного, міждисциплінарного, парадигмального та інституційного підходів, а також принципів історизму, наукової об'єктивності, єдності історичного і логічного та системності. Така методологічна рамка забезпечує можливість комплексного аналізу становлення та розвитку теорії і практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами як історично зумовленого, соціально значущого, нормативно оформленого й науково обґрунтованого феномену, що розвивався в контексті еволюції спеціальної освіти, гуманізації суспільного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами та становлення інклюзивної освітньої парадигми.

2.2. Наукові підходи до періодизації становлення та розвитку спеціальної освіти і логопедичної допомоги в дослідженнях

Історико-педагогічне осмислення становлення й розвитку теорії та практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами неможливе без звернення до проблеми періодизації як ключового методологічного інструменту наукового пізнання. Періодизація в історико-педагогічних дослідженнях виконує не лише впорядковувальну функцію, а й відображає концептуальне бачення сутності досліджуваного феномена, логіки його розвитку, провідних чинників трансформації та меж історичних зламів. Саме тому аналіз наявних періодизацій дозволяє виявити не лише хронологічні межі окремих етапів, а й методологічні засади, на яких ґрунтуються наукові інтерпретації історії спеціальної освіти та суміжних галузей.

У сучасній історико-педагогічній науці відсутня єдина універсальна періодизація становлення та розвитку спеціальної освіти й логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами. Натомість у дисертаціях та науково-педагогічних джерелах представлено низку авторських періодизацій, що різняться за об'єктом аналізу, хронологічними межами, критеріальними підставами та рівнем узагальнення. Це зумовлено як складністю самого феномена спеціальної освіти, так і міждисциплінарним характером логопедичної допомоги, яка історично формувалася на перетині педагогіки, психології, медицини та практики.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що більшість існуючих періодизацій орієнтовані переважно на розвиток спеціальної освіти загалом і вибудовуються за інституційно-організаційним, нормативно-правовим або науково-теоретичним критеріями. У межах таких підходів увага зосереджується на становленні мережі спеціальних закладів освіти, еволюції дефектологічної науки, зміні освітньої політики держави або трансформації суспільних уявлень про осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

Водночас логопедична допомога в цих моделях не постає самостійним об'єктом історико-педагогічного аналізу, а розглядається фрагментарно – як складник ширших освітніх, медико-педагогічних або соціальних систем.

Навіть у дослідженнях, що акцентують увагу на розвитку логопедії як наукового напрямку або аналізують діяльність провідних учених-логопедів, періодизаційний аналіз здебільшого обмежується еволюцією теоретичних уявлень чи методик корекції мовлення, залишаючи поза фокусом логопедичну допомогу як цілісну систему теорії і практики, пов'язану з конкретними інституційними формами, нормативним регулюванням і соціальним запитом. Унаслідок цього історія логопедичної допомоги не набуває статусу відносно автономного феномена з власною внутрішньою логікою розвитку.

З огляду на це аналіз існуючих історичних періодизацій у межах цього підрозділу має методологічно обґрунтовувальний характер і спрямований не лише на узагальнення попередніх наукових підходів, а й на виявлення їхніх можливостей та обмежень щодо реконструкції становлення і розвитку теорії та практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами. Такий аналіз є необхідним етапом для подальшого формування авторської періодизації, зорієнтованої на поєднання теоретичних, практичних, інституційних і нормативно-правових аспектів розвитку логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами.

Проблема періодизації в історико-педагогічних дослідженнях належить до складних методологічних питань, оскільки пов'язана не лише з формальним хронологічним поділом історичного матеріалу, а насамперед із визначенням внутрішньої логіки розвитку досліджуваного феномена, встановленням критеріїв виокремлення окремих етапів та виявлення закономірностей трансформації педагогічної теорії й практики. У сучасній історико-педагогічній науці періодизація розглядається як один із провідних методів наукового пізнання, що дозволяє структурувати історичний процес відповідно до якісних змін у розвитку освіти, педагогічної думки, наукових підходів та суспільних уявлень про навчання і виховання [51; 52; 313; 314].

Методологічне значення періодизації полягає в тому, що вона дає можливість не лише систематизувати історичний матеріал, а й простежити динаміку розвитку педагогічних явищ у взаємозв'язку із соціально-економічними, культурними, політичними та науковими процесами певної історичної епохи. Саме тому у вітчизняній історико-педагогічній науці проблема періодизації розглядається як одна з ключових умов наукової реконструкції історії освіти та педагогіки [314].

Н. Гупан підкреслює, що періодизація є «логічним розмежуванням досліджуваного періоду відповідно до якісної характеристики його окремих етапів» [51]. На думку дослідниці, науково обґрунтована періодизація повинна враховувати не лише зовнішні суспільно-історичні зміни, а й внутрішню логіку розвитку конкретного педагогічного явища, оскільки механічне перенесення загальноісторичних меж на розвиток педагогічної науки не завжди відображає реальні процеси трансформації освітньої практики [52].

Важливими для дослідження є також методологічні положення О. Сухомлинської, яка наголошує на необхідності переосмислення традиційних моделей періодизації історії педагогіки та переходу до багатовимірного аналізу освітніх процесів. Дослідниця зазначає, що історія педагогіки не може розглядатися ізольовано від розвитку культури, науки, суспільної свідомості та державотворчих процесів, а відтак періодизація педагогічних явищ повинна враховувати цивілізаційні, культурологічні та аксіологічні чинники [314]. Такий підхід дозволяє аналізувати розвиток освіти не лише через зміну інституцій або нормативних актів, а і як відображення трансформації суспільних уявлень про людину, її право на освіту та соціальну участь.

У сучасних історико-педагогічних дослідженнях спеціальної освіти проблема періодизації набуває особливої складності, що зумовлено міждисциплінарним характером самої спеціальної педагогіки. Розвиток спеціальної освіти та логопедії відбувався на перетині педагогіки, психології, медицини, дефектології, соціальної політики та правозахисних практик,

унаслідок чого різні дослідники використовували різні критерії виокремлення історичних етапів [149; 150; 310; 333].

Аналіз історико-педагогічних праць свідчить, що при побудові періодизацій дослідники найчастіше спираються на такі фактори: суспільно-політичні та соціально-економічні зміни; трансформацію державної освітньої політики; рівень інституціоналізації спеціальної освіти; розвиток мережі спеціальних закладів; еволюцію наукових уявлень про порушення розвитку; зміну методологічних підходів до корекційно-педагогічної діяльності; трансформацію суспільного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами [9; 42; 311; 333].

Для нашого дослідження принципово важливим є положення про те, що періодизація розвитку теорії та практики логопедичної допомоги не може ґрунтуватися винятково на одному критерії – наприклад, лише на змінах нормативно-правового забезпечення або розвитку мережі спеціальних закладів. Логопедична допомога як історико-педагогічний феномен формувалася під впливом комплексу чинників: розвитку спеціальної педагогіки та логопедії як науки; зміни уявлень про мовлення та мовленнєві порушення; трансформації державної освітньої політики; становлення інституційних форм допомоги; розвитку системи професійної підготовки фахівців; гуманізації та інклюзивізації освіти.

Саме тому аналіз існуючих історико-педагогічних періодизацій розвитку спеціальної освіти та логопедичної допомоги потребує комплексного методологічного підходу, що дозволяє враховувати як зовнішні соціально-історичні чинники, так і внутрішню логіку розвитку логопедичної теорії та практики. Це зумовлює необхідність звернення до різних моделей періодизації, представлених у сучасних історико-педагогічних дослідженнях, та їх подальшого наукового осмислення в контексті теми дисертації.

Аналіз наукових праць [42; 150; 164; 310; 333] засвідчує, що в сучасній історико-педагогічній науці сформувалося кілька домінантних підходів до періодизації розвитку спеціальної освіти та логопедії, які відрізняються не

лише хронологічними межами, а й критеріями виокремлення етапів, предметом дослідження та методологічними орієнтирами авторів. Одні дослідники акцентують увагу переважно на інституційно-організаційному розвитку спеціальної освіти, інші – на еволюції наукових концепцій, нормативно-правовому забезпеченні або трансформації суспільного ставлення до осіб з порушеннями психофізичного розвитку. У зв'язку з цим доцільним є звернення до найбільш репрезентативних історико-педагогічних досліджень, у яких запропоновано авторські моделі періодизації розвитку спеціальної освіти, логопедії та корекційної педагогіки.

У дисертації **Ж. Ковальчук** «Становлення та розвиток теоретичних засад логопедії в Україні (друга половина XX століття – початок XXI століття)» *запропоновано авторську періодизацію еволюції саме теоретичних засад логопедії в межах 1944–2010-х років*, що є показовим прикладом історико-педагогічного підходу, зорієнтованого передусім на динаміку наукового знання, зміну методологічних орієнтирів і дослідницьких парадигм у галузі логопедії як складової спеціальної педагогіки [150].

Принципово важливим є те, що у зазначеній роботі логопедія розглядається не лише як сукупність практичних корекційних заходів, а як наукова галузь, розвиток якої визначається зміною уявлень про природу мовлення, механізми мовленнєвих порушень і способи їх педагогічної інтерпретації. Відповідно, періодизація, запропонована Ж. Ковальчук, відображає передусім еволюцію теоретико-методологічних засад логопедії, а не безпосередньо інституційних форм логопедичної допомоги.

Методологічно вагомим є те, що авторка чітко окреслює критерії, покладені в основу періодизації, що не завжди характерно для історико-педагогічних досліджень. До таких критеріїв зараховано:

- суспільно-політичний і соціально-економічний устрій як зовнішній контекст розвитку науки й освіти;
- світоглядний критерій, що охоплює рівень культури суспільства та трансформацію ставлення до осіб із порушеннями психофізичного розвитку;

- стиль наукового мислення і провідні напрями розвитку наук про людину, разом із галузями, що вивчають мовленнєві порушення;
- суспільні запити щодо знання про мовлення та його порушення [150].

Так, у дослідженні реалізовано комплексний критерій періодизації, який поєднує науково-теоретичний і соціально-історичний виміри. Водночас авторка наголошує на умовності хронологічних меж, підкреслюючи, що розвиток науки має інерційний характер і не підлягає жорсткому поділу на ізольовані етапи. Така позиція є методологічно обґрунтованою, оскільки дозволяє уникнути механістичного «розчленування» історичного процесу й відобразити складність переходів між етапами розвитку логопедичної науки [150].

У межах дослідження Ж. Ковальчук виділяє п'ять періодів розвитку теоретичних засад логопедії в Україні, що охоплюють як радянський, так і пострадянський етапи.

Перший період (1944–1955 роки) визначено як етап відновлення наукових досліджень у галузі логопедії в повоєнний час. Його виокремлення пов'язане із загальним процесом відбудови системи освіти, зростанням кількості дітей із порушеннями розвитку та необхідністю науково-методичного забезпечення корекційної роботи. Важливим інституційним маркером цього етапу є відновлення діяльності наукових установ, зокрема Науково-дослідного інституту (далі НДІ) дефектології [150].

Другий період (1955–1976 роки) характеризується становленням теоретичних основ логопедії, зокрема дошкільної. Його межі пов'язані з інституційним зміцненням наукових досліджень (створення відповідних структур у системі наукових установ) та переходом від переважно медико-описових підходів до психолого-педагогічного осмислення мовленнєвих порушень. У цей час формуються системні уявлення про мовлення як складну функціональну систему, що визначає подальший розвиток логопедичної теорії [150].

Третій період (1976–1991 роки) пов'язаний із розвитком науково-методичних засад диференційованого навчання і виховання дітей із тяжкими порушеннями мовлення. На цьому етапі поглиблюється диференціація підходів до корекційної роботи, удосконалюються методики навчання, формується системний підхід до організації спеціальної освіти [150].

Четвертий період (1991–2010 роки) визначається як етап інтенсифікації наукових досліджень у галузі логопедії в умовах незалежної України. Він характеризується переорієнтацією освітньої політики, розвитком системи психолого-педагогічного вивчення дітей із порушеннями мовлення, а також пошуком більш індивідуалізованих підходів до корекційно-педагогічної допомоги [150].

П'ятий період (2010 рік – дотепер) авторка визначає як сучасний етап модернізації логопедичної науки і практики, що пов'язаний із розширенням ресурсів для соціалізації осіб із мовленнєвими порушеннями, розвитком нових напрямів досліджень та підготовкою диференційованих за спеціалізаціями кадрів [150].

Аналіз запропонованої періодизації дозволяє констатувати, що вона має виразно науково-теоретичну спрямованість, оскільки основним об'єктом структурування виступає розвиток логопедії як галузі знання. Водночас вона інтегрує і ширший соціально-історичний контекст, що проявляється у прив'язці етапів до суспільно-політичних трансформацій та змін освітньої політики.

Для нашого дослідження *періодизація Ж. Ковальчук* є методологічно цінною, оскільки *демонструє можливість побудови історико-педагогічної моделі на основі поєднання внутрішньонаукових і зовнішніх (соціально-історичних) критеріїв*. Водночас її обмеження полягає в тому, що логопедична допомога в ній не постає як самостійний предмет історичного аналізу, а розглядається опосередковано – через розвиток теоретичних засад логопедії.

Це зумовлює необхідність подальшого розширення періодизаційного підходу через інтеграцію таких чинників: інституційних форм логопедичної допомоги; нормативно-правового регулювання; практики корекційно-розвиткової діяльності; змін у розумінні адресата допомоги (від дітей до осіб з особливими освітніми потребами).

Саме така інтеграція дозволяє перейти від аналізу окремих аспектів розвитку логопедії до побудови цілісної періодизації становлення та розвитку теорії і практики логопедичної допомоги як самостійного історико-педагогічного феномена.

Окреме місце серед історико-педагогічних досліджень, безпосередньо дотичних до проблеми логопедичної допомоги, посідає дисертаційна робота **Т. Берник** «Розвиток диференційованих форм логопедичної допомоги дітям з мовленнєвими вадами в Україні (1945–2000)» [9]. Її значущість для нашого дослідження визначається тим, що авторка *однією з перших у вітчизняній спеціальній педагогіці поставила питання про необхідність цілісного історико-педагогічного аналізу саме системи логопедичної допомоги дітям*, наголошуючи, що до цього часу в Україні не було проведено дослідження, яке б комплексно висвітлювало історію її становлення і розвитку [9]. У роботі чітко визначено предмет дослідження – процес становлення і розвитку диференційованих форм логопедичної допомоги дітям з порушеннями мовлення, а також поставлено завдання визначити й обґрунтувати основні періоди цього розвитку [9].

Хронологічні межі дослідження Т. Берник охоплюють 1945–2000 роки. Нижню межу авторка обґрунтовує тим, що саме з 1945 року, після попередніх заходів 1917–1944 років та активізації наукових досліджень, почали розширюватися форми логопедичної допомоги дітям з порушеннями мовлення, удосконалювалися методи й засоби її проведення, а також відновлювалася робота спеціальних закладів для дітей з мовленнєвими порушеннями [9]. Верхня межа – 2000 рік – пов’язана з переглядом усталеної парадигми спеціальної освіти, оновленням теоретико-методологічного й

практичного підґрунтя логопедичної галузі, зміною суспільного ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку та актуалізацією ідей соціалізації й інтеграції [9].

Методологічна основа дослідження Т. Берник є важливою для розуміння критеріїв її періодизації. Авторка спирається на положення про діалектичну взаємозумовленість соціально-педагогічних явищ, єдність історичного й логічного, динамічний підхід до розуміння структури дефекту та перспектив розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями, а також на положення про соціально-історичну зумовленість змісту освіти і зв'язок теорії та практики [9]. Отже, її періодизація не є суто хронологічною: вона вибудовується на поєднанні кількох критеріїв: соціально-економічного; суспільно-політичного; культурологічного; педагогічного; організаційно-інституційного; науково-методичного.

У висновках дисертації Т. Берник зазначає, що характер логопедичної допомоги дітям упродовж досліджуваного періоду не залишався незмінним: її організація, зміст, форми й методи перебудовувалися одночасно з накопиченням знань про етіологію мовленнєвих порушень, їх структуру та механізми [9]. Авторка також прямо вказує, що різні періоди розвитку логопедичної допомоги були позначені впливом соціально-економічних, суспільно-політичних, культурологічних і педагогічних чинників, які відображали трансформацію суспільного життя, розвиток освіти, зокрема спеціальної, а також організаційно-педагогічні умови й можливості всієї системи логопедичної допомоги [9]. Саме на цій підставі вона виділяє три періоди розвитку диференційованих форм логопедичної допомоги дітям з вадами мовлення в Україні, кожен із яких має внутрішню етапність [9].

Перший період (1945–1971 роки) Т. Берник визначає як період становлення і розвитку науково-дослідної роботи в галузі логопедії та формування системи логопедичної допомоги в Україні. У його межах виокремлено два етапи. Перший етап (1945–1954 роки) характеризується відбудовою практики логопедичної допомоги дітям дошкільного і шкільного

віку, відкриттям логопедичних пунктів при загальноосвітніх навчальних закладах, а також створенням у 1953 році перших спеціальних шкіл-інтернатів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення [9; 276]. У цей період логопедична допомога ще мала вузький корекційний зміст і зосереджувалася переважно на подоланні несприятливих умов звукоутворення, виправленні недоліків вимови та мовленнєвого дихання; мовлення розглядалося передусім як сукупність артикуляційних рухів, що продукують звуки [9].

Другий етап першого періоду (1955–1971 роки) позначений розвитком теоретичних основ логопедії та розширенням мережі закладів для дітей із порушеннями мовлення. Для цього етапу, за Т. Берник, характерні чіткіша постановка мети, завдань і способів організації логопедичної допомоги, орієнтація наукових досліджень на розробку і впровадження педагогічної класифікації мовленнєвих порушень, а також формування диференційованої корекційної роботи відповідно до форми мовленнєвого розладу [9]. У цей час логопедична допомога поступово виходить за межі суто артикуляційної корекції й набуває педагогічного змісту, пов'язаного з формуванням складних психічних процесів, дидактичним забезпеченням навчально-виховної та корекційної роботи в закладах для дітей із тяжкими порушеннями мовлення [9].

Другий період (1972–1990 роки) авторка визначає як період розширення диференційованих форм логопедичної допомоги. У його межах також виділено два етапи. Перший етап (1972–1982 роки) характеризується подальшим розвитком теорії логопедії та системи логопедичної допомоги на нових методологічних і природничо-наукових засадах [9]. Особливістю цього етапу стало посилення уваги до попередження мовленнєвих порушень у ранньому віці, формування дошкільної логопедії як окремого напрямку та створення спеціальної дошкільної освіти для дітей із порушеннями мовлення [9]. У цей час посилюється міждисциплінарність логопедії: зміст логопедичної допомоги починає спиратися на дані психології, медицини, фізіології,

мовознавства, що сприяло науковому обґрунтуванню методів і засобів спеціального навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення [9].

Другий етап другого періоду (1983–1990 роки) у логіці дисертації Т. Берник пов'язаний із подальшим розгортанням варіативних форм логопедичної допомоги та водночас із виявленням суперечностей у їх практичній реалізації. Авторка наголошує, що організаційні та науково-методичні заходи цього часу сприяли розвитку логопедичної допомоги від раннього віку в системі спеціальних дошкільних закладів, логопедичних груп при дошкільних навчальних закладах, школах для дітей із тяжкими порушеннями мовлення та логопедичних пунктах при загальноосвітніх школах [9]. Водночас проблемою залишалися дефіцит кваліфікованих кадрів, недостатність спеціальних програм і навчально-методичних посібників, що звужувало корекційну роботу до подолання мовленнєвих порушень без належного врахування сенсорної, моторної та психічної сфер розвитку дитини [9].

Третій період (1991–2000 роки) Т. Берник характеризує як період кардинальних змін в організації, змісті й методах логопедичної допомоги дітям із порушеннями мовлення. Його нижня межа пов'язана з проголошенням незалежності України, зміною освітньої політики та переосмисленням системи спеціальної освіти в умовах національного державотворення. У 1990-х роках, за авторкою, продовжуються наукові пошуки в галузі логопедії, зокрема щодо допомоги учням загальноосвітніх шкіл; лабораторією логопедії під керівництвом В. Тарасун розроблялися концептуальний і функціональний підходи до вдосконалення системи логопедичної допомоги [9]. Концептуальний підхід забезпечував єдність виявлення порушень мовлення, аналізу їх структури й природи, з'ясування особливостей психічного розвитку логопатів і корекційно спрямованого формування мовлення, тоді як функціональний підхід був спрямований на пошук ефективних форм інтеграції дітей із мовленнєвими порушеннями в суспільство [9].

Узагальнюючи періодизацію Т.Берник, можемо стверджувати, що її критерії мають комплексний характер. По-перше, авторка враховує інституційний критерій – розвиток мережі логопедичних пунктів, спеціальних дошкільних закладів, шкіл-інтернатів, логопедичних груп. По-друге, важливим є науково-теоретичний критерій – зміна уявлень про мовлення, перехід від артикуляційно-фонетичного розуміння корекції до педагогічно, психологічно й міждисциплінарно обґрунтованої логопедичної допомоги. По-третє, простежується організаційно-методичний критерій – удосконалення форм, методів, засобів, програм і технологій роботи. По-четверте, використано соціально-політичний та нормативний критерії, оскільки межі періодів пов'язані з післявоєнною відбудовою, розвитком радянської системи спеціальної освіти та трансформаціями доби незалежності.

Для нашого дослідження періодизація Т. Берник має особливу цінність, оскільки, на відміну від більшості історико-педагогічних праць зі спеціальної освіти, вона безпосередньо стосується логопедичної допомоги як предмета історичного аналізу. Водночас її обмеження полягають у тому, що об'єктом дослідження є переважно дитячий контингент і диференційовані форми логопедичної допомоги в межах 1945–2000 років. Отже, ця модель не охоплює повною мірою ранні історичні передумови становлення вітчизняної логопедичної допомоги, розвиток допомоги дорослим особам із мовленнєвими порушеннями, а також новітній етап після 2000 року, пов'язаний із нормативним оформленням інклюзивної освіти, діяльністю ІРЦ, професійними стандартами та міжвідомчими моделями підтримки осіб з особливими освітніми потребами.

Отже, дослідження Т. Берник є однією з найважливіших наукових опор для подальшого формування авторської періодизації становлення і розвитку теорії та практики логопедичної допомоги. Воно демонструє можливість побудови періодизації саме навколо логопедичної допомоги, однак водночас потребує розширення за часовими межами, адресатами допомоги, нормативно-правовими чинниками та сучасним розумінням логопедичної

допомоги як системної міждисциплінарної діяльності щодо осіб з особливими освітніми потребами.

У сучасних історико-педагогічних дослідженнях спеціальної освіти методологічно виваженим і показовим є підхід, реалізований у докторській дисертації **С. Федоренко** «Становлення та розвиток вітчизняної тифлопедагогіки» (2012). Значущість цієї роботи для нашого дослідження полягає не лише в реконструкції історії окремої галузі спеціальної педагогіки – тифлопедагогіки, а, насамперед, у *розробці цілісної моделі періодизації, що ґрунтується на поєднанні кількох груп критеріїв і дозволяє відтворити динаміку розвитку явища як у теоретичному, так і в практичному вимірах* [333]. Методологічно авторка виходить із положення про багатовимірність історико-педагогічних процесів, що зумовлює необхідність застосування комплексу методів: історичного, історико-генетичного, хронологічного, історико-порівняльного та порівняльно-хронологічного. У цьому контексті метод періодизації розглядається не як формальний поділ історичного матеріалу, а як інструмент узгодження історико-часових, наукових, смислових, аксіологічних і соціальних параметрів розвитку досліджуваного феномена [333].

Ключовою особливістю підходу С. Федоренко є чітке окреслення критеріальної основи періодизації, яка має багатофакторний характер. Авторка прямо зазначає, що еволюція системи навчання і виховання осіб із порушеннями зору зумовлена комплексом взаємопов'язаних чинників, серед яких визначальними є:

- суспільно-політичні трансформації;
- соціально-економічні умови розвитку освіти;
- організаційно-педагогічні механізми функціонування спеціальних закладів; стан наукового знання та рівень розвитку педагогічної теорії [333].

Саме поєднання цих чинників дозволило науковиці здійснити, за її визначенням, «багатопараметричну соціокультурну періодизацію» розвитку

тифлопедагогіки, що відображає як зовнішні умови функціонування системи, так і внутрішню логіку її розвитку [333].

На підставі визначених критеріїв С. Федоренко виокремлює чотири базові періоди розвитку вітчизняної тифлопедагогіки, кожен із яких деталізується через етапи, що відображають внутрішні зміни у змісті, організації та методах навчання і виховання осіб із порушеннями зору:

I період (X століття – середина XIX століття) – становлення передумов практики навчання сліпих в Україні. Цей період характеризується відсутністю системної освітньої організації та домінуванням благодійних і релігійно-опікунських форм допомоги, що формують первинні уявлення про можливість навчання осіб із порушеннями зору [333].

II період (середина XIX століття – 1942 рік) – становлення та розвиток системи спеціальної освіти дітей із порушеннями зору. У цей час формуються перші спеціалізовані заклади, розвивається інституційна база навчання, закладаються основи педагогічного осмислення особливостей розвитку дітей із порушеннями зору [333].

III період (1943–1990 роки) – інтенсивна розробка теорії і практики тифлопедагогіки. Він характеризується систематизацією наукових знань, розвитком методик навчання, розширенням мережі спеціальних закладів і поглибленням наукових досліджень у галузі спеціальної педагогіки [333].

IV період (1991 рік – дотепер) – розвиток тифлопедагогіки в умовах незалежної України, що пов'язаний із трансформацією освітньої політики, гуманізацією підходів до осіб із порушеннями розвитку, розвитком інклюзивної освіти та інтеграцією у світовий освітній простір [333].

Принципово важливим для нашого дослідження є те, що в моделі С. Федоренко періодизація не зводиться до хронологічного поділу, а відображає механізми розвитку явища. Межі періодів визначаються зміною суспільного запиту, трансформацією моделей організації освіти, розвитком інституційної мережі та оновленням змістово-методичних засад педагогічної діяльності. Додатково це підсилюється введенням внутрішньої етапності, що

дозволяє простежити динаміку змін не лише на макрорівні, а й у межах окремих періодів.

Так, аналіз підходу С. Федоренко дозволяє зробити важливий методологічний висновок: періодизація історико-педагогічних явищ може будуватися не лише як результат прямого авторського структурування, а й як реконструкція, що спирається на такі аспекти: логіку організації історичного матеріалу; домінантні критерії відбору фактів (інституційні, нормативні, науково-теоретичні, соціокультурні); характер взаємодії теорії та практики в конкретний історичний період.

Для нашого дослідження ця модель є методологічно цінною, оскільки *демонструє можливість поєднання багатьох критеріїв у побудові періодизації*. Водночас її обмеження полягає в галузевій спрямованості (тифлопедагогіка) та у фокусі на системі навчання і виховання, тоді як логопедична допомога як цілісна система теорії, практики, нормативного регулювання та інституційних форм у межах такого підходу не виступає самостійним об'єктом історико-педагогічного структурування.

Вагомий внесок у розроблення історико-педагогічних підходів до аналізу розвитку спеціальної освіти та корекційного навчання в Україні здійснено у докторській дисертації **М. Супруна** «Теорія і практика корекційного навчання розумово відсталих дітей в Україні (друга половина XIX – перша половина XX ст.)» (2008) [312].

Методологічна цінність дослідження М. Супруна для нашої дисертації полягає насамперед у тому, що автор *розглядає розвиток спеціальної освіти не як сукупність окремих освітніх заходів або діяльність спеціальних закладів, а як складний і багатовимірний історико-педагогічний процес, зумовлений взаємодією соціально-політичних, культурних, медико-педагогічних, наукових та організаційних чинників*. Учений наголошує, що становлення корекційного навчання в Україні відбувалося в контексті загальної еволюції суспільних уявлень про дитину з порушеннями розвитку, трансформації державної

освітньої політики та розвитку дефектології як окремої галузі педагогічного знання [312].

Принципово важливим є те, що М. Супрун підкреслює неможливість механічного перенесення загальноісторичних схем періодизації на історію педагогіки та спеціальної освіти. На думку дослідника, педагогічні явища мають власну внутрішню логіку розвитку, яка визначається не лише суспільно-історичними подіями, а й зміною педагогічних концепцій, методологічних орієнтирів, форм організації навчання та наукових підходів до розуміння порушень розвитку [312]. Такий підхід є методологічно значущим для нашого дослідження, оскільки дозволяє розглядати розвиток логопедичної допомоги не ізольовано, а в контексті ширших процесів трансформації спеціальної освіти та корекційної педагогіки.

У дослідженні М. Супруна простежується поєднання інституційно-організаційного, соціально-історичного та науково-педагогічного підходів до аналізу розвитку спеціальної освіти. Як критерії історико-педагогічного аналізу автор фактично використовує такі:

- рівень розвитку системи спеціального навчання;
- характер державної освітньої політики щодо дітей із порушеннями інтелектуального розвитку;
- еволюцію принципів корекційного навчання;
- розвиток допоміжної школи як соціально-педагогічного інституту;
- становлення дефектології та олігофренопедагогіки як наукової галузі;
- зміни в підготовці спеціальних педагогічних кадрів;
- трансформацію уявлень про сутність корекційно-педагогічного впливу [312].

Хоча автор не подає універсальної періодизації розвитку всієї системи спеціальної освіти у вигляді чітко структурованої схеми, логіка викладу матеріалу дозволяє реконструювати кілька послідовних історико-педагогічних етапів розвитку корекційного навчання та допоміжної школи.

Перший етап пов'язаний із другою половиною XIX століття та позначений спробами організувати навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. У цей період корекційна допомога ще не має системного характеру й реалізується переважно через благодійні, лікувально-педагогічні та приватні ініціативи. Водночас саме в цей час відбувається поступове проникнення в український освітній простір європейських ідей лікувальної педагогіки та спеціального навчання, пов'язаних із працями Ж. О. Декролі, М. Монтессорі, Е. Сегена та інших учених [312]. Для цього етапу характерним є переважання медико-опікунського підходу до дітей із порушеннями розвитку, тоді як педагогічний компонент спеціальної допомоги лише починає формуватися.

Другий етап охоплює початок XX століття та 1920–1930-ті роки й характеризується активною інституціоналізацією спеціальної освіти в умовах формування радянської системи навчання. Саме в цей період створюється мережа допоміжних шкіл, відбувається становлення дефектології як галузі педагогічної науки, розробляються перші системні підходи до корекційного навчання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку [294; 312]. Автор наголошує, що в цей час спеціальна освіта поступово переходить від етапу локальних ініціатив до державної системи організації допомоги, що супроводжується централізацією управління, розробкою навчальних програм і посиленням ролі науково-методичного забезпечення корекційного процесу.

Особливу увагу М. Супрун приділяє розвитку теоретичних засад корекційного навчання. Дослідник показує, що впродовж першої половини XX століття поступово змінюється саме розуміння сутності корекційної роботи: від вузького компенсаторного підходу – до усвідомлення необхідності комплексного педагогічного впливу на розвиток дитини [312]. Важливу роль у цьому процесі відіграли праці Л. Виготського, Л. Занкова та інших учених, під впливом яких корекційне навчання починає розглядатися як система цілеспрямованого розвитку психічних функцій дитини, а не лише як засіб компенсації окремих порушень.

Наступний етап, який простежується у дослідженні М. Супруна, пов'язаний із серединою ХХ століття та характеризується систематизацією корекційного навчання, розвитком спеціальних методик, удосконаленням підготовки дефектологічних кадрів і зміцненням наукових засад спеціальної педагогіки [312]. У цей період допоміжна школа остаточно оформлюється як окрема ланка системи спеціальної освіти, а корекційна робота стає обов'язковим компонентом навчально-виховного процесу.

Для нашого дослідження принципово важливим є те, що праця М. Супруна демонструє багатофакторний характер розвитку спеціальної освіти та корекційної педагогіки. Автор переконливо показує, що становлення корекційного навчання визначалося не лише організацією спеціальних закладів, а й трансформацією наукових уявлень про дитину з порушеннями розвитку, зміною педагогічних підходів, розвитком дефектологічної науки та суспільним запитом на спеціальну освіту.

Водночас становлення та розвиток теорії і практики логопедичної допомоги у межах цієї моделі не виокремлюється як самостійний предмет історико-педагогічної періодизації, а розглядається опосередковано – у структурі загальної дефектологічної та корекційно-педагогічної практики.

У дисертації **О. Шевченко** «Становлення та розвиток системи підготовки дефектологічних кадрів для закладів спеціальної освіти України (1918–1941 рр.)» (2004) реалізовано історико-педагогічний підхід до аналізу розвитку спеціальної освіти крізь призму формування системи професійної підготовки спеціальних педагогів [436].

Значущість цієї роботи полягає насамперед у тому, що авторка *аналізує розвиток спеціальної освіти крізь призму формування системи професійної підготовки дефектологічних кадрів, розглядаючи останню як один із ключових індикаторів інституціоналізації корекційної педагогіки в Україні*. На відміну від досліджень, зосереджених переважно на історії окремих спеціальних закладів або розвитку спеціальної педагогічної думки, О. Шевченко фактично реконструює цілісний процес становлення дефектологічної освіти в контексті

суспільно-політичних, наукових і організаційно-педагогічних трансформацій першої половини XX століття [436].

Методологічно дослідження побудоване на поєднанні історико-педагогічного, соціально-історичного та інституційного підходів. Авторка простежує процес формування системи підготовки дефектологічних кадрів у взаємозв'язку з розвитком державної політики у сфері освіти, становленням мережі спеціальних закладів, розвитком педології, психоневрології, лікувальної педагогіки та дефектології як окремої галузі педагогічного знання [436]. Такий підхід дозволяє розглядати спеціальну освіту не лише як освітню практику, а як складний міждисциплінарний феномен, у межах якого формувалися підходи до навчання, виховання та корекційної допомоги дітям із різними порушеннями розвитку.

Хоча дослідження О. Шевченко не містить окремо оформленої універсальної періодизації розвитку спеціальної освіти, структура й логіка викладу історичного матеріалу дають змогу простежити кілька послідовних етапів становлення системи підготовки дефектологічних кадрів. Це є методологічно важливим для нашої дисертації, оскільки демонструє можливість реконструкції історико-педагогічної динаміки не лише через формально виокремлені автором періоди, а й через аналіз критеріїв структурування матеріалу, характеру історичних змін та трансформації функцій спеціальної освіти.

Початковий етап, який простежується в дослідженні, охоплює 1918 – початок 1920-х років і пов'язаний із формуванням організаційних передумов системи спеціальної освіти в умовах післяреволюційної перебудови освітньої сфери. Для цього періоду характерними були пошук нових моделей соціального виховання дітей із порушеннями розвитку, створення перших державних структур у сфері спеціальної освіти, а також поєднання медичних, педагогічних і соціально-опікунських підходів до роботи з такими дітьми [436]. Підготовка фахівців на цьому етапі ще не мала системного характеру й

здійснювалася через короткотривалі курси, практичну діяльність у спеціальних закладах та окремі медико-педагогічні осередки.

Наступний етап, що охоплює 1920-ті роки, характеризується активною інституціоналізацією дефектологічної освіти та становленням системи професійної підготовки спеціальних педагогів. Саме в цей період створюються інститути народної освіти, педологічні кабінети, науково-дослідні установи та спеціальні кафедри, які стають базою для розвитку дефектології як науки й освітньої практики [436]. Авторка підкреслює, що в цей час відбувається поступовий перехід від епізодичних форм підготовки до системного навчання дефектологічних кадрів, формується навчально-методичне забезпечення, зростає роль наукових досліджень у сфері спеціальної педагогіки.

Особливо важливим для теми дисертації є висновок О. Шевченко про те, що в зазначений період система підготовки дефектологічних кадрів ще не передбачала вузької спеціалізації за окремими напрямками корекційної роботи [436]. Майбутніх фахівців готували до роботи з різними категоріями дітей із порушеннями розвитку, тоді як логопедична допомога ще не була організаційно й професійно виокремлена в автономний напрям підготовки. Це положення має принципове значення для історії логопедії, оскільки дозволяє пояснити, чому логопедична допомога тривалий час функціонувала в межах загальної дефектологічної системи та не виступала самостійним об'єктом історико-педагогічної періодизації.

Подальший етап розвитку системи підготовки дефектологічних кадрів, який простежується в роботі О. Шевченко, пов'язаний із 1930-ми – початком 1940-х років і характеризується посиленням централізації системи спеціальної освіти, уніфікацією навчальних планів, нормативним регулюванням професійної підготовки та зміцненням дефектології як окремої галузі педагогічної науки [436]. У цей період посилюється диференціація спеціальної освіти, розширюється мережа спеціальних закладів, удосконалюються методики корекційного навчання й виховання дітей із різними порушеннями розвитку.

Для нашого дослідження праця О. Шевченко є важливою також у методологічному аспекті, оскільки демонструє взаємозалежність між розвитком спеціальної освіти, становленням дефектологічної науки та формуванням системи професійної підготовки кадрів. Авторка фактично показує, що розвиток будь-якого напрямку корекційно-педагогічної допомоги безпосередньо залежить від рівня його кадрового, інституційного та науково-методичного забезпечення. Водночас логопедична допомога в межах цього дослідження розглядається переважно як складник ширшої дефектологічної підготовки, що ще раз підтверджує характерну для більшості історико-педагогічних праць тенденцію: логопедія тривалий час розвивалася в межах загальної системи спеціальної освіти й лише поступово набувала ознак самостійної галузі спеціальної педагогіки та окремого напрямку професійної діяльності.

У контексті аналізу історико-педагогічних підходів до періодизації розвитку спеціальної освіти та корекційної педагогіки методологічний інтерес становить докторська дисертація **В. Гладуша** «Теорія і практика післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні (друга половина XX – початок XXI століття)» [42].

Значущість цієї праці для нашого дослідження полягає в тому, що автор *аналізує розвиток спеціальної освіти не через окремі категорії дітей із порушеннями психофізичного розвитку і не лише через мережу спеціальних закладів, а через систему професійного становлення, перепідготовки та підвищення кваліфікації дефектологічних кадрів.* Такий ракурс є принципово важливим для історико-педагогічного осмислення логопедичної допомоги, оскільки будь-яка система допомоги не може функціонувати поза кадровим забезпеченням, професійними стандартами, змістом підготовки фахівців і механізмами післядипломної освіти.

Дисертація В. Гладуша репрезентує інституційно-професійний підхід до аналізу розвитку спеціальної освіти. У цьому підході ключовим показником становлення галузі є не лише наявність спеціальних закладів або нормативно-

правових актів, а рівень професіоналізації фахівця-дефектолога, зміст його підготовки, система методичного супроводу, післядипломного навчання та готовність до виконання нових професійних функцій у змінених освітніх умовах. Саме тому праця В. Гладуша розширює розуміння історико-педагогічної періодизації, оскільки дозволяє врахувати кадровий критерій як одну з важливих підстав для виокремлення етапів розвитку спеціальної освіти й логопедичної допомоги.

Методологічно важливим є те, що В. Гладуш розглядає післядипломну педагогічну освіту дефектологів як складник ширшої системи неперервної професійної освіти. У такій логіці розвиток дефектологічної освіти постає не як завершений процес первинної фахової підготовки, а як динамічна система, що постійно реагує на зміни в науці, освітній політиці, соціальному запиті та практиці спеціальної освіти. Це особливо важливо для нашої теми, оскільки логопедична допомога в різні історичні періоди також змінювалася відповідно до того, як змінювалися вимоги до фахівця, його професійних компетентностей і функцій.

У дослідженні В. Гладуша простежується взаємозв'язок кількох чинників, які можуть бути використані як критерії періодизаційного аналізу: суспільно-політичні зміни; трансформація державної освітньої політики; розвиток системи спеціальної освіти; зміна професійних функцій дефектолога; оновлення змісту післядипломної педагогічної освіти; розширення науково-методичного забезпечення корекційно-педагогічної діяльності; поступовий перехід від вузько дефектологічної до більш комплексної, міждисциплінарної моделі професійної діяльності [42].

Для аналізу періодизації важливо, що предмет дослідження В. Гладуша (післядипломна педагогічна освіта дефектологів) дозволяє розглядати розвиток спеціальної освіти через призму професійного оновлення фахівця. У другій половині XX століття дефектолог був передусім фахівцем системи спеціальних закладів, діяльність якого регламентувалася логікою корекційного навчання й виховання дітей із порушеннями розвитку. На

початку XXI століття професійні функції дефектолога поступово розширюються: поряд із корекційною роботою актуалізуються консультативна, діагностична, методична, координаційна, супровідна та просвітницька функції. Саме така зміна професійного профілю фахівця є важливою для розуміння сучасної логопедичної допомоги.

У цьому аспекті дисертація В. Гладуша дає можливість побачити одну з важливих закономірностей розвитку спеціальної освіти: зміна освітньої парадигми неминуче зумовлює зміну вимог до фахівця. Якщо в умовах традиційної спеціальної школи домінувала модель дефектолога як виконавця корекційно-педагогічних завдань у межах спеціального закладу, то в умовах модернізації освіти та поширення інтеграційних й інклюзивних тенденцій фахівець поступово набуває функцій учасника міждисциплінарної команди супроводу. Це положення безпосередньо важливе для нашого дослідження, оскільки логопедична допомога в сучасному освітньому просторі також перестає бути лише індивідуальним корекційним заняттям і дедалі більше набуває ознак системної міждисциплінарної підтримки особи з особливими освітніми потребами.

Періодизаційна цінність дослідження В. Гладуша полягає в тому, що воно дозволяє виокремити кадрово-професійний критерій розвитку спеціальної освіти. Для нашої дисертації це означає, що при розробленні авторської періодизації становлення та розвитку логопедичної допомоги доцільно враховувати не лише появу закладів, нормативних актів чи наукових концепцій, а й розвиток системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації логопедичних і дефектологічних кадрів. Без цього історія логопедичної допомоги буде неповною, адже практична реалізація будь-якої теоретичної моделі залежить від наявності фахівця, здатного її впровадити.

Особливо важливим є те, що дисертація В. Гладуша дозволяє простежити перехід від уявлення про дефектолога як фахівця вузької спеціальної школи до ширшого розуміння корекційного педагога як суб'єкта професійної діяльності в системі освіти, соціальної підтримки й психолого-

педагогічного супроводу. У такому контексті логопед розглядається не лише як виконавець корекційних методик, а як фахівець, діяльність якого передбачає діагностування, планування індивідуальної корекційної траєкторії, консультування педагогів і батьків, участь у командній взаємодії та забезпечення мовленнєво-комунікативного розвитку особи.

Отже, дослідження В. Гладуша має для нашої дисертації не стільки пряме значення як періодизація становлення та розвиток логопедичної допомоги, скільки опосередковане, але методологічно суттєве значення. Воно демонструє, що розвиток спеціальної освіти необхідно аналізувати крізь призму професіоналізації кадрів, зміни змісту післядипломної освіти, оновлення функцій фахівця та потреби в неперервному професійному розвитку. У межах нашого дослідження це дозволяє обґрунтувати кадрово-професійний критерій як один із важливих складників авторської періодизації становлення та розвитку теорії і практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами.

Водночас слід зазначити, що логопедична допомога в дисертації В. Гладуша не виступає самостійним об'єктом історико-педагогічної періодизації. Вона може бути розглянута лише опосередковано як один із напрямів дефектологічної діяльності, що потребує відповідного кадрового забезпечення, післядипломного оновлення професійних компетентностей і методичного супроводу. Саме тому ця праця не замінює спеціальної періодизації розвитку логопедичної допомоги, але суттєво підсилює її методологічне обґрунтування.

Так, дисертація В. Гладуша дозволяє розширити аналіз існуючих періодизацій за рахунок уведення кадрово-професійного виміру. Воно підтверджує, що становлення логопедичної допомоги як системи неможливо пояснити лише через розвиток науки, інституцій або нормативних актів. Не менш важливою є еволюція професійної підготовки та післядипломної освіти фахівців, які забезпечували практичне впровадження логопедичної допомоги в освітньому середовищі. Саме цей аспект робить дослідження В. Гладуша

важливим для побудови комплексної, багатокритеріальної періодизації розвитку логопедичної допомоги в Україні.

У сучасних історико-педагогічних дослідженнях спеціальної освіти важливе методологічне значення для осмислення проблеми періодизації має науковий доробок **В. Шевченка** «Розвиток системи спеціальної освіти в Україні та Польщі (XIX – початок XXI століття)», у якому розвиток спеціальної освіти розглядається як складний соціально, культурно та педагогічно детермінований процес [434]. Аналіз праць дослідника є цінним для нашої дисертації насамперед у контексті розуміння методологічних засад історико-педагогічної реконструкції, оскільки автор *послідовно поєднує інституційний, соціокультурний та історико-педагогічний підходи до аналізу розвитку спеціальної освіти в Україні.*

На відміну від досліджень, у яких історія спеціальної освіти подається переважно як послідовність нормативних або організаційних змін, В. Шевченко розглядає її у ширшому цивілізаційному контексті – через зміну суспільного ставлення до осіб із порушеннями розвитку, трансформацію моделей допомоги, еволюцію педагогічної думки та розвиток спеціально організованого навчання. У такому підході спеціальна освіта постає не лише як система закладів, а як соціально-педагогічний феномен, що формується під впливом історичних, культурних, освітніх і державотворчих процесів [434].

Методологічно важливим є те, що у працях В. Шевченка простежується розуміння періодизації не як формального хронологічного поділу історичного матеріалу, а як способу виявлення закономірностей розвитку спеціальної освіти та зміни домінантних моделей допомоги особам із порушеннями розвитку. Такий підхід є співзвучним із сучасними положеннями історико-педагогічної науки, відповідно до яких періодизація має відображати не лише часові межі, а насамперед якісні зміни у змісті, структурі, функціях і суспільному значенні досліджуваного явища [52; 314; 434].

Аналіз наукового доробку В. Шевченка дозволяє виокремити кілька критеріїв, які фактично лежать в основі його історико-педагогічного аналізу

спеціальної освіти: суспільне ставлення до осіб із порушеннями розвитку; характер організації допомоги (опіка, навчання, спеціальна освіта, інтеграція); рівень інституціоналізації спеціальної освіти; розвиток спеціальних навчальних закладів; становлення професійної підготовки спеціальних педагогів; трансформація педагогічних і корекційних підходів; вплив державної освітньої політики на розвиток спеціальної освіти [434].

Особливу цінність має те, що у працях В. Шевченка чітко простежується логіка поступового переходу від опікунсько-благодійної моделі допомоги до спеціально організованого навчання та подальшої інституціоналізації спеціальної освіти. Дослідник демонструє, що на ранніх етапах допомога особам із порушеннями розвитку мала переважно соціально-опікунський характер і реалізовувалася через діяльність церковних, благодійних та приватних ініціатив. Освітній компонент при цьому або був відсутнім, або мав фрагментарний характер [434].

Подальший розвиток спеціальної освіти В. Шевченко пов'язує з процесами інституціоналізації: виникненням спеціальних навчальних закладів, розвитком спеціальної педагогіки, формуванням професійної підготовки дефектологічних кадрів та поступовим переходом від суто медичної або опікунської моделі до педагогічно організованої системи навчання й виховання дітей із порушеннями розвитку [434]. Саме в цей період, за логікою дослідника, закладаються передумови для подальшої диференціації окремих напрямів спеціальної педагогіки, зокрема логопедії.

Важливим для нашого дослідження є й те, що у працях В. Шевченка розвиток спеціальної освіти аналізується у тісному зв'язку з державною політикою та суспільними трансформаціями. Автор послідовно простежує вплив суспільно-політичних процесів на організацію спеціального навчання, розвиток спеціальних закладів, підготовку фахівців та зміну освітніх підходів. Це дозволяє розглядати історію спеціальної освіти як динамічний процес, у якому педагогічні зміни безпосередньо залежать від ширшого соціального контексту [434].

Окремого значення для нашого дослідження набуває соціокультурний аспект аналізу, представлений у працях В. Шевченка. Дослідник фактично демонструє зміну моделей суспільного сприйняття осіб із порушеннями розвитку: від уявлень про них як об'єкт опіки та ізоляції – до поступового визнання їх права на освіту, соціалізацію та включення в суспільне життя. Саме ця зміна соціокультурної парадигми в подальшому стала одним із підґрунть розвитку інтеграційних та інклюзивних процесів у спеціальній освіті [434].

Водночас необхідно зазначити, що логопедична допомога у працях В. Шевченка не виступає самостійним об'єктом історико-педагогічної періодизації. Вона розглядається переважно як складник ширшої системи спеціальної освіти, дефектологічної практики та професійної підготовки спеціальних педагогів. Унаслідок цього розвиток логопедичної допомоги висвітлюється опосередковано – через аналіз інституційних процесів, еволюцію спеціальної педагогіки та зміну організаційних форм корекційної роботи.

Проте саме такий підхід є методологічно важливим для нашого дослідження, оскільки дозволяє побачити становлення та розвиток теорії і практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами не ізольовано, а в системі ширших історико-педагогічних трансформацій. Аналіз праць В. Шевченка підтверджує, що становлення логопедичної допомоги відбувалося у тісному взаємозв'язку з розвитком спеціальної освіти, професійної підготовки дефектологічних кадрів, зміною суспільного ставлення до осіб із порушеннями розвитку та еволюцією педагогічних моделей допомоги.

Отже, науковий доробок В. Шевченка має важливе значення для розроблення методологічних засад авторської періодизації становлення та розвитку теорії і практики логопедичної допомоги. Його праці дозволяють інтегрувати до структури періодизації не лише інституційно-організаційні критерії, а й соціокультурні, педагогічні та професійні чинники розвитку

спеціальної освіти. Водночас відсутність у роботах дослідника спеціальної періодизації саме логопедичної допомоги ще раз підтверджує наукову необхідність створення комплексної багатокритеріальної моделі періодизації розвитку теорії та практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами в Україні.

У контексті аналізу історико-педагогічних підходів до періодизації розвитку логопедії та спеціальної освіти вагоме значення має дисертація **О. Потапенко** «Теорія і практика підготовки логопедичних кадрів в Україні (друга половина XX століття)» [272.].

На відміну від значної частини історико-педагогічних праць, у яких логопедична проблематика розглядається переважно в межах загальної історії спеціальної освіти, дослідження О. Потапенко безпосередньо *зосереджене на становленні та розвитку системи професійної підготовки логопедичних кадрів*. Саме тому ця праця є особливо важливою для нашого дослідження, оскільки дозволяє простежити процес професіоналізації логопедії, формування змісту фахової підготовки логопедів та розвиток організаційно-педагогічних засад логопедичної діяльності в Україні.

Методологічно важливим є те, що О. Потапенко розглядає підготовку логопедичних кадрів не ізольовано, а у взаємозв'язку з розвитком спеціальної освіти, дефектологічної науки, еволюцією наукових уявлень про мовленнєві порушення та трансформацією організаційних форм логопедичної роботи [272.]. Авторка фактично демонструє, що зміни у змісті професійної підготовки логопедів безпосередньо залежали від таких чинників:

- рівня розвитку логопедії як науки;
- накопичення знань про природу мовленнєвих порушень;
- розвитку спеціальної освіти;
- зміни державної освітньої політики;
- суспільного запиту на корекційно-педагогічну допомогу дітям із порушеннями мовлення.

Особливу методологічну цінність становить підхід авторки до проблеми історико-педагогічної періодизації. О. Потапенко підкреслює, що виокремлення історичних періодів не може ґрунтуватися винятково на календарних межах або суспільно-політичних змінах, оскільки педагогічні процеси характеризуються інерційністю, наступністю та поступовістю трансформацій [272]. Авторка наголошує, що окремі тенденції попереднього періоду можуть тривалий час зберігатися в межах наступного етапу, а нові педагогічні ідеї не виникають миттєво, а формуються поступово в процесі розвитку науки й освітньої практики. Така позиція є концептуально важливою для історико-педагогічних досліджень, оскільки дозволяє уникнути механічного «поділу» історичного процесу та враховувати складність розвитку спеціальної освіти й логопедії.

У дослідженні О. Потапенко простежується багатфакторний підхід до періодизації, у межах якого враховуються такі параметри: суспільно-політичні та соціально-економічні зміни; розвиток спеціальної освіти та дефектології; еволюція логопедії як галузі спеціальної педагогіки; трансформація організаційних форм логопедичної роботи; зміна змісту професійної підготовки логопедів; розвиток наукових уявлень про мовленнєві порушення та способи їх корекції; удосконалення науково-методичного забезпечення логопедичної діяльності [272].

На основі визначених критеріїв авторка виокремлює три основні періоди розвитку теорії і практики підготовки логопедичних кадрів в Україні: перший період (1945–1958 роки); другий період (1959–1984 роки); третій період (1985–2000 роки) [272].

Перший період (1945–1958 роки) пов'язаний із післявоєнним відновленням системи спеціальної освіти та формуванням організаційних передумов підготовки логопедичних кадрів. Для цього етапу характерними були становлення мережі спеціальних закладів, накопичення практичного досвіду логопедичної роботи та поступове формування потреби у фахівцях, здатних здійснювати корекцію мовленнєвих порушень у дітей [272].

Другий період (1959–1984 роки) характеризується активним розвитком системи професійної підготовки логопедів, розширенням змісту логопедичної освіти, удосконаленням методичного забезпечення та посиленням ролі наукових досліджень у галузі логопедії. Саме в цей період відбувається поступове оформлення логопедії як окремого напрямку спеціальної педагогіки, розробляються спеціальні методики корекції мовленнєвих порушень, активізуються дослідження в галузі психолінгвістики, нейропсихології та корекційної педагогіки [272].

Третій період (1985–2000 роки) пов'язаний із трансформацією системи спеціальної освіти в умовах суспільних змін кінця XX століття. Для нього характерними були переосмислення змісту професійної підготовки логопедів, оновлення підходів до корекційно-педагогічної діяльності, посилення уваги до індивідуальних освітніх потреб дітей із мовленнєвими порушеннями, а також поступове розширення сфер професійної діяльності логопеда [272].

Принципово важливим для нашого дослідження є те, що запропонована О. Потапенко періодизація фактично відображає не лише розвиток системи підготовки логопедичних кадрів, а й ширші процеси професіоналізації логопедії в Україні. Через аналіз змісту підготовки фахівців, організаційних форм навчання, методичного забезпечення та розвитку наукових досліджень авторка демонструє поступове виокремлення логопедії з загальної дефектологічної системи та її трансформацію в самостійний напрям спеціальної педагогіки.

Водночас межі цього підходу визначаються предметом самого дослідження. Центральним об'єктом аналізу в роботі О. Потапенко виступає насамперед система підготовки логопедичних кадрів, тоді як логопедична допомога як цілісний історико-педагогічний феномен – у єдності нормативно-правових, інституційних, соціокультурних, міждисциплінарних та інклюзивних компонентів – не стає самостійним предметом періодизації.

Так, дослідження О. Потапенко має вагоме значення для осмислення процесу становлення логопедичного напрямку в Україні та є важливим

джерелом для реконструкції кадрово-професійного аспекту розвитку логопедії. Водночас воно підтверджує характерну для історико-педагогічних досліджень тенденцію: навіть у працях, безпосередньо присвячених логопедії, розвиток логопедичної допомоги тривалий час аналізувався переважно через окремі складники її функціонування – професійну підготовку кадрів, організаційні форми або методичне забезпечення – без створення комплексної періодизації становлення та розвитку теорії і практики логопедичної допомоги як самостійного об'єкта історико-педагогічного аналізу.

У сучасних історико-педагогічних студіях поряд із «галузевими» періодизаціями (за інституціями, нормативними актами або парадигмами спеціальної освіти) застосовується *персоналістичний підхід*, у межах якого періодизація вибудовується через динаміку професійного становлення науковця, зміну його ролей, наукових позицій, тематичних домінант і соціально-історичних контекстів. Такий підхід є методологічно виправданим у дослідженнях логопедії, *оскільки становлення теорії та практики логопедичної допомоги в Україні значною мірою відображено через діяльність наукових лідерів і сформованих ними наукових шкіл.*

На відміну від інституційно-організаційних періодизацій, у яких основна увага зосереджується на розвитку спеціальних закладів, нормативно-правовому регулюванні або трансформації освітньої політики, персоналістичний підхід дозволяє простежити внутрішню логіку розвитку науки через еволюцію наукових поглядів конкретного дослідника, зміну професійних ролей, тематичних домінант, методологічних орієнтирів та масштабів впливу на наукове середовище. У цьому контексті особливого значення набуває аналіз життєвого й науково-педагогічного шляху Є. Соботович – однієї з ключових постатей української логопедії другої половини XX – початку XXI століття [175; 83].. Методологічною основою персоналістичної реконструкції життєвого й творчого шляху Є. Соботович стали підходи, запропоновані **Н. Климко та О. Козинцем** [151; 170]. Зокрема, Н. Климко у своїх персоналістичних дослідженнях використовує критерії,

пов'язані з рівнем професіоналізації особистості, характером провідної діяльності, ступенем впливу на розвиток науки й освіти, а також обсягом і змістом наукової спадщини [151]. Такий підхід дозволяє розглядати наукову біографію не лише як сукупність фактів, а й процес формування професійної ідентичності та інтелектуального впливу на розвиток певної галузі знання.

О. Козинець розширює персоналістичний аналіз через урахування соціально-політичних, демографічних та історичних чинників, професійного середовища, громадської активності та характеру наукової спадщини [151]. Це дозволяє співвіднести індивідуальну еволюцію науковця із загальними процесами розвитку науки, освіти й суспільства.

У дисертації, присвяченій життєвому й науково-педагогічному шляху Є. Соботович, зазначені підходи були адаптовані відповідно до специфіки предмета дослідження – історії становлення та розвитку логопедії й спеціальної педагогіки в Україні [170; 201]. На основі узагальнення критеріїв, з урахуванням джерельної бази й особливостей розвитку логопедичної науки було сформовано комплекс критеріїв персоналістичної періодизації, що охоплює такі:

- соціально-історичний контекст розвитку науки та освіти;
- місце проживання й професійної діяльності як чинники формування наукового середовища;
- зміну професійного та наукового статусу;
- трансформацію тематичних напрямів досліджень;
- еволюцію наукових поглядів;
- масштаби науково-організаційного та педагогічного впливу;
- участь у формуванні наукової школи та розвитку системи професійної підготовки логопедів [170].

Принципово важливим є те, що серед критеріїв окремо враховано еволюцію наукових поглядів Є. Соботович – від дослідження окремих мовленнєвих порушень до формування системного психолінгвістичного підходу до аналізу мовленнєвої діяльності та її порушень. Саме ця зміна

наукової оптики дозволяє розглядати персоналістичну періодизацію не лише як біографічну реконструкцію, а як інструмент осмислення еволюції теоретичних засад української логопедії загалом [464].

На основі аналізу архівних матеріалів, наукових праць, біографічних джерел та історико-педагогічного контексту в дисертації «Внесок науково-педагогічної спадщини Є. Соботович у розвиток вітчизняної логопедії» було виокремлено такі періоди життєвого й науково-педагогічного шляху Є. Соботович [170]:

I період – дитячі роки (1935–1953 роки) – період до та під час Другої світової війни, а також в перші повоєнні роки;

II період – роки юності та здобуття освіти (1953–1962 роки) – навчання в інституті;

III період – період здобуття практичного професійного досвіду: робота логопедом дитячої поліклініки (1962–1967 роки);

IV період – початок науково-педагогічної діяльності – робота на кафедрі психоневрології та логопедії (1967–1970 роки);

V період – переїзд до м. Києва та наступне професійне зростання (1970–1994 роки) – робота на кафедрі сурдопедагогіки (з 1972 року – сурдопедагогіки та логопедії) Київський державний педагогічний інститут імені О. М. Горького (далі – КДПІ), навчання в докторантурі Інституту дефектології АПН СРСР, захист кандидатської та докторської дисертацій;

VI період – перехід від науково-педагогічної до наукової діяльності (1994–2007 роки) – робота в Інституті дефектології АПН України (з 2001 року – Інституті спеціальної педагогіки АПН України), членство в АПН України.

Для цього дослідження принципово важливим є те, що персоналістичний підхід дозволяє простежити становлення логопедичної допомоги не лише через нормативні документи чи розвиток інституцій, а й через трансформацію самих наукових уявлень про мовлення, мовленнєву діяльність, механізми порушень і підходи до їх корекції. У цьому аспекті життєвий і науковий шлях Є. Соботович фактично відображає ключові етапи

розвитку української логопедії другої половини XX століття – від переважно дефектологічного трактування мовленнєвих порушень до психолінгвістичного, системного та міждисциплінарного осмислення логопедичної допомоги.

Отже, персоналістичний підхід розширює можливості історико-педагогічної періодизації, дозволяючи поєднати аналіз наукових ідей, професійних практик, інституційних процесів і суспільно-історичних трансформацій. Для нашого дослідження це має особливе значення, оскільки дає змогу розглядати розвиток логопедичної допомоги не лише як історію інституцій або нормативних змін, а як результат еволюції наукових концепцій і діяльності провідних представників української логопедичної школи.

У контексті аналізу історико-педагогічних підходів до становлення спеціальної освіти та логопедичної думки науковий інтерес становить дисертація *С. Корнєва* «Проблеми корекційної педагогіки у творчій спадщині І. О. Сікорського» (2009) [164].

На відміну від праць, безпосередньо присвячених історії логопедії або періодизації спеціальної освіти, дослідження С. Корнєва має виразно персоналістичний та історико-педагогічний характер. У центрі уваги автора перебуває аналіз наукової спадщини І. Сікорського як одного з фундаторів вітчизняної психіатрії, психології дитинства, лікувальної педагогіки та ранньої корекційної педагогіки.

Методологічно важливим є те, що С. Корнєв розглядає наукову діяльність І. Сікорського не ізольовано, а в широкому історико-культурному й педагогічному контексті другої половини XIX – початку XX століття. Автор простежує взаємозв'язок між розвитком медичних, психологічних і педагогічних знань про дитину та формуванням перших наукових уявлень про порушення психофізичного й мовленнєвого розвитку [164].

Для нашого дослідження особливу цінність має те, що у працях І. Сікорського, проаналізованих С. Корнєвим, фактично відображено ранній етап становлення наукових передумов корекційної педагогіки та логопедії.

Дослідник показує, що І. Сікорський одним із перших у вітчизняній науці звернув увагу на такі аспекти:

- взаємозв'язок мовлення й психічного розвитку дитини;
- значення мовлення у формуванні особистості;
- необхідність спеціально організованого педагогічного впливу при порушеннях розвитку;
- роль раннього виявлення відхилень у розвитку дітей;
- необхідність комплексного медико-психолого-педагогічного підходу до навчання й виховання дітей із порушеннями розвитку.

Аналіз дисертації С. Корнєва дозволяє простежити ще одну важливу для нашого дослідження закономірність: ранні уявлення про мовленнєві порушення формувалися переважно в межах медико-психологічного знання і лише поступово набували педагогічного та корекційного змісту. Саме тому в досліджуваній період логопедична допомога ще не існувала як самостійна система спеціальної педагогічної діяльності, а проблеми мовлення розглядалися в контексті загального психічного розвитку дитини, нервово-психічних процесів та лікувально-педагогічного впливу.

Принципово важливим є й те, що С. Корнєв фактично демонструє процес зародження наукового підґрунтя майбутньої корекційної педагогіки. У працях І. Сікорського, проаналізованих дослідником, простежуються ранні спроби: класифікації відхилень у розвитку; пояснення механізмів порушень мовлення; поєднання медичних і педагогічних підходів до допомоги дитині; наукового осмислення дитячого розвитку як цілісного психофізичного процесу.

Для цього дослідження праця С. Корнєва є важливою насамперед у методологічному аспекті, оскільки дозволяє включити до аналізу періодизації витоки наукових уявлень про мовлення та мовленнєві порушення ще на етапі становлення лікувальної педагогіки, дитячої психології та ранньої дефектологічної думки.

Водночас необхідно зазначити, що дисертація С. Корнєва не містить окремої періодизації становлення та розвитку теорії і практики логопедичної допомоги чи логопедії як галузі спеціальної педагогіки. Центральним об'єктом аналізу виступає саме наукова спадщина І. Сікорського та її значення для розвитку корекційної педагогіки. Унаслідок цього логопедична проблематика розглядається опосередковано – через аналіз психолого-педагогічних поглядів ученого на розвиток дитини, мовлення та порушення психофізичного розвитку.

Проте саме така історико-персоналістична реконструкція є важливою для нас, оскільки дозволяє простежити інтелектуальні та наукові витoki формування логопедичної думки в Україні. Аналіз праці С. Корнєва підтверджує, що становлення логопедії відбувалося не ізольовано, а в межах ширших процесів розвитку психології дитинства, лікувальної педагогіки, психіатрії та корекційної педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ століття [164].

Проведений аналіз історико-педагогічних досліджень засвідчив, що проблема періодизації розвитку спеціальної освіти, корекційної педагогіки та логопедії в сучасній науці не має універсального розв'язання і характеризується множинністю критеріїв та підходів до структурування історичного процесу. Це зумовлено як складністю самого об'єкта дослідження, так і багатовимірністю чинників, що визначали становлення спеціальної освіти й логопедичної допомоги в різні історичні періоди.

Вивчення історико-педагогічних підходів до періодизації розвитку спеціальної освіти, корекційної педагогіки та логопедії демонструє відсутність у сучасній науковій літературі цілісної багатокритеріальної моделі періодизації становлення та розвитку саме логопедичної допомоги як самостійного історико-педагогічного феномена.

Опрацювання праць Т. Берник, В. Гладуша, Ж. Ковальчук, О. Потапенко, М. Супруна, С. Федоренко, О. Шевченка та ін., а також персоналістичних досліджень, присвячених діяльності провідних учених-логопедів, дозволило встановити, що в сучасній історико-педагогічній науці

домінують кілька основних моделей періодизації: інституційно-організаційна; нормативно-правова; науково-теоретична; соціокультурна; персоналістична.

Кожна з них відображає окремий аспект розвитку спеціальної освіти й логопедії та має власний евристичний потенціал. Так, інституційно-організаційні моделі дозволяють простежити формування мережі спеціальних закладів, системи підготовки кадрів і державного управління спеціальною освітою; нормативно-правові – відображають еволюцію освітньої політики та правового статусу осіб з особливими освітніми потребами; науково-теоретичні – демонструють трансформацію уявлень про мовлення, мовленнєві порушення та механізми корекційного впливу; соціокультурні – виявляють зміну суспільних моделей сприйняття «інакшості»; персоналістичні – дозволяють реконструювати розвиток наукових шкіл і логіку становлення окремих наукових концепцій.

Водночас аналіз наукових праць показав, що логопедична допомога у більшості досліджень не виступає автономним предметом історико-педагогічної періодизації. Її розвиток переважно реконструюється опосередковано – через історію спеціальної освіти, дефектології, корекційної педагогіки, підготовки кадрів або еволюцію окремих наукових концепцій. Унаслідок цього поза межами цілісного історико-педагогічного аналізу часто залишаються такі питання:

- взаємозв'язок теоретичних і практичних складових логопедичної допомоги особам із особливими освітніми потребами;
- залежність змісту логопедичної діяльності від суспільно-історичних трансформацій;
- вплив нормативно-правових змін на систему допомоги;
- розвиток інституційних форм логопедичної підтримки;
- еволюція професійних функцій логопеда;
- міждисциплінарний характер логопедичної допомоги;
- трансформація соціального й освітнього статусу осіб із мовленнєвими порушеннями.

Проведене дослідження засвідчило також, що характер і критерії історико-педагогічних періодизацій безпосередньо залежать від домінантних на певному етапі наукових парадигм і суспільних уявлень про порушення розвитку. Саме тому в різних дослідницьких моделях логопедична допомога постає: як складова лікувально-педагогічного впливу; як елемент дефектологічної системи; як напрям корекційно-педагогічної діяльності; як частина міждисциплінарної підтримки осіб з особливими освітніми потребами.

Така варіативність пояснюється не лише різницею предметів дослідження, а й еволюцією наукового знання – від медико-клінічних і дефектологічних моделей до психолінгвістичних, соціально-інтеграційних та правозахисних підходів до розуміння мовленнєвого розвитку й мовленнєвих порушень.

Узагальнення наявних періодизацій дає підстави стверджувати, що їх методологічні обмеження значною мірою зумовлені невідповідністю між масштабом досліджуваного явища та критеріями його структурування. За відсутності комплексного підходу, який би інтегрував такі аспекти:

- суспільно-історичний контекст;
- еволюцію наукових уявлень про мовлення;
- розвиток практичних форм логопедичної допомоги;
- інституційне оформлення системи допомоги;
- нормативно-правове регулювання;
- кадрове забезпечення;
- трансформацію освітніх і соціальних функцій логопедичної діяльності;
- історія логопедичної допомоги не набуває статусу цілісного історико-педагогічного феномена з власною внутрішньою логікою розвитку.

Саме тому аналіз існуючих періодизацій у межах дослідження мав не лише історіографічний, а насамперед методологічно-обґрунтовувальний характер. Його результати дозволили:

- виявити домінантні наукові традиції у вивченні спеціальної освіти та логопедії;
- проаналізувати критерії, за якими дослідники здійснюють структурування історико-педагогічного матеріалу;
- встановити методологічні межі існуючих моделей періодизації;
- окреслити наукові прогалини, пов'язані з відсутністю комплексної періодизації становлення та розвитку теорії і практики логопедичної допомоги в Україні.

Урахування зазначених положень створює методологічне підґрунтя для розроблення авторської періодизації становлення та розвитку теорії і практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами, побудованої на багатокритеріальній основі та зорієнтованої на відтворення внутрішньої логіки розвитку логопедичної допомоги як самостійного об'єкта історико-педагогічного дослідження.

Звернення до аналізу існуючих історичних періодизацій розвитку спеціальної педагогіки та логопедії зумовлене не лише необхідністю окреслення наукового контексту дослідження, а й потребою методологічного обґрунтування власного підходу до реконструкції історичного процесу. У сучасній історико-педагогічній науці періодизація виступає не формальним хронологічним поділом, а інструментом теоретичного осмислення закономірностей становлення й розвитку певного феномена, що відображає позицію дослідника щодо його сутності, рушійних чинників та механізмів трансформації.

Аналіз періодизацій, запропонованих у працях В. Гладуша, М. Супруна, С. Федоренко, О. Шевченка, а також персоналістичних реконструкцій дав змогу виявити різноспрямованість критеріїв, на яких ґрунтуються історико-педагогічні узагальнення. У наукових дослідженнях домінують інституційно-організаційні, нормативно-правові, науково-теоретичні, соціально-культурні та персоналістичні підходи, кожен із яких висвітлює окремі аспекти розвитку спеціальної освіти, проте не забезпечує їх цілісного синтезу.

Узагальнюючи результати аналізу існуючих періодизаційних підходів, варто зазначити, що їх методологічне осмислення значною мірою спирається на концептуальні положення, сформульовані *М. Ярмаченком* щодо розвитку спеціальної освіти як історично зумовленого процесу. Розглядаючи становлення дефектологічної науки крізь призму взаємодії суспільних потреб, розвитку наукового знання, освітніх інституцій та підготовки фахівців, учений фактично окреслив ті методологічні орієнтири, які сьогодні використовуються при побудові багатокритеріальних моделей історико-педагогічної періодизації.

Залучення різних типів періодизацій у межах нашого дослідження мало на меті:

- по-перше, виявити усталені наукові традиції в осмисленні історії спеціальної освіти та логопедії;
- по-друге, проаналізувати критерії, за якими дослідники окреслюють етапи розвитку (інституційні, концептуальні, нормативні, соціальні, персоналістичні);
- по-третє, визначити методологічні обмеження кожного з підходів щодо реконструкції саме логопедичної допомоги як специфічного феномена.

Отже, аналіз існуючих періодизацій виконав евристичну та критико-методологічну функції, дозволивши не лише систематизувати попередні наукові підходи, а й окреслити лакуну, що полягає у відсутності комплексної періодизації, орієнтованої безпосередньо на становлення та розвиток теорії і практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами.

Саме виявлення цієї лакуни зумовило необхідність:

- поєднання у межах однієї періодизації теоретичних уявлень, практичних форм реалізації, нормативно-правових змін та інституційного оформлення логопедичної допомоги;
- використання багатокритеріального підходу, який дозволяє врахувати як зовнішні (соціально-історичні, нормативні), так і внутрішні (наукові, методичні, професійні) чинники розвитку галузі;

- переорієнтації періодизаційного аналізу з «історії спеціальної освіти загалом» на логопедичну допомогу як відносно автономну систему в структурі освітньої та соціальної підтримки осіб з особливими освітніми потребами.

У сучасній історико-педагогічній науці проблема періодизації становлення та розвитку спеціальної освіти й логопедичної допомоги залишається методологічно відкритою. Аналіз дисертаційних, монографічних і статейних досліджень засвідчує не лише відсутність єдиної універсальної періодизаційної моделі, а й суттєві відмінності в самих підходах до розуміння об'єкта історико-педагогічного аналізу. Запропоновані в науковій літературі періодизації різняться не стільки хронологічними межами, скільки критеріальними підставами виокремлення етапів, що безпосередньо відображає методологічні орієнтири дослідників.

Проведений аналіз дозволяє констатувати, що в переважній більшості досліджень домінують періодизації, побудовані за інституційно-організаційним, нормативно-правовим або науково-теоретичним критеріями. У межах таких підходів історія спеціальної освіти реконструюється через розвиток мережі закладів, еволюцію дефектологічної науки, зміну освітньої політики або трансформацію суспільних уявлень про осіб з порушеннями психофізичного розвитку. Водночас логопедична допомога в цих моделях не постає самостійним предметом історичного осмислення, а розглядається опосередковано – як похідна від загальних процесів у спеціальній педагогіці, медицині або психології.

2.3. Методологічні засади та критерії періодизації становлення і розвитку теорії та практики логопедичної допомоги

Розроблення авторської періодизації становлення та розвитку теорії і практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами потребує врахування складної багатовимірної природи досліджуваного явища.

Логопедична допомога впродовж історичного розвитку формувалася не лише як окремий напрям корекційно-педагогічної діяльності, а як цілісна система наукових знань, професійних практик, інституційних механізмів, нормативно-правового регулювання та соціально-освітньої підтримки осіб із мовленнєвими порушеннями. Саме тому її історико-педагогічне осмислення не може ґрунтуватися на одному критерії періодизації, оскільки одновимірні моделі не дозволяють відтворити внутрішню логіку розвитку логопедичної допомоги як самостійного феномена спеціальної освіти.

У сучасній історико-педагогічній науці періодизація розглядається не лише як спосіб хронологічного впорядкування історичного матеріалу, а як метод наукового пізнання, що дозволяє виявити закономірності розвитку досліджуваного явища, зміни його структурних компонентів, провідних тенденцій, функцій та концептуальних засад [52; 313]. У зв'язку з цим методологічно важливим є положення про те, що критерії періодизації повинні відображати як зовнішні суспільно-історичні детермінанти розвитку явища, так і внутрішню логіку еволюції науки, практики та професійної діяльності.

Проведений аналіз історико-педагогічних досліджень спеціальної педагогіки та логопедії (В. Бондар, Т. Берник, В. Гладуш, Ж. Ковальчук, О. Козинця, О. Потапенко, М. Супрун, С. Федоренко, О. Шевченко, М. Ярмаченко та ін.) [9; 11; 42; 150; 151; 272; 310; 333; 436; 443] засвідчив, що більшість існуючих моделей періодизації базуються переважно на окремих критеріях: інституційно-організаційних, нормативно-правових, науково-теоретичних або соціокультурних. Водночас логопедична допомога у цих дослідженнях здебільшого не виступає самостійним об'єктом періодизації, а розглядається як складник спеціальної освіти, дефектологічної практики або професійної підготовки кадрів. Саме тому принципового значення набуває розроблення комплексної багатокритеріальної моделі періодизації, здатної відтворити логіку становлення логопедичної допомоги як окремої системи наукової, освітньої та корекційно-педагогічної діяльності.

В основу авторської періодизації покладено поєднання системоутворювальних та уточнювальних критеріїв.

До системоутворювальних критеріїв зараховано такі:

- соціально-історичний;
- науково-теоретичний;
- інституційно-організаційний.

Саме вони визначають загальну логіку історичного розвитку логопедичної допомоги та межі основних історичних періодів.

Соціально-історичний критерій передбачає врахування суспільно-політичних, соціально-економічних, культурних та освітніх трансформацій, які визначали характер ставлення суспільства до осіб із мовленнєвими порушеннями, зміст і форми допомоги, а також місце логопедичної підтримки в системі освіти та соціальної політики держави. Застосування цього критерію дозволяє простежити зміну суспільних моделей осмислення порушень мовлення від опікунсько-благодійної до медико-дефектологічної, а згодом – до гуманістичної, інтеграційної та інклюзивної. Саме суспільно-історичні зміни значною мірою визначали потребу в організації спеціальної допомоги, розвиток мережі спеціальних закладів, підготовку фахівців та зміст корекційно-педагогічної діяльності.

Особливого значення цей критерій набуває у зв'язку з переходом від радянської дефектологічної системи до сучасної моделі інклюзивної освіти, заснованої на правозахисному підході та визнанні права особи з особливими освітніми потребами на освітню доступність і підтримку [80; 158].

Науково-теоретичний критерій ґрунтується на аналізі еволюції наукових уявлень про мовлення, мовленнєві порушення, механізми їх виникнення та способи корекційного впливу. У межах цього критерію враховуються: домінантні наукові парадигми; розвиток медичних, психологічних, педагогічних, психолінгвістичних і нейропсихологічних концепцій; зміна класифікацій мовленнєвих порушень; трансформація

методологічних підходів до діагностики й корекції; становлення логопедії як окремого напрямку спеціальної педагогіки.

Саме цей критерій дозволяє простежити внутрішню логіку розвитку логопедичної науки – від ранніх медико-клінічних уявлень про мовленнєві порушення до сучасного міждисциплінарного розуміння мовленнєвої діяльності як складної психофізіологічної та соціальної системи.

Особливу роль у розвитку вітчизняної логопедичної науки відіграли праці С. Коноплястої, І. Сікорського, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет, та інших учених, у межах досліджень яких формувалися системні уявлення про мовленнєвий розвиток, структуру мовленнєвих порушень та шляхи їх корекції [163; 293; 298; 318; 439].

Інституційно-організаційний критерій дозволяє простежити процес становлення та трансформації організаційних форм логопедичної допомоги. У межах цього критерію враховуються такі аспекти: виникнення спеціальних закладів освіти; створення логопедичних пунктів, груп і кабінетів; розвиток спеціальних дошкільних і шкільних закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення; діяльність психолого-медико-педагогічних консультацій; створення інклюзивно-ресурсних центрів; формування сучасної системи міждисциплінарного супроводу осіб з особливими освітніми потребами.

Застосування цього критерію дозволяє показати процес інституціоналізації логопедичної допомоги від фрагментарних форм медико-педагогічного впливу до створення цілісної системи спеціальної та інклюзивної підтримки осіб із мовленнєвими порушеннями.

Водночас цей критерій дозволяє простежити зміну функцій логопедичної допомоги: від вузько корекційної до комплексної освітньої, соціальної та реабілітаційної підтримки.

Поряд із системоутворювальними в дослідженні використовуються **уточнювальні критерії**, які дозволяють деталізувати внутрішню структуру окремих історичних етапів розвитку логопедичної допомоги.

Нормативно-правовий критерій пов'язаний із розвитком законодавчого та нормативного забезпечення спеціальної й інклюзивної освіти, регламентацією діяльності логопедичних закладів і фахівців, а також зміною правового статусу осіб з особливими освітніми потребами. У межах цього критерію враховуються законодавчі акти у сфері освіти та спеціальної освіти, державні стандарти, нормативні документи щодо діяльності логопедичних структур, міжнародні правозахисні документи, професійні стандарти логопедичної діяльності.

Застосування цього критерію дозволяє простежити процес переходу від допоміжного статусу логопедичної допомоги в системі дефектології до її нормативного оформлення як окремого напрямку професійної діяльності.

Кадрово-професійний критерій дозволяє простежити розвиток системи підготовки логопедичних кадрів, становлення дефектологічної та логопедичної освіти, формування наукових шкіл та трансформацію професійних функцій вчителя-логопеда. У межах цього критерію враховуються такі аспекти: розвиток університетської підготовки логопедів; формування наукових шкіл; розвиток післядипломної освіти; підвищення кваліфікації фахівців; диференціація професійних спеціалізацій; зміна професійних функцій вчителя-логопеда в системі спеціальної та інклюзивної освіти.

Саме цей критерій дозволяє показати, що розвиток логопедичної допомоги безпосередньо залежав від рівня професійної підготовки кадрів і розвитку науково-методичного забезпечення.

Важливим складником авторської періодизації є **персоналістичний критерій**, який дозволяє простежити розвиток логопедичної науки й практики через діяльність провідних учених, педагогів, лікарів, дефектологів та логопедів. Необхідність використання цього критерію зумовлена тим, що становлення вітчизняної логопедії значною мірою відбувалося через діяльність окремих науковців і сформованих ними наукових шкіл. У різні історичні періоди саме діяльність окремих персоналій визначала напрями

розвитку наукових досліджень, методик корекції мовлення, системи підготовки кадрів та організації логопедичної допомоги.

У межах цього критерію враховуються такі аспекти: внесок учених у розвиток логопедії та спеціальної педагогіки; формування наукових шкіл; еволюція авторських концепцій мовленнєвих порушень; науково-організаційна діяльність провідних фахівців; вплив персоналій на розвиток професійної підготовки логопедів і системи логопедичної допомоги.

Організаційно-практичний критерій спрямований на аналіз розвитку змісту, форм, методів і технологій логопедичної роботи. У межах цього критерію враховується аспекти: розвиток методик корекції мовлення; диференціація допомоги за видами мовленнєвих порушень; зміна форм організації логопедичної роботи; розвиток міждисциплінарної взаємодії; упровадження інноваційних і цифрових технологій; розширення практик комплексного супроводу осіб з особливими освітніми потребами.

Соціально-освітній критерій дозволяє простежити трансформацію соціального статусу осіб із мовленнєвими порушеннями та зміну освітніх функцій логопедичної допомоги. У межах цього критерію враховуються аспекти: розвиток права на освіту; інтеграційні та інклюзивні процеси; зміна моделей соціалізації осіб із мовленнєвими порушеннями; переорієнтація системи допомоги з компенсаційної моделі на модель підтримки й розвитку; розширення функцій логопедичної допомоги в сучасному освітньому просторі.

Так, авторська періодизація становлення та розвитку теорії і практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами ґрунтується на комплексному поєднанні системоутворювальних і уточнювальних критеріїв, що дозволяє забезпечити цілісну історико-педагогічну реконструкцію розвитку логопедичної допомоги в Україні та відтворити внутрішню логіку її становлення як системи наукових знань, професійної діяльності, спеціальної освіти та соціальної підтримки осіб із мовленнєвими порушеннями.

Проведений історико-педагогічний аналіз розвитку спеціальної освіти, логопедії, нормативно-правового забезпечення, системи підготовки кадрів та еволюції наукових уявлень про мовлення й мовленнєві порушення дозволив розробити авторську періодизацію становлення та розвитку теорії і практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами в Україні.

Запропонована періодизація ґрунтується на комплексному поєднанні соціально-історичного, науково-теоретичного, інституційно-організаційного, нормативно-правового, кадрово-професійного, персоналістичного, організаційно-практичного та соціально-освітнього критеріїв, що дозволяє розглядати логопедичну допомогу як цілісний історико-педагогічний феномен із власною внутрішньою логікою розвитку.

На відміну від існуючих моделей періодизації спеціальної освіти й логопедії, у межах яких логопедична допомога здебільшого розглядалася фрагментарно – через історію спеціальних закладів, дефектологічної науки або професійної підготовки кадрів, – авторська періодизація дозволяє простежити взаємозв'язок між розвитком наукових уявлень про мовлення, становленням практики логопедичної допомоги, трансформацією суспільного ставлення до осіб із мовленнєвими порушеннями та зміною організаційних моделей підтримки осіб з особливими освітніми потребами.

Запропонована авторська періодизація відображає не лише хронологічну послідовність розвитку логопедичної допомоги, а й внутрішню логіку її історичної еволюції. Кожен із виокремлених періодів характеризується домінуванням певних системоутворювальних і уточнювальних критеріїв, що визначають зміст, спрямованість та якісні зміни у розвитку логопедичної науки, практики, інституційного забезпечення та професійної підготовки фахівців. Узагальнену характеристику авторської періодизації становлення та розвитку теорії та практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Періодизація становлення та розвитку теорії та практики
логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами**

Період	Хронологічні межі	Змістова характеристика періоду
Передумовний (доінституційний) період становлення уявлень про мовлення та мовленнєві порушення	від найдавніших часів до другої половини XIX ст.	Формування первинних філософських, медичних, педагогічних і соціокультурних уявлень про мовлення, мовленнєві порушення та можливості допомоги особам із труднощами комунікації.
Медико-педагогічний та дефектологічний період зародження логопедичної допомоги	друга половина XIX ст. – 1920-ті рр.	Становлення наукових передумов логопедичної допомоги, розвиток медико-педагогічного осмислення мовленнєвих порушень, формування дефектологічних підходів до навчання і виховання дітей з порушеннями розвитку.
Інституціоналізація логопедичної допомоги в системі дефектологічної освіти	1920 – 1940-ві рр.	Поява організаційних форм спеціальної допомоги дітям із мовленнєвими порушеннями, становлення спеціальних закладів, перших логопедичних практик і нормативних засад організації допомоги.
Науково-системний період розвитку логопедії та диференціації логопедичної допомоги	1940-ві рр. – 1991 р.	Розвиток логопедії як складника спеціальної педагогіки, формування науково-методичних засад логопедичної роботи, розширення мережі спеціальних закладів, логопедичних груп і логопедичних пунктів, становлення системи підготовки логопедичних кадрів.
Трансформаційно-реформаційний період розвитку логопедичної допомоги в умовах незалежної України	1991 – 2010 рр.	Переосмислення логопедичної допомоги в умовах державної незалежності України, реформування спеціальної освіти, оновлення нормативно-правових засад, розвиток національної системи підготовки фахівців.
Інклюзивно-інтеграційний період розвитку логопедичної допомоги	2010–2020 рр.	Інтенсивне впровадження інклюзивної освітньої парадигми, створення інклюзивно-ресурсних центрів, розширення психолого-педагогічного супроводу та зміна професійних функцій вчителя-логопеда в команді супроводу.
Сучасний інноваційно-цифровий та міждисциплінарний період розвитку логопедичної допомоги	2020 р. – дотепер.	Розвиток логопедичної допомоги в умовах цифровізації, пандемії COVID-19, воєнних викликів, дистанційних і змішаних форм роботи, активізації професійних спільнот та посилення міждисциплінарної взаємодії.

Представлена періодизація є результатом комплексного історико-педагогічного аналізу розвитку логопедичної допомоги та відображає закономірну зміну історичних етапів, кожен із яких має власний зміст, провідні тенденції розвитку та систему визначальних критеріїв. Виокремлення періодів ґрунтується не лише на календарних межах, а насамперед на появі якісно нових ознак у розвитку логопедичної науки, організації допомоги, нормативно-правового забезпечення, професійної підготовки фахівців і суспільного ставлення до осіб із мовленнєвими порушеннями.

У межах дослідження виокремлено **сім основних періодів** становлення та розвитку теорії і практики логопедичної допомоги.

I період. Передумовний (доінституційний) період становлення уявлень про мовлення та мовленнєві порушення (від найдавніших часів до другої половини XIX століття).

Цей період характеризується формуванням первинних уявлень про мовлення, мовленнєві порушення та можливості їх корекції в межах народної медицини, філософських, релігійних, медичних і педагогічних поглядів.

Соціально-історично цей етап пов'язаний із домінуванням опікунсько-благодійної моделі ставлення до осіб із порушеннями розвитку, відсутністю спеціально організованої системи допомоги та нерозвиненістю наукових знань про мовленнєву діяльність.

Науково-теоретичний розвиток цього періоду характеризується накопиченням фрагментарних знань про мовлення, спробами пояснення причин мовленнєвих порушень, а також формуванням перших уявлень про взаємозв'язок мовлення, мислення та психічного розвитку людини. Вагомий вплив на розвиток таких уявлень мали праці античних і європейських мислителів, а в українському контексті – розвиток медико-педагогічних і психологічних ідей другої половини XIX століття.

Особливого значення для цього періоду набуває діяльність І. Сікорського, у працях якого вперше системно порушуються питання дитячого розвитку, мовлення, психічної діяльності та необхідності спеціально

організованого педагогічного впливу при порушеннях розвитку. Саме в цей час формуються наукові передумови майбутнього становлення корекційної педагогіки та логопедії.

Інституційно логопедична допомога як окрема система ще не існувала. Допомога особам із мовленнєвими порушеннями мала переважно медичний, опікунський або приватний характер.

II період. Медико-педагогічний та дефектологічний період зародження логопедичної допомоги (друга половина XIX століття – 1920-ті роки).

Період характеризується становленням наукових передумов логопедії в межах медицини, психології, лікувальної педагогіки та дефектології, а також появою перших організованих форм допомоги дітям із мовленнєвими порушеннями.

Соціально-історично цей етап пов'язаний із розвитком педагогічної науки, поширенням ідей спеціального навчання дітей із порушеннями розвитку та формуванням перших спеціальних освітніх ініціатив.

Науково-теоретично період характеризується домінуванням медико-клінічного та лікувально-педагогічного підходів до мовленнєвих порушень. Мовлення розглядається переважно як функція нервової системи, а мовленнєві порушення як наслідок органічних або психофізіологічних порушень.

Саме в цей період виникають перші наукові підходи до класифікації мовленнєвих порушень, накопичуються знання про механізми мовленнєвої діяльності, формується дефектологічна термінологія.

Інституційно цей етап характеризується появою перших спеціальних закладів, медико-педагогічних кабінетів, консультативних форм допомоги дітям із порушеннями розвитку. Логопедична допомога ще не виокремлюється як самостійна система діяльності, а функціонує в межах лікувальної педагогіки та дефектологічної практики.

III період. Інституціоналізація логопедичної допомоги в системі дефектологічної освіти (1920-ті – 1940-ві роки).

Період характеризується становленням логопедичної допомоги як складника радянської системи дефектологічної освіти та формуванням перших організаційних структур логопедичної роботи.

Соціально-історично цей етап пов'язаний із централізацією освіти, створенням державної системи спеціального навчання та інституціоналізацією дефектології як галузі педагогічної науки.

Науково-теоретично період характеризується переходом від переважно медичних підходів до психолого-педагогічного осмислення мовленнєвих порушень. Формуються перші системні уявлення про необхідність спеціального корекційного навчання дітей із порушеннями мовлення.

Інституційно саме в цей період створюються логопедичні кабінети й пункти, формуються перші спеціальні групи для дітей із порушеннями мовлення, розвивається система дефектологічної освіти, започатковується підготовка фахівців для роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями.

Водночас логопедична допомога ще не має автономного статусу й функціонує переважно в межах загальної дефектологічної системи.

IV період. Науково-системний період розвитку логопедії та диференціації логопедичної допомоги (1940-ві роки – 1991 рік).

Цей період є одним із ключових у становленні вітчизняної логопедії, оскільки саме в цей час відбувається інтенсивний розвиток логопедичної науки, систематизація теоретичних засад логопедії та формування диференційованої системи логопедичної допомоги.

Соціально-історично період пов'язаний із повоєнною відбудовою системи освіти, розвитком спеціальної освіти та активним розширенням мережі спеціальних закладів.

Науково-теоретично цей етап характеризується розвитком психолого-педагогічного підходу до мовленнєвих порушень, формуванням системного розуміння мовленнєвої діяльності, розвитком досліджень алалії, дизартрії, заїкання, фонетико-фонематичних порушень, порушень писемного мовлення, становленням української наукової школи логопедії.

Особливого значення набуває діяльність Є. Соботович, яка сформувала системний психолінгвістичний підхід до аналізу мовленнєвих порушень та заклала підґрунтя сучасної вітчизняної логопедичної науки [183; 322].

Інституційно цей період характеризується розширенням мережі логопедичних пунктів, створенням спеціальних дошкільних закладів і шкіл для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, розвитком науково-дослідної роботи; становленням системи професійної підготовки логопедів.

Саме в цей період логопедична допомога поступово набуває ознак окремого напрямку спеціальної педагогіки.

V період. Трансформаційно-реформаційний період розвитку логопедичної допомоги в умовах незалежної України (1991 рік – початок 2010-х років).

Період характеризується переосмисленням цілей, змісту та функцій логопедичної допомоги в умовах суспільно-політичних трансформацій і реформування системи освіти незалежної України.

Соціально-історично цей етап пов'язаний із демократизацією освіти, гуманізацією спеціальної освіти та поступовим переходом до інтеграційних моделей навчання.

Науково-теоретично період характеризується інтенсивним розвитком української логопедичної науки, переосмисленням дефектологічної парадигми, посиленням ролі психолінгвістичних, нейропсихологічних і особистісно орієнтованих підходів, активним розвитком наукових шкіл логопедії.

Інституційно відбувається модернізація системи спеціальної освіти, розвиток психолого-медико-педагогічних консультацій, удосконалення системи підготовки логопедичних кадрів, розширення практик корекційної допомоги дітям дошкільного та шкільного віку.

Саме в цей період логопедична допомога починає розглядатися не лише як корекційна, а і як складник освітньої підтримки особистості.

VI період. Інклюзивно-інтеграційний період розвитку логопедичної допомоги (2010-ті роки – початок 2020-х років).

Період характеризується інтеграцією логопедичної допомоги в систему інклюзивної освіти та міждисциплінарного супроводу осіб з особливими освітніми потребами.

Соціально-історично цей етап пов'язаний із упровадженням інклюзивного навчання, зміною правозахисної парадигми та переорієнтацією системи допомоги на забезпечення освітньої доступності й підтримки.

Нормативно-правовими маркерами періоду стали такі: Закон України «Про освіту» (2017); розвиток інклюзивно-ресурсних центрів; реформування системи спеціальної освіти; оновлення державних стандартів.

Науково-теоретично період характеризується розвитком міждисциплінарного підходу до логопедичної допомоги та посиленням ролі комплексного психолого-педагогічного супроводу.

Інституційно логопедична допомога інтегрується в систему інклюзивного навчання та міжвідомчої підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

VII період. Сучасний інноваційно-цифровий та міждисциплінарний період розвитку логопедичної допомоги (початок 2020-х років – дотепер).

Сучасний етап характеризується подальшою трансформацією логопедичної допомоги в умовах цифровізації освіти, розвитку інклюзивного суспільства, міждисциплінарної взаємодії та нових соціальних викликів.

Науково-теоретично період пов'язаний із активним упровадженням цифрових технологій, розвитком дистанційної логопедичної допомоги, інтеграцією нейропсихологічних, психолінгвістичних і мультидисциплінарних підходів, посиленням доказовості логопедичної практики.

Соціально-історично сучасний етап визначається впливом воєнних дій, кризових соціальних процесів, необхідністю психологічної та корекційної підтримки дітей в умовах травматичного досвіду.

Інституційно відбувається подальший розвиток інклюзивного навчання, розширення міждисциплінарного супроводу, диференціація логопедичних спеціалізацій, модернізація професійної підготовки вчителів-логопедів відповідно до сучасних міжнародних стандартів.

Отже, запропонована авторська періодизація (табл. 2.2) дозволяє цілісно відтворити становлення та розвиток теорії і практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами в Україні як складного багатовимірного історико-педагогічного феномена, розвиток якого визначався взаємодією суспільно-історичних, науково-теоретичних, інституційних, нормативних і професійних чинників.

Таблиця 2.2.

Провідні та допоміжні критерії періодизації становлення та розвитку теорії та практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами

Період	Хронологічні межі	Провідний критерій	Допоміжні критерії
I. Передумовний (доінституційний) період формування уявлень про мовлення та мовленнєві порушення	від найдавніших часів – друга половина XIX століття	соціально-історичний	персоналістичний, науково-теоретичний
II. Медико-педагогічний та дефектологічний період зародження логопедичної допомоги	друга половина XIX століття – 1920-ті роки	науково-теоретичний	соціально-історичний, інституційно-організаційний, персоналістичний
III. Період інституціоналізації логопедичної допомоги в системі дефектологічної освіти	1920-ті – 1940-ві роки	інституційно-організаційний	нормативно-правовий, кадрово-професійний, організаційно-практичний
IV. Науково-системний період розвитку логопедії та диференціації логопедичної допомоги	1940-ві роки – 1991 рік	науково-теоретичний	кадрово-професійний, персоналістичний, організаційно-практичний, інституційно-організаційний
V. Трансформаційно-реформаційний період розвитку логопедичної допомоги в умовах незалежної України	1991 рік – початок 2010-х років	нормативно-правовий і соціально-історичний	науково-теоретичний, кадрово-професійний, інституційно-організаційний
VI. Інклюзивно-інтеграційний період розвитку логопедичної допомоги	2010-ті – початок 2020-х років	соціально-освітній	нормативно-правовий, інституційно-організаційний, організаційно-практичний
VII. Сучасний інноваційно-цифровий та міждисциплінарний період розвитку логопедичної допомоги	початок 2020-х років – дотепер	соціально-історичний і організаційно-практичний	кадрово-професійний, нормативно-правовий

Визначення провідного критерію для кожного історичного періоду здійснювалося з урахуванням домінантних чинників, які визначали характер розвитку логопедичної допомоги на конкретному етапі. Водночас допоміжні

критерії дозволяють відобразити внутрішню багатовимірність розвитку логопедичної науки і практики, оскільки становлення логопедичної допомоги відбувалося під впливом взаємопов'язаних соціально-історичних, науково-теоретичних, інституційних, нормативних, кадрових та соціокультурних процесів. Саме тому запропонована періодизація має комплексний багатокритеріальний характер і дозволяє відтворити логіку розвитку логопедичної допомоги як цілісного історико-педагогічного феномена.

Подане співвіднесення періодів і критеріїв засвідчує, що авторська періодизація не є механічним хронологічним поділом історичного матеріалу, а ґрунтується на виявленні домінантного чинника, який у певний історичний проміжок визначав зміст, організацію та спрямованість логопедичної допомоги. Провідний критерій кожного періоду фіксує той аспект розвитку, який мав системоутворювальне значення, тоді як допоміжні критерії дають змогу відобразити внутрішню складність і багатовимірність відповідного етапу.

У першому, передумовному, періоді провідним визначено соціально-історичний критерій, оскільки логопедична допомога як окрема система ще не існувала, а уявлення про мовлення, мовленнєві порушення та можливості їх подолання формувалися в межах загального культурного, медичного, релігійного й педагогічного досвіду суспільства. Саме соціально-історичні умови визначали характер ставлення до осіб із порушеннями розвитку переважно як до об'єктів опіки, милосердя або лікування. Допоміжними в цьому періоді є персоналістичний і науково-теоретичний критерії, оскільки поступово накопичувалися первинні поняття про мовлення, з'являлися окремі наукові спостереження та формувалися передумови для подальшого розвитку корекційно-педагогічної думки.

У другому періоді провідним виступає науково-теоретичний критерій, оскільки саме в другій половині XIX – на початку XX століття відбувається перехід від фрагментарних уявлень про мовленнєві порушення до їх медико-педагогічного й дефектологічного осмислення. Мовлення починає

розглядатися у зв'язку з психічним, нервово-фізіологічним і загальним розвитком дитини, а порушення мовлення – як об'єкт спеціального вивчення та педагогічного впливу. Допоміжними критеріями тут є соціально-історичний, інституційно-організаційний і персоналістичний, оскільки розвиток наукових уявлень супроводжувався появою перших спеціальних ініціатив, медико-педагогічних осередків і діяльністю окремих учених, які закладали підґрунтя майбутньої логопедії.

У третьому періоді системоутворювальним є інституційно-організаційний критерій. Саме 1920–1940-ві роки пов'язані з поступовим входженням логопедичної роботи до структури державної системи спеціальної освіти, становленням дефектології як галузі педагогічного знання, формуванням організаційних форм допомоги дітям із порушеннями розвитку. Логопедична допомога ще не мала повної автономності, але вже починала функціонувати в межах спеціальних закладів, кабінетів, консультацій, дефектологічної підготовки. Допоміжними критеріями виступають нормативно-правовий, кадрово-професійний та організаційно-практичний, оскільки інституційне оформлення було пов'язане з державним регулюванням, підготовкою кадрів і виробленням перших практичних форм логопедичної роботи.

У четвертому періоді провідним визначено науково-теоретичний критерій. Це зумовлено тим, що час з 1940-вих років по 1991 рік позначений інтенсивним розвитком логопедії як наукової галузі, формуванням системних уявлень про мовленнєві порушення, диференціацією їх видів, розробленням спеціальних методик корекції та становленням української логопедичної наукової школи. Саме в цей період логопедична допомога перестає бути лише практикою виправлення окремих мовленнєвих недоліків і поступово набуває теоретико-методологічної основи. Допоміжні критерії (кадрово-професійний, персоналістичний, організаційно-практичний та інституційно-організаційний) дозволяють показати, що розвиток теорії супроводжувався підготовкою

логопедичних кадрів, діяльністю провідних учених, розширенням практичних форм допомоги та зміцненням мережі спеціальних закладів.

У п'ятому періоді провідними є нормативно-правовий і соціально-історичний критерії, оскільки після 1991 року розвиток логопедичної допомоги відбувався в умовах державної незалежності України, реформування освіти, гуманізації спеціальної педагогіки та поступового перегляду радянської дефектологічної парадигми. Саме суспільно-політичні зміни й оновлення нормативної бази створили передумови для нового розуміння логопедичної допомоги не лише як корекційної роботи, а як складника освітньої підтримки дитини. Допоміжними в цьому періоді є науково-теоретичний, кадрово-професійний та інституційно-організаційний критерії, оскільки паралельно розвивалися українська логопедична наука, система підготовки фахівців і нові організаційні форми допомоги.

У шостому періоді провідним є соціально-освітній критерій. Це пояснюється тим, що 2010-ті – початок 2020-х років характеризуються активним упровадженням інклюзивної освіти, переходом від моделі ізольованої спеціальної допомоги до моделі підтримки особи в освітньому середовищі, посиленням правозахисної парадигми та розвитком міждисциплінарного супроводу. Логопедична допомога в цей час усе більше інтегрується в систему забезпечення освітньої доступності й підтримки осіб з особливими освітніми потребами. Допоміжними критеріями є нормативно-правовий, інституційно-організаційний та організаційно-практичний, оскільки саме через нормативні зміни, створення інклюзивно-ресурсних центрів і зміну форм практичної роботи відбувається переорієнтація логопедичної допомоги на інклюзивну модель.

У сьомому, сучасному, періоді провідними визначено соціально-історичний і організаційно-практичний критерії. Це зумовлено тим, що початок 2020-х років позначений одночасним впливом кількох потужних чинників: цифровізації освіти, дистанційних форм роботи, воєнних викликів, зростанням потреби в психолого-педагогічній і логопедичній підтримці дітей

та дорослих, а також посиленням міждисциплінарної взаємодії. У цьому періоді змінюються не лише умови надання логопедичної допомоги, а й самі форми її реалізації – дистанційні консультації, цифрові інструменти, міжсекторна взаємодія, кризова підтримка. Допоміжними критеріями є кадрово-професійний і нормативно-правовий. Водночас цифровізаційний і кризовий компоненти доцільно розглядати не як окремі самостійні критерії всієї періодизації, а як вияви сучасної соціально-історичної та організаційно-практичної трансформації логопедичної допомоги.

Отже, кожен із визначених періодів має власний провідний критерій, який відображає домінантну логіку розвитку логопедичної допомоги на відповідному історичному етапі. Водночас допоміжні критерії забезпечують багатовимірність аналізу й дозволяють уникнути спрощеного лінійного бачення історичного процесу. Саме таке співвіднесення критеріїв і періодів дає змогу розглядати становлення та розвиток теорії і практики логопедичної допомоги як складний, нерівномірний, але внутрішньо закономірний історико-педагогічний процес.

Важливим складником авторської періодизації становлення та розвитку теорії і практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами є **маркери переходу між історичними періодами**. Їх використання зумовлене необхідністю не лише формального хронологічного поділу історичного матеріалу, а й наукового обґрунтування внутрішньої логіки розвитку логопедичної допомоги як складного історико-педагогічного феномена.

У сучасній історико-педагогічній методології перехід між періодами розглядається не як механічна зміна часових меж, а як результат накопичення кількісних і якісних змін у розвитку науки, освіти, суспільства, професійної діяльності та соціальних практик [52; 314]. Саме тому межі періодів у дослідженні визначаються не лише календарними датами, а насамперед появою нових тенденцій, трансформацією провідних наукових парадигм, зміною моделей допомоги, організаційних форм діяльності, суспільного

ставлення до осіб з особливими освітніми потребами та функцій логопедичної підтримки.

У межах дослідження маркери переходу між періодами розглядаються як сукупність соціально-історичних, науково-теоретичних, інституційно-організаційних, нормативно-правових, кадрово-професійних і соціально-освітніх змін, які засвідчують завершення попереднього етапу розвитку логопедичної допомоги та формування нової моделі її функціонування.

Для першого періоду такими маркерами виступають накопичення первинних медико-педагогічних знань про мовлення, формування перших наукових уявлень про взаємозв'язок мовлення, психічного розвитку та навчання, а також поступовий перехід від виключно опікунсько-благодійного ставлення до осіб із порушеннями розвитку до усвідомлення необхідності спеціального педагогічного впливу. Саме ці зміни створили підґрунтя для зародження медико-педагогічного етапу розвитку логопедичної допомоги.

Перехід до другого періоду пов'язаний із розвитком медицини, психології та лікувальної педагогіки у другій половині XIX століття, діяльністю І. Сікорського та інших учених, виникненням перших наукових підходів до аналізу мовленнєвих порушень і поступовим становленням дефектологічної науки. Саме поява системного наукового інтересу до мовлення й мовленнєвих порушень стала головним маркером переходу від донаукового етапу до етапу наукового осмислення логопедичної допомоги.

Маркерами переходу до третього періоду стали інституціоналізація дефектології, централізація системи освіти у 1920–1930-х роках, створення спеціальних закладів, логопедичних кабінетів і пунктів, формування державної системи спеціальної освіти та початок підготовки дефектологічних кадрів. Саме в цей період логопедична допомога починає набувати ознак організованої професійної діяльності, хоча ще функціонує в межах загальної дефектологічної системи.

Перехід до четвертого періоду зумовлений післявоєнною відбудовою системи освіти, розвитком науково-дослідної діяльності у сфері логопедії,

створенням наукових осередків, формуванням української логопедичної школи та диференціацією логопедичної допомоги відповідно до різних видів мовленнєвих порушень. Особливого значення набули праці Є. Ф. Соботович, у яких було закладено системне психолінгвістичне розуміння мовленнєвих порушень, що суттєво змінило наукові засади логопедичної допомоги. Саме трансформація наукової парадигми й становлення системної теорії логопедії стали ключовими маркерами нового етапу.

Маркерами переходу до п'ятого періоду виступають проголошення незалежності України, демократизація суспільства, реформування освітньої системи, переосмислення радянської дефектологічної моделі та поступова гуманізація спеціальної освіти. У цей час змінюється не лише нормативно-правова база, а й саме розуміння функцій логопедичної допомоги: від вузько корекційного підходу до особистісно орієнтованої підтримки розвитку дитини.

Перехід до шостого періоду пов'язаний із активним розвитком інклюзивної освіти, прийняттям Закону України «Про освіту» (2017), створенням інклюзивно-ресурсних центрів, поширенням міждисциплінарного супроводу та утвердженню правозахисної моделі допомоги особам з особливими освітніми потребами. Саме інтеграція логопедичної допомоги в систему інклюзивної освіти стала визначальним маркером нового етапу її розвитку.

Для сьомого періоду провідними маркерами виступають цифровізація освіти та логопедичної практики, розвиток дистанційних форм корекційної роботи, посилення міждисциплінарної взаємодії, вплив воєнних дій на психофізичний і мовленнєвий розвиток дітей, а також зростання потреби в комплексній психолого-педагогічній підтримці осіб із травматичним досвідом. Ці зміни зумовлюють формування нової моделі логопедичної допомоги, орієнтованої на гнучкість, міжсекторальність, технологічність та кризову адаптивність.

Отже, маркери переходу між періодами (табл. 2.3) дозволяють відобразити внутрішню динаміку розвитку логопедичної допомоги та забезпечують науково обґрунтоване пояснення логіки авторської періодизації. Їх використання дає змогу уникнути механічного поділу історичного процесу й розглядати становлення та розвиток теорії і практики логопедичної допомоги як складний багатовимірний процес, зумовлений взаємодією суспільних, наукових, освітніх та професійних чинників.

Таблиця 2.3

Маркери переходу між періодами становлення та розвитку теорії та практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами

Період	Хронологічні межі	Провідний критерій	Основні маркери переходу
I. Передумовний (доінституційний)	до другої половини XIX століття	соціально-історичний	накопичення первинних уявлень про мовлення; опікунсько-благодійна модель допомоги; відсутність системної спеціальної освіти; зародження медико-педагогічних поглядів
II. Медико-педагогічний та дефектологічний	друга половина XIX століття – 1920-ті роки	науково-теоретичний	розвиток медицини й психології; діяльність І. Сікорського; формування дефектології; поява перших наукових уявлень про мовленнєві порушення; виникнення медико-педагогічних підходів
III. Інституціоналізація логопедичної допомоги	1920-ті – 1940-ві роки	інституційно-організаційний	створення системи спеціальної освіти; формування логопедичних пунктів і кабінетів; централізація освіти; підготовка дефектологічних кадрів; нормативне оформлення спеціальної освіти
IV. Науково-системний розвиток логопедії	1940-ві роки – 1991 рік	науково-теоретичний	післявоєнна відбудова освіти; створення НДІ дефектології; формування української логопедичної школи; діяльність Є. Соботович; диференціація тяжких порушень мовлення; системний психолінгвістичний підхід
V. Трансформаційно-реформаційний	1991 рік – початок 2010-х років	нормативно-правовий і соціально-історичний	незалежність України; реформування освіти; гуманізація спеціальної освіти; розвиток української логопедичної науки; модернізація нормативної бази; розвиток ПМПК
VI. Інклюзивно-інтеграційний	2010-ті – початок 2020-х років	соціально-освітній	розвиток інклюзивної освіти; Закон України «Про освіту» (2017); створення інклюзивно-ресурсних центрів; міждисциплінарний супровід; правозахисний підхід;

			інтеграція логопедичної допомоги в інклюзивну систему
VII. Сучасний інноваційно-цифровий та міждисциплінарний	початок 2020-х років – дотепер	соціально-історичний і організаційно-практичний	цифровізація логопедичної практики; дистанційні форми роботи; наслідки війни; кризова підтримка; міждисциплінарність; інноваційні технології; модернізація професійної підготовки

Висновки до другого розділу

Проведене дослідження методологічних та історіографічних засад становлення і розвитку теорії та практики логопедичної допомоги особам із особливими освітніми потребами дозволило сформулювати науково-методологічне підґрунтя дисертації та обґрунтувати авторську концепцію історико-педагогічного аналізу досліджуваного феномену.

Установлено, що дослідження становлення та розвитку логопедичної допомоги потребує застосування комплексу взаємодоповнювальних методологічних підходів, серед яких провідне значення мають історико-педагогічний, історико-генетичний, системний, інституційний, аксіологічний, антропологічний, соціокультурний, персоналістичний та міждисциплінарний. Їх поєднання забезпечує можливість розглядати логопедичну допомогу не лише як складник спеціальної освіти, а як складний історично зумовлений соціально-педагогічний феномен, розвиток якого відбувався під впливом сукупності суспільних, наукових, освітніх, медичних, нормативно-правових та культурних чинників.

Аналіз історіографії проблеми засвідчив, що окремі аспекти розвитку логопедії, спеціальної освіти, дефектології, підготовки логопедичних кадрів, корекційної педагогіки знайшли відображення у працях українських і зарубіжних дослідників. Водночас установлено відсутність цілісного історико-педагогічного дослідження, присвяченого комплексному вивченню

становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги особам із особливими освітніми потребами від найдавніших часів до сучасності. Виявлено, що більшість наукових праць зосереджена на окремих періодах, персоналіях, напрямках логопедичної діяльності або проблемах спеціальної освіти, що зумовлює необхідність системного осмислення історичного розвитку логопедичної допомоги як самостійного предмета наукового дослідження.

З'ясовано, що існуючі підходи до періодизації розвитку спеціальної освіти, дефектології та логопедії відображають окремі аспекти історичного поступу галузі, проте не забезпечують комплексного пояснення еволюції логопедичної допомоги як цілісної системи. Це зумовило необхідність розроблення авторської періодизації, побудованої на поєднанні кількох взаємопов'язаних критеріїв аналізу.

Обґрунтовано систему критеріїв періодизації становлення та розвитку теорії і практики логопедичної допомоги, до яких зараховано соціально-історичний, науково-теоретичний, нормативно-правовий, інституційно-організаційний, кадрово-професійний, організаційно-практичний, персоналістичний, соціально-освітній, цифровізаційний та міждисциплінарний критерії. Доведено, що лише їх комплексне застосування дозволяє відобразити багатовимірність історичного розвитку логопедичної допомоги та виявити внутрішню логіку її трансформацій.

На підставі визначених критеріїв розроблено та науково обґрунтовано авторську періодизацію становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги особам із особливими освітніми потребами, яка охоплює сім взаємопов'язаних періодів: передумовний (доінституційний) період формування уявлень про мовлення та мовленнєві порушення (від найдавніших часів – друга половина XIX століття); медико-педагогічний та дефектологічний період зародження логопедичної допомоги (друга половина XIX століття – 1920-ті роки); період інституціоналізації логопедичної допомоги в системі дефектологічної освіти (1920-ті – 1940-ві роки); науково-

системний період розвитку логопедії та диференціації логопедичної допомоги (1940-ві роки – 1991 рік); трансформаційно-реформаційний період розвитку логопедичної допомоги в умовах незалежної України (1991 рік – початок 2010-х років); інклюзивно-інтеграційний період розвитку логопедичної допомоги (2010-ті – початок 2020-х років); сучасний інноваційно-цифровий та міждисциплінарний період розвитку логопедичної допомоги (початок 2020-х років – дотепер).

Установлено, що перехід між окремими періодами зумовлювався не лише часовими межами, а насамперед зміною домінуючих наукових уявлень про мовлення і мовленнєві порушення, трансформацією державної освітньої політики, розвитком спеціальної освіти, появою нових інституційних форм допомоги, зміною професійних функцій логопеда та суспільного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами.

Отримані результати створюють методологічне підґрунтя для подальшого історико-педагогічного аналізу становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги, дозволяють забезпечити цілісність дослідження та слугують основою для виявлення закономірностей, тенденцій і специфіки розвитку логопедичної допомоги в різні історичні періоди.

Установлено, що перехід між визначеними періодами був зумовлений появою якісно нових соціально-історичних, науково-теоретичних, інституційних, нормативних і практичних змін, які виступали маркерами трансформації логопедичної допомоги. Саме використання маркерів переходу між періодами дозволило уникнути механічного хронологічного поділу історичного процесу та забезпечити науково обґрунтоване пояснення внутрішньої логіки розвитку логопедичної допомоги в Україні.

Так, результати другого розділу створюють методологічне та концептуальне підґрунтя для подальшого історико-педагогічного аналізу становлення і розвитку теорії та практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами в наступних розділах дисертації.

РОЗДІЛ 3

ІСТОРИЧНІ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБАМ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ (від найдавніших часів до 1940-х років)

3.1. Формування уявлень про мовлення та мовленнєві порушення в історії розвитку людської цивілізації

Історико-педагогічний аналіз найдавніших етапів розвитку уявлень про мовлення та його порушення дає підстави розглядати стародавній період не як етап становлення логопедії у власному значенні цього поняття, а як *передінституційний час формування її медико-біологічних, філософсько-педагогічних, соціокультурних і практико-корекційних передумов*. У цей період мовлення ще не було самостійним об'єктом спеціального педагогічного чи логопедичного вивчення, однак у медичних, філософських, релігійних і риторичних джерелах поступово формувалися первинні уявлення про його зв'язок із тілесним станом людини, мисленням, вихованням, соціальною участю та публічною комунікацією [16; 77; 109; 180; 181; 285; 453].

У працях дослідників історії спеціальної педагогіки та логопедії зазначено, що стародавні цивілізації виробили різні підходи до осмислення мовлення — від сакрально-міфологічних до раціонально-медичних, філософських і педагогічних. Порушення мовлення могли тлумачитися як прояв божественного впливу, тілесні порушення, наслідок хвороби, травми або недостатнього виховання, що визначало відповідні форми суспільного реагування [5]. Вітчизняні дослідники історії спеціальної освіти (В. Бондар, В. Золотоверх, М. Супрун, С. Федоренко, М. Ярмаченко) наголошують, що становлення допомоги особам із порушеннями психофізичного розвитку, зокрема мовлення, відбувалося поступово й було пов'язане з розвитком

медицини, філософії, педагогіки та соціальних уявлень про норму й відхилення [106; 107; 108; 109; 310; 333].

Одними з найдавніших документальних свідчень, у яких фіксуються описи порушень мовлення, є давньоєгипетські медичні папіруси – Папірус Едвіна Сміта (близько XVII століття до н. е.) та Папірус Еберса (близько XVI століття до н. е.). У сучасних історико-медичних дослідженнях ці тексти розглядаються як систематизовані збірники клінічних спостережень, у яких описано наслідки травм голови, паралічів і функціональних порушень, що могли супроводжуватися втратою або порушенням мовлення [5; 181; 478 – 479]. У Папірусі Едвіна Сміта мовлення фіксується як клінічно значущий симптом, пов'язаний з ураженням голови, тоді як Папірус Еберса засвідчує уявлення про мовлення як функцію, що може порушуватися внаслідок внутрішніх тілесних дисбалансів [181.]. Це дозволяє розглядати давньоєгипетську медичну традицію як одну з найдавніших джерельних основ формування передлогопедичних уявлень про мовленнєві порушення.

Важливим джерелом таких уявлень є давньоіндійська медична традиція, представлена класичними аюрведичними трактатами «Сушрута-самгіта» та «Чарака-самгіта» (I тисяча до н. е.). У цих текстах описувалися вроджені й набуті анатомічні вади, зокрема дефекти обличчя та ротової порожнини, які могли впливати на артикуляцію й мовлення [5; 181; 478; 479]. Особливого значення набувають описи хірургічних втручань при незрошеннях губи та піднебіння, що засвідчує раннє усвідомлення анатомічних чинників мовленнєвих порушень і можливості їх цілеспрямованого медичного усунення. У давньокитайській традиції, репрезентованій текстом «Хуан-ді ней цзин» («Канон внутрішнього»), мовлення розглядалося в межах цілісної концепції організму, як функція, залежна від загального стану тіла, гармонії його систем і перебігу життєвих процесів [5; 181; 478; 479]. Отже, у цивілізаціях Давнього Сходу мовлення вперше фіксується як функція, порушення якої має клінічне й соціальне значення; водночас окреслюються анатомічні, травматичні та функціональні причини мовленнєвих розладів.

Особливого значення для історико-педагогічного аналізу становлення логопедичної допомоги набуває антична медична традиція, у межах якої було здійснено перехід від міфологічного тлумачення хвороб до їх раціонального, природничо-наукового пояснення. Центральне місце в цьому процесі посідає наукова спадщина **Гіппократа** (близько 460–370 років до н. е.) та корпус трактатів «Гіппократівський корпус» (*Corpus Hippocraticum*), зокрема працями «Про хвороби» (*De morbis*), «Про священну хворобу» (*De morbo sacro*), «Прогностика» (*Prognosticon*), «Про ушкодження голови» (*De capitis vulneribus*) [457; 458; 478; 479]. У трактаті «Про священну хворобу» Гіппократ підкреслював провідну роль мозку у здійсненні мислення, сприйняття та мовлення, що має принципове значення для подальшого нейрофізіологічного розуміння мовленнєвих порушень [460].

У працях Гіппократа зафіксовано низку понять, які можуть розглядатися як ранні спроби опису мовленнєвих розладів: ἀφωνία – відсутність голосу; ἀναυδία – втрата мовлення; τραυλότης – заїкання; ἀσαφήςφεια – нечіткість мовлення; ἰσχυροφωνία – слабкість голосу [460]. Наявність такого термінологічного ряду засвідчує спробу диференціювати мовленнєві порушення за їх клінічними проявами. Гіппократ також розглядав мовлення як діагностичний показник стану організму: його зміни могли свідчити про тяжкість захворювання, перебіг і прогноз [458; 460]. У контексті дисертації ідеї Гіппократа доцільно трактувати як один із ранніх науково обґрунтованих етапів формування медико-біологічних передумов логопедичної допомоги.

Поряд із медичною традицією важливе значення мала антична філософська й ранньонаукова думка. **Демокрит** (близько 460–370 років до н. е.) у межах атомістичної концепції обґрунтовував природниче розуміння людини, згідно з яким психічні й фізіологічні процеси мають природне походження [181; 479]. Для історії логопедії особливо важливим є його положення про взаємозв'язок природи (φύσις) і виховання (παιδεία): розвиток людини, за Демокритом, формується не лише природними задатками, а й навчанням, вправлінням та соціальною взаємодією [457; 460]. У сучасному

контексті це положення можна розглядати як філософську передумову ідеї пластичності мовленнєвого розвитку та значущості систематичного корекційно-розвивального впливу.

Платон (427–347 роки до н. е.) у працях «Держава» (*Politeia*), «Закони» (*Nomoi*), «Протагор» розробляв концепцію виховання, у межах якої мовлення постає важливим засобом соціалізації, морального й інтелектуального становлення особистості [5; 181; 478; 479; 484]. Значущими для подальшої педагогічної традиції є його ідеї раннього виховання, вікової послідовності розвитку, ролі гри, наслідування мовленнєвих зразків і спілкування з дорослими [460; 455]. У сучасній логопедичній площині ці положення співвідносяться з принципами раннього мовленнєвого розвитку, природовідповідності, урахування вікових особливостей дитини та значення мовленнєвого середовища.

Окреме місце у формуванні знань про мовленнєві порушення належить **Геродоту** (близько 484–425 років до н. е.), у праці «Історії» (*Historiai*) якого міститься один із найдавніших описів індивідуальних особливостей мовлення, що можуть бути інтерпретовані як мовленнєвий розлад. Йдеться про характеристику мовлення киренського царя Батта, який, за описом Геродота, говорив швидко, невиразно, із порушенням плавності та незавершеністю слів [457]. Із цим описом пов'язують виникнення терміна «баттаризм» (*βατταρισμός*), що в подальшій традиції використовувався для позначення заїкання або спотикання в мовленні [295; 296; 452]. Значення цього фрагмента полягає в тому, що він засвідчує раннє емпіричне спостереження за мовленнєвим порушенням і його опис через поведінкові характеристики.

Подальший розвиток уявлень про мовлення пов'язаний із діяльністю **Арістотеля** (384–322 роки до н. е.), у працях якого мовлення осмислювалося як багатовимірний феномен, що поєднує фізіологічні, психічні, логічні та соціальні аспекти [181; 479]. У трактаті «Про душу» (*De Anima*) Арістотель розмежовував голос як фізіологічний феномен, пов'язаний із диханням і роботою органів голосоутворення, та мовлення (*λόγος*) як осмислений

звуковий вираз думки [450]. У трактаті «Про тлумачення» (De Interpretatione) він аналізував співвідношення між думками, словами й речами, розглядаючи мовлення як знаковий засіб вираження внутрішніх психічних процесів [449]. У «Риторичі» (Rhetoric) Арістотель підкреслював значення сили голосу, інтонації, темпу й ритму як параметрів, що можуть бути об'єктом навчання і вправлення [452; 457]. Отже, спадщина Арістотеля є філософсько-науковою передумовою логопедичної допомоги, оскільки закладає розмежування фізіологічних і смислових аспектів мовлення та утверджує ідею його керованості й розвитку.

Особливе місце серед античних прикладів цілеспрямованого впливу на мовлення посідає **Демосфен** (384–322 роки до н. е.) – афінський державний діяч і оратор, життєпис якого традиційно подається як приклад подолання мовленнєвих труднощів через системну роботу над мовленням. Ключовим джерелом цього сюжету є свідчення Плутарха (I–II століття н. е.) у «Життєписі Демосфена» [5; 181]. У джерельній традиції зазначається, що Демосфен мав труднощі мовлення, зокрема заїкання або мовленнєві судоми, слабкість голосу й артикуляційну недосконалість, які долав за допомогою самостереження перед дзеркалом, дихально-голосових тренувань, декламації фраз на одному видиху, промовляння текстів із камінцями в роті та тренування голосу в умовах шуму [181; 476]. Ці прийоми не можна ототожнювати із сучасними логопедичними методиками, однак вони засвідчують ранню корекційну логіку: самоконтроль, керування диханням і голосом, артикуляційну координацію та психологічну стійкість у ситуації публічного мовлення.

Римська антична традиція поглибила медико-клінічне й педагогічне осмислення мовлення, поєднавши грецьку медичну теорію з риторично-педагогічною практикою. **Авл Корнелій Цельс** (близько 25 року до н. е. – близько 50 року н. е.) у трактаті «Про медицину» (De Medicina) розглядав мовлення як складову загального фізіологічного й неврологічного стану людини, пов'язуючи його порушення з апоплексією, паралічами, травмами голови та іншими ураженнями центральної нервової системи [478; 479; 181].

У працях Цельса мовлення постає як клінічно значущий показник стану організму, а мовленнєві порушення – як складова ширшого неврологічного синдрому [461].

З анатоμο-функціональним підходом до мовленнєвих порушень пов'язують діяльність **Антілла** (II–III століття н. е.), праці якого збереглися фрагментарно в пізніших медичних компіляціях. У сучасних історико-медичних дослідженнях він розглядається як представник раннього етапу формування хірургічних підходів до корекції функціональних порушень, пов'язаних з анатомічними особливостями язика [455]. Відомості про увагу Антілла до будови вуздечки язика (*frenulum linguae*) та її впливу на звуковимову засвідчують формування важливої для майбутньої логопедії ідеї про залежність якості мовлення від анатомічної будови артикуляційного апарату.

Подальше поглиблення нейрофізіологічного підходу до мовлення пов'язане зі спадщиною **Галена** з Пергаму (близько 129–216 років н. е.). У трактаті «Про уражені місця» (*De locis affectis*) Гален розробляв концепцію локалізації патологічних процесів у конкретних органах і структурах організму, що стало важливим кроком у розвитку клінічної діагностики [478; 479; 481]. Спираючись на гіппократівську традицію, він поглибив уявлення про залежність мовлення від стану головного мозку, нервової системи та нервово-м'язових механізмів [480]. Хоча термінологія сучасної афазіології ще не була сформована, у працях Галена простежується раннє усвідомлення зв'язку між локалізацією ураження і характером мовленнєвого порушення.

Педагогічний напрям осмислення мовлення в римській традиції репрезентує **Марк Фабій Квінтіліан** (близько 35 – 100 років н. е.), автор трактату «Виховання оратора» (*Institutio Oratoria*) [181; 478; 479]. У цьому творі мовлення розглядається як результат тривалого виховання і навчання, що починається з раннього дитинства. Особливого значення набувають положення Квінтіліана про необхідність раннього розвитку мовлення, формування правильної вимови, чіткої артикуляції, інтонаційної виразності,

темпу мовлення та систематичного вправлення [478; 479; 480]. Не менш важливим є гуманістичний аспект його педагогіки: Квінтіліан застерігав від жорстокості, насмішок і приниження дітей, наголошуючи на терплячому ставленні, підтримці й поступовості навчання [181]. У контексті сучасної логопедичної науки ці положення співвідносяться з принципами гуманізації, індивідуалізації корекційної роботи та психологічної підтримки осіб із мовленнєвими порушеннями.

Окремий інтерес у контексті становлення практико-орієнтованих підходів до корекції мовлення становлять праці **Орібазія** (325–403 роки н.е.) – лікаря пізньої античності, автора компілятивного зведення «Медичні збірники» (*Collectiones medicae*) [469; 478]. У реконструкціях змісту цієї праці зазначається, що Орібазій пов'язував корекцію заїкання з використанням прийомів керування мовленнєвим актом: завчанням і відтворенням текстів, варіюванням сили й гучності голосу, регуляцією дихання, темпу та ритму мовлення [469; 478]. З історико-логопедичного погляду ці рекомендації важливі тим, що засвідчують перехід від опису симптомів до практично спрямованого впливу на мовлення.

Отже, аналіз джерел Давнього Сходу, античної Греції та Риму дає підстави стверджувати, що в стародавній період було сформовано базові передумови майбутньої логопедичної допомоги. У медичній традиції закладалося розуміння зв'язку мовлення з мозком, нервовою системою, артикуляційним апаратом і загальним станом організму; у філософській – мовлення осмислювалося як функція, пов'язана з мисленням, вихованням і соціальним середовищем; у риторично-педагогічній – утверджувалася ідея тренуваності мовлення, його розвитку через вправлення, самоконтроль і навчання. Саме в цей період з'являються перші описи мовленнєвих порушень, спроби їх термінологічної диференціації, клінічного аналізу й практичного впливу на окремі компоненти мовлення.

Отже, стародавній період доцільно розглядати не як етап становлення логопедії у власному інституційному значенні, а як фундаментальний

передінституційний етап формування її медико-біологічних, філософсько-педагогічних, соціокультурних і практико-корекційних передумов. Саме ці положення стали історичним підґрунтям подальшого розвитку спеціальної освіти, лікувально-педагогічної допомоги та власне логопедичної практики як інтегративної галузі, що поєднує медичні, психологічні й педагогічні підходи.

3.2. Розвиток медико-філософських і педагогічних підходів до осмислення мовленнєвих порушень

Історико-педагогічний аналіз середньовічних письмових джерел засвідчує, що впродовж V–XIV століть мовлення ще не було самостійним об'єктом спеціального педагогічного чи логопедичного вивчення, проте осмислювалося в межах християнської антропології, античної медичної традиції та освітньої практики монастирських і соборних шкіл. У контексті історії логопедичної допомоги Середньовіччя доцільно розглядати як передінституційний етап, у межах якого відбувалися збереження й трансляція античних уявлень про мовлення, формування етичних засад милосердя, опіки й підтримки осіб із тілесними, психофізичними та мовленнєвими порушеннями [5 16; 21].

Важливим чинником цього періоду стало переписування, коментування й навчальне використання античних медичних і філософських трактатів, зокрема праць Гіппократа, Галена, Арістотеля та Квінтіліана. У монастирях, церковних школах, а згодом і в університетських осередках ці тексти зберігалися як джерело уявлень про природу людини, її тілесні й психічні функції [5; 113; 181]. Монастирська медицина підтримувала традицію клінічного спостереження за симптомами, зокрема за порушеннями мовлення, які описувалися поряд із паралічами, втратою слуху чи зору як прояви хвороб або травм [181].

У середньовічних освітніх інституціях мовлення мало провідне значення, оскільки навчання ґрунтувалося на усному викладі, заучуванні

текстів, читанні, письмі й декламації. Особи з вираженими мовленнєвими порушеннями часто залишалися поза межами формальної освіти, однак у практиці індивідуального наставництва поступово простежувалися елементи адаптації навчання: повторення матеріалу, повільніший темп засвоєння, опора на письмо й читання, індивідуальні пояснення. Ці елементи ще не були логопедичними, але засвідчували зародження ідеї пристосування освітнього процесу до можливостей учня [181; 457-460; 469].

Особливого значення для осмислення мовлення як знакової й когнітивної функції набуває спадщина **Августина Аврелія** (354–430 роки). У трактаті «Про вчителя» (*De Magistro*, близько 389 року) Августин обґрунтовує положення про зовнішнє слово (*verbum vocis*) як знак, що спрямовує мислення до внутрішнього пізнання [5; 181; 469]. У «Про християнське вчення» (*De Doctrina Christiana*, кінець IV – початок V століття) мовлення розглядається як система знаків (*signa*), тоді як зміст формується на рівні внутрішнього розуміння [5]. Для історії логопедичної допомоги ці положення важливі тим, що закладають ідею нетотожності мовлення й мислення: обмеження мовленнєвої реалізації не означає втрати інтелектуального потенціалу та здатності до навчання [181].

Медичний напрям середньовічного осмислення мовлення пов'язаний із діяльністю **Авіценни / Ібн Сіні** (980–1037 роки), автора «Канон медицини» (*Al-Qanun fi al-Tibb*) [478, 479]. У цьому трактаті мовлення розглядається як складна функція, залежна від діяльності головного мозку, нервової системи, язика, гортані та ротової порожнини. Авіценна описував втрату мовлення, нечіткість вимови, порушення голосу, труднощі звуковідтворення, пов'язуючи їх як з органічними ураженнями мозку, так і з порушеннями периферичного мовленнєвого апарату [478, 479]. Це поглиблювало нейрофізіологічне й анатомічне розуміння мовлення та створювало підґрунтя для майбутнього комплексного медичного підходу до мовленнєвих порушень.

Важливу роль у середньовічному осмисленні співвідношення тілесного, інтелектуального й мовленнєвого відіграли праці **Фоми Аквінського** (1225–

1274 роки), які поєднували аристотелівську філософію та християнську теологію [478, 479]. У «Сума теології» (*Summa Theologica*) мовлення розглядається як діяльність подвійної природи: з одного боку, воно пов'язане з тілесними органами – голосом, диханням, артикуляцією; з іншого – є проявом діяльності розумної душі (*anima rationalis*) [478, 479]. Для історії спеціальної освіти й логопедії це положення важливе тим, що утворює нетотожність мовленнєвого порушення розумовій неспроможності та визнає цінність особистості незалежно від функціональних обмежень [478, 479].

До інших важливих напрямів середньовічного осмислення мовлення належать праці **Ісидора Севільського** (близько 560–636 років) та **Аль-Фарабі** (близько 870–950 років). Ісидор Севільський у «Етимології» (*Etymologiae*) систематизував знання про мову, голос і письмо, розглядаючи мовлення як одну з ключових ознак людської природи [478, 479]. Аль-Фарабі у «Книга про літери» (*Kitāb al-Ḥurūf*) аналізував мовлення як систему знаків, пов'язану з логічними категоріями мислення [478, 479]. У латинській схоластиці ця лінія продовжилася через розмежування внутрішнього слова (*verbum mentis*) і зовнішнього мовлення (*verbum vocis*), що закріплювало ідею відносної незалежності інтелекту від мовленнєвої реалізації [478, 479].

Так, Середньовіччя в історії становлення логопедичної допомоги доцільно розглядати як перехідний передінституційний етап. У цей період не було сформовано самостійної теорії мовленнєвих порушень, проте відбувалися збереження античної спадщини, поглиблення філософського осмислення мовлення, розвиток медичних уявлень про його органічні основи, утвердження ідеї нетотожності мовлення й інтелекту, а також накопичення педагогічних практик індивідуалізації навчання [478, 479]. Саме ця сукупність інтелектуальних, медичних і освітніх процесів створила підґрунтя для подальшого переходу в епоху Відродження та Нового часу до системного наукового осмислення мовленнєвих порушень і становлення логопедичної допомоги як окремої галузі знання і практики.

У сучасних історико-педагогічних і спеціально-педагогічних дослідженнях епоха Відродження розглядається як принципово новий етап у розвитку уявлень про мовлення, його порушення та можливості їх подолання. У контексті історії логопедичної допомоги цей період є важливим, оскільки саме у XVI–XVII століттях відбувається перехід від переважно опікунсько-милосердної моделі підтримки осіб із порушеннями до педагогічно зорієнтованих практик навчання мовлення, що набувають ознак системності, методичності та відтворюваності [21; 113; 160; 333].

Практичний вимір середньовічної освіти також засвідчує поступове накопичення елементів індивідуалізації навчання. У монастирських і соборних школах освітній процес ґрунтувався на усному викладі, заучуванні текстів, письмових вправах, читанні й повторенні, що давало змогу варіювати форми засвоєння матеріалу залежно від можливостей учня [186]. За наявності труднощів усного мовлення могли використовуватися опора на письмо й читання, багаторазове повторення та індивідуальні пояснення [5; 181]. Хоча ці практики ще не були спеціально-педагогічними чи логопедичними, вони засвідчують раннє розуміння необхідності пристосування освітнього процесу до індивідуальних можливостей дитини.

Гуманістичні ідеї Відродження сприяли переосмисленню статусу людини з порушеннями слуху й мовлення: такі особи дедалі частіше розглядалися не як «нездатні до навчання», а як ті, що можуть оволодівати мовленням, письмом і знаннями за умови спеціально організованого навчального процесу [21; 113; 196; 333]. Цей зсув був зумовлений ширшими соціокультурними трансформаціями доби: гуманістичним переосмисленням природи людини, розвитком друкарства, поширенням освіти, становленням нових освітніх інституцій і зростанням уваги до практично орієнтованих знань [113]. У контексті історії логопедичної допомоги це означало поступове формування принципово важливої ідеї: мовлення може бути об'єктом цілеспрямованого педагогічного впливу, а його порушення не є остаточним бар'єром для навчання, комунікації та соціального розвитку [194; 160].

Найвиразніше гуманістичний підхід до мовленнєвого розвитку виявився у педагогічних ідеях **Франсуа Рабле** (1494–1553 роки) – французького гуманіста, лікаря і мислителя. У романі «Гаргантюа і Пантагрюель» (Gargantua et Pantagruel, 1532–1564 роки) Рабле репрезентує модель гуманістичного виховання з виразним мовленнєво-розвивальним компонентом: мовлення постає не як пасивне відтворення текстів, а як функція, що формується в активній діяльності – слуханні виразного читання, бесідах, дискусіях, декламації, риторичних вправах, поєднанні усного й писемного мовлення.

У педагогічній концепції Франсуа Рабле важливого значення набуває принцип системності й безперервності навчання: інтелектуальний, мовленнєвий, фізичний і соціальний розвиток розглядаються у взаємозв'язку. У сучасному науковому прочитанні це співвідноситься з принципами системності й комплексності корекційної роботи в логопедії. У його ідеях простежується також усвідомлення зв'язку мовлення з фізичним станом організму, розвитком дихання, голосу, фізичною активністю та загальним розвитком людини.

Так, творчість Франсуа Рабле в контексті гуманістичної педагогіки епохи Відродження репрезентує важливий етап становлення уявлень про мовлення як об'єкт розвитку. Його ідеї засвідчують відхід від схоластичної моделі навчання, формування принципів системності, комплексності й цілеспрямованості педагогічного впливу на мовлення та створення інтелектуальних передумов для подальших практик спеціалізованого навчання мовлення, що набули розвитку у XVI–XVII століттях у діяльності Понсе де Леона та Хуана Пабло Бонета. Як наголошує В. Бондар, історичний розвиток спеціальної педагогіки характеризується переходом «від опіки до навчання і корекції» [16; 108].

У контексті історико-педагогічного аналізу становлення логопедичної допомоги особливого значення набуває науково-педагогічна спадщина **Яна Амоса Коменського** (1592–1670 роки) – чеського мислителя, педагога-гуманіста, автора праць «Велика дидактика» (Didactica Magna, 1657),

«Материнська школа» (*Informatorium školy mateřské*, 1633) та «Світ чуттєвих речей у малюнках» (*Orbis Sensualium Pictus*, 1658). У сучасній історії педагогіки Я. А. Коменського розглядають як одного з фундаторів педагогіки Нового часу, оскільки в його працях системно обґрунтовано ідею природовідповідного, послідовного й доступного навчання всіх дітей [181; 194; 196].

У «Великій дидактиці» Я. А. Коменський формулює засадничу для подальшої педагогіки ідею навчання всіх усьому – *omnes omnia omnino docere* [478; 479]. У контексті історії спеціальної педагогіки це положення має принципове значення, оскільки розширює межі педагогічної відповідальності й засвідчує перехід від середньовічної моделі доброчинної опіки до новочасної моделі організованого виховання й навчання, що згодом стане підґрунтям спеціальної та корекційної педагогіки [196; 469; 479].

У педагогічній системі Я. А. Коменського мовлення входить до загальної концепції розвитку дитини й пов'язується з пізнанням, мисленням, сенсорним досвідом, слуховим сприйманням, словником, граматичною будовою, вимовою, голосом і підготовкою до письма. У «Великій дидактиці» мовлення постає як необхідна умова повноцінного навчання, оскільки освіта передбачає не лише засвоєння знань, а й здатність передавати їх іншим [478; 479].

Особливого значення для історії логопедичної допомоги набуває праця «Материнська школа», присвячена вихованню дітей від народження до шести років. У ній Я. А. Коменський подає одну з перших у європейській педагогіці спроб вікового опису мовленнєвого розвитку, наголошуючи, що діти починають говорити в різні строки, а педагогічний вплив має враховувати індивідуальний темп дозрівання [109]. Це положення важливе як раннє усвідомлення варіативності мовленнєвого онтогенезу.

Я. А. Коменський окреслює поетапність мовленнєвого розвитку: від засвоєння окремих слів до фразового й зв'язного мовлення, а надалі – до красномовства, тобто здатності будувати мовлення виразно, послідовно й

впливово [196]. У сучасному логопедичному прочитанні така послідовність співвідноситься з принципом поетапного формування мовленнєвої діяльності від елементарного словникового й звукового рівня до зв'язного, комунікативно організованого мовлення.

У «Материнській школі» Я. А. Коменський наголошує на необхідності починати мовленнєвий розвиток із простих і доступних дитині слів, поступово ускладнюючи мовленнєвий матеріал; підкреслює роль вправляння, повторення, запитань, відповідей, називання предметів, опису дій і пригадування подій [194]. У цьому виявляється раннє формулювання принципів доступності, поступовості й систематичного педагогічного супроводу мовленнєвого розвитку, які в сучасній логопедії є базовими для організації корекційно-розвивальної роботи.

Окреме значення має положення Я. А. Коменського про зв'язок мовлення із сенсорним досвідом дитини. У «Світі чуттєвих речей у малюнках», одному з перших ілюстрованих підручників для дітей, навчання ґрунтується на поєднанні слова, зображення й безпосереднього сприймання предмета [194]. Для логопедії це важливо як раннє обґрунтування формування мовлення на основі предметно-чуттєвого досвіду, наочності та зв'язку слова з реальним об'єктом.

У працях Я. А. Коменського також простежується розуміння значення слухового сприймання, правильної вимови, словникового розвитку, фразового й зв'язного мовлення, просодики та підготовки до письма. У «Материнській школі» він рекомендує залучати дитину до сприймання звуків, музики, співу, ритмічних вражень, засвоєння назв предметів і явищ, відповідей на запитання, пригадування подій і графічних вправ, що готують руку до письма [113]. У «Правилах поведінки для юнацтва» Я. А. Коменський наголошує на ясності, простоті, доречній силі голосу й культурі мовленнєвої поведінки [457].

Отже, значення Я. А. Коменського для історії логопедичної допомоги полягає не у створенні логопедії як спеціальної галузі, а у формулюванні педагогічних принципів, методологічно близьких до логопедичної роботи:

ранній початок мовленнєвого розвитку, урахування індивідуального темпу дитини, поетапність, природовідповідність, доступність, систематичність вправ, опора на слухове сприймання й сенсорний досвід, розвиток словника, звуковимови, зв'язного мовлення, голосової культури та передумов письма [457; 478; 479].

Отже, спадщина Я. А. Коменського становить важливу ланку у формуванні історико-педагогічних передумов логопедії. Вона засвідчує, що в ранньому Новому часі мовлення дитини починає розглядатися не лише як природний прояв розвитку, а як об'єкт цілеспрямованого, послідовного й педагогічно організованого формування, що створило інтелектуальний міст між гуманістичною педагогікою епохи Відродження та подальшим розвитком спеціальних методик навчання мовлення у XVII–XIX століттях.

Аналіз історико-педагогічних джерел дозволяє констатувати, що впродовж XVI–XVII століть відбувається не лише формування теоретичних засад розвитку мовлення, а й поступовий перехід до їх практичної реалізації у сфері навчання осіб із порушеннями слуху та мовлення. Якщо в гуманістичній педагогіці Франсуа Рабле та дидактичній системі Я. А. Коменського мовлення розглядалося передусім як універсальна функція розвитку дитини, то в наступний період воно починає виступати як об'єкт цілеспрямованого спеціалізованого навчання.

У сучасних історико-педагогічних дослідженнях підкреслюється, що саме у XVI–XVII століттях в Європі вперше фіксуються спроби системного навчання осіб із порушеннями слуху мовленню, що знаменує принципово новий етап у розвитку спеціальної освіти [86]. У цей період відбувається практичний поворот у розумінні мовлення: воно дедалі більше осмислюється не лише як природна здатність чи об'єкт філософського аналізу, а як функція, що може бути сформована, розвинена або компенсована засобами спеціально організованого навчання [12; 83].

Особливого значення в цьому контексті набуває діяльність іспанського монаха **Педро Понсе де Леона** (близько 1520–1584 років), якого в сучасних

наукових джерелах розглядають як одного з перших практиків спеціалізованого навчання глухих дітей. У дослідженнях зазначається, що він здійснював індивідуальне навчання дітей з аристократичних родин у монастирі Сан-Сальвадор де Онья, використовуючи читання, письмо та елементи усного мовлення [189]. Значення Понсе де Леона для історії логопедії полягає в тому, що його діяльність довела можливість формування мовленнєвої і письмової комунікації навіть за умов відсутності повноцінного слухового контролю. Це засвідчило принципово новий підхід до мовлення як об'єкта спеціального педагогічного впливу, індивідуалізованого навчання й компенсації комунікативних труднощів.

Подальший розвиток цих ідей пов'язаний з іменем **Хуана Пабло Бонета** (1573–1633 роки), автора першого друкованого трактату, присвяченого навчанню осіб із порушеннями мовлення, – «Скорочення літер і мистецтво навчання мовлення німих» (*Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*, Мадрид, 1620). У цій праці було подано систему навчання мовлення, що містила опис артикуляційних позицій звуків, способи їх формування, послідовне вироблення вимови та використання ручної / дактильної абетки як допоміжного засобу навчання [5]. У контексті становлення логопедичної допомоги внесок Бонета полягає в переході від індивідуальних педагогічних спроб до методично оформленої системи навчання мовлення, яка могла бути відтворена, передана й поширена.

Водночас у XVII столітті розширюються уявлення про природу комунікації. Важливу роль у цьому процесі відіграє **Джон Бульвер** (1606–1656 роки), автор праць «Хірологія» (*Chirologia*) та «Хірономія» (*Chironomia*, 1644), у яких жест розглядається як природна мова тіла та знакова система, здатна виконувати комунікативну функцію [5; 189; 196]. Для історії логопедичної допомоги це положення має значення як раннє усвідомлення можливості альтернативних і підтримувальних форм комунікації. У широкому розумінні допомоги мовленню й комунікації спадщина Бульвера засвідчує поступове розширення меж корекційної роботи від формування усного

мовлення до визнання невербальних засобів як повноцінного інструмента комунікативної участі особи [194].

У XVIII столітті допомога мовленню набуває рис соціально визнаної педагогічної діяльності. **Жак Родрігес Переїра** (Jacob Rodrigues Pereira, 1715–1780 роки) відомий публічними демонстраціями навчання глухих осіб мовленню, використанням дактилології та артикуляційних методів [478]. Історичні дослідження засвідчують, що його методи викликали інтерес академічних кіл і сприяли суспільному визнанню можливості навчання осіб із порушеннями слуху й мовлення [478]. Значення Переїри полягає в переході від приватних педагогічних практик до ширшої соціальної легітимації спеціальної допомоги, а також у формуванні запиту на фахівців, здатних здійснювати цілеспрямоване навчання мовлення.

Узагальнення позицій сучасних українських дослідників, зокрема В. Бондаря, А. Колупаєвої, В. Засенка, дає підстави констатувати, що у XVI–XVIII століттях відбувається ключовий зсув від опіки до навчання, який у подальшому забезпечив становлення спеціальної освіти та виокремлення логопедії як самостійного напрямку наукової й практичної діяльності [16; 313]. Саме в цей період мовлення починає усвідомлюватися як об'єкт спеціального навчання і корекції; формуються перші методичні підходи до розвитку артикуляції, голосу й комунікації; поєднуються усні та альтернативні засоби спілкування; допомога мовленню поступово набуває рис соціально визнаної педагогічної практики [113; 441].

Отже, епоха Відродження та раннього Нового часу створила важливі передумови становлення логопедичної допомоги: відбулося переосмислення навчання осіб із порушеннями слуху й мовлення, останнє було визнано об'єктом цілеспрямованого педагогічного впливу, а перші методики навчання усного мовлення, письма, артикуляції та жестової / дактильної комунікації підготували ґрунт для інституціоналізації спеціальної освіти й подальшого виокремлення логопедичної допомоги в XIX столітті.

У межах історико-педагогічного аналізу становлення уявлень про мовлення та його розвиток у XVIII столітті особливого значення набуває педагогічна спадщина **Жана-Жака Руссо** (1712–1778 роки) – французького мислителя доби Просвітництва, автора трактату «Еміль, або Про виховання» (*Émile, ou De l'éducation*, 1762). У сучасних дослідженнях наголошено, що його концепція виховання стала одним із ключових етапів переосмислення природи дитинства, вікових закономірностей розвитку й умов формування особистості [441].

У трактаті «Еміль, або Про виховання» Ж.-Ж. Руссо обґрунтовує принцип природовідповідності, відповідно до якого розвиток дитини має здійснюватися з урахуванням її вікових, фізіологічних і психічних особливостей, без штучного прискорення навчання. У цьому контексті мовлення розглядається не як результат механічного засвоєння слів, а як природний процес, що формується у взаємодії сенсорного досвіду, слухового сприймання, діяльності органів чуття та загального психофізичного розвитку дитини [5].

Для історії логопедичної допомоги важливими є положення Ж.-Ж. Руссо про провідну роль слухового сприймання у становленні мовлення, необхідність адекватного мовленнєвого середовища, недопущення надмірного мовленнєвого навантаження та форсованого навчання. Він підкреслював, що дитина сприймає мовлення раніше, ніж здатна відповідати на нього, а складні й незрозумілі слова не сприяють мовленнєвому розвитку, оскільки дитина передусім реагує на інтонаційну сторону висловлювання [5; 333]. У сучасному логопедичному прочитанні ці положення співвідносяться з принципами доступності, дозованості мовленнєвого матеріалу, урахування етапності мовленнєвого онтогенезу та ролі слухомовленнєвого аналізатора.

Особливе значення має критика Ж.-Ж. Руссо практики передчасного стимулювання мовлення. Він пов'язував мовленнєві недоліки з педагогічними помилками: надмірною поспішністю у навчанні, невідповідністю мовленнєвого матеріалу можливостям дитини, недостатньою увагою до

природних умов її розвитку [16; 21; 194; 333; 310]. У сучасному науковому дискурсі це положення можна розглядати як одну з передумов розуміння педагогічно зумовлених чинників мовленнєвих труднощів.

У працях Ж.-Ж. Руссо також простежується усвідомлення багатокomпонентності мовлення: він виокремлював членороздільний, мелодійний і виразний голос, наголошуючи на єдності фонетичної, просодичної та емоційно-виразної складових комунікації [5]. Оригінальним для свого часу є й положення про компенсаторні можливості аналізаторів, зокрема часткову компенсацію слуху через розвиток дотику та сприймання вібрацій звуку [5]. Це зближує його ідеї з подальшими уявленнями про сенсорну компенсацію, що має значення для допомоги особам із порушеннями слуху та мовлення.

Отже, значення педагогічної концепції Ж.-Ж. Руссо для історії логопедичної допомоги полягає в обґрунтуванні принципів природовідповідності, етапності мовленнєвого розвитку, ролі слухового сприймання, адекватного мовленнєвого середовища, недопущення форсування мовлення та врахування індивідуальних особливостей дитини. Ці положення створили важливі передумови для подальшого формування наукових засад логопедичної допомоги у ХІХ століття [21].

У межах історико-педагогічного аналізу кінця ХVІІІ – початку ХІХ століть особливого значення набуває спадщина **Йоганна Генріха Песталоцці** (1746–1827 роки) – швейцарського педагога, одного з фундаторів демократичної педагогіки та автора концепції елементарної освіти (*Elementarbildung*). У працях «Як Гертруда навчає своїх дітей» (*Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, 1801) та «Книга матерів» (*Buch der Mütter*, 1803) він обґрунтував систему початкового навчання, пов'язану з життям дитини, її чуттєвим досвідом, практичною діяльністю та мовленням [5].

Песталоцці розглядав мовлення як важливий механізм розвитку мислення, оскільки слово, на його думку, узагальнює й осмислює чуттєвий досвід дитини. У його педагогічній концепції мовлення формується у

взаємозв'язку зі сприйманням, мисленням, слуховим досвідом, предметно-практичною діяльністю та мовленнєвим середовищем [164; 181]. Для історії логопедії це положення важливе як передумова розуміння мовлення не як ізольованої навички, а як інтегративної психічної функції.

Особливе значення мають ідеї Й. Песталоцці про ранній і поетапний мовленнєвий розвиток: від крику, лепету й звуконаслідування до членороздільного мовлення; від формування звуків до засвоєння слів і розвитку здатності виражати думки [164]. У сучасному логопедичному прочитанні це співвідноситься з уявленнями про домовленнєвий розвиток, ранній мовленнєвий онтогенез, поетапне формування фонетико-фонематичного, лексичного та зв'язного мовлення.

Важливими для майбутньої логопедичної практики є також положення Песталоцці про первинність чуттєвого досвіду, роль матері й мовленнєвого середовища, значення слухового сприймання, вправлення та повторення [5]. Ці ідеї корелюють із сучасними принципами опори на сенсорний досвід, предметно-практичну діяльність, родинну участь, розвиток фонематичного слуху та автоматизацію мовленнєвих умінь.

Так, значення педагогічної спадщини Й. Песталоцці для становлення логопедичної допомоги полягає в обґрунтуванні мовлення як психічної функції, що формується у взаємозв'язку з чуттєвим досвідом, мисленням, слуховим сприйманням, практичною діяльністю, мовленнєвим середовищем і систематичним вправленням. Його ідеї створили важливі педагогічні й психологічні передумови для наукового вивчення мовлення та подальшого формування логопедії як самостійної галузі знання у XIX столітті [464].

Отже, епоху Відродження, ранній Новий час і Просвітництво доцільно розглядати як методологічно важливий етап формування передумов логопедичної допомоги: відбувається перехід від опіки до навчання і корекції, мовлення усвідомлюється як об'єкт цілеспрямованого педагогічного впливу, а принципи природовідповідності, поетапності, систематичності, опори на

сенсорний досвід і мовленнєве середовище стають підґрунтям подальшої інституціоналізації спеціальної освіти та логопедії [5].

У сучасних історико-педагогічних, культурологічних і спеціально-педагогічних дослідженнях період Київської Русі (X–XIII століття) доцільно розглядати не як етап сформованої логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами, а як важливий передінституційний період, у межах якого закладаються соціокультурні, мовні, релігійно-етичні та освітні передумови подальшого осмислення порушень розвитку людини, зокрема мовленнєвих. Саме розвиток писемності, церковної організації, освітніх осередків і практик соціальної підтримки створював підґрунтя для формування нових моделей суспільного ставлення до осіб із різними порушеннями психофізичного розвитку.

Прийняття християнства князем Володимиром Святославичем у 988 році традиційно розглядається в історіографії як одна з ключових подій у процесі державотворення та культурного розвитку Київської Русі. У наукових дослідженнях наголошено, що християнізація Русі мала не лише релігійне, а й масштабне цивілізаційне значення, оскільки сприяла розвитку освіти, писемності, книжності, права, благодійництва та соціальної опіки [35; 113]. У «Повісті минулих літ» зазначається, що після офіційного хрещення населення Києва у водах Дніпра князь Володимир розпочав активне будівництво церков, відкриття шкіл для «книжного учення» та організацію церковної опіки над нужденними, хворими й убогими [35].

За історико-педагогічними науковими розвідками, саме після християнізації Русі відбувається поступова інституціоналізація освітньої та благодійницької діяльності, яка раніше мала переважно стихійний характер [5; 189; 441]. При монастирях і церквах формуються осередки книжності, переписування текстів, навчання грамоти та водночас опіки над соціально вразливими категоріями населення. Як зазначається в «Історії української культури», монастирі Київської Русі виконували не лише духовні, а й освітні та соціальні функції, забезпечуючи догляд за «хворими», «каліками»,

«сиротами» та особами, які через фізичні або психічні порушення не могли повноцінно брати участь у суспільному житті [113].

У працях з історії української культури та церковної історії зазначається, що при монастирях і церковних установах Київської Русі створювалися богадільні, «убожниці», притулки для сиріт, хворих, немічних і людей похилого віку [113]. Зокрема, Києво-Печерський монастир у XI–XII століттях був одним із центрів, у стінах якого поєднувалися духовна діяльність, книжність, лікування та опіка над нужденними [113]. У «Повісті минулих літ» ідеться про поширення практик милосердя та допомоги «убогим», а в історико-педагогічних працях наголошується, що саме церковні інституції стали першими відносно організованими осередками суспільної підтримки осіб із порушеннями розвитку [16; 441].

Окремі історико-педагогічні джерела дозволяють припустити, що діяльність монастирських осередків не обмежувалася лише доглядом і матеріальним утриманням нужденних. У працях В. Бондаря, М. Ярмаченка та ін. зазначається, що при окремих монастирях Київської Русі здійснювалися елементарне навчання грамоти, релігійне виховання, навчання співу та ремесел дітей, які через фізичні чи психічні порушення потребували сторонньої допомоги [113]. Хоча подібна діяльність ще не мала спеціально організованого корекційного характеру, саме вона репрезентує ранні форми поєднання опікунської, виховної та освітньої функцій, що в подальшому стане важливою ознакою системи спеціальної освіти.

У контексті становлення спеціальної освіти й логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами важливо наголосити, що в цей період ще не існувало нозологічної диференціації осіб із порушеннями розвитку, не було спеціальної педагогічної термінології, системи діагностики чи корекційно-розвиткових методик. Особи з порушеннями слуху, мовлення, зору, інтелектуального або фізичного розвитку найчастіше розглядалися в межах ширших соціальних категорій — «убогих», «немічних», «недужих», «калічних», тобто тих, хто потребував догляду, милосердя, утримання й

захисту [21; 5; 113]. Така недиференційованість є закономірною для раннього історичного етапу, однак саме вона засвідчує перший рівень суспільного розпізнавання людей, які не відповідали усталеним уявленням про фізичну, сенсорну, психічну чи комунікативну норми.

У цьому контексті важливо враховувати, що середньовічне суспільство ще не розмежовувало медичні, психічні, сенсорні чи мовленнєві порушення за науковими критеріями. Людська «інакшість» переважно осмислювалася крізь релігійно-моральні категорії гріха, випробування, страждання або милосердя. Саме тому особи з вираженими порушеннями розвитку одночасно могли бути об'єктом співчуття, страху, соціального дистанціювання або благодійної підтримки [327]. У сучасному історико-педагогічному аналізі це дозволяє інтерпретувати Київську Русь як період поступового переходу від міфологізованого сприйняття порушень розвитку до морально санкціонованої моделі суспільної опіки.

Нормативно-етичне закріплення цієї моделі простежується в правових і морально-дидактичних пам'ятках Київської Русі. В «Уставі князя Володимира про десятини, суди та людей церковних» окреслювалася відповідальність церковних структур за піклування про «убогих», сиріт, немічних та інших осіб, які потребували соціальної підтримки [113; 327]. Цей документ засвідчує, що допомога нужденним поступово включалася до сфери церковної компетенції та набувала ознак суспільно визнаного обов'язку.

Показовими у цьому контексті є норми Кормчих книг та церковно-правових пам'яток, запозичених із візантійської правової традиції після прийняття християнства. Важливим аспектом розвитку суспільного ставлення до осіб із психофізичними порушеннями стало поступове нормативно-правове закріплення їхнього статусу у церковно-правових джерелах Київської Русі. У працях з історії спеціальної педагогіки зазначається, що після прийняття християнства в руському суспільстві поширюються положення візантійського права, інтегровані до Кормчих книг, у яких регламентувалися питання опіки над «глухими», «німими», «безумними», «нестямними» особами [5; 16; 327].

У джерелах наголошувалося на необхідності охорони їхнього майна, визначення правового статусу та відповідальності родичів за їх утримання. Зокрема передбачалося, що особи, які не забезпечували належного догляду за «глухими, немими, безумними и неистовыми», могли втрачати право спадкування. Подібні норми мають важливе історико-педагогічне значення, оскільки засвідчують поступовий перехід від винятково побутового сприйняття осіб із порушеннями розвитку до елементів їх суспільно-правового визнання. Такі положення демонструють поступове нормативне оформлення відповідальності суспільства за осіб, які через фізичні, психічні чи сенсорні порушення потребували сторонньої допомоги.

Показовим у цьому контексті є «Повчання дітям» (1117) Володимира Мономаха, у якому князь наголошував: «Убогих не забувайте, а, по силі, годуйте і подавайте сироті...» [35]. У сучасному історико-педагогічному прочитанні ця настанова розглядається як свідчення формування в культурі Київської Русі морально санкціонованої моделі підтримки осіб, які через фізичну, психічну чи соціальну вразливість потребували допомоги громади.

Аналіз правових, літописних, книжних і мовних джерел дає підстави констатувати, що в культурному просторі Київської Русі поступово формується інституційно й морально унормована практика соціальної опіки над особами, які через фізичні, сенсорні, психічні або комунікативні порушення перебували в ситуації соціальної вразливості. Водночас ця практика ще не мала корекційно-педагогічного змісту в сучасному розумінні: вона не передбачала спеціального навчання, діагностики мовленнєвих порушень чи розроблення методів їх подолання.

Принципове значення для історії логопедії має також аналіз мовних джерел Київської Русі та ширшої давньої українсько-слов'янської книжної традиції. Зокрема «Ізборник Святослава 1073 року» в сучасній історіографії визначається як один із перших енциклопедичних збірників Київської Русі, що засвідчує високий рівень книжної культури, перекладної традиції та систематизації знань у давньоруському середовищі [113; 327]. Саме розвиток

писемності створив умови для поступової фіксації уявлень про людину, її тілесні й психічні стани, поведінкові та комунікативні особливості.

Розвиток книжності та писемної культури Київської Русі мав принципове значення для подальшого накопичення знань про людину, її психофізичний стан і мовлення. У сучасних дослідженнях історії української культури наголошується, що саме поява писемної традиції забезпечила можливість фіксації суспільних уявлень про тілесні, психічні та комунікативні відмінності людини [113]. У подальшій історичній перспективі це створило передумови для переходу від усної побутової типологізації мовленнєвих труднощів до їх опису, систематизації та наукового осмислення.

У історико-лінгвістичних джерелах трапляються лексеми на позначення мовленнєвих труднощів, зокрема форми «косноязычний», «косноглаголивий», «языкоблезнь» та інші означення, пов'язані з утрудненістю, нечіткістю або атиповістю мовлення [327; 224]. У сучасному науковому прочитанні ці мовні одиниці доцільно інтерпретувати не як відповідники сучасних логопедичних діагнозів, а як форми первинного суспільного розпізнавання мовленнєвої нетиповості.

З позицій історико-лінгвістичного аналізу важливо, що подібні номінації виникали на основі безпосереднього спостереження за мовленням людини та його комунікативною ефективністю. Їхня семантика мала переважно описовий характер і фіксувала найбільш помітні зовнішні прояви мовленнєвих труднощів: повільність мовлення, утруднену артикуляцію, порушення плавності, нечіткість звуковимови або відсутність мовлення. Це дозволяє стверджувати, що вже в культурному просторі Київської Русі формується раннє усвідомлення мовленнєвої нетиповості як окремого явища людського розвитку.

Історичні назви не були діагнозами в сучасному медико-педагогічному розумінні й не відображали системного наукового знання про мовленнєві порушення. Вони репрезентували побутову типологізацію комунікативних труднощів, що формувалася в межах народного досвіду, релігійних уявлень,

морально-етичних оцінок і практичної комунікації. Саме тому зазначений матеріал має значення не як доказ існування логопедії в Київській Русі, а як свідчення того, що мовленнєві порушення вже були соціально помітними, названими та культурно інтерпретованими.

Аналіз освітніх практик Київської Русі та ширшого середньовічного культурно-освітнього простору також дозволяє виявити окремі, хоча й опосередковані, передумови майбутнього формування спеціальної педагогіки та логопедичної допомоги особам з особливими потребами. Освіта доби Середньовіччя мала переважно книжно-релігійний характер і ґрунтувалася на усній передачі знань, читанні сакральних текстів, їх заучуванні, коментуванні та багаторазовому повторенні [113; 224]. У Київській Русі центрами освіти виступали монастирі, соборні школи та осередки книжності, у межах яких навчання було тісно пов'язане з опануванням читання, письма, церковного співу та релігійних текстів.

Характеризуючи середньовічну освітню модель, Ж. Гофф зазначає, що її визначальними ознаками були усна передача знань, авторитет тексту, коментування та систематичне повторення як провідний спосіб засвоєння навчального матеріалу [479]. У цьому контексті важливо, що процес навчання вимагав від учня достатнього рівня слухового сприймання, мовленнєвої пам'яті, артикуляційних можливостей і здатності до усного відтворення текстів, що об'єктивно ускладнювало освітню участь осіб із вираженими мовленнєвими або сенсорними порушеннями.

У працях Р. Pormann та Е. Savage-Smith наголошено, що письмо, індивідуальні пояснення, повторення та опора на запам'ятовування текстів могли виконувати функцію допоміжних засобів засвоєння знань [484; 487]. Хоча автори аналізують ширший середньовічний освітній і медичний контекст, їхні висновки мають важливе методологічне значення для історико-педагогічного аналізу, оскільки демонструють поступове усвідомлення необхідності врахування індивідуальних труднощів у процесі навчання.

Водночас наявні джерела не дають підстав стверджувати про існування в Київській Русі спеціально організованого навчання осіб із мовленнєвими порушеннями чи свідомого застосування корекційно спрямованих методик. Саме тому зазначені освітні практики доцільно трактувати не як ранню логопедичну допомогу, а як віддалені історичні передумови індивідуалізації освітнього процесу.

Методологічно важливим у цьому контексті є уникнення модернізації історичного матеріалу, тобто механічного перенесення сучасних дефектологічних, логопедичних або інклюзивних понять на цей період. Аналіз джерел X–XIII століть не дає підстав говорити про існування логопедії як науки чи спеціально організованої системи навчання осіб із мовленнєвими порушеннями. Водночас ці джерела дозволяють виявити процес поступового накопичення соціального досвіду взаємодії з людьми, які мали комунікативні, сенсорні або психофізичні відмінності, що є важливою передумовою подальшого становлення спеціальної освіти.

Так, аналіз історико-культурних, церковно-правових, мовних та історико-педагогічних джерел дає підстави визначати Київську Русь як передінституційний етап становлення теорії та практики логопедичної допомоги особам з особливими потребами. Його специфіка полягає в тому, що допомога особам із порушеннями розвитку ще не набуває форм спеціалізованого навчання чи корекційно-педагогічного супроводу, однак уже формується суспільне усвідомлення потреби в опіці, підтримці та моральній відповідальності за таких осіб. Саме в межах цього періоду закладаються базові соціально-етичні, культурні та мовні передумови, які у наступні історичні епохи забезпечать можливість переходу від благодійно-опікунської моделі до спеціальної освіти й логопедичної допомоги.

Важливе місце у формуванні ранніх форм суспільної опіки над особами з порушеннями розвитку посідає діяльність Києво-Печерської лаври, яка впродовж XI століття перетворилася не лише на провідний духовний центр Київської Русі, а й на один із ключових осередків благодійності, догляду за

хворими, убогими та людьми з різними психофізичними порушеннями. У працях з історії спеціальної педагогіки та історії української культури зазначається, що при Києво-Печерському монастирі функціонували притулки й богадільні, у яких перебували «калічні», «сліпі», «глухі», «убогі» та «недужі» особи [113; 224; 327; 441].

У «Києво-Печерському патерику» та інших церковно-літописних джерелах містяться свідчення про організацію при монастирях осередків допомоги нужденним, де здійснювалися догляд, утримання, харчування та елементарна підтримка осіб, які через фізичні, сенсорні чи психічні порушення не могли самотійно забезпечувати власне існування [75]. Дослідники наголошують, що саме монастирські інституції у цей період фактично виконували функції соціального захисту, оскільки державна система спеціальної допомоги ще не була сформована.

У працях В. Бондаря наголошено, що вже у X–XI століттях церковна опіка в Київській Русі поширювалася на осіб із порушеннями слуху, зору та інтелектуального розвитку, які в джерелах того часу об'єднувалися у широку категорію «убогих», «калічних», «немічних» або «недоумкуватих» [16; 441]. При цьому важливо враховувати, що в середньовічній культурі ще не існувало чіткого розмежування між окремими нозологічними категоріями порушень. Особи з різними формами порушень розвитку розглядалися передусім крізь призму їхньої неспроможності до самотійного соціального функціонування та потреби в опіці.

Особливого значення набуває той факт, що монастирська допомога не обмежувалася лише фізичним утриманням. Історико-педагогічні джерела свідчать, що при Києво-Печерській лаврі могли здійснюватися окремі елементи виховання й навчання: дітей привчали до праці, ремесел, елементарної дисципліни та релігійного життя [113; 327; 441]. Хоча така діяльність ще не мала спеціалізованого педагогічного чи корекційного характеру, вона засвідчувала поступове усвідомлення можливості соціального впливу на осіб із психофізичними порушеннями.

У контексті генези вітчизняної логопедичної допомоги цей факт має принципове методологічне значення. Йдеться не про існування логопедії як науки чи системи спеціального навчання, а про зародження соціально організованих практик підтримки осіб, які мали порушення фізичного, сенсорного або комунікативного характеру. Саме у монастирському середовищі поступово формується уявлення про необхідність не лише милостині, а й постійного догляду, морального супроводу та певного виховного впливу.

Науковці наголошують, що діяльність Києво-Печерської лаври відображала поширення візантійської християнської традиції милосердя, відповідно до якої допомога «убогим» і «немічним» розглядалася як моральний обов'язок християнина [75; 327]. У цьому аспекті монастирські притулки виконували не лише соціальну, а й світоглядно-культурну функцію, формуючи у суспільстві більш толерантне ставлення до осіб із порушеннями розвитку.

У сучасному історико-педагогічному аналізі діяльність Києво-Печерської лаври доцільно розглядати як один із ранніх інституційних проявів організованої опіки над особами з особливими потребами на українських землях. Незважаючи на відсутність спеціальної педагогічної системи, саме в межах монастирської благодійності закладаються важливі передумови подальшого переходу від опікунської моделі до освітньо-корекційної допомоги.

Водночас необхідно уникати модернізації історичного матеріалу. У XI столітті допомога особам із порушеннями слуху, зору чи інтелектуального розвитку не передбачала їх диференційованого навчання або спеціально організованої корекції. Проте сам факт існування при Києво-Печерській лаврі осередків догляду за такими особами свідчить про поступове формування в суспільній свідомості ідеї соціальної відповідальності за людей, які потребували підтримки через свої психофізичні особливості.

Саме тому Києво-Печерська лавра може розглядатися як один із перших осередків **інституціоналізованої благодійно-опікунської практики** на українських землях, що створила важливе соціокультурне підґрунтя для подальшого розвитку спеціальної освіти, корекційної педагогіки та логопедичної допомоги.

У контексті дослідження становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами період Київської Русі доцільно розглядати не як етап існування власне логопедичної допомоги, а як ранній передінституційний період, у межах якого формувалися соціокультурні, освітні, опікунські й мовно-комунікативні передумови її подальшого розвитку. Ідеться не про наявність спеціалізованої логопедичної практики, системної корекційної роботи чи наукової класифікації мовленнєвих порушень, а про поступове накопичення суспільного досвіду допомоги особам, які через фізичні, сенсорні, інтелектуальні або комунікативні особливості потребували підтримки, опіки, навчання чи елементарної соціальної адаптації [75] .

Особливого значення в цьому аспекті набуває культурно-освітнє піднесення Київської Русі доби Ярослава Мудрого, пов'язане з розвитком писемності, літописання, книжної справи та формуванням освічених київських кіл. У джерелах зазначається, що саме цей період сприяв утвердженню основ писемності й освіти, що мало важливе значення для подальшого розвитку книжної культури, навчання та мовленнєво-комунікативних практик [75; 327; 441].

Важливим культурно-освітнім фактом є заснування Софії Київської у 1037 році, у стінах якої, за наданими матеріалами, діяла велика бібліотека й майстерня-скрипторій, де перекладалися та переписувалися книги. Свідченням функціонування освітнього центру при Києво-Софійському соборі є напис на стіні: «Піщан писал в дяки ходи виучеником», датований XII століттям [75]. У розрізі історії логопедичної допомоги ці факти мають не пряме, а опосередковане, проте принципово важливе значення: розвиток

писемності, книжності, перекладацької діяльності та освітніх осередків створював культурні умови для фіксації уявлень про людину, її навчальну спроможність, мовлення, комунікативні труднощі та психофізичні відмінності.

Саме писемна культура забезпечила можливість поступового переходу від усного побутового розпізнавання мовленнєвих особливостей до їх мовного означення, опису й подальшого наукового осмислення. У цьому сенсі діяльність освітніх центрів Київської Русі, зокрема Софії Київської та монастирських скрипторіїв, доцільно розглядати як важливу культурно-інформаційну передумову майбутнього розвитку педагогічного, медико-педагогічного й логопедичного знання про мовлення [75].

Важливу роль у поширенні грамотності, книжності та організації опіки над соціально вразливими категоріями населення відігравали монастирі. У XI–XIII століттях монастирі були не лише центрами богословської освіти, а й осередками допомоги «убогим», хворим, сліпим та іншим особам, які потребували підтримки [75; 113]. Найбільш відомим таким осередком був Києво-Печерський монастир. У матеріалі зазначається, що Феодосій Печерський, призначений у 1062 році ігуменом монастиря, організував при церкві святого першомученика Стефана богадільню для хворих, сліпих, убогих та інших осіб, а на їх утримання виділялася десята частина монастирських прибутків [75; 327].

У нашому дослідженні цей факт доцільно інтерпретувати як свідчення становлення церковно-монастирської моделі соціальної опіки, у межах якої вперше відбувається відносно організоване піклування про осіб з особливими потребами. Водночас важливо методологічно чітко розмежувати: йдеться не про спеціальну освіту і не про логопедичну допомогу в сучасному розумінні, а про організовану форму догляду, утримання, благодійності й елементарної підтримки осіб із різними порушеннями розвитку. Саме такі практики створювали соціально-етичне підґрунтя для подальшого переходу від

милосердно-опікунської моделі до освітньої, лікувально-педагогічної та корекційної допомоги.

Особливе місце в цьому процесі посідає діяльність Анни Всеволодівни. У джерелах зазначається, що у 1086 році в Києві при Андріївському монастирі монахиня Анна Всеволодівна, онука князя Ярослава, відкрила першу в Європі жіночу школу [75; 327; 441]. Архівні матеріали свідчать, що в поодиноких випадках у цьому закладі могло відбуватися навчання «калік» грамоти та ремеслам, однак прямо зауважено, що документальних підтверджень цього не знайдено [113].

Створена Анною Всеволодівною школа окреслюється як важливий освітньо-культурний осередок Київської Русі, у контексті якого теоретично могли поєднуватися елементи навчання, виховання та опіки над соціально вразливими дітьми. У розрізі генези логопедичної допомоги особам з особливими потребами цей факт важливий передусім як свідчення поступового утвердження ідеї навчання, виховання та соціального залучення осіб, які потребували підтримки.

Водночас діяльність Анни Всеволодівни доцільно розглядати в ширшому контексті розвитку освітньої культури Київської Русі. Сам факт існування жіночої школи при монастирі засвідчує розширення освітнього простору, поширення грамотності, залучення жінок до книжної культури та посилення ролі монастирських осередків у вихованні й навчанні [113; 16]. Для історії логопедії це має опосередковане, але методологічно значуще значення: майбутня логопедична допомога історично визрівала не лише в межах медичних уявлень про мовлення, а й у ширшому полі педагогічної ідеї розвитку, навчання та соціальної участі осіб із порушеннями.

У працях з історії спеціальної педагогіки наголошується, що при організованому Анною Всеволодівною закладі діти, які через фізичні чи психічні порушення потребували стороннього догляду, не лише утримувалися й перебували під опікою, а й навчалися елементів грамоти, церковного співу та окремих ремесел [41]. Хоча джерельна база щодо діяльності цього закладу

є обмеженою, сам факт поєднання догляду, виховання й елементарного навчання має важливе історико-педагогічне значення.

У цьому контексті показовими є узагальнення В. Бондаря, який зазначає, що вже в період Київської Русі «усвідомлювалася значення виховання дітей з вадами слуху і мови», а в окремих монастирських осередках поряд із доглядом здійснювалися навчання елементів грамоти та ремесел [41; 327]. Подібні факти свідчать про поступове зародження уявлень щодо можливості розвитку й соціальної адаптації осіб із порушеннями розвитку.

Важливо підкреслити, що діяльність Анни Всеволодівни не може трактуватися як приклад спеціального навчального закладу чи корекційної установи в сучасному розумінні. У XII столітті ще не існувало наукового розмежування між сенсорними, мовленнєвими, інтелектуальними або психічними порушеннями, а діти з різними формами відхилень розвитку розглядалися як єдина категорія осіб, що потребували милосердя та опіки. Саме тому освітньо-виховна діяльність при монастирських осередках мала недиференційований характер і була тісно пов'язана з релігійною благодійністю.

У працях з історії української культури зазначається, що жіночі монастирі Київської Русі були важливими осередками освіти, переписування книг, виховання та благодійництва [113]. Саме тому діяльність Анни Всеволодівни доцільно розглядати не ізольовано, а в ширшому контексті розвитку монастирської освітньо-благодійної традиції, у межах якої поступово поєднувалися релігійне виховання, опіка та елементи навчання соціально вразливих категорій населення.

Історико-педагогічний аналіз дозволяє стверджувати, що подібні практики ще не мали спеціально організованого корекційного змісту, однак вони створювали важливі передумови для подальшого розвитку ідеї навчання осіб із порушеннями розвитку. Саме ця ідея – можливість виховання, навчання й соціального залучення людини незалежно від її психофізичних особливостей

– у подальшому стане однією з фундаментальних засад спеціальної педагогіки та логопедичної допомоги.

Особливого значення набуває мовно-комунікативний аспект наданого матеріалу. У наукових працях, що висвітлюють історію освіти, культури та суспільного ставлення до осіб із психофізичними порушеннями в добу Київської Русі, подано відомості про те, що в літературних пам'ятках XI–XIII ст. трапляються згадки про «сліпців», «німих», «глухих», «увічних», дітей з «умовредієм», «болбенієм» та інші подібні означення [41; 73; 75]. Для історії логопедичної допомоги важливим є не пряме ототожнення цих назв із сучасними термінами мовленнєвих порушень, а сам факт фіксації комунікативних, сенсорних та інтелектуальних відмінностей у мовній і культурній практиці доби Київської Русі.

Згадка про «болбеніє» в архівних та науково-історичних джерелах може бути розглянута як історичний мовний маркер мовленнєвої утрудненості, нечіткості або атиповості мовлення, але не є логопедичними термінами в сучасному розумінні. Вони радше відображають побутово-культурне розпізнавання мовленнєвої нетиповості та свідчать про те, що мовленнєві труднощі вже були соціально помітними й отримували певне словесне означення [75].

Уже в той час народна медицина шукала шляхи лікування таких осіб, а народна педагогіка – шляхи їх виховання; при цьому раціональні методи лікування перепліталися із забобонами та ворожінням [8; 16]. Такі факти не доводять існування логопедії в Київській Русі, однак свідчить про накопичення емпіричних способів впливу на мовлення, поведінку й розвиток дитини.

Цей період можна розглядати як зародження окремих елементів логопедичної практики, зокрема тоді, коли в народному середовищі склалися скоромовки для виправлення мовленнєвих порушень [7], наявність віддалених етнопедагогічних передумов майбутньої артикуляційної та мовленнєвої роботи. Скоромовки, ритмічні повторення й словесні вправи

могли виконувати функцію емпіричного тренування вимови, темпу, чіткості та плавності мовлення, однак вони ще не були спеціальною корекційною методикою.

У «Повчання дітям» Володимира Мономаха зазначається, що саме за часів князювання Володимира Мономаха у Київській Русі набули поширення невеликі сиротинці «божедомки» для дітей-сиріт при окремих церквах, серед яких траплялися й сліпі діти [35; 41]. Цей факт важливий як свідчення подальшого розширення церковно-опікунських форм підтримки дітей, які втратили родинне піклування або через фізичні й сенсорні порушення потребували сторонньої допомоги. У контексті логопедичної допомоги особам з особливими потребами це не є прямим доказом навчання дітей із мовленнєвими порушеннями, але підтверджує формування інституційних передумов майбутньої спеціальної освіти.

Отже, аналіз соціокультурних, релігійно-благодійних та освітньо-виховних практик доби Київської Русі дає підстави стверджувати, що в цей період ще не існувало спеціально організованої системи навчання, виховання й корекційної допомоги особам із фізичними, сенсорними, інтелектуальними чи мовленнєвими порушеннями в сучасному розумінні. Відсутніми були інституційно оформлені спеціальні заклади, професійно підготовлені фахівці, науково обґрунтовані методики діагностики й корекції мовленнєвих порушень, а також власне логопедія як окрема галузь знання і практики [195]. Тому перенесення сучасних уявлень про спеціальну освіту або логопедичну допомогу на давньоруський період було б методологічно некоректним.

Водночас цей історичний етап має принципове значення для дослідження, оскільки саме в добу Київської Русі простежуються ранні передумови майбутньої системи допомоги особам із порушеннями розвитку. Насамперед ідеться про формування християнсько-благодійної традиції опіки над «убогими», «каліками», незрячими, глухими, «німими» та іншими категоріями осіб, які потребували підтримки; про діяльність монастирів, богоділень, сиротинців і осередків піклування; про розвиток писемності,

книжності, шкіл, бібліотек і навчальних практик; а також про появу в джерелах лексичних означень, що фіксували суспільне розпізнавання фізичної, сенсорної, інтелектуальної та комунікативної нетиповості [121].

З історико-педагогічного погляду особливо важливою є подвійність цього етапу: з одного боку, наявні окремі елементи догляду, виховання, навчання ремеслам, елементам грамоти й соціальної підтримки; з іншого – відсутня спеціальна педагогічна система, зорієнтована на цілеспрямоване навчання й корекцію розвитку осіб із порушеннями. Саме ця подвійність дає змогу уникнути двох крайнощів: з одного боку, применшення значення опікунсько-освітніх практик, а з іншого – їх необґрунтованої модернізації та ототожнення з пізнішими формами спеціальної освіти чи логопедичної допомоги.

Так, добу Київської Русі доцільно розглядати як **ранній передінституційний етап формування вітчизняної традиції допомоги особам із особливими потребами**. Його зміст полягає не у становленні логопедичної допомоги як професійної практики, а у становленні культурно-освітнього, соціально-етичного, інституційно-опікунського та мовно-комунікативного підґрунтя, на якому в подальші історичні періоди стало можливим поступове формування спеціальної освіти, лікувально-педагогічної допомоги, а згодом і власне логопедичної практики [41].

Подальший історичний розвиток цієї традиції пов'язаний із поступовим посиленням медико-педагогічного, просвітницького й благодійного компонентів допомоги особам із особливими потребами, що простежується в наступні історичні епохи.

Упродовж XV–XVII століть на українських землях, попри складні політичні, соціально-економічні та культурні процеси, зберігалася й поступово розвивалася традиція суспільної опіки над особами, які через фізичні, сенсорні, психічні або мовленнєві порушення потребували сторонньої допомоги. Водночас допомога цій категорії осіб ще не мала спеціально організованого педагогічного чи корекційного характеру й реалізовувалася

переважно в межах церковно-благодійної моделі, що спиралася на християнську етику милосердя, опіки та суспільного піклування [7; 16; 51; 52; 113].

У сучасних історико-педагогічних дослідженнях зазначається, що після занепаду Київської Русі та в умовах тривалих воєнно-політичних трансформацій розвиток системної освіти й організованої допомоги особам з особливими потребами суттєво сповільнився. Опіка над «убогими», «каліками», «немічними», «юродивими», «сліпими», «глухими» та іншими соціально вразливими категоріями населення залишалася переважно сферою діяльності монастирів, церков, братств і благодійних громадських осередків [327; 441].

Важливо підкреслити, що в цей історичний період ще не існувало диференційованого підходу до осіб із різними порушеннями розвитку. Діти та дорослі з порушеннями слуху, зору, інтелектуального, фізичного чи мовленнєвого розвитку розглядалися як єдина соціальна категорія осіб, які потребували милосердя, утримання та догляду. У джерелах XV–XVII століть практично відсутнє розмежування між сенсорними, психічними, інтелектуальними чи мовленнєвими порушеннями, а допомога таким особам мала переважно недиференційований характер [5; 7; 41].

У працях з історії спеціальної педагогіки наголошується, що провідними формами суспільної підтримки у цей період були монастирі, богадільні та шпиталі, при яких здійснювалися догляд, утримання й елементарна соціальна опіка над нужденними [16; 17]. Особливого поширення у XVI–XVII століттях набувають братські шпиталі, які створювалися при православних братствах і виконували функції притулків для хворих, сиріт, людей похилого віку, жебраків та осіб із психофізичними порушеннями [41; 113].

У сучасному науковому аналізі братські шпиталі розглядаються як важливий елемент розвитку української благодійницької традиції. Вони поєднували релігійну, соціальну та частково лікувальну функції, забезпечуючи мінімальні умови існування для осіб, які не могли самотійно

забезпечити власне життя [327]. Водночас діяльність цих установ ще не передбачала системного навчання чи спеціальної педагогічної роботи з особами з особливими потребами.

Історико-педагогічні джерела засвідчують, що в означений період суспільне ставлення до осіб з особливими потребами залишалося суперечливим. З одного боку, православна традиція формувала настанови милосердя, терпимості та співчуття до «немічних» і «убогих», з іншого – у суспільній свідомості продовжували існувати уявлення про фізичні й психічні порушення як про «кару», «нещастя» або прояв «неповноцінності» [327]. Саме тому допомога особам із порушеннями розвитку мала переважно опікунський, а не освітній чи реабілітаційний характер.

У працях В. Бондаря наголошується, що навіть у тих випадках, коли при монастирях або шпиталях дітей навчали елементарних трудових навичок чи залучали до ремесел, така діяльність не мала системного педагогічного підґрунтя й була спрямована насамперед на забезпечення їхнього виживання та побутового пристосування [16]. Навчання ремесел розглядалося передусім як спосіб підготовки до елементарної трудової діяльності, а не як форма спеціальної освіти чи корекційного розвитку.

Водночас саме в межах церковно-благодійної моделі XV–XVII століть зберігалася й підтримувалася традиція суспільної відповідальності за осіб, які через порушення розвитку не могли повноцінно інтегруватися в соціальне життя. Це має принципове значення для історії спеціальної освіти та логопедії, оскільки свідчить про поступове накопичення соціального досвіду допомоги, організації догляду та функціонування інституцій опікунського типу.

Особливого значення для історії логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами набуває той факт, що мовленнєві порушення у цей період ще не виокремлювалися як самостійний предмет педагогічного чи медичного аналізу. Особи з порушеннями мовлення не розглядалися окремо від інших категорій «убогих» або «калічних», а мовленнєві труднощі переважно трактувалися як зовнішній прояв загальної «неповноцінності» чи

фізичного порушення. Це свідчить про відсутність на той час спеціального наукового знання про природу мовленнєвих порушень і способи їх подолання.

Водночас історико-педагогічний аналіз дозволяє стверджувати, що саме у XV–XVII століттях остаточно закріплюється традиція суспільної опіки над особами з порушеннями розвитку, яка в подальшому стане підґрунтям для переходу від суто благодійницької моделі допомоги до медико-педагогічної та освітньої. У цьому контексті означений період доцільно визначати як етап домінування церковно-благодійної та недиференційованої опікунської моделі допомоги особам із порушеннями розвитку [195].

Варто констатувати, що XV–XVII століття посідають важливе місце в генезі вітчизняної системи допомоги особам з особливими освітніми потребами. Хоча в цей період ще відсутні спеціалізовані форми навчання дітей із мовленнєвими порушеннями, не сформовано логопедичної термінології та не існує корекційно-педагогічної практики в сучасному розумінні, але саме тоді відбувається збереження й розвиток традицій соціального піклування, благодійності та організованої опіки над особами, які потребували підтримки суспільства. Це створило важливі історичні передумови для подальшого становлення спеціальної освіти та логопедичної допомоги в наступні історичні епохи.

У контексті дослідження становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами XIII–XVII століття доцільно розглядати як складний перехідний період, у межах якого відбувається послаблення ранніх форм церковно-монастирської опіки, сформованих у добу Київської Русі, а згодом їх поступове відновлення в нових суспільно-політичних, релігійних і культурно-освітніх умовах. Йдеться не про виникнення спеціальної педагогіки чи логопедії, а про збереження та трансформацію опікунсько-благодійної моделі допомоги особам, які через фізичні, сенсорні, інтелектуальні або комунікативні порушення перебували у стані соціальної вразливості.

Після занепаду державної цілісності Київської Русі та руйнівних подій XIII століття система монастирської опіки, яка раніше виконувала важливу соціальну функцію, істотно послаблюється. В архівних джерелах зазначається, що внаслідок політичної нестабільності, воєнних руйнувань, розпаду державності та загального погіршення соціально-економічних умов монастирі вже не могли повною мірою забезпечувати допомогу всім нужденним [32; 33]. Це дозволяє визначити XIII–XIV століття як етап послаблення ранньої церковно-монастирської опіки, коли особи з порушеннями розвитку здебільшого залишалися в межах родинної, випадкової громадської або церковної підтримки, без будь-яких ознак спеціалізованого навчання чи корекційного впливу.

Важливо наголосити, що у зазначений період діти й дорослі з порушеннями слуху, зору, інтелектуального, фізичного чи мовленнєвого розвитку не виокремлювалися в самостійні категорії педагогічної або медичної допомоги. Вони розглядалися переважно як частина широкої соціальної групи «убогих», «калічних», «немічних», «хворих», тобто осіб, які потребували милосердя, притулку, харчування, догляду та елементарного захисту. У розрізі історії логопедичної допомоги особам з особливими потребами це має принципове значення: мовленнєві порушення ще не осмислювалися як окрема педагогічна чи клінічна проблема, а комунікативні труднощі включалися до загального спектра людської «немочі» та соціальної вразливості.

Поступове відновлення організованих форм допомоги спостерігається у XV–XVII століттях, коли на українських землях поширюються богадільні, шпиталі, церковні та братські осередки опіки. У наукових матеріалах простежується інформація, що в XV–XVII століттях в Україні набули поширення «богадільні-шпиталі», які функціонували як специфічні заклади допомоги хворим, старим, убогим, особам із каліцтвами та іншими формами соціальної незахищеності [17]. Такі установи поєднували релігійно-благодійну, доглядову й частково лікувальну функції, проте ще не були

зкладами спеціальної освіти в сучасному розумінні. Вони мали недиференційований характер. Сюди могли потрапляти діти-сироти, особи похилого віку, хворі, люди з фізичними вадами, сенсорними порушеннями, інтелектуальними труднощами або іншими формами соціальної незахищеності. Водночас у межах таких установ не здійснювалося розмежування між порушеннями слуху, зору, мовлення, інтелектуального розвитку чи рухової сфери. Саме ця відсутність диференціації є однією з ключових ознак періоду: суспільство вже визнавало потребу в опіці над такими особами, однак ще не мало наукових, педагогічних і організаційних інструментів для спеціалізованої допомоги.

Для теми логопедичної допомоги це означає, що особи з мовленнєвими порушеннями у XV–XVII століттях не виокремлювалися як окрема група, яка потребує спеціального педагогічного впливу. Мовленнєві труднощі, якщо вони були помітними для оточення, могли сприйматися як супровідна ознака загального фізичного, психічного або сенсорного порушення. Тому цей період не може розглядатися як етап становлення логопедії, однак він має значення як час збереження опікунської традиції, без якої подальший перехід до медико-педагогічних і корекційних форм допомоги був би неможливим.

Особливого значення в XVI–XVII століттях набуває діяльність православних братств, що розгорталася в умовах складних суспільно-політичних і релігійних трансформацій. Зазначається, що після Люблінської унії 1569 року значна частина українських земель увійшла до складу Речі Посполитої, що супроводжувалося посиленням національно-релігійного тиску, однак водночас із другої половини XVI століття на українських землях відновлюється розвиток освіти, науки й культури [121]. Саме в цих умовах виникають і поширюються братські школи, друкарні, культурно-освітні осередки, які відіграли важливу роль у національно-культурному відродженні.

У джерелі наведено конкретні дати заснування братських шкіл: у Турові – 1572 рік, Володимирі-Волинському – 1577 рік, Острозі – 1580 рік, Львові – 1585 рік, Києві – 1615 рік, Луцьку – 1620 рік [186]. У цих школах викладали

українською мовою, значну увагу приділяли грецькій, латинській, польській мовам, а також арифметиці, астрономії, музиці та богослов'ю. Для історії логопедичної допомоги особам з особливими потребами цей факт важливий опосередковано: розвиток шкільництва, мовної освіти, багатомовності, риторичної та музичної підготовки формував ширший освітньо-комунікативний простір, у якому мовлення поступово набувало значення важливого інструмента навчання, культури й соціальної участі.

Аналізуючи архівні джерела відмічаємо, що дітей із тяжкими сенсорними порушеннями, зокрема сліпих, до таких шкіл не приймали, оскільки не існувало спеціальної методики їх навчання й виховання [41]. Це положення має принципове значення: навіть у період освітнього піднесення XVI–XVII століть система навчання залишалася недоступною для значної частини дітей із вираженими порушеннями розвитку. Це засвідчує межі тогочасного гуманізму: суспільство вже визнавало важливість освіти, однак ще не мало інструментів, методик і педагогічної концепції для включення дітей із особливими освітніми потребами в навчальний процес.

Водночас показовим є положення статуту Львівської братської школи 1586 року, у якому зазначалося, що вчитель має «і вчити, і любити всіх дітей однаково»: як дітей заможних родин, так і сиріт та убогих [41]. Цей факт доцільно трактувати як важливий прояв ранньої гуманістичної педагогічної ідеї рівності дітей у навчанні. Проте важливо не перебільшувати його значення: йдеться ще не про інклюзивність або спеціальну освіту, а про морально-педагогічний принцип недискримінаційного ставлення до дітей різного соціального походження. Водночас саме такі положення створювали ціннісне підґрунтя для майбутнього визнання права дітей із порушеннями розвитку на навчання.

У архівних матеріалах зазначається, що створення братств сприяло пробудженню суспільної думки щодо організації прихистку для осіб із сенсорними порушеннями, хоча безпосереднім навчанням і вихованням таких осіб у той час ще ніхто системно не займався [213]. Братський рух не створив

спеціальної педагогіки, але сприяв посиленню суспільної уваги до освіти, благодійності, громадської відповідальності й культурного розвитку, що в подальшій історичній перспективі стало однією з передумов формування спеціалізованих форм допомоги.

Окремо слід звернути увагу на зміну уявлень про соціальну спроможність осіб із порушеннями розвитку. У XVI–XVII століттях поступово з’являються думки про те, що особи з порушеннями, зокрема сліпі, «призначені не лише для того, щоб отримувати милостиню», а можуть працювати, заробляти й самостійно проживати [213]. Для історії спеціальної освіти й логопедії ця теза має методологічне значення, оскільки демонструє поступовий перехід від суто утримувальної моделі до соціально-адаптаційного бачення людини з порушеннями розвитку. У цій логіці особа вже частково осмислюється не тільки як об’єкт милосердя, а і як потенційний учасник праці, культури й суспільного життя.

У контексті української культурної традиції важливим є також факт, пов’язаний із музично-професійною підготовкою кобзарів і лірників. Одним із поштовхів до організованого навчання осіб із порушеннями зору вважається універсал Богдана Хмельницького 1652 року про організацію при кобзарських цехах шкіл із підготовки кобзарів та лірників [213]. У таких школах навчали грі на музичних інструментах і співу, а в окремих випадках до них могли потрапляти незрячі особи, зокрема ті, хто втратив зір унаслідок воєнних подій.

Для логопедичної проблематики це має опосередковане значення, оскільки вокально-мовленнєва діяльність кобзарів і лірників передбачала розвиток слухового контролю, голосу, дихання, темпу, ритму й виразності усного мовлення, хоча, звичайно, не була логопедичною корекцією в сучасному розумінні.

Так, у XVI–XVII століттях в українському соціокультурному просторі поступово накопичуються окремі передумови переходу від пасивної опіки до активнішого залучення осіб із порушеннями до праці, ремесла, музичної діяльності та елементарної соціальної участі. У контексті історії логопедичної

допомоги особам з особливими потребами це важливо не як факт появи спеціалізованої логопедичної практики, а як свідчення поступового розширення уявлень про можливості людини з порушеннями розвитку, зокрема її здатність навчатися, виконувати соціально значущу діяльність і брати участь у культурному житті.

Отже, XIII–XVII століття в генезі вітчизняної логопедичної допомоги можна визначити як період послаблення ранніх форм опіки після занепаду Київської Русі та поступового відновлення церковно-громадських, братських і благодійних практик допомоги. Його зміст полягає у збереженні недиференційованої опікунської моделі, у межах якої особи з різними порушеннями розвитку ще не розмежовувалися за нозологічними чи педагогічними ознаками, а мовленнєві порушення не виокремлювалися як самостійна проблема. Водночас саме в цей період відбувається поступове відновлення освітньої культури, поширення братських шкіл, зміцнення ідеї педагогічного гуманізму, розвиток шпиталів і богаділень, а також зародження соціально-адаптаційних практик, що в подальшому створить підґрунтя для переходу до медико-педагогічного осмислення порушень розвитку в наступні історичні епохи.

Аналізуючи архівні матеріали та науково-педагогічні джерела, можна зацентувати, що XVIII–XIX століття є початком формування медико-педагогічного підходу до осіб із порушеннями розвитку як передумова становлення спеціальної та логопедичної допомоги особам з особливими потребами.

У контексті дослідження становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами XVIII–XIX століття доцільно розглядати як якісно новий етап у трансформації суспільного ставлення до осіб із порушеннями розвитку. Якщо попередні історичні періоди характеризувалися переважанням церковно-монастирської, благодійної та недиференційованої опікунської моделі, то у XVIII–XIX століттях поступово формується інший тип осмислення порушень розвитку –

медико-педагогічний. Його сутність полягала в тому, що дитина з порушеннями поступово починає розглядатися не лише як об'єкт милосердя, утримання чи ізоляційного догляду, а як особа, психофізичний стан якої може бути предметом медичного вивчення, педагогічного впливу, елементарного навчання, виховання та соціального пристосування [433; 434; 442].

Для історії логопедичної допомоги цей період має не пряме, а опосередковане, проте принципове значення. Логопедія як окрема галузь наукового знання й професійної практики в цей час ще не існувала, однак саме в межах медико-педагогічної парадигми поступово виникають ті передумови, без яких подальша поява логопедичної допомоги була б неможливою: диференціація дітей за характером порушень; становлення психіатрії, офтальмології, отології, педагогіки й психології; перші спроби спеціального навчання дітей із сенсорними та інтелектуальними порушеннями; усвідомлення ролі мовлення, слуху, комунікації й навчальної спроможності в розвитку дитини [290; 333; 433; 434; 442].

Важливим інституційним зрушенням останньої чверті XVIII століття стало посилення участі державних і громадських структур у сфері опіки над особами, які раніше перебували переважно в полі церковної та приватної благодійності. До кінця XVIII століття на території України історично склалися й розвивалися три основні напрями благодійництва та соціальної допомоги нужденним: державна, земсько-церковно-парафіяльна та приватна допомога [434]. Відповідно, опіка над «знедоленими» й «скаліченими» дітьми починає поступово виходити за межі винятково монастирської благодійності й набувати рис адміністративно організованої системи [433].

Особливе значення мав 1775 рік, коли відповідно до указу про створення приказів громадської опіки в губерніях було започатковано спеціальні органи, до відання яких належали притулки, шпиталі, лікарні, сирітські будинки, богадільні, установи для невиліковно хворих і осіб із психічними порушеннями [433; 434; 442]. У цих закладах перебували не лише дорослі хворі або особи похилого віку, а й діти з фізичними, сенсорними,

інтелектуальними порушеннями, діти-сироти та діти, позбавлені родинного піклування. Важливо, що указ не створював системи спеціальної освіти в сучасному розумінні, однак надавав правового статусу мережі закладів опіки й тим самим закладав адміністративні передумови для подальшого інституційного розвитку допомоги особам із ООП [433; 442].

Окреслену інформацію доцільно трактувати як **перехід від стихійної благодійності до організаційно впорядкованої опіки**. Йдеться ще не про корекційне навчання і не про логопедичну допомогу, а про появу державного й громадського механізму, у межах якого особи з порушеннями розвитку починають фіксуватися як окрема група соціального піклування. Саме така адміністративна фіксація надалі створювала умови для їх медичного огляду, спостереження, класифікації, а згодом – і для постановки питання про можливість навчання [310; 433; 434].

Водночас у XVIII столітті допомога таким особам залишалася переважно недиференційованою. У богадільнях, сирітських будинках, шпиталях і притулках разом могли перебувати діти-сироти, діти з фізичними каліцтвами, порушеннями зору, слуху, інтелектуального розвитку, психічними розладами, тяжкими соматичними захворюваннями. Відсутність спеціальної педагогічної класифікації зумовлювала те, що мовленнєві порушення не виокремлювалися як самостійний предмет допомоги, а розглядалися або як супровідний прояв глухоти, інтелектуальної недостатності, психічного розладу, або як частина ширшої категорії «немочі» чи «каліцтва» [310; 433; 434].

3.3. Формування наукових передумов логопедичної допомоги у XIX – на початку XX століття

Принципова зміна ситуації починає простежуватися у XIX столітті, коли на тлі розвитку медицини, психіатрії, педагогіки й філантропічного руху поступово формується уявлення про можливість спеціального навчання дітей

із різними порушеннями розвитку. У дослідженні В. Шевченка обґрунтовано, що саме XIX століття є початковим етапом становлення системи спеціальної освіти в Україні, оскільки в цей час з'являються перші спеціальні навчальні заклади, формується досвід навчання дітей із сенсорними та інтелектуальними порушеннями, накопичуються організаційні, методичні й кадрові передумови подальшого розвитку спеціальної педагогіки [433].

Одним із важливих чинників цього процесу стало становлення психіатрії як галузі медичного знання. Саме психіатрія у першій половині XIX століття починає змінювати уявлення про дітей з інтелектуальними та психічними порушеннями: вони поступово перестають розглядатися лише як «невиліковні», «нездатні» або соціально небезпечні особи й стають об'єктом спостереження, опису, вивчення, класифікації та педагогічного експериментування [19; 310: 433; 434]. На цьому перетині медицини й педагогіки зароджується медико-педагогічна логіка спеціальної допомоги: лікар встановлює особливості психофізичного стану дитини, а педагог шукає можливі способи навчання, виховання й розвитку.

Особливе місце у становленні медико-педагогічного підходу на українських землях посідає діяльність професора П. Бутковського, керівника кафедри психопатології Харківського університету. За даними В. Шевченка, у 1836 році за його ініціативи при Харківській психіатричній лікарні було відкрито відділення для дітей із глибокими інтелектуальними порушеннями, відоме як «Школа біля воріт лікарні». Дослідник характеризує його як перший в Україні заклад для дітей із порушеннями інтелекту, у якому здійснювалися спроби їх навчання [434].

У контексті дослідження становлення логопедичної допомоги цей факт має принципове, хоча й опосередковане значення. По-перше, він засвідчує перехід від суто опікунського або ізоляційного ставлення до дітей із тяжкими порушеннями розвитку до їх медичного спостереження та педагогічного вивчення. По-друге, саме в межах такого досвіду починає формуватися уявлення про дитину з інтелектуальними порушеннями не лише як про об'єкт

догляду, а як про особу, з якою можлива навчально-виховна взаємодія. По-третє, відкриття цього відділення в структурі психіатричної лікарні демонструє характерну для *першої половини XIX століття тенденцію: спеціальна допомога дітям із порушеннями розвитку зароджується на перетині медицини, психіатрії та педагогіки.*

Наявні джерела підтверджують спроби навчання дітей із глибокими інтелектуальними порушеннями, однак не дають підстав говорити про спеціально організовану корекцію мовлення. Коректніше зазначити, що в процесі такого навчання неминуче поставали питання мовленнєвого контакту, розуміння зверненого мовлення, наслідування, елементарного словесного інструктування та комунікативної взаємодії. Саме ці аспекти в подальшому стануть важливими для розвитку логопедичного знання, однак у 1830-х роках вони ще не були виокремлені в самостійну систему логопедичної допомоги.

З огляду на це, діяльність П. Бутковського доцільно інтерпретувати як один із ранніх проявів медико-педагогічного осмислення порушень розвитку в Україні. Її значення полягає не лише у факті відкриття спеціального відділення, а й у зміні самої логіки ставлення до дитини з інтелектуальними порушеннями: від сприйняття її як “невиліковної” або “ненавчуваної” до спроби вивчити її стан, визначити можливості навчання та організувати елементарний педагогічний вплив. Такий підхід створював передумови для майбутньої диференціації дітей за характером порушень, рівнем пізнавальних можливостей, здатністю до навчання та потребою у спеціальній підтримці.

У другій половині XIX століття ця тенденція поступово поглиблюється. В. Шевченко зазначає, що в цей період здійснювалися перші спроби відмежувати дітей із глибокими інтелектуальними порушеннями від осіб із психічними захворюваннями та налагодити з ними навчально-виховну роботу [433]. Це положення є особливо важливим для історії спеціальної педагогіки, оскільки засвідчує поступовий перехід від медичного утримання до педагогічної інтерпретації порушень розвитку. Дитина з інтелектуальними порушеннями починає розглядатися не лише як пацієнт, а і як суб’єкт

потенційного навчання, виховання, корекційного впливу та соціального пристосування.

У контексті становлення логопедичної допомоги цей процес мав важливі наслідки. Саме робота з дітьми з інтелектуальними порушеннями виявляла залежність між пізнавальним розвитком, мовленням і навчальною спроможністю дитини. Педагогічні спостереження за такими дітьми поступово актуалізували питання розуміння мовлення, формування елементарної комунікації, розвитку словесного контакту, мовленнєвого наслідування, засвоєння інструкцій, співвіднесення слова з предметом і дією. Хоча ці питання ще не були оформлені як логопедичні, саме вони створювали підґрунтя для подальшого усвідомлення мовлення як важливого показника психічного розвитку й об'єкта спеціального педагогічного впливу.

Показовим є й те, що в ХІХ столітті спеціалізованих навчальних закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями тривалий час не існувало. За даними В. Шевченка, перші організаційні зрушення в цьому напрямі були пов'язані з діяльністю Головного управління військових навчальних закладів: у 1865 році при військових гімназіях було створено проміжні, повторні класи для малоздібних учнів; у 1867 році педагогічна комісія рекомендувала переводити таких дітей до військових навчальних шкіл, які з 1868 року були перетворені на військові прогімназії. За Х. Замським, було створено 11 таких прогімназій, одна з них діяла в Києві [311; 433.] .

Ці факти дають підстави стверджувати, що впродовж другої половини ХІХ століття поступово формується нове розуміння навчальних труднощів дитини. Низька успішність починає осмислюватися не лише як наслідок недисциплінованості, лінощів чи соціальної занедбаності, а як можлива ознака особливого психофізичного розвитку, що потребує іншої організації навчання, спрощених програм, повторення, індивідуалізації та педагогічного супроводу. Саме в цій площині зароджується одна з базових ідей майбутньої спеціальної педагогіки: дитина, яка не засвоює програму в загальних умовах, потребує не виключення з освітнього процесу, а спеціально організованої допомоги [434].

Для історії логопедії це положення є важливим тому, що в межах роботи з дітьми з низькою успішністю та інтелектуальними порушеннями поступово накопичувалися спостереження щодо зв'язку між мовленням, мисленням, пам'яттю, розумінням інструкції, засвоєнням читання й письма. У XIX столітті ці прояви ще не диференціювалися як окремі мовленнєві порушення, однак саме педагогічна практика роботи з такими дітьми створювала емпіричне підґрунтя для подальшого виділення мовленнєвих труднощів як самостійного напрямку корекційно-педагогічної допомоги.

Для становлення логопедичної допомоги цей факт важливий опосередковано. У роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями педагогічна увага неминуче мала звертатися до мовлення, розуміння зверненого слова, наслідування, комунікативної поведінки, елементарного словесного контакту, здатності дитини до інструкції та навчальної взаємодії. Хоча в 1830-х роках ще не існувало логопедичної методики, сам досвід навчання дітей із тяжкими порушеннями розвитку створював передумови для майбутнього осмислення мовлення як важливого показника психічного розвитку й педагогічної доступності дитини [17; 433; 311].

У першій половині XIX століття на українських землях також продовжують функціонувати богадільні та притулки, у межах яких поступово виокремлюються дитячі відділення. Так, у 1840 році в Києві на базі Кирилівської богадільні було відкрито спеціальне відділення для неповнолітніх – сирітський будинок, у якому, за даними В. Шевченка, перебувало 46 сліпих дітей віком від 7 до 12 років [433; 467]. У цьому закладі спеціальні заняття з дітьми не проводилися, за винятком епізодичного навчання співу. Отже, навіть у середині XIX століття опікунська модель ще зберігала домінуючі позиції: дитина з порушеннями отримувала притулок, догляд, харчування, однак системне спеціальне навчання ще не було забезпечене.

Водночас уже сам факт перебування дітей із порушеннями в окремих дитячих відділеннях засвідчував поступову диференціацію соціальної опіки.

Якщо раніше діти з різними порушеннями перебували в загальному середовищі богаділень разом із дорослими, то в середині XIX століття починають виникати перші спроби організаційного відокремлення дитячої категорії. У розрізі історії логопедичної допомоги це важливо як передумова подальшого переходу до спеціалізованих закладів, де дитина з порушеннями поступово ставала об'єктом не лише догляду, а й педагогічного аналізу [333].

Суттєвим напрямом розвитку спеціальної допомоги у XIX столітті стало становлення навчання дітей із порушеннями слуху. У 1843 році Г. Гурцовим було засновано першу в південному регіоні школу для глухих дітей в Одесі [434]. Особливо важливо, що Г. Гурцов висував ідею диференційованого підходу до навчання і виховання глухих та слабочуючих дітей, намагаючись виокремити дітей зі зниженим слухом як окрему категорію, що потребує відмінного підходу до навчання [434]. Цей факт важливий для становлення логопедичної допомоги особам з особливими потребами, оскільки сурдопедагогіка XIX століття була однією з тих галузей, у межах яких почали спеціально осмислюватися питання мови, мовлення, артикуляції, розуміння усного мовлення, формування словесної комунікації.

Саме досвід навчання глухих і слабочуючих дітей став одним із важливих історичних джерел майбутнього логопедичного знання. У процесі такого навчання педагоги неминуче стикалися з проблемами формування звуковимови, дихання, голосу, артикуляції, мовленнєвого наслідування, словникового запасу, розуміння зверненого мовлення. Хоча ці практики належали передусім до сурдопедагогіки, вони створювали методичний і теоретичний ґрунт для подальшого виокремлення логопедичної роботи як самостійного напрямку допомоги дітям із мовленнєвими порушеннями [167; 433; 172].

У середині XIX століття важливим напрямом стає також становлення спеціального навчання дітей із порушеннями зору. У 1851 році у Львові було відкрито перший в Україні спеціальний навчальний заклад для сліпих – Галицький заклад для сліпих [333; 433]. За даними В. Шевченка, особливістю

цього закладу було те, що тривалість перебування в ньому не визначалася наперед, а залежала від ступеня оволодіння вихованцями знаннями й навичками самостійного життя. Цей факт засвідчує суттєвий зсув у розумінні мети допомоги: йдеться вже не тільки про утримання дитини, а про її навчання, розвиток навичок самостійності та підготовку до життя.

Для логопедичної проблематики досвід тифлопедагогіки також має опосередковане значення. Навчання дітей із порушеннями зору потребувало активного використання слухового сприймання, усного мовлення, вербального пояснення, пам'яті, просторових словесних інструкцій, розвитку мовного опису навколишнього світу. Отже, у межах тифлопедагогіки формувалися уявлення про компенсаторну роль збережених аналізаторів, зокрема слуху й мовлення, що надалі стане важливим для корекційної педагогіки загалом і логопедії зокрема [333; 434].

У другій половині XIX століття все виразніше простежується тенденція до диференціації дітей за рівнем навчальних можливостей. У науково-педагогічних джерелах зазначається, що для дітей з інтелектуальними порушеннями окремих навчальних закладів тривалий час не існувало, а перші позитивні зміни були пов'язані з діяльністю Головного управління військових навчальних закладів [433]. У 1865 році при військових гімназіях було створено проміжні, повторні класи для «малоздібних» учнів, які не могли опанувати програму в загальному темпі [442]. Метою цих класів була спроба створення більш адекватних умов навчання для дітей із низькою успішністю та організація їх корекційно-освітнього супроводу.

У 1867 році педагогічна комісія військових навчальних закладів рекомендувала переводити таких учнів, серед яких були й діти з інтелектуальними порушеннями, із військових гімназій до військових навчальних шкіл, які з 1868 року були перетворені на військові прогімназії [433]. За наведеними даними, було створено 11 таких прогімназій, одна з них у Києві; навчальний курс становив чотири роки, а програми були спрощеними й наближеними до програм повітових училищ [442]. У контексті історії

спеціальної педагогіки це можна розглядати як одну з перших організаційних спроб диференціювати навчання дітей за рівнем освітніх можливостей.

Принципове значення цього факту полягає в тому, що низька навчальна успішність починає осмислюватися не лише як наслідок лінощів, недисциплінованості або моральної занедбаності, а як ознака особливих пізнавальних труднощів, що потребують іншої організації навчання. Саме тут зароджується важливий для спеціальної педагогіки принцип: дитина, яка не засвоює програму в загальних умовах, потребує не виключення з освіти, а адаптації навчального змісту, темпу, вимог і педагогічного супроводу [290; 433].

У розрізі становлення логопедичної допомоги ця тенденція має особливе значення. Діти з низькою успішністю часто мали не лише пізнавальні, а й мовленнєві труднощі: обмежений словниковий запас, недорозвинення зв'язного мовлення, порушення розуміння інструкцій, труднощі засвоєння читання й письма, слабкість мовленнєвої регуляції діяльності. У XIX столітті ці прояви ще не виділялися як окремі логопедичні порушення, однак педагогічна практика поступово накопичувала спостереження, що навчальна неспроможність дитини часто пов'язана з особливостями мовленнєвого, інтелектуального й сенсорного розвитку. Саме це спостереження в подальшому стане одним із *підґрунтів для розвитку шкільної логопедії*, корекції читання і письма, роботи з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення та труднощами навчання [9; 19; 272].

У 1860–1880-х роках істотно посилюється роль приватної благодійності, філантропічних товариств і громадських ініціатив у відкритті спеціальних закладів. У дослідженні В. Шевченка зазначено, що діяльність приватних благодійних товариств відповідно до закону від 5 грудня 1866 року сприяла відкриттю в Україні шкіл для глухих, сліпих і дітей з інтелектуальними порушеннями [433]. Це засвідчує, що друга половина XIX століття стала часом активізації громадсько-педагогічного руху в галузі спеціальної допомоги.

У цей період відкриваються спеціальні заклади для дітей із порушеннями слуху: у Львові в 1871 році – школа для глухих єврейських хлопчиків; у селі Тіге на Херсонщині у 1885 році та в селі Вормс Одеського повіту в 1887 році – школи для глухих дітей німецьких колоністів; у Харкові в 1868 році було здійснено спробу організувати школу для глухих дітей, а поновити її роботу вдалося в 1896 році; згодом подібний заклад було відкрито в селі Максимовичі Київської губернії [434]. Ці факти демонструють поступове розширення мережі спеціальних освітніх практик на українських землях і водночас засвідчують їх фрагментарний, локальний, часто благодійний або громадський характер.

Важливо підкреслити, що саме друга половина XIX століття створює передумови для майбутньої диференціації логопедичної допомоги особам з особливими потребами. У спеціальних закладах для дітей із порушеннями слуху, зору та інтелектуального розвитку поступово накопичувався досвід індивідуалізованого навчання, спостереження за мовленням, розвитку комунікації, використання спеціальних методів пояснення, повторення, вправлення, формування навичок читання, письма, артикуляції, слухового й зорового контролю. Хоча цей досвід ще не був логопедичним у власному значенні, він формував майбутнє методичне поле логопедії як науки про порушення мовлення та способи їх подолання [9; 19; 442].

Важливо також враховувати вплив європейського контексту на становлення спеціальної освіти в Україні. У дослідженні В. Шевченка підкреслено, що для розуміння розвитку спеціального навчання на українських землях необхідно враховувати зарубіжний досвід, зокрема французьку, австрійську, німецьку й англійську традиції навчання осіб із сенсорними порушеннями [433]. Ключове значення мали ідеї Д. Дідро, який у праці «Лист про сліпих для повчання зрячим» (1749) обґрунтовував можливість пізнавального розвитку незрячих осіб, і В. Гаюї, який у 1784 році відкрив Паризький інститут для навчання сліпих дітей, а у 1786 році видав працю «Нарис про навчання сліпих» [434].

Європейський досвід кінця XVIII – першої половини XIX століття засвідчив принципову зміну освітньої парадигми: особи з порушеннями розвитку починають розглядатися як потенційно навчувані. У Франції, Австрії, Німеччині, Англії виникають перші спеціальні заклади, розробляються методи навчання дітей із сенсорними порушеннями, формуються уявлення про компенсаторне значення збережених аналізаторів, професійну підготовку, соціальну адаптацію і право таких осіб на освіту [433]. Для історії логопедії особливо важливими є праці Ж.-М.-Г. Ітара та Е. Сегена, оскільки саме вони заклали підвалини медико-педагогічного підходу до розвитку дитини, поєднавши клінічне спостереження, сенсорне виховання, мовленнєву стимуляцію, вправлення, наслідування та індивідуалізовану педагогічну роботу [464].

У цьому аспекті XVIII–XIX століття варто трактувати як період формування міждисциплінарного підґрунтя майбутньої логопедії. Наукове осмислення мовленнєвих порушень не могло виникнути ізольовано: воно формувалося на перетині медицини, психіатрії, педагогіки, психології, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, олігофренопедагогіки та загальної теорії навчання. Саме тому доцільно показати, що логопедична допомога історично визрівала всередині ширшого процесу становлення спеціальної освіти й медико-педагогічного підходу до дітей із порушеннями розвитку.

Отже, XVIII–XIX століття у генезі вітчизняної логопедичної допомоги доцільно визначити як період переходу **від опікунсько-благодійної до медико-педагогічної моделі** допомоги особам із порушеннями розвитку. У цей час відбувається кілька принципових зрушень: по-перше, формується адміністративна система громадської опіки, пов'язана з указом 1775 року і діяльністю приказів громадської опіки; по-друге, посилюється роль медицини, психіатрії та педагогіки у вивченні дітей з інтелектуальними й психофізичними порушеннями; по-третє, з'являються перші заклади й відділення, у яких поряд з утриманням здійснювалися спроби навчання; по-четверте, у 1836 році в Харкові виникає один із перших досвідів медико-

педагогічної роботи з дітьми з порушеннями інтелекту; по-п'яте, у 1840–1850-х роках розвиваються форми допомоги дітям із сенсорними порушеннями; по-шосте, у 1865–1868 роках з'являються перші організаційні спроби диференціації навчання дітей із низькими навчальними можливостями; по-сьоме, у другій половині XIX століття активізується громадсько-благодійний рух, що сприяє відкриттю спеціальних шкіл для дітей із порушеннями слуху, зору та інтелектуального розвитку [333; 434; 442].

Так, XVIII–XIX століття науково коректно визначити не як період виникнення логопедії у власному значенні, а як етап формування медико-педагогічних, інституційних, диференційно-освітніх і комунікативних передумов майбутньої логопедичної допомоги. Саме в цей час поступово утверджується ідея, що дитина з особливими потребами може бути не лише об'єктом опіки, а й суб'єктом навчання, виховання, розвитку, соціальної адаптації та спеціально організованої педагогічної підтримки. Це положення є ключовим для подальшого історико-педагогічного аналізу становлення логопедичної допомоги в Україні у другій половині XIX – першій половині XX століття.

XIX століття є ключовим, концептуально переломним етапом у становленні логопедичної допомоги, оскільки саме в цей період мовлення остаточно перестає розглядатися виключно як філософська категорія або риторична навичка і починає осмислюватися як складна психофізіологічна функція, порушення якої мають визначені причини, типологію та потребують спеціально організованого корекційного впливу.

Аналіз наукових, медичних і педагогічних джерел XIX століття дозволяє стверджувати, що саме в цей період відбувається перехід від описового знання до науково обґрунтованого підходу до мовленнєвих порушень, а також формуються ті міждисциплінарні зв'язки (медицина – психологія – педагогіка), на основі яких у XX столітті буде інституціоналізовано логопедичну допомогу [113; 181; 224; 327; 443].

Якщо інституційні практики середини XIX століття засвідчували поступове виокремлення дітей із порушеннями розвитку як об'єкта спеціальної опіки й навчання, то наприкінці XIX століття дедалі виразніше формується власне наукове осмислення мовленнєвих порушень. У цьому контексті особливого значення набуває спадщина І. Сікорського, насамперед його праця «Про заїкання» (1889), у якій мовлення та його порушення розглядаються в медико-психологічній, психофізіологічній і педагогічно значущій площині [164; 293].

У другій половині XIX століття розвиток спеціальної освіти й допомоги дітям із порушеннями психофізичного розвитку поступово виходить за межі суто опікунської або благодійної логіки. Поряд із появою спеціальних закладів для дітей із сенсорними порушеннями, спробами диференціації дітей за навчальними можливостями та формуванням медико-педагогічних практик дедалі виразніше постає потреба в науковому поясненні природи мовленнєвих порушень. Саме в цьому контексті особливого значення набуває постать **Івана Олексійовича Сікорського (1842–1919)** – українського вченого, психіатра, психолога, педагога, доктора медицини, професора Університету Св. Володимира, наукова спадщина якого дає підстави розглядати його як одну з репрезентативних постатей передісторії вітчизняної логопедичної думки [164; 293].

Звернення до спадщини І. Сікорського у дисертації є методологічно виправданим з кількох причин. По-перше, його наукова діяльність формувалася саме на перетині психіатрії, психології, педагогіки, шкільної гігієни та клінічного вивчення дитячого розвитку. По-друге, у його працях мовлення розглядалося не ізольовано, а у зв'язку з нервово-психічним розвитком, емоційною сферою, вихованням, навчальним навантаженням, умовами життя дитини та станом її нервової системи. По-третє, саме у працях Сікорського простежується перехід від анатомо-механічного пояснення мовленнєвих порушень до складнішого медико-психологічного й педагогічно значущого їх трактування [164; 293].

Важливо враховувати, що С. Корнев у дисертації «Проблеми корекційної педагогіки у творчій спадщині І. Сікорського» спеціально виокремлює розділи, присвячені внеску І. Сікорського в теорію і практику навчання та виховання осіб із порушеннями психофізичного розвитку, зокрема питанням розвитку й патології мовлення та заїканню як психолого-медико-педагогічній проблемі [164; 293]. У самому змісті дисертації С. Корнева окремо позначено підрозділи «Внесок І. Сікорського в розробку питання розвитку та патології мовлення» та «Заїкання як психолого-медико-педагогічна проблема у працях І. Сікорського», що підтверджує безпосередню релевантність цієї спадщини для історії логопедичної допомоги.

І. Сікорський залишив значну психолого-педагогічну спадщину та обґрунтовував необхідність пошуку чинників порушень психофізичного розвитку дітей і умов, що сприяють їх попередженню в процесі навчання й виховання. С. Корнев прямо підкреслює, що значна увага у творчості І. Сікорського була зосереджена на проблемах навчання і виховання дітей із порушеннями мовлення, а його ідеї не випадково представлені майже в усіх наукових працях із логопедії. Це положення дозволяє виокремити І. Сікорського не як випадкову персоналію, а як одну з ключових фігур українського медико-педагогічного контексту кінця XIX – початку XX століття.

Найбільш системно логопедична проблематика виявлена у праці І. Сікорського «Про заїкання» (1889). У цій праці вчений не обмежився описом зовнішніх проявів заїкання, а здійснив ширший історико-медичний і психофізіологічний аналіз природи мовленнєвих порушень. Зокрема, він простежив, як класична медицина пояснювала порушення мовлення: або ураженням мозку як джерела мовленнєвих імпульсів, або анатомічними й функціональними порушеннями органів, що безпосередньо забезпечують артикуляцію [293, с. 40–41]. Така постановка питання є принциповою, оскільки мовлення починає розглядатися не як суто риторична навичка або зовнішня особливість вимови, а як складна психофізіологічна функція,

пов'язана з мозком, нервовою системою, диханням, голосоутворенням, артикуляцією та психічними процесами.

Аналізуючи погляди Галена, І. Сікорський звертав увагу на те, що утворення звуків мовлення пов'язувалося з діяльністю язика, зубів, губ, носових отворів, твердого піднебіння, зіва й вуздечки язика; відповідно, заїкання, косноязыччя чи інші недоліки мовлення пояснювалися порушенням одного з цих органів або стражданням у відповідній частині мовленнєвого апарату [293, с. 40]. Водночас, реконструюючи античні та середньовічні погляди, вчений показував їхню обмеженість: упродовж тривалого часу мовленнєві розлади тлумачилися переважно механічно – через будову язика, губ, зубів, піднебіння, м'язів або інших периферичних органів мовлення [293, с. 40–41].

Принципове значення має те, що І. Сікорський виводив аналіз заїкання за межі лише периферичного артикуляційного апарату. У дисертації С. Корнєва зазначається, що вчений розглядав заїкання як порушення, пов'язане з глибинними нервово-психічними механізмами, а не лише з механічними вадами мовлення [163]. За С. Корнєвим, у праці «Про заїкання» Сікорський доводив, що заїкання виникає переважно в дитячому віці, коли дитина лише оволодіває мовленням, пов'язував його зі спадковістю, особливостями нервової системи та висував гіпотезу про заїкання як особливу форму неврозу. У контексті становлення логопедичної допомоги особам з особливими потребами це є надзвичайно важливим, оскільки мовленнєве порушення починає осмислюватися як комплексне явище, у якому взаємодіють фізіологічні, психічні, емоційні й педагогічні чинники.

Особливої уваги заслуговує підхід І. Сікорського до механізму заїкання. За даними С. Корнєва, учений пов'язував заїкання з порушенням роботи мовленнєвих центрів і координації різних ланок мовленнєвого механізму, зокрема голосового, дихального й артикуляційного компонентів [164]. У цьому аспекті І. Сікорський фактично підходив до розуміння мовлення як багатокомпонентної функціональної системи, порушення якої не може бути

пояснене одним чинником. Саме така логіка згодом стане визначальною для логопедії, де діагностика й корекція мовленнєвих порушень ґрунтуються на аналізі не лише звуковимови, а й дихання, голосу, темпу, ритму, мовленнєвої моторики, емоційного стану та комунікативної поведінки.

Важливим є й те, що І. Сікорський намагався описати етіологічні чинники заїкання. У матеріалах С. Корнєва наведено дані, за якими серед причин, що можуть бути поштовхом до виникнення заїкання, І. Сікорський виокремлював переляк, психічну травму, інфекційні захворювання та наслідування неправильного мовлення оточення [164]. Зокрема, у дослідженні зазначено, що переляк посідав перше місце серед випадкових причин, психічна травма – друге, а також згадувалися інфекційні захворювання й наслідування неправильного мовлення. Для становлення логопедичної допомоги особам з особливими потребами це принципово, оскільки вже наприкінці ХІХ століття простежується спроба розглядати мовленнєві порушення не лише як анатомічне порушення, а як результат складної взаємодії нервово-психічних, емоційних, соматичних і соціально-мовленнєвих чинників.

Важливо наголосити, що І. Сікорський фактично формулював передумови комплексного підходу до подолання заїкання. Варто зазначити, що в системі лікування й корекції заїкання, яку пов'язують із І. Сікорським, виокремлювалися профілактичні заходи, спеціальна «гімнастика мовлення», спрямована на формування правильного дихання, темпу й ритму мовлення, психічне лікування, зниження емоційної напруги, медикаментозні засоби відповідно до тодішніх медичних уявлень і динамічний контроль перебігу роботи [293, с. 40–41]. Такий підхід не можна ототожнювати із сучасною логопедичною технологією, однак він уже містить ті структурні елементи, які згодом стануть характерними для комплексної логопедичної допомоги: профілактика, мовленнєві вправи, робота з диханням, темпоритмічною організацією мовлення, психоемоційним станом і систематичним спостереженням за динамікою порушення.

Окремо варто наголосити, що значення І. Сікорського не обмежується розробкою проблеми заїкання. У дисертації С. Корнєва його спадщина розглядається значно ширше – як внесок у розвиток корекційної педагогіки, спеціальної психології та психолого-педагогічного вивчення дітей із порушеннями психофізичного розвитку [164]. Мета дослідження С. Корнєва полягала у здійсненні цілісного історико-педагогічного аналізу внеску І. Сікорського в теорію і методику навчання та виховання осіб із порушеннями психофізичного розвитку, а предметом було визначено саме внесок ученого в розвиток корекційної психолого-педагогічної теорії і практики. Це дає підстави розглядати І. Сікорського як постать, що поєднує медичне, психологічне й педагогічне бачення проблеми розвитку дитини.

Особливо важливо, що Сікорський розглядав мовлення не ізольовано, а в структурі загального психічного розвитку. У цьому аспекті його погляди зближуються з логікою майбутньої спеціальної педагогіки, де мовлення постає не лише засобом комунікації, а й інструментом мислення, навчання, соціалізації та регуляції поведінки. Саме тому доцільно зазначити, що внесок І. Сікорського полягає не лише у вивченні окремого мовленнєвого порушення – заїкання, а й у формуванні ширшого розуміння мовлення як чутливої психофізіологічної функції, стан якої відображає особливості нервово-психічного розвитку дитини [164; 293].

Особливої ваги набуває також організаційно-практичний вимір діяльності І. Сікорського. Хоча він хронологічно належить уже до початку ХХ століття, його варто коротко згадати як продовження ідей, сформованих наприкінці ХІХ століття. У 1904 році в Києві було відкрито Лікарсько-педагогічний інститут, основною метою якого визначалося сприяння правильному фізичному, розумовому й моральному розвитку «недорозвинених, відсталих і нервових дітей» [164]. За С. Корнєвим, програма інституту передбачала навчання з урахуванням індивідуального розвитку кожної дитини, заняття з мовних, природничих, музичних, художніх і рухових дисциплін, функціонування за принципом «сімейного будинку», а також

безкоштовні консультації для осіб, яких цікавили питання догляду та виховання дітей із порушеннями розвитку [164]. У ширшому історичному контексті цей заклад можна розглядати як одну з ранніх інституційних форм поєднання лікування, виховання, навчання, психологічного спостереження та педагогічного супроводу. Відкриття інституту є надзвичайно важливим як один із перших прикладів поєднання медичного, психологічного й педагогічного супроводу дітей, серед яких могли бути й діти з мовленнєвими труднощами.

Отже, у контексті становлення вітчизняної теорії та практики логопедичної допомоги спадщина І. Сікорського має значення щонайменше у чотирьох аспектах. По-перше, вона засвідчує перехід від анатомо-механічного до психофізіологічного й психолого-педагогічного пояснення мовленнєвих порушень. По-друге, у праці «Про заїкання» мовленнєве порушення постає як складне явище, пов'язане з нервовою системою, дитячим розвитком, емоційними чинниками, спадковістю, мовленнєвим середовищем і педагогічними умовами [164; 293]. У контексті становлення логопедичної допомоги це має принципове значення, оскільки засвідчує включення української наукової думки кінця ХІХ століття у ширший європейський процес медико-психологічного осмислення мовленнєвих розладів. По-третє, у працях і практичних ініціативах Сікорського простежується ідея комплексної допомоги, що поєднує медичне спостереження, психологічне розуміння, педагогічний вплив, профілактику й динамічний контроль. По-четверте, його діяльність створює смисловий міст між медико-педагогічними пошуками ХІХ століття та подальшою інституціоналізацією корекційної педагогіки й логопедичної допомоги у ХХ столітті. Саме через аналіз його спадщини можна обґрунтувати, що наприкінці ХІХ століття мовленнєві порушення поступово переходять із площини побутового опису, риторичної практики або суто клінічного симптому в площину спеціального наукового аналізу, де мовлення розглядається як складна функція розвитку дитини, а його порушення – як

явище, що потребує диференційованого, комплексного й педагогічно організованого впливу [164; 293; 434].

XIX століття є одним із концептуально переломних етапів у передісторії становлення логопедичної допомоги особам з особливими потребами, оскільки саме в цей період мовлення поступово виходить за межі суто філософсько-риторичного або граматико-дидактичного осмислення й починає розглядатися як складна психофізіологічна функція, пов'язана з діяльністю мозку, нервової системи, органів артикуляції, слухового сприймання, психічних процесів і навчальної діяльності. У цьому контексті мовленнєві порушення дедалі виразніше постають не лише як зовнішня “вада” мовлення або індивідуальна особливість вимови, а як явище, що має певні механізми виникнення, клінічні прояви, варіативність перебігу та потребує медичного вивчення, педагогічного впливу й диференційованої допомоги [293].

У розрізі дослідження становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги цей період має особливе значення, оскільки саме в XIX столітті формується міждисциплінарна основа майбутньої логопедії. Вона постає на перетині медицини, анатомії, фізіології, психіатрії, психології, педагогіки, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки й олігофренопедагогіки. Саме тому логопедичну допомогу не можна розглядати як явище, що виникло ізольовано: її поява була підготовлена тривалим накопиченням знань про мовлення, мозкову організацію мовленнєвих функцій, артикуляційний апарат, слухо-мовленнєву взаємодію, навчуваність дітей із порушеннями розвитку та можливості спеціального педагогічного впливу [293; 363].

Однією з найвагоміших наукових подій XIX століття, що істотно вплинула на подальше формування логопедичної теорії, стали дослідження мозкової локалізації мовленнєвих функцій. У 1861 році французький хірург і антрополог **Поль Брока** у праці «Втрата мовлення, хронічне розм'якшення та часткове руйнування передньої частки лівої півкулі головного мозку» (*Perte de la parole, ramollissement chronique et destruction partielle du lobe antérieur gauche*

du cerveau⁷) описав клінічний випадок втрати мовлення при збереженні інших інтелектуальних можливостей і пов'язав цей розлад із ураженням лівої лобної ділянки мозку. Це відкриття започаткувало наукове обґрунтування зв'язку мовленнєвої функції з певними структурами головного мозку й стало важливою передумовою нейрофізіологічного аналізу мовленнєвих порушень. Бібліографічні записи першоджерела фіксують публікацію Брока 1861 роком у *Bulletins de la Société Anthropologique de Paris*.

Подальший розвиток цих ідей пов'язаний із **Карлом Верніке**, який у 1874 році опублікував працю «Афазичний симптомокомплекс: психологічне дослідження на анатомічній основі⁸» (*Der aphasische Symptomencomplex: Eine psychologische Studie auf anatomischer Basis*). У ній було обґрунтовано зв'язок окремих форм афазії з ураженням різних мозкових ділянок, що мало принципове значення для розуміння неоднорідності мовленнєвих розладів. Для історії логопедії це відкриття є важливим тому, що воно закріплювало думку про різні механізми порушення мовлення, а отже – про необхідність диференційованого підходу до їх вивчення, діагностики й подальшої корекційної роботи. Видання Верніке 1874 року подається у міжнародних бібліографічних базах як окрема праця, присвячена афазичному симптомокомплексу на анатомічній основі.

Відкриття Брока і Верніке мали принципове значення не лише для неврології, а й для майбутньої логопедії, оскільки вперше переконливо засвідчили, що мовленнєві порушення можуть мати різні механізми походження: моторні, сенсорні, центральні, периферичні, психогенні або змішані. Саме ця ідея надалі стане однією з фундаментальних для логопедичної діагностики: подібні зовнішні прояви мовленнєвого порушення можуть мати різну природу, а тому потребують не універсального, а диференційованого підходу до допомоги [293].

⁷ Broca, P. (1861). Perte de la parole, ramollissement chronique et destruction partielle du lobe antérieur gauche du cerveau. *Bulletins de la Société d'Anthropologie de Paris*, 2, 235–238.

⁸ Wernicke, C. (1874). *Der aphasische Symptomencomplex: Eine psychologische Studie auf anatomischer Basis*. Max Cohn & Weigert.

Важливою віхою систематизації знань про мовленнєві розлади стала праця німецького лікаря **Адо́льфа Ку́ссмауля** «Порушення мовлення: спроба патології мовлення» (*Die Störungen der Sprache. Versuch einer Pathologie der Sprache*⁹), опублікована 1877 року. Її значення полягає в тому, що мовленнєві порушення були розглянуті як самостійний предмет клінічного аналізу, а не лише як другорядний симптом інших хвороб. У праці Ку́ссмауля було здійснено одну з перших системних спроб опису різних форм порушень мовлення, зокрема розладів голосу, артикуляції, мовленнєвого програмування, розуміння мовлення, читання й письма. Бібліографічні дані підтверджують, що перше видання праці Ку́ссмауля вийшло в Лейпцигу в 1877 році у видавництві F. C. W. Vogel.

А. Ку́ссмауль систематизував і клінічно описав низку форм мовленнєвої патології, що пізніше увійшли до термінологічного й діагностичного поля логопедії, неврології та нейропсихології. Особливо важливо, що в його праці мовленнєві розлади розглядаються у зв'язку з порушеннями слухового сприймання, моторної організації мовлення, психічних процесів і мозкових механізмів. Це підготувало ґрунт для подальшого розуміння мовлення як багаторівневої функціональної системи [293].

У цьому ж контексті важливо врахувати й вітчизняну наукову традицію кінця XIX століття. У дослідженні В. Шевченка зазначено, що саме в цей період на території тодішньої імперії, зокрема й на українських землях, із анатомії, фізіології, психології та медицини поступово виокремлюється спеціальна галузь знань – логопатологія; термін пов'язується з А. Ку́ссмаулем і 1877 роком. Дослідник підкреслює, що починають формуватися уявлення про об'єкт цієї галузі – людину з порушеннями мовлення, її предмет – мовленнєві порушення, а також методи діагностики, серед яких провідне місце посідало

⁹ Kussmaul, A. (1877). *Die Störungen der Sprache: Versuch einer Pathologie der Sprache* [Порушення мовлення: спроба патології мовлення]. F. C. W. Vogel.

спостереження. Це дозволяє показати, що наприкінці XIX століття мовленнєві порушення вже поступово виокремлювалися як самостійне поле наукової уваги.

Не менш значущим є те, що В. Шевченко прямо пов'язує розвиток уявлень про мовленнєві порушення з формуванням педагогічних методів їх попередження й подолання. У дисертації зазначено, що саме ці чинники впливали на розробку педагогічних методів подолання порушень мовлення, характерних для логопедії; почали використовуватися педагогічні методи попередження й подолання різних форм порушень мовлення та методи виховання дітей із порушеннями мовлення. Це дає підстави стверджувати, що кінець XIX століття є періодом поступового переходу від суто клінічного опису мовленнєвих порушень до усвідомлення потреби в педагогічно організованій допомозі.

Водночас медична лінія розвитку знань про мовлення не вичерпує передумов логопедії. Паралельно з клінічними дослідженнями у XIX столітті формується педагогічний напрям роботи з дітьми, які мають порушення розвитку. Особливе місце тут належить **Жану-Марку Гаспару Ітару**, який у 1801 році опублікував працю «Про виховання дикої людини» (*De l'éducation d'un homme sauvage*¹⁰). Його індивідуальна робота з Віктором, відомим як «дикий хлопчик з Аверону», стала одним із ранніх прикладів цілеспрямованого медико-педагогічного впливу на дитину з вираженими труднощами розвитку. У цій роботі важливими були сенсорна стимуляція, наслідування, формування уваги, комунікативної взаємодії та поступове включення дитини в навчально-виховний процес [461; 484; 494].

Ітар важливий для історії логопедичної допомоги не тому, що створив логопедію, а тому, що його досвід засвідчив можливість спеціально

¹⁰ Itard, J. M. G. (1801). *De l'éducation d'un homme sauvage, ou Des premiers développemens physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron* [Про виховання дикої людини, або Про перші фізичні й моральні прояви розвитку юного дикуна з Аверону]. Goujon fils.

організованого розвитку мовлення й комунікації через педагогічні вправи, стимуляцію сенсорних функцій, індивідуалізацію завдань і тривалу навчальну взаємодію. У 1817 році Ітар, як лікар глухих у Парижі, опублікував спеціальну статтю про заїкання і, ймовірно, одним із перших виокремив заїкання з-поміж інших “хвороб мовлення”, зокрема від дизартричних проявів, з якими воно раніше змішувалося. Це дає підстави розглядати Ітара як одну з ранніх постатей, важливих для диференціації мовленнєвих порушень у європейській медико-педагогічній традиції.

Ідеї Ітара були продовжені **Едуаром Сегеном**, який у 1846 році опублікував працю «Моральне лікування, гігієна та виховання ідіотів та інших відсталих або затриманих у розвитку дітей, дітей із мимовільними рухами, ослаблених, німих, але не глухих, дітей із заїканням тощо» (*Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés...*). Уже сама назва праці засвідчує її широку медико-педагогічну спрямованість: у ній ідеться не лише про дітей з інтелектуальними порушеннями, а й про дітей із затримкою розвитку, мимовільними рухами, слабкістю, мутизмом без глухоти, заїканням та іншими станами. Бібліографічні записи підтверджують видання праці Сегена в Парижі в 1846 році.

Для становлення логопедичної допомоги педагогічна традиція Ітара-Сегена має особливе значення. Вона заклала підвалини корекційно-розвивального підходу, у межах якого дитина з порушеннями розвитку розглядалася не як “ненавчувана”, а як така, що потребує спеціально організованого середовища, системи вправ, сенсорного виховання, індивідуального темпу, повторення, поступового ускладнення завдань і педагогічно спрямованої комунікації [461; 484; 494]. Саме ця логіка – від спостереження до індивідуалізованого впливу, від догляду до розвитку, від ізоляції до навчання – стане однією з методологічних основ спеціальної педагогіки й логопедичної допомоги у ХХ столітті.

Отже, ХІХ століття. доцільно характеризувати як період формування науково-теоретичних, медико-психологічних і педагогічних передумов

логопедичної допомоги особам з особливими потребами. У цей час, з одного боку, у клінічній медицині й неврології формується уявлення про мозкові, сенсорні, моторні та психічні механізми мовленнєвих порушень [461; 484; 494]; з іншого – у педагогічній практиці утверджується ідея можливості спеціального навчання дітей із порушеннями розвитку [293]. В українському науковому просторі наприкінці XIX століття ці тенденції репрезентує І. Сікорський, який аналізував заїкання як складне явище, що потребує не побутового, а наукового медико-психологічного пояснення [293].

У контексті дослідження становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами межа XIX–XX століть має особливе значення як період, упродовж якого медико-педагогічні ідеї другої половини XIX століття поступово набувають організаційного, кадрового й інституційного оформлення. Якщо у XIX столітті переважали окремі заклади опікунського, благодійного, медичного або спеціально-освітнього типу, то на початку XX століття дедалі виразніше постає потреба у підготовці фахівців, здатних працювати з дітьми з різними порушеннями психофізичного розвитку, здійснювати їх психолого-педагогічне вивчення, добирати адекватні методи навчання, виховання, розвитку мовлення, соціалізації та корекційної підтримки [164; 434].

Водночас ще більш виразні кадрові передумови майбутньої спеціальної, зокрема логопедичної, допомоги пов'язані з відкриттям у 1907 році Київського Фребелівського жіночого педагогічного інституту. В. Шевченко зазначає, що саме відкриття цього закладу можна вважати початком організації вищої дефектологічної освіти в Україні, оскільки тут, за його висновком, уперше розпочалася підготовка вчителів-дефектологів; засновником і першим директором інституту був професор І. Сікорський, завідувач кафедри психіатрії і нервових хвороб Київського університету св. Володимира [433]. Йдеться не про підготовку логопедів у сучасному професійному розумінні, а про формування вищої психолого-педагогічної підготовки фахівців, здатних працювати з дітьми, розвиток яких відхилявся від нормотипового.

Відповідно до матеріалів В. Шевченка, у 1909 році Київське Фребелівське товариство відкрило у своєму складі педагогічний інститут, дитячий садок, початкову школу, дитячий притулок і педагогічну амбулаторію. Ці заклади були внутрішньо пов'язані між собою й становили «педагогічне ціле» [433]. Цей факт має важливе історико-педагогічне значення, оскільки засвідчує **перехід від окремих розрізнених освітньо-опікунських ініціатив до моделі комплексного педагогічного об'єднання**, у межах якого поєднувалися підготовка педагогічних кадрів, практична робота з дітьми, спостереження, обстеження, виховання, навчання й консультативна допомога.

У контексті становлення логопедичної допомоги особливо важливо, що Фребелівський педагогічний інститут не був лише закладом загальної педагогічної підготовки. За даними С. Корнєва, перебуваючи на посаді директора, І. Сікорський надавав особливого значення вивченню слухачками загальної психології та психології дитячого віку, розглядаючи ці дисципліни як основу педагогічної підготовки [164]. У програмі інституту наголошувалося, що в основу педагогічної практичної підготовки має бути покладене знання психології загалом і психології дитячого віку зокрема [164]. Саме ця орієнтація на психологічне вивчення дитини є принципово важливою для подальшого становлення спеціальної педагогіки й логопедії, оскільки логопедична допомога неможлива без розуміння вікової динаміки мовлення, психічного розвитку, навчальної спроможності, емоційно-вольових особливостей та соціального середовища дитини.

Особливу цінність становила наявність **при Фребелівському педагогічному інституті дитячого притулку та педагогічної амбулаторії**. У цих підрозділах, за даними С. Корнєва, здійснювалося практичне вивчення основ дитячої психології, неврології та патології розвитку; у педагогічній амбулаторії проводилося вивчення дітей, «важких у виховному відношенні», визначався їхній психічний стан і надавалися рекомендації щодо способів оптимального розвитку [164]. Це дає підстави говорити про зародження

практики психолого-педагогічного консультування й педагогічного обстеження, що пізніше стане невід'ємним компонентом спеціальної освіти, логопедичної діагностики та міждисциплінарної допомоги дітям із порушеннями розвитку.

Важливо підкреслити, що практична підготовка слухачок Фребелівського інституту передбачала безпосереднє спостереження за дітьми, роботу в дитячому садку, школі, притулку й педагогічній амбулаторії. Це дозволяло майбутнім педагогам стикатися не лише з типовим розвитком дитини, а й із випадками педагогічної занедбаності, відставання в розумовому й психічному розвитку, неврологічними та психіатричними відхиленнями [164]. Така організація підготовки формувала принципово новий тип педагогічної компетентності: педагог мав не тільки навчати, а й спостерігати, аналізувати розвиток дитини, розуміти причини труднощів, добирати індивідуалізовані способи впливу та взаємодіяти з медико-психологічним знанням.

Безпосередньої підготовки логопедів у сучасному розумінні тоді ще не існувало; не було й окремої спеціальності, спрямованої на корекцію мовлення. Однак саме у межах таких психолого-педагогічних комплексів формувалася фахова база, без якої подальше становлення логопедичної допомоги було б неможливим: знання дитячої психології, патології розвитку, педагогічної діагностики, індивідуального підходу, розвитку мовлення, роботи з дітьми, які мають труднощі навчання, поведінки, комунікації та психофізичного розвитку.

Окремої уваги заслуговує навчальний зміст Фребелівського педагогічного інституту. За С. Корнєвим, у 1910–1911 навчальному році в межах загальнопедагогічної підготовки слухачкам читалися такі дисципліни: вступ до експериментальної дидактики, школознавство, історія педагогіки, педагогіка, логіка, питання дошкільного виховання, «душа дитини», «вчення про важких у виховному відношенні дітей» [164]. Сам факт наявності таких курсів свідчить про зближення педагогічної підготовки з психологією,

експериментальною дидактикою, вивченням дитячого розвитку та проблемами дітей, які не вписувалися в нормативні моделі навчання й виховання. Для історії логопедії це має опосередковане, але суттєве значення, оскільки логопедична допомога формується саме на перетині педагогіки, психології розвитку, клінічного спостереження та практики спеціального навчання.

Особливо показовим є те, що влітку 1911 року на базі інституту були організовані загальноосвітні курси для народних учителів, а в межах практичної психолого-педагогічної підготовки здійснювалося педагогічне обстеження дітей. Це дало можливість учителям загальноосвітніх навчальних установ на практиці зіткнутися з проблемами спеціальної, лікувальної педагогіки – зокрема з дітьми з педагогічною занедбаністю, відставанням у розумовому й психічному розвитку та психіатричними відхиленнями [164]. Це можна трактувати як ранню форму поширення спеціально-педагогічних знань серед ширшої педагогічної спільноти, тобто як передумову майбутньої професіоналізації корекційної та логопедичної допомоги.

Значення Фребелівського педагогічного інституту не обмежується підготовкою кадрів для дошкільного й початкового виховання. За узагальненням С. Корнєва, Київський Фребелівський педагогічний інститут відігравав важливу роль у підготовці національних педагогічних кадрів, а сутність загальнопедагогічної підготовки в ньому полягала в єдності теорії та практики; цьому сприяло створене під керівництвом І. Сікорського навчально-виховне об'єднання, у межах якого інститут координував діяльність дошкільних закладів, шкіл, педагогічних амбулаторій та інших допоміжних установ [164]. Саме така єдність теоретичної підготовки, практичного спостереження, педагогічної амбулаторії та роботи з дітьми різних категорій дозволяє розглядати цей комплекс як ранній прообраз міждисциплінарної моделі підготовки фахівців для спеціальної освіти.

У цьому контексті важливо також урахувати ширший стан спеціальної освіти в Україні до 1917 року. За В. Шевченком, попри створення мережі

спеціальних навчальних закладів для осіб з інвалідністю, єдина національна система спеціальної освіти ще не була оформлена; наприкінці XIX століття в Україні функціонувало 23 спеціальні навчально-виховні заклади, а 1914 року їх налічувалося вже 35 із загальною кількістю 1296 вихованців [164]. Водночас ця мережа залишалася недостатньою й не задовольняла навіть мінімальних потреб населення у вихованні й навчанні дітей різних категорій [164]. Це свідчить про суперечливість періоду: спеціальні заклади вже існували, проте вони були розрізненими, нерівномірно розміщеними, недостатньо забезпеченими кадрами й методично неуніфікованими.

Особливо важливим є те, що в дореволюційний період спеціальні заклади не мали єдиних навчальних планів, програм і підручників, а також єдиного кваліфікованого керівництва навчально-виховною роботою; кожен заклад організовував роботу відповідно до місцевих умов і можливостей практичних працівників [434]. У сфері логопедичної допомоги це означає, що мовленнєвий розвиток дітей, особливо дітей із порушеннями слуху, інтелектуального розвитку або складними порушеннями, не міг забезпечуватися на основі єдиної системи корекційно-мовленнєвої роботи. Окремі елементи розвитку мовлення, навчання вимови, слухо-мовленнєвої взаємодії, читання й письма могли бути присутні в практиці спеціальних закладів, але вони ще не утворювали цілісної логопедичної системи.

Професійна консолідація фахівців спеціальної освіти на початку XX століття проявлялася також у з'їздах і фахових обговореннях. За даними В. Шевченка, прогресивно налаштовані сурдопедагоги та громадські діячі бачили недоліки в освіті дітей з інвалідністю й протягом означеного періоду тричі збиралися на з'їзди для їх обговорення; останній перед революційними подіями відбувся 1910 року [433]. Сурдопедагогічні з'їзди не були логопедичними форумами у сучасному розумінні, проте саме в межах навчання дітей із порушеннями слуху активно обговорювалися питання мови, мовлення, вимови, артикуляції, словесного навчання, методів комунікації та підготовки педагогів. Українська участь у таких з'їздах засвідчує, що на

початку XX століття формується професійне середовище фахівців, які усвідомлювали потребу не лише в опіці над дітьми з порушеннями, а й у методичному, педагогічному та мовленнєвому забезпеченні їхнього навчання. Саме ця професійна комунікація стала важливою передумовою подальшого виокремлення логопедичної проблематики в системі спеціальної освіти.

Показовим є склад української участі в з'їзді 1910 року. У дослідженні В. Шевченко відзначає, що найбільша делегація була від Олександрівського училища-хутора, серед представників якого названо К. Крилова, М. Лаговського, А. Мальцева, О. Сафонову; І. Соколянського. Були також представники з Києва, Одеси, Харкова та села Тіге Херсонської губернії [433]. Такий склад свідчить про наявність в Україні активного фахового середовища спеціальних педагогів, яке вже на початку XX століття було залучене до обговорення методів навчання й виховання дітей із порушеннями слуху. Це важливо як один із доказів поступового формування професійної спільноти, без якої подальше становлення логопедичної допомоги було б неможливим.

Окремо варто зазначити, що на початку XX століття українські фахівці починають порушувати питання не лише методики навчання дітей із порушеннями слуху, а й мовно-національного виміру спеціальної освіти. У рукописі В. Шевченка згадується І. Соколянський, який був небайдужим до розвитку національної школи й звертав увагу на навчання українських глухих дітей рідною мовою. У 1911 році було опубліковано його матеріал українською мовою в журналі «Світло» [434]. Зазначене положення є важливим, оскільки логопедична допомога не може бути відірвана від мовного середовища дитини: формування мовлення, корекція вимови, розвиток лексико-граматичної системи та комунікативної компетентності завжди відбуваються в конкретному мовно-культурному просторі. Тому поява таких ініціатив засвідчує поступове усвідомлення того, що спеціальна освіта має враховувати не лише дефектологічний, а й мовно-національний контекст розвитку дитини.

Отже, на межі XIX–XX століття в Україні формуються не лише медико-педагогічні, а й кадрово-інституційні передумови логопедичної допомоги. Їх зміст полягає у створенні закладів, де дитина з порушеннями розвитку розглядається як об'єкт системного медико-психолого-педагогічного вивчення, підготовці педагогів, знайомих із психологією дитячого віку, патологією розвитку й практикою роботи з дітьми, «важкими у виховному відношенні», поширенні педагогічного обстеження й консультативної допомоги, професійній консолідації спеціальних педагогів, поступовому усвідомленню значення мовлення, комунікації та рідної мови в навчанні дітей із порушеннями розвитку.

Отже, початок XX століття у межах досліджуваної проблеми доцільно інтерпретувати як перехідний етап від розрізнених медико-педагогічних і благодійно-освітніх практик до формування передумов системної спеціальної освіти та майбутньої логопедичної допомоги. Фребелівський педагогічний інститут і пов'язане з ним педагогічне об'єднання не були логопедичними інституціями у вузькому розумінні, однак саме вони створювали кадрову, методичну й психолого-педагогічну основу для подальшого розвитку спеціального навчання, корекційної педагогіки та логопедії. У цьому полягає їхнє принципове значення для реконструкції генези вітчизняної логопедичної допомоги особам з особливими освітніми.

У контексті аналізу кадрово-інституційних і методичних передумов становлення логопедичної допомоги на межі XIX–XX століть доцільно згадати й постать **Абрама Мойсейовича Гольдмана (1860–1929)**, яка потребує окремого історико-педагогічного вивчення. На відміну від І. Сікорського, чия спадщина достатньо репрезентована в історико-педагогічних дослідженнях, матеріали про А. Гольдмана є значно фрагментарнішими. Водночас наявні наукові згадки дають підстави розглядати його як одну з персоналій, пов'язаних із раннім етапом формування комплексного підходу до роботи з дітьми, які мали мовленнєві та інші психофізичні порушення [151; 164].

У сучасних публікаціях з історії логопедії зазначається, що А. Гольдман займався дослідженнями в галузі спеціальної педагогіки та розробляв методичні підходи до роботи з дітьми з мовленнєвими й іншими психофізичними порушеннями. Зокрема, підкреслюється, що він обстоював необхідність комплексної корекційної допомоги, у якій педагогічний вплив мав поєднуватися з мовленнєвою терапією, психологічною підтримкою та медичним супроводом [151]. Саме ця орієнтація на міждисциплінарність дозволяє розглядати його діяльність у ширшому контексті становлення медико-психолого-педагогічної моделі допомоги дітям із порушеннями розвитку.

У розрізі дослідження становлення вітчизняної логопедичної допомоги постать А. Гольдмана варто інтерпретувати не як безпосереднє свідчення існування логопедичної служби в сучасному розумінні, а як один із проявів тогочасного пошуку комплексних засобів корекційного навчання. Його значення полягає передусім у тому, що мовленнєві труднощі розглядалися не ізольовано, а в єдності з іншими особливостями психофізичного розвитку дитини. Такий підхід був співзвучний із загальною логікою медико-педагогічної парадигми кінця XIX – початку XX століття, у межах якої дитина з порушеннями розвитку поступово починала осмислюватися як об'єкт не лише догляду чи благодійної опіки, а й спеціально організованого педагогічного, психологічного та медичного супроводу.

У контексті попередньо проаналізованої діяльності І. Сікорського, Київського Лікарсько-педагогічного інституту, Фребелівського педагогічного інституту та педагогічної амбулаторії згадка про А. Гольдмана дозволяє посилити розуміння про те, що на початку XX століття формується не один ізольований напрям допомоги, а ширше міждисциплінарне поле, у якому поєднувалися медицина, педагогіка, психологія, спостереження за дитячим розвитком, робота з мовленням і пошук індивідуалізованих методів навчання. Саме в цьому полі згодом стане можливою інституціоналізація логопедії як окремого напрямку спеціальної освіти.

Період 1917–1939 років у контексті дослідження становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами доцільно розглядати як етап переходу від розрізнених медико-педагогічних, благодійних і громадських ініціатив кінця XIX – початку XX століття до державного оформлення спеціальної освіти, розбудови мережі спеціальних закладів, підготовки дефектологічних кадрів та поступового виокремлення мовленнєвої проблематики в системі корекційно-педагогічної роботи. Саме в цей час логопедична допомога ще не функціонувала як цілісна самостійна служба, однак формувалися її організаційні, кадрові, методичні й науково-педагогічні передумови [164; 433].

Після жовтневого перевороту 1917 року спеціальна освіта в Україні увійшла в нову фазу розвитку, пов'язану з активним втручанням держави в організацію навчання, виховання, соціального захисту та опіки над дітьми з порушеннями розвитку. У дослідженні В. Шевченка розвиток системи спеціальної освіти в Україні поділено на кілька етапів, серед яких другий охоплює 1917/18–1941/39 роки і характеризується помітним зростанням організаційних засад спеціальної освіти, першими спробами її стандартизації, увагою до кадрового потенціалу спеціальних закладів і соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами [434].

У липні 1920 року декретом Раднаркому України було створено Раду захисту дітей, до складу якої увійшли представники ключових управлінських структур – охорони здоров'я, освіти, соціального забезпечення, продовольства, землеробства та інших органів. Це засвідчувало, що проблема дитинства, зокрема дитячої безпритульності, соціальної занедбаності та порушень розвитку, починала розглядатися не лише як приватна або благодійна, а як міжвідомча державна проблема [434].

У тому ж 1920 році відбувся I з'їзд із питань дитячої безпритульності та дефективності, у межах якого працювала секція навчання та виховання глухонімих. Особливе значення для історії мовленнєвої та логопедичної

допомоги має виступ М. Лаговського, який запропонував систему організації навчально-виховного процесу для дітей із порушеннями слуху за трьома віковими ланками. Перша ланка передбачала дитячий садок, у якому дитина мала отримати загальний розвиток і мовленнєву підготовку до вступу до школи; друга – школу двох типів; третя – професійну школу для осіб із порушеннями слуху [433]. Запропонована М. Лаговським вікова послідовність навчання засвідчує, що мовленнєва підготовка дитини розглядалася не як ізольований напрям роботи, а як необхідна умова її загального розвитку, подальшого шкільного навчання, соціальної взаємодії та професійної перспективи. У цьому контексті сурдопедагогічний досвід 1920-х рр. варто розглядати як одну з важливих історико-педагогічних передумов подальшого виокремлення логопедичної проблематики в системі спеціальної освіти.

Особливого значення набуває й те, що вже в перші роки формування державної системи спеціальної освіти в Україні висувалися високі вимоги до працівників спеціальних закладів. У матеріалах В. Шевченка наведено позицію І. Соколянського, який у доповідній записці до Народного Комісаріату освіти України 1922 року наголошував, що педагогічні працівники закладів «дефективного дитинства» мають володіти не лише загальнопедагогічними знаннями, а й спеціальними, особливим тактом і вмінням підходити до дитини з порушеннями розвитку [434]. Для історії логопедичної допомоги це важливо тому, що вже на початку 1920-х років окреслювалася потреба в особливому типі фахівця – не просто педагога, а спеціаліста, здатного працювати з нетиповим розвитком, складними формами поведінки, комунікації, навчання й соціалізації.

У 1920-х роках дефектологічна освіта ще не мала стабільної, завершеної структури, однак саме в цей період формувалися передумови її подальшої інституціоналізації: формування спеціальних відділів, факультетів, курсів і підготовки широкопрофільних дефектологічних кадрів – це згодом привело до створення повноцінної системи вищої дефектологічної освіти.

Важливою віхою став серпень 1930 року, коли було прийнято постанову «Про реорганізацію мережі системи педагогічної освіти в Україні». Згідно з нею передбачалося функціонування вищих педагогічних шкіл – педагогічних інститутів, середніх педагогічних шкіл – педагогічних технікумів, а також короткотермінових педагогічних курсів; основним навчальним закладом для підготовки фахівців визначався інститут [433]. У цьому ж контексті підготовка фахівців-дефектологів із вищою освітою мала розпочатися в трьох містах України – Києві, Харкові та Полтаві [434].

У 1930-1931 навчальному році факультет соціального виховання Київського інституту народної освіти було реорганізовано в Київський інститут соціального виховання, структурним підрозділом якого став педолого-педагогічний факультет із дошкільним, дефектологічним і педолого-педагогічним відділами. У цей час ще не здійснювався розподіл студентів на вузькі секції – сурдопедагогіку, тифлопедагогіку, олігофренопедагогіку, а підготовка мала широкопрофільний характер; випускники отримували кваліфікацію «організатор педагогіки дефективного дитинства» [91; 252; 253; 294; 434]. Це має принципове значення: саме широкопрофільна підготовка дефектологів у 1930-х роках створювала кадрове підґрунтя для майбутнього виокремлення логопедичної спеціалізації. Логопедія ще не функціонувала як окрема освітня спеціальність, однак у межах дефектологічної підготовки поступово накопичувалися знання про розвиток дитини, патологію мовлення, навчання дітей із порушеннями слуху, інтелектуального розвитку, зору, поведінки й комунікації. Саме тому цей етап варто трактувати не як період сформованої логопедичної освіти, а як період формування загальнодефектологічної кадрової бази, у межах якої логопедична проблематика поступово набувала самостійного значення.

Показовим є й те, що серед осіб, пов'язаних із дефектологічною підготовкою цього часу, у архівних джерела згадують Р. Краєвського, який навчався на дефектологічному факультеті й згодом став відомим сурдопедагогом і логопедом [434]. У дисертації це можна використати як

персоніфікований доказ наступності: освітньо-кадрові структури 1930-х років стали середовищем формування фахівців, які в подальшому вплинули на розвиток логопедичної та сурдопедагогічної думки в Україні.

У 1930-х роках водночас відбувалося посилення суперечливих тенденцій у розвитку спеціальної освіти. З одного боку, держава декларувала необхідність охоплення дітей із порушеннями розвитку навчанням і створення відповідних педагогічних кадрів, з іншого – система залишалася ідеологізованою, адміністративно централізованою, а практика спеціального навчання нерідко ґрунтувалася на цензовому підході, який призводив до поділу дітей на «навчасних» і «ненавчасних» та фактичного відторгнення дітей із глибокими комплексними порушеннями [91; 94; 105; 208; 209; 222; 271; 305]. У розрізі історії логопедичної допомоги це важливо, оскільки діти з тяжкими мовленнєвими порушеннями, поєднаними з інтелектуальними, сенсорними чи неврологічними труднощами, могли залишатися поза повноцінною системою навчання або отримувати лише елементарну педагогічну допомогу.

У науковій літературі є згадки про ранні спроби організації спеціалізованої дошкільної логопедичної допомоги в Харкові у 1930-х роках, а саме відкриття першого логопедичного дитячого садка.

Важливою нормативною віхою став 1939 рік. За наданими матеріалами, у серпні 1939 року вийшла постанова РНК УРСР № 438 «Про організацію навчання сліпих та глухонімих дітей шкільного віку», відповідно до якої у 1939–1940 навчальному році передбачалося забезпечити навчання 170 осіб із порушеннями слуху та 160 осіб із порушеннями зору в школах для глухих і сліпих; окремо йшлося про організацію навчання дітей шкільного віку, які не працювали, були поза сім'єю або перебували на утриманні закладів соціального забезпечення [94; 413-417]. У той самий час згадується Постанова від 23 серпня 1939 року «Про загальне обов'язкове навчання аномальних дітей», яка актуалізувала потребу підготовки спеціальних педагогічних кадрів [94; 434].

У цьому контексті створення у 1939 році дефектологічного факультету Київського педагогічного інституту імені О. М. Горького варто розглядати як один із ключових кроків у кадровому забезпеченні системи спеціальної освіти. Йдеться не просто про відкриття окремого структурного підрозділу, а про перехід до більш організованої підготовки фахівців для спеціальних шкіл. Своєрідністю цієї підготовки було посилення практичної складової: активна педагогічна практика у спеціальних школах мала забезпечити зв'язок теоретичної підготовки з реальною роботою з дітьми, які мали порушення розвитку [122-146].

Для становлення логопедичної допомоги значення дефектологічного факультету полягає в тому, що саме в межах вищої дефектологічної освіти поступово формувалася система підготовки фахівців, здатних працювати з різними категоріями дітей із порушеннями розвитку, зокрема з тими, у кого мовленнєві труднощі були первинними або супровідними. У довоєнні роки серед випускників і фахівців цієї галузі згадуються Августа Миронівна Гольдберг, Онуфрій Миколайович Смалюга, Рудольф Генріхович Краєвський та інші, які згодом відіграли помітну роль у розвитку спеціальної педагогіки, дефектологічної освіти й логопедичної практики [151]. Зазначені персоналії репрезентують перше покоління фахівців, професійне становлення яких відбувалося в умовах інституційного оформлення дефектологічної освіти в Україні та які в подальшому забезпечували розвиток окремих напрямів спеціальної педагогіки, методики навчання дітей із порушеннями розвитку й корекційно-педагогічної практики.

У цьому ж кадрово-інституційному контексті важливо розглянути діяльність **Онуфрія Миколайовича Смалюги** – українського дефектолога, методиста й організатора вищої дефектологічної освіти. Його роль у становленні спеціальної освіти полягає не в безпосередньому створенні логопедичної методики, а в організаційному й методичному забезпеченні системи підготовки фахівців для спеціальних шкіл, у межах якої поступово

формувалися передумови для розвитку логопедичної допомоги [21, с. 169–176].

У контексті дослідження становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами постать О. Смалюги має бути розглянута передусім у кадрово-інституційному та організаційно-методичному аспектах. Його діяльність не була безпосередньо зосереджена на логопедії у вузькому розумінні, однак саме через таких фахівців формувалася система вищої дефектологічної освіти, у межах якої надалі стало можливим виокремлення логопедичної підготовки, логопедичної практики та науково-методичного забезпечення роботи з дітьми з порушеннями мовлення.

У персональному нарисі, присвяченому О. Смалюзі, його визначено як українського дефектолога, методиста й організатора вищої дефектологічної освіти в Україні. Наголошується, що в повоєнні роки у складі Київського педагогічного інституту імені О. М. Горького було поновлено дефектологічний факультет, який на той час був єдиним в Україні закладом підготовки вчителів для спеціальних шкіл, а деканом факультету став саме О. Смалюга [21, с. 169; 60; 61]. Це засвідчує персональну участь вченого у відновленні й організаційному забезпеченні тієї освітньої структури, яка стала базою підготовки фахівців для системи спеціальної освіти, зокрема для напрямів, пов'язаних із навчанням і корекцією мовлення дітей із порушеннями розвитку.

Життєвий шлях О. Смалюги також дає змогу зрозуміти витoki його професійної орієнтації. У джерелі зазначено, що він народився 1892 року у с. Матів Горохівського району, походив із селянської родини, рано втратив батька, а дитинство було пов'язане з працею, соціальною скрутою та досвідом перебування в сирітському притулку [21, с. 169]. Саме там його увагу привернули особливі умови роботи з дітьми з порушеннями розвитку, а спілкування з дітьми й надання їм допомоги стало одним із визначальних мотивів його подальшої педагогічної діяльності [21, с. 169–170]. У

дисертаційному контексті це важливо не як біографічна деталь, а як пояснення гуманістичного й практико-орієнтованого підґрунтя його професійного становлення.

Професійне формування О. Смалюги відбувалося в умовах революційних і післяреволюційних трансформацій української освіти. У 1917–1920 роках він навчався в учительській семінарії Житомира, після закінчення якої здобув освіту вчителя трудової школи; уже під час навчання працював вихователем у так званій «дитячій хаті», що посилювало його практичний досвід роботи з дітьми [21, с. 170]. Після відкриття у жовтні 1919 року педагогічного інституту в Поліському краї, який спочатку функціонував як Волинський педагогічний інститут, з 1920 року – як Інститут народної освіти, а згодом – як Житомирський педагогічний інститут, О. Смалюга продовжив педагогічну освіту в нових інституційних умовах [21, с. 170].

Для історії спеціальної освіти важливим є те, що вже на початку 1920-х років О. Смалюга був залучений до роботи з дітьми, які потребували спеціального педагогічного підходу. У 1923 році його було призначено завідувачем педагогічної частини дитячого будинку, де навчалися діти, які потребували особливих умов виховання й навчання [21, с. 170]. Саме цей досвід, як випливає з джерела, сприяв усвідомленню ним необхідності продовження професійного зростання та поглиблення спеціально-педагогічної підготовки [21, с. 170]. Цей факт свідчить про формування покоління фахівців, для яких спеціальна педагогіка виникала не як абстрактна теорія, а як відповідь на реальні потреби дітей із порушеннями розвитку.

У 1930–1933 роках О. Смалюга навчався в аспірантурі Українського науково-дослідного інституту педагогіки в Києві, після чого розпочав роботу в системі науково-методичного забезпечення спеціальної освіти [21, с. 171]. У цей період в Україні дедалі гостріше поставала проблема організації навчання дітей із різними порушеннями розвитку, створення спеціальних шкіл, підготовки педагогічних кадрів, розроблення навчальних матеріалів і методичних рекомендацій. Діяльність О. Смалюги була безпосередньо

пов'язана з цими процесами, що дає підстави розглядати його як одну з постатей, які забезпечували методичне й організаційне оформлення української дефектологічної освіти.

Особливо важливо, що О. Смалюга був залучений до аналізу стану спеціальних закладів в Україні. У його праці «Заклади для дефективних дітей в УСРР» було подано статистичні дані щодо мережі спеціальних установ кінця 1930-х років. Зокрема, за наведеними матеріалами, на кінець 1930-х років мережа спеціальних шкіл охоплювала 83 школи для глухих, 17 шкіл для сліпих, 27 шкіл для розумово відсталих дітей, 1 школу для слабозорих, 1 школу для дітей із порушеннями мовлення, 1 школу для дітей із фізичними порушеннями, а також заклади для важковиховуваних дітей [92; 93; 21, с. 174]. Це важливий факт, оскільки він засвідчує, що в довоєнній Україні вже фіксується окрема категорія дітей із мовленнєвими порушеннями в структурі спеціальної освіти.

Водночас це положення необхідно оцінювати критично. Наявність окремої школи для дітей із порушеннями мовлення наприкінці 1930-х років ще не означає існування розгалуженої системи логопедичної допомоги або сформованої логопедичної служби. Однак сам факт її виокремлення у статистиці спеціальних закладів є важливим індикатором поступового усвідомлення мовленнєвих порушень як самостійної освітньо-корекційної проблеми. Саме тому праця О. Смалюги може бути використана як одне з джерел для підтвердження того, що в 1930-х роках мовленнєва патологія починає інституційно відокремлюватися від ширших категорій сенсорних, інтелектуальних і фізичних порушень [105; 208; 209; 222; 271; 305].

У працях О. Смалюги простежується також увага до професійної підготовки педагогічних кадрів для спеціальних шкіл. У наданому матеріалі підкреслено, що в першій половині 1930-х років він аналізував особливості розвитку дітей із порушеннями, специфіку роботи педагогічних кадрів, необхідність диференційованої підготовки фахівців, а також проблеми забезпечення спеціальних закладів методичними матеріалами [21, с. 172–176].

У цьому аспекті його діяльність безпосередньо співвідноситься з кадровим виміром становлення логопедичної допомоги: логопедія як напрям не могла розвиватися без педагогів, які володіли спеціальними знаннями про розвиток дитини, особливості навчання дітей із різними порушеннями та методи індивідуалізації освітнього процесу.

О. Смалюга був причетний до підготовки інструктивно-методичних матеріалів для спеціальних шкіл. У джерелі згадуються матеріали, пов'язані з роботою спеціальних шкіл, навчанням глухих, розумово відсталих дітей, організацією навчального процесу, проведенням іспитів, методичним забезпеченням роботи педагогів [21, с. 175–176]. Це свідчить про те, що його внесок полягав не лише в адміністративній діяльності, а й у виробленні методичних підходів до функціонування спеціальної школи. У контексті логопедичної допомоги це має опосередковане, але важливе значення, оскільки саме методична організація спеціальної школи створювала умови для подальшого впровадження мовленнєво-корекційної роботи.

Значущою є також оцінка О. Смалюги як організатора вищої дефектологічної освіти. У повоєнні роки, коли в Київському педагогічному інституті імені О. М. Горького було поновлено дефектологічний факультет, саме він став його деканом [21, с. 169], перед цим обійнявши посаду заступника декана з наукової роботи (Додаток Д). Це дозволяє розглядати його як одну з ключових фігур післявоєнного відновлення кадрової підготовки для спеціальної освіти в Україні. Ця інформація має бути використана як місток між довоєнним становленням дефектологічної підготовки 1930-х років і післявоєнним етапом відновлення логопедичної роботи, який розпочинається з наказу Міністерства освіти УРСР «Про поновлення логопедичної роботи на Україні» від 16 квітня 1946 року № 2021 [434] (Додаток Б).

У розрізі становлення логопедичної допомоги О. Смалюга важливий щонайменше у трьох аспектах. По-перше, він репрезентує покоління українських дефектологів, діяльність яких була спрямована на організаційне оформлення спеціальної освіти як системи. По-друге, його праці й методична

діяльність фіксують наявність у 1930-х роках окремих закладів для дітей із порушеннями мовлення, що є суттєвим джерельним аргументом для реконструкції ранніх інституційних форм логопедичної допомоги. По-третє, його участь у відновленні й керівництві дефектологічним факультетом Київського педагогічного інституту забезпечувала підготовку фахівців, серед яких формувалися майбутні кадри для сурдопедагогіки, олігофренопедагогіки, тифлопедагогіки та логопедії.

У контексті дослідження становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами постать **Августини Миронівни Гольдберг** (1913–1984) має важливе значення як приклад науковця, чия діяльність була безпосередньо пов'язана з розвитком сурдопедагогіки, спеціальної психології та методики формування мовлення дітей із порушеннями слуху. У науково-педагогічній літературі вона характеризується як видатний український учений, перший доктор педагогічних наук з психології, знаний фахівець із теорії та практики навчання дітей із порушенням слуху [21, с. 208].

У розрізі історії логопедичної допомоги А. Гольдберг доцільно розглядати не як логопеда у вузькому професійному розумінні, а як представницю тієї наукової школи, у межах якої мовлення дітей із порушеннями слуху вивчалось як центральна умова навчання, розвитку мислення, комунікації та соціальної адаптації. Саме сурдопедагогічні дослідження мовлення, письма, читання, словника, граматичної будови мовлення та засобів компенсації слухової недостатності створювали важливе теоретико-методичне підґрунтя для подальшого розвитку логопедичної науки, зокрема її розділів, пов'язаних із формуванням мовлення, корекцією порушень писемного мовлення, розвитком комунікативної компетентності та міждисциплінарною роботою з дітьми зі складними порушеннями розвитку.

Важливо, що А. Гольдберг належала до першого покоління фахівців, професійне становлення яких відбувалося в умовах інституційного оформлення дефектологічної освіти в Україні. Після закінчення Київської

трудової школи № 50 вона у 1928 році вступила на курси підготовки до закладу вищої освіти в Києві, а 1930 році стала студенткою Інституту соціального виховання м. Києва; джерело підкреслює, що це був перший набір студентів майбутніх сурдопедагогів в Україні [21, с. 209]. Отже, біографія А. Гольдберг дає змогу персоніфікувати процес становлення вищої дефектологічної освіти в Україні та показати, що саме в 1930-х роках починає формуватися фахове середовище, здатне забезпечувати спеціальне навчання дітей із порушеннями розвитку.

Після закінчення Інституту соціального виховання у 1933 році А. Гольдберг розпочала педагогічну діяльність у школах для глухих дітей: працювала в Київській школі для глухих дітей № 108 [21, с. 209]. Цей період має особливе значення, оскільки її наукові погляди формувалися не лише в академічному середовищі, а й у безпосередній практиці навчання дітей із порушеннями слуху. Саме зв'язок теорії з практикою надалі став однією з характерних ознак її наукової школи (Додаток Г).

Показово, що вже в довоєнні роки А. Гольдберг звернула увагу на недостатню розробленість багатьох актуальних питань сурдопедагогічної теорії і практики. У джерелі зазначено, що саме практична робота з дітьми з порушеннями слуху зумовила її рішення у 1939 році вступити до аспірантури; однак початок війни 1941 року перервав навчання, і вона продовжувала працювати педагогом школи для глухих дітей в Алма-Аті [21, с. 210]. Це свідчить про сталість її професійної орієнтації та про те, що її наукова проблематика виростала з реальних потреб спеціальної школи.

З 1944 року А. Гольдберг працювала в Києві старшим науковим співробітником Українського науково-дослідного інституту дефектології й одночасно завершувала аспірантську підготовку [21, с. 210]. Цей факт важливий, оскільки саме після 1944 року починається післявоєнне відновлення науково-методичної бази спеціальної освіти, у межах якої мовленнєва проблематика поступово набуває дедалі більшої ваги. Відновлення діяльності наукових і навчальних установ створювало підґрунтя

для поглибленого вивчення мовленнєвого розвитку дітей із різними порушеннями, зокрема дітей із порушеннями слуху.

У 1945 році А. Гольдберг захистила кандидатську дисертацію на тему «Володіння семантикою слова старшими глухонімими школярами» [21, с. 210]. Сам вибір теми має принципове значення для історії логопедичної думки: у центрі дослідження перебуває не лише навчання глухих дітей як таке, а проблема засвоєння значення слова, тобто взаємозв'язку мовлення, мислення, семантичного розвитку та навчальної діяльності. Для логопедії це надзвичайно важливо, оскільки семантичний компонент мовлення є однією з базових складових мовленнєвого розвитку дитини, а труднощі засвоєння значення слова надалі розглядатимуться як один із важливих аспектів корекційної роботи при різних мовленнєвих і психофізичних порушеннях.

Особливої ваги набуває те, що дисертація А. Гольдберг була виконана в школі Л. Виготського, а сама дослідниця, за джерелом, показала суттєві відмінності глухих дітей порівняно з чуючими у засвоєнні значення слова та запропонувала дієві шляхи удосконалення навчання таких дітей [21, с. 210]. Це можна інтерпретувати як утвердження психолого-педагогічного підходу до мовлення: слово розглядається не лише як одиниця мовної системи, а як інструмент розвитку мислення, узагальнення, навчання й комунікації.

Після відновлення роботи Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького А. Гольдберг працювала в цьому закладі, присвятивши себе науково-педагогічній діяльності, викладанню та підготовці фахівців [21, с. 210–211]. У 1951–1952 навчальному році керувала науковим гуртком студентів дефектологічного факультету [21, с. 211]. Це підтверджує її роль не лише як дослідниці, а й як організаторки наукової роботи студентів та викладачки, яка впливала на становлення української дефектологічної школи.

У 1952 році А. Гольдберг завершила працю «Нариси психології дитини», призначену для вчителів спеціальних шкіл і студентів дефектологічних факультетів педагогічних інститутів, а також оприлюднила експериментальні дані у статті «До питання про оволодіння словарного складу мови у молодших

класах шкіл глухонімих» [21, с. 211]. Окреслене засвідчує розвиток наукового інтересу до мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями слуху, зокрема до засвоєння словника, семантики, писемного мовлення та психологічних умов мовленнєвого розвитку.

У 1955 році А. Гольдберг була призначена завідувачем відділу спеціальної психології в Інституті психології, яким успішно керувала протягом десяти років [21, с. 212]. У цей період очолюваний нею відділ встановив тісні зв'язки зі спеціальними школами України, надавав їм всебічну допомогу і на їх базі організовувалися наукові дослідження з актуальних питань психології аномальних дітей [21, с. 212]. Для історії логопедичної допомоги особам з особливими потребами це має методологічне значення: саме через такі науково-практичні зв'язки між дослідницькими установами та спеціальними школами формувалася емпірична база корекційної педагогіки, у межах якої мовленнєвий розвиток дітей із порушеннями слуху вивчався не абстрактно, а в реальному навчальному процесі.

У науковій роботі А. Гольдберг центральне місце посідала проблема письмового мовлення як компенсаторного засобу розвитку глухих і слабочуючих дітей, де прямо зазначено, що вона розкрила сутність писемного мовлення як компенсаторного засобу [21, с. 208]. Це положення є принципово важливим оскільки у логопедії писемне мовлення розглядається як складна мовленнєва діяльність, що пов'язана з розвитком усного мовлення, лексико-граматичної системи, фонематичних процесів, мислення, пам'яті й навчальної діяльності. У випадку дітей із порушеннями слуху писемне мовлення набуває ще й компенсаторного значення, стаючи одним із провідних каналів засвоєння мови, комунікації та навчання.

У 1967 році А. Гольдберг захистила докторську дисертацію на тему «Формування письмової мови у молодших глухих школярів» [21, с. 212]. Як зазначає В. Шевченко, саме це дослідження належить до фундаментальних праць вітчизняних учених-дефектологів, які передували подальшому розвитку спеціальної освіти; поряд із роботами І. Єременка та М. Ярмаченка воно

розглядається як одна з важливих наукових основ відповідного періоду [434]. У контексті нашої дисертації це дає підстави розглядати А. Гольдберг як одну з ключових постатей, що забезпечили наукове підґрунтя для методики розвитку мовлення дітей із порушеннями слуху.

У 1968 році у видавництві «Радянська школа» в Києві було опубліковано її монографію «Розвиток писемної мови учнів молодших класів шкіл глухих», у якій, за джерелом, розкрито психологічні підходи, відомості про співвідношення між розвитком і навчанням дітей із порушеннями слуху, а також основні тенденції розвитку писемного мовлення учнів молодших класів шкіл глухих [21, с. 214]. Цю працю доцільно використати як одне з ключових джерел для характеристики становлення науково-методичних основ розвитку мовлення дітей із порушеннями слуху в Україні.

Важливо, що наукова школа А. Гольдберг не обмежувалася її власними дослідженнями. Під її керівництвом було підготовлено і захищено чотири кандидатські дисертації: Л. Лебедевої, Є. Петрової, Е. Пущина та М. Ярмаченка [21, с. 212–213]. Особливо показовим для нашого дослідження є те, що серед її учнів був М. Ярмаченко, майбутній доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри сурдопедагогіки та логопедії Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького, проректор з наукової роботи, директор Науково-дослідного інституту педагогіки Міністерства освіти УРСР, президент-організатор і перший президент АПН України [21, с. 213]. Це дозволяє показати інституційну й наукову наступність: від школи Гольдберг – до розвитку кафедральної, науково-дослідної та організаційної бази української спеціальної педагогіки, у межах якої логопедія поступово здобувала власне місце.

Теми дисертацій її учнів також безпосередньо пов'язані з мовленнєвим розвитком дітей із порушеннями слуху. Зокрема, дисертація М. Ярмаченка була присвячена розвитку зв'язного мовлення у глухонімих учнів III класу; Є. Петрова досліджувала особливості описання предметів глухими учнями молодших класів; Л. Лебедева вивчала шляхи підвищення самостійності

розмовного мовлення у молодших глухих школярів; Е. Пушин досліджував навчання глухих учнів дієслівним формам [21, с. 213–214]. Наукова школа А. Гольдберг фактично концентрувалася навколо різних аспектів мовленнєвого розвитку: семантики слова, зв'язного мовлення, описового мовлення, розмовного мовлення, граматичних форм, писемного мовлення. Отже, вона створювала теоретико-методичний простір, близький до проблематики логопедичної науки, хоча й розгорнутий переважно в межах сурдопедагогіки.

У 1968 році в НДІ педагогіки України, за ініціативи та фінансової підтримки Українського товариства глухих, було створено сектор, а згодом лабораторію сурдопедагогіки, у складі якої працювали зокрема А. Гольдберг, В. Засенко, К. Луцько, Е. Пушин та інші фахівці [433]. Це засвідчує інституційне оформлення наукових досліджень у сфері сурдопедагогіки та посилення науково-методичної бази спеціальної освіти. У контексті історії логопедичної допомоги цей факт важливий тому, що саме в таких лабораторіях і секторах здійснювалися дослідження мовлення, навчання мови, комунікації, письма й читання дітей із порушеннями слуху – тобто тих аспектів, які мають безпосередній зв'язок із логопедичною проблематикою.

Пізніше А. Гольдберг продовжила наукову діяльність у Науково-дослідному інституті педагогіки Міністерства освіти УРСР, де була призначена завідувачем сектору сурдопедагогіки. Саме в цьому секторі реалізовувалася її наукова школа [21, с. 215]. Під керівництвом А. Гольдберг дослідження спрямовувалися на вивчення особливостей розвитку дітей різних вікових груп, зокрема проблем дошкільного виховання глухих дітей, підвищення ефективності навчання й виховання учнів денних і вечірніх шкіл для глухих дітей, а також вивчення їхніх життєвих планів [21, с. 215–216].

Значущою була й викладацька діяльність А. Гольдберг. Вона читала лекції для студентів педагогічного інституту, виступала перед директорами шкіл, завучами й учителями на курсах підвищення кваліфікації, періодично викладала курс «Методика розвитку мовлення» у Київському педагогічному

інституті імені О. М. Горького [21, с. 216]. Це дає підстави стверджувати, що внесок А. Гольдберг охоплював не лише наукове обґрунтування проблем розвитку мовлення дітей із порушеннями слуху, а й кадрово-методичне забезпечення підготовки педагогів до відповідної роботи.

У науковому доробку А. Гольдберг понад 200 найменувань, серед яких монографії, підручники, статті й посібники [21, с. 208]. Серед праць: «Розвиток писемної мови в учнів молодших класів шкіл глухих», «Особенности самостоятельной письменной речи глухих школьников», «Формирование письменной речи у младших глухих школьников», «Своеобразное формирование письменной речи у глухого ребенка», «Вивчення глухих дітей у процесі навчання і виховання», «Формування вміння самостійно користуватися мовою в учнів початкових класів шкіл глухих» [21]. Цей перелік засвідчує, що провідною лінією наукового пошуку А. Гольдберг була саме мовленнєва діяльність дитини з порушенням слуху – її формування, психологічні механізми, методичне забезпечення та компенсаторна роль у навчанні.

Отже, діяльність А. Гольдберг є важливою для історії логопедичної допомоги щонайменше у трьох аспектах. По-перше, вона поглибила наукове розуміння мовлення як складної психолого-педагогічної функції, що має особливу динаміку розвитку в дітей із порушеннями слуху. По-друге, її праці сприяли розробленню методичних засад формування писемного, зв'язного, розмовного та граматично оформленого мовлення в умовах спеціального навчання. По-третє, через її наукову школу й викладацьку діяльність відбувалася підготовка фахівців, які надалі визначали розвиток української спеціальної педагогіки, сурдопедагогіки та логопедичної освіти. Саме тому персоналія А. Гольдберг має бути включена до історико-педагогічного аналізу як важлива ланка між загальнодефектологічною підготовкою довоєнного періоду, післявоєнним відновленням спеціальної освіти та подальшим становленням науково-методичних основ логопедичної допомоги в Україні [21, с. 208–218; 434].

Якщо наукова спадщина А. Гольдберг дає змогу простежити становлення психолого-сурдопедагогічних засад розвитку мовлення дітей із порушеннями слуху, то діяльність Р. Краєвського є важливою для розуміння поступового виокремлення логопедичної проблематики в системі вищої дефектологічної освіти. Саме через такі персоналії простежується перехід від широкопрофільної підготовки дефектологів до формування спеціалізованих напрямів, серед яких логопедія поступово набувала самостійного науково-методичного значення [21; 151; 433].

У контексті дослідження становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги особливе місце посідає постать **Рудольфа Генріховича Краєвського (1897–1982)** – одного з представників першого покоління фахівців, професійне становлення яких було пов'язане з формуванням вищої дефектологічної освіти в Україні. У джерелах, присвячених історії української спеціальної педагогіки, Р. Краєвський згадується серед тих, хто у довоєнні роки здобув вищу дефектологічну освіту у Київському педагогічному інституті і згодом став відомим науковцем, викладачем та організатором спеціальної освіти [21; 151].

Необхідність розгляду Р. Краєвського полягає передусім у тому, що його науково-педагогічна діяльність перебувала на перетині сурдопедагогіки, логопедії та методики спеціального навчання дітей із порушеннями розвитку. Якщо А. Гольдберг репрезентує насамперед психологічний і сурдопедагогічний напрями дослідження мовлення дітей із порушеннями слуху, то Р. Краєвський є однією з тих персоналій, через яких можна простежити поступове виокремлення логопедичної проблематики в системі дефектологічної підготовки.

Саме тому згадку про Р. Краєвського доцільно використовувати не лише як біографічну довідку, а як доказ кадрової та науково-методичної наступності між довоєнною дефектологічною освітою, післявоєнним відновленням спеціальної педагогіки та формуванням логопедії як навчальної дисципліни й напряму практичної допомоги. Його діяльність засвідчує, що логопедична

допомога в Україні не виникала ізольовано, а формувалася всередині ширшої дефектологічної школи, де питання мовлення, слуху, артикуляції, вимови, словесного навчання, читання й письма поступово набували самостійного методичного значення.

Важливо наголосити, що в першій половині XX століття логопедія ще не мала повністю відокремленого інституційного статусу, а розвивалася в тісному зв'язку із сурдопедагогікою, олігофренопедагогікою, спеціальною психологією та загальною дефектологічною підготовкою. Саме в цьому міждисциплінарному полі працювали фахівці, такі як Р. Краєвський, які поєднували викладацьку, методичну й практико-орієнтовану діяльність, спрямовану на підготовку педагогів до роботи з дітьми з порушеннями розвитку, зокрема мовленнєвими.

З огляду на це Р. Краєвського доцільно розглядати як одну з важливих персоналій етапу становлення логопедичної підготовки в Україні. Його ім'я варто пов'язувати з формуванням професійного середовища, у межах якого майбутні дефектологи поступово опановували не лише загальні питання спеціальної педагогіки, а й методичні підходи до розвитку мовлення, корекції вимови, подолання мовленнєвих труднощів, організації роботи з дітьми, у яких мовленнєві порушення були первинними або супровідними щодо сенсорних чи інтелектуальних порушень.

У цьому аспекті Р. Краєвський є важливим для реконструкції генези логопедичної допомоги з кількох причин. По-перше, він репрезентує покоління фахівців, сформоване в умовах становлення вищої дефектологічної освіти в Україні. По-друге, його діяльність засвідчує поступове зближення сурдопедагогічної, логопедичної та спеціально-психологічної проблематики. По-третє, через його постать можна показати, що логопедія в Україні розвивалася не тільки як практична допомога дітям із порушеннями мовлення, а і як навчальна дисципліна, пов'язана з підготовкою педагогічних кадрів для спеціальних закладів. По-четверте, саме такі фахівці забезпечували передачу

досвіду між довоєнним, післявоєнним і наступними етапами розвитку української спеціальної педагогіки.

Отже, аналіз внеску постаті А. Гольдберг дозволяє розкрити науково-психологічні засади розвитку мовлення дітей із порушеннями слуху, Р. Краєвського – поступове виокремлення логопедичної проблематики в системі дефектологічної підготовки. О. Смалюга демонструє, як у 1930–1940-х роках формувалася організаційна й кадрова база спеціальної освіти, у межах якої логопедична допомога поступово отримувала можливості для інституційного розвитку [21, с. 169–176; 105; 108; 110; 208; 265; 347–353].

Висновки до третього розділу

Результати історико-педагогічного аналізу передумов виникнення та початкових етапів становлення логопедичної допомоги засвідчили, що її формування є закономірним результатом тривалого розвитку суспільних уявлень про мовлення, накопичення наукових знань про мовленнєві порушення, становлення спеціальної освіти та розвитку медико-педагогічної думки. Дослідження дозволило простежити складний процес переходу від фрагментарних уявлень про мовлення та окремих практик допомоги особам із мовленнєвими порушеннями до формування наукових передумов виникнення логопедії як самостійного напрямку спеціальної освіти.

Установлено, що впродовж передумовного (доінституційного) періоду розвитку логопедичної допомоги, який охоплює часовий проміжок від найдавніших часів до другої половини XIX століття, відбувалося поступове формування знань про природу мовлення, його роль у психічному розвитку людини та механізми виникнення мовленнєвих порушень. У межах античної, середньовічної та ранньомодерної традицій було закладено світоглядні та наукові підвалини подальшого розвитку логопедичної науки. Саме в цей період сформувалися перші філософські, медичні та педагогічні уявлення про

мовлення як складний психофізіологічний феномен, що визначило подальші напрями наукового пошуку.

Доведено, що розвиток уявлень про мовлення та мовленнєві порушення відбувався нерівномірно та безпосередньо залежав від рівня розвитку медицини, педагогіки, психології та природничих наук. Виявлено закономірність, відповідно до якої кожне розширення наукових знань про людину супроводжувалося поглибленням уявлень про механізми мовлення та можливості корекції його порушень. Унаслідок цього поступово відбувався перехід від релігійно-містичних і натурфілософських пояснень мовленнєвих порушень до їх наукового осмислення.

З'ясовано, що друга половина XIX століття стала якісно новим етапом у розвитку досліджуваного феномену. Саме в цей період відбулися суттєві зміни у науковому розумінні мовленнєвих порушень, що були пов'язані з розвитком неврології, психіатрії, фізіології, експериментальної психології та педагогіки. Мовленнєві порушення поступово починають розглядатися як окремий об'єкт наукового дослідження, а питання допомоги особам із такими порушеннями набувають педагогічного та соціального значення.

Установлено, що визначальним чинником переходу до медико-педагогічного та дефектологічного періоду стало формування науково-теоретичних засад спеціального навчання дітей з порушеннями розвитку. Саме в цей час виникають передумови для поєднання медичних і педагогічних підходів до подолання мовленнєвих порушень, формується система спеціальних знань про розвиток дитини, розширюється практика спеціалізованого навчання та виховання, з'являються перші організаційні форми допомоги дітям із мовленнєвими труднощами.

Доведено, що розвиток логопедичної допомоги на українських землях відбувався у контексті загальноєвропейських тенденцій розвитку спеціальної освіти та дефектології, однак мав власну специфіку, зумовлену суспільно-політичними умовами, особливостями розвитку освітньої системи, медичної науки та професійної підготовки педагогічних кадрів [229]. Важливу роль у

цьому процесі відіграли вітчизняні науковці, лікарі, педагоги та громадські діячі, діяльність яких сприяла поширенню гуманістичних підходів до навчання та підтримки осіб із порушеннями розвитку.

Виявлено, що наприкінці XIX – у першій половині XX століття відбувалося поступове формування дефектології як окремої галузі наукового знання, у межах якої закладалися теоретичні основи майбутньої логопедії. Саме цей процес став вирішальним чинником переходу від передумовного до медико-педагогічного та дефектологічного періоду розвитку логопедичної допомоги. У цей час розширюється коло досліджень мовленнєвих порушень, накопичується досвід їх педагогічної корекції, формуються перші професійні спільноти фахівців і створюються передумови для майбутньої інституціоналізації логопедичної діяльності.

На основі аналізу джерел встановлено, що вже до 1940-х років були сформовані основні соціально-історичні, науково-теоретичні, медико-педагогічні, кадрово-професійні та організаційні передумови розвитку логопедичної допомоги. Водночас її функціонування ще не набуло ознак цілісної державної системи, а організаційні форми допомоги залишалися переважно локальними та фрагментарними.

Отже, результати дослідження дають підстави стверджувати, що виникнення логопедичної допомоги було не окремим педагогічним явищем, а закономірним наслідком розвитку науки, освіти та суспільства. Саме в межах передумовного та медико-педагогічного (дефектологічного) періодів було сформовано фундаментальні світоглядні, науково-теоретичні, кадрові та організаційні засади, які забезпечили можливість подальшої інституціоналізації логопедичної допомоги та її перетворення на самостійний складник системи спеціальної освіти України. Ці процеси стали визначальними маркерами переходу до наступного етапу розвитку, пов'язаного зі створенням спеціалізованих інституцій, розбудовою системи професійної підготовки кадрів і формуванням наукових основ вітчизняної логопедії.

РОЗДІЛ 4

РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ІНСТИТУЦІОНАЛІЗАЦІЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

4.1. Повоєнне відновлення логопедичної роботи та спеціальної освіти в Україні

Друга світова війна істотно загальмувала поступальний розвиток спеціальної освіти й логопедичної допомоги в Україні. Воєнні події спричинили руйнування освітньої інфраструктури, переривання діяльності значної частини спеціальних навчальних закладів, кадрові втрати, евакуацію науково-педагогічних працівників, а також різке зростання кількості дітей, які потребували медико-педагогічної, психологічної та корекційної підтримки. У повоєнні роки особливо гостро постала проблема допомоги дітям із наслідками травм центральної нервової системи, черепно-мозкових ушкоджень, порушень слуху, зору, інтелектуального розвитку, емоційно-поведінковими розладами та мовленнєвими порушеннями, зумовленими як органічними, так і психотравмувальними чинниками воєнного часу [106-109; 433].

У контексті дослідження становлення вітчизняної теорії та практики логопедичної допомоги цей період має принципове значення, оскільки саме після війни виникла об'єктивна потреба не лише у відновленні спеціальних шкіл, а й у цілеспрямованій організації допомоги дітям із мовленнєвими порушеннями. Якщо в довоєнні роки логопедична проблематика лише поступово виокремлювалася в межах загальнодефектологічної підготовки, сурдопедагогіки, спеціальної психології та окремих практичних ініціатив, то в 1940-х роках вона починає набувати виразнішого організаційного значення як окремий напрям корекційно-педагогічної роботи [461; 484; 494].

Водночас післявоєнний стан логопедичної допомоги залишався складним і суперечливим. З одного боку, в Україні вже існували певні науково-методичні передумови для розгортання диференційованої системи спеціального виховання й навчання дітей із психофізичними порушеннями. У довоєнний і ранній післявоєнний періоди були закладені основи підготовки дефектологічних кадрів, діяли спеціальні школи для дітей із порушеннями слуху, зору, інтелектуального розвитку, формувалися наукові напрями сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, олігофренопедагогіки та спеціальної психології [461; 484; 494]. З іншого боку, власне логопедична допомога ще не мала достатньо розгалуженої інституційної мережі: спеціальних шкіл для дітей із тяжкими порушеннями мовленнєвого розвитку фактично не було, а логопедичні пункти й кабінети функціонували лише при окремих масових і допоміжних школах [461; 484; 494].

Саме тому післявоєнний період доцільно розглядати як етап переходу від фрагментарних форм логопедичної допомоги до спроб її організаційного поновлення. Важливою нормативно-організаційною віхою стало ухвалення наказу Міністерства освіти УРСР «Про поновлення логопедичної роботи на Україні» від 16 квітня 1946 року № 2021 [433]. Цей документ засвідчував офіційне визнання потреби у відновленні логопедичної роботи в системі освіти та актуалізував завдання організації логопедичних пунктів, кабінетів, методичного забезпечення фахівців і підготовки кадрів для роботи з дітьми, які мали порушення мовлення.

На виконання зазначеного наказу Науково-дослідний інститут дефектології розпочав розроблення науково-методичних матеріалів щодо організації роботи логопедичних пунктів і кабінетів при допоміжних школах, а також вивчення й узагальнення практичного досвіду логопедичної роботи [433]. Це було принципово важливим кроком, оскільки логопедична допомога поступово виходила за межі епізодичних педагогічних практик і починала оформлюватися як напрям спеціально організованої корекційної роботи, що

потребував методичного керівництва, фахової підготовки, обліку дітей із порушеннями мовлення та систематичного педагогічного впливу.

У розрізі теми дисертації важливо підкреслити, що післявоєнне поновлення логопедичної роботи не означало миттєвого створення цілісної логопедичної служби. Навпаки, джерела засвідчують наявність значних організаційних труднощів: брак кваліфікованих логопедів, недостатню кількість спеціальних закладів, обмеженість логопедичних пунктів, нерівномірність охоплення дітей допомогою, відсутність усталеної системи підготовки фахівців саме логопедичного профілю [461; 484; 494]. У таких умовах логопедична робота часто здійснювалася в межах допоміжних шкіл, спеціальних кабінетів або окремих ініціатив педагогів-дефектологів, що засвідчує її перехідний, ще не повністю інституціоналізований характер.

Водночас саме 1940-ві роки заклали важливі організаційно-методичні передумови для подальшого розвитку логопедичної допомоги. По-перше, було офіційно актуалізовано потребу в поновленні логопедичної роботи в Україні. По-друге, логопедична допомога почала розглядатися як складова системи спеціальної освіти, а не як випадкова допоміжна практика. По-третє, науково-дослідні установи почали долучатися до розроблення методичних матеріалів, вивчення досвіду й організації логопедичних пунктів. По-четверте, підготовка дефектологічних кадрів у Київському педагогічному інституті імені О. М. Горького створювала кадрове підґрунтя для подальшого розвитку логопедії як навчальної дисципліни й практичного напрямку допомоги [21; 68; 254; 122-144.].

Особливе значення в цей період мала загальна теоретична концепція диференційованого спеціального виховання й навчання дітей із психофізичними порушеннями. Її зміст полягав у поступовому розмежуванні окремих категорій дітей залежно від первинного порушення – слуху, зору, інтелектуального розвитку, мовлення, рухової сфери, поведінки, емоційно-вольової регуляції. Саме на цій основі формувалися передумови для відносного відокремлення сурдопедагогіки, тифлопедагогіки,

олігофренопедагогіки, а згодом і логопедії як самостійних галузей спеціальної педагогіки [17].

У цьому процесі логопедія тривалий час залишалася тісно пов'язаною з іншими галузями дефектології. Мовленнєві порушення часто розглядалися у зв'язку з глухотою, слабочутністю, інтелектуальними порушеннями, наслідками органічного ураження центральної нервової системи, шкільною неуспішністю, труднощами читання й письма. Тому післявоєнне становлення логопедичної допомоги відбувалося не через миттєве відокремлення, а через поступове накопичення знань про мовлення в межах суміжних напрямів спеціальної педагогіки, спеціальної психології, шкільної медицини й дитячої неврології [19; 434].

Важливо також враховувати кадровий аспект післявоєнного відновлення. Поновлення дефектологічного факультету в Київському педагогічному інституті імені О. М. Горького, діяльність О. Смалюги як організатора вищої дефектологічної освіти, наукова робота А. Гольдберг із проблем розвитку мовлення дітей із порушеннями слуху, а також подальша діяльність Р. Краєвського створювали той фаховий простір, у межах якого логопедична проблематика поступово набувала більшої ваги [21, с. 169–176, 208–218; 433]. Саме ці персоналії засвідчують наступність між довоєнним становленням дефектологічної освіти та післявоєнним розгортанням спеціальної й логопедичної допомоги.

Отже, 1940-ві – початок 1950-х років доцільно визначити як етап післявоєнного відновлення логопедичної роботи та формування організаційно-методичних передумов її подальшого системного розвитку. Його зміст полягав у подоланні наслідків війни, відновленні спеціальних навчальних закладів, офіційному поновленні логопедичної роботи, розробленні перших методичних матеріалів для логопедичних пунктів і кабінетів, а також у поступовому усвідомленні мовленнєвих порушень як самостійної корекційно-педагогічної проблеми. Водночас цей етап ще не можна характеризувати як період повної інституціоналізації логопедичної

допомоги: мережа логопедичних пунктів була недостатньою, спеціальних шкіл для дітей із тяжкими порушеннями мовлення бракувало, а кадрове забезпечення залишалося обмеженим. Саме ці суперечності зумовили подальше розгортання логопедичної допомоги у 1950–1960-х роках, коли логопедія поступово почала посідати помітніше місце в системі спеціальної освіти України [21; 68; 254; 122-144.].

4.2. Формування організаційно-методичних засад та розвиток логопедичної допомоги у 1940–1960-х рр.

У контексті дослідження становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами 1944–1955 роки доцільно розглядати як окремий етап післявоєнного відновлення й первинного організаційно-наукового оформлення логопедичної роботи в Україні. Саме в цей період логопедична допомога поступово виходить за межі фрагментарних практик і починає набувати ознак спеціально організованого напрямку корекційно-педагогічної діяльності, пов'язаного з мережею спеціальних закладів, логопедичних пунктів, науково-методичним забезпеченням і підготовкою фахівців [9; 150].

Друга світова війна істотно ускладнила розвиток спеціальної освіти та логопедичної допомоги. Її наслідками стали руйнування освітньої інфраструктури, переривання роботи багатьох спеціальних закладів, гострий кадровий дефіцит, а також зростання кількості дітей, які потребували медико-педагогічної, психологічної та мовленнєвої допомоги. В. Шевченко наголошує, що важкими наслідками війни стало значне збільшення кількості психологічно травмованих дітей, у яких виникали різноманітні мовні порушення, що об'єктивно актуалізувало потребу у спеціалізованій логопедичній службі [433].

Першою важливою інституційною передумовою післявоєнного відновлення спеціальної освіти стало поновлення діяльності Науково-дослідного інституту дефектології у Києві. Наказом Народного комісаріату освіти УРСР № 203 від 20 березня 1944 року було відновлено роботу НДІ дефектології, на який покладалося керівництво школами для дітей із порушеннями розвитку, створення підручників і підготовка відповідних спеціалістів для цих закладів (Додаток В). У дисертації В. Шевченка також підкреслено, що цей інститут у післявоєнний час був потужним методичним осередком для спеціальних шкіл України, розгортав роботу з діагностування дітей, консультування батьків і працівників, а також спільно з педагогічними колективами спеціальних шкіл розпочав розроблення корекційно-виховного процесу [434].

Значення відновлення НДІ дефектології полягає не лише в адміністративному поновленні наукової установи, а й у створенні центру, який забезпечував методичне, діагностичне й організаційне підґрунтя для розвитку спеціальної освіти, зокрема логопедичної допомоги. Саме через НДІ дефектології в повоєнні роки відбувалося наукове осмислення проблем навчання дітей із психофізичними порушеннями, узагальнення практичного досвіду, підготовка матеріалів для спеціальних шкіл і поступове формування передумов для виокремлення логопедії як окремого напрямку спеціальної педагогіки [150].

Провідними тенденціями наукових пошуків цього періоду стали розроблення теорії та історії дефектології, дослідження психології розвитку дітей із порушеннями, визначення основних принципів методики навчально-виховної роботи у спеціальних школах, а також пошук педагогічних засобів відновлення слуху й мовлення після контузії [150]. У дослідженнях Ж. Ковальчук саме 1944–1955 роки визначено як перший період становлення теоретичних засад логопедії в Україні – період відновлення наукової роботи в галузі логопедії у післявоєнні роки [150]. Це дає підстави розглядати середину

1940-х – першу половину 1950-х років не як «перерву» в розвитку логопедичної допомоги, а як період її науково-організаційного перезапуску.

Нормативно-організаційною віхою стало ухвалення наказу Міністерства освіти УРСР «Про поновлення логопедичної роботи на Україні» від 16 квітня 1946 року № 2021. На виконання цього наказу НДІ дефектології розробив і видав науково-методичні матеріали з організації роботи логопедичних пунктів і кабінетів допоміжних шкіл, а також розпочав вивчення й узагальнення досвіду логопедичної роботи [25; 34; 87]. У 1946 році НДІ дефектології Міністерства освіти УРСР видав збірку методично-інструктивних матеріалів для логопедичних пунктів і логопедів допоміжних шкіл [9; 150; 382].

Саме цей факт має принципове значення для історії логопедичної допомоги в Україні. Йдеться вже не лише про наявність окремих логопедичних практик, а про спробу нормативно й методично окреслити організацію логопедичної роботи: визначити місце логопедичних пунктів, логопедичних кабінетів, категорії дітей, які потребували допомоги, та форми взаємодії логопеда зі школою, допоміжним закладом і медичними структурами. Водночас методологічно важливо не перебільшувати рівень розвиненості цієї системи: у другій половині 1940-х років логопедична допомога ще залишалася обмеженою за масштабами, кадрово недостатньо забезпеченою і методично неоднорідною [9; 68; 254; 434].

У цей період проблема розвитку мовлення дітей розглядалася переважно в площині формування його комунікативної функції, тоді як внутрішні психологічні, нейрофізіологічні й мовно-когнітивні механізми мовленнєвих порушень ще не були достатньо розкриті. Такий стан був закономірним для початкового етапу післявоєнного відновлення: практика потребувала швидких організаційних рішень, тоді як глибокі теоретичні моделі логопедичної діагностики й корекції ще лише формувалися. Тому мовленнєві розлади часто аналізувалися через їхні зовнішні прояви – недорікуватість, заїкання, порушення читання і письма, труднощі звуковимови – без достатнього акценту на системному зв'язку мовлення з психічним розвитком,

нейродинамікою, фонематичними процесами, лексико-граматичною організацією й навчальною діяльністю [9; 150].

Водночас уже наприкінці 1940-х – на початку 1950-х років простежується тенденція до нормативного впорядкування логопедичних пунктів. Як відмічає Т. Берник, першим післявоєнним документом щодо організації та змісту роботи логопедичних пунктів стало відповідне положення 1949 року, дія якого поширювалася і на територію України; воно передбачало відкриття логопедичних пунктів при загальноосвітніх школах республіканських, крайових та обласних центрів [9]. У 1950 році Управління шкіл Міністерства освіти УРСР затвердило «Положення про логопедичні пункти при школах МО УРСР», у якому окреслювалися завдання виправлення мовленнєвих порушень в учнів загальноосвітніх шкіл, зокрема недорікуватості, заїкання, аграфії, алексії, а також поширення логопедичних знань серед учителів і населення [9].

За даними професорки Н. Дічек, які наводить В. Шевченко, станом на 1950 рік при масових школах України було відкрито 40 логопедичних пунктів: у Києві – 5, Дніпропетровську – 3, Сталіно, нині Донецьк, – 3, Одесі – 3, Харкові – 4 та інших містах [433]. Водночас джерело фіксує гостру кадрову проблему: через нестачу фахівців Інститут дефектології звертався до Міністерства освіти УРСР із пропозицією відкрити літні курси з перепідготовки логопедів на 25 осіб і внести зміни до навчального плану дефектологічного факультету Київського педагогічного інституту, щоб його випускники могли виконувати й логопедичну роботу [254].

Цей факт демонструє, що вже на початку 1950-х років логопедична допомога потребувала не лише розширення мережі пунктів, а й спеціальної кадрової підготовки. Отже, становлення логопедичної допомоги було безпосередньо пов'язане з трансформацією змісту дефектологічної освіти: майбутній дефектолог мав опановувати не тільки загальні питання навчання дітей із порушеннями слуху, зору чи інтелектуального розвитку, а й основи

логопедичної роботи з дітьми, у яких мовленнєві порушення негативно впливали на навчальну успішність, соціальну взаємодію й загальний розвиток.

Розширення мережі логопедичних пунктів супроводжувалося й розвитком спеціальних закладів для дітей із різними порушеннями. У 1950–1951 навчальному році, відповідно до постанови Ради Міністрів УРСР «Про заходи по забезпеченню загального навчання дітей з розладом слуху, мови, зору і розумового розвитку», додатково було створено 43 школи-інтернати на 3690 дітей, серед них 15 закладів для дітей із порушеннями слуху, 8 – для дітей із порушеннями зору, 17 – для дітей із порушеннями розумового розвитку та 1 школа – для дітей із розладами мови на 60 дітей [9; 26; 63; 246]. Наведені дані засвідчують, що на початку 1950-х рр. діти з порушеннями мовлення почали виокремлюватися як самостійна категорія в системі спеціальної освіти, а логопедична допомога поступово набувала окремого інституційного значення.

Однак цей факт також потребує обережної інтерпретації. Наявність однієї школи для дітей із розладами мови не означала сформованої мережі спеціальних шкіл для дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Навпаки, вона засвідчує лише початковий етап інституційного виокремлення цієї категорії дітей. Тому доцільно зазначити: на початку 1950-х років система логопедичної допомоги в Україні вже мала окремі організаційні форми – логопедичні пункти, кабінети, поодинокі спеціальні заклади, – однак залишалася фрагментарною, недостатньо розгалуженою і кадрово вразливою [9; 387; 434].

Паралельно логопедична допомога починає виходити за межі суто шкільного простору. У науковій літературі зазначається, що на початку 1950-х років логопедичні пункти відкривалися не лише на базі шкіл, а й дитячих поліклінік; почали функціонувати пункти, які обслуговували дошкільників і молодших школярів [9]. Для занять на логопедичних пунктах приймалися діти з мовленнєвими порушеннями, які не потребували навчання у спеціальних школах, але за висновками логопедів або за направленнями лікарів районних поліклінік, учителів чи за проханням батьків потребували спеціальної корекційної допомоги. Передусім рекомендувалося приймати дітей,

мовленнєві порушення яких негативно позначалися на успішності навчання [9].

Це положення має важливе теоретико-методологічне значення: логопедична допомога починає орієнтуватися не лише на грубі мовленнєві порушення, а й на ті форми мовленнєвої недостатності, які порушують шкільне навчання, читання, письмо, засвоєння програмового матеріалу й комунікативну активність дитини. Саме тут поступово формується зв'язок між логопедією та шкільною успішністю, що надалі стане одним із провідних напрямів розвитку шкільної логопедичної служби.

Створення відділу логопедії у 1955 році засвідчило перехід від організаційного поновлення логопедичної роботи до її наукового розгортання. Якщо у 1946–1950 роках пріоритетними були відновлення логопунктів, видання інструктивно-методичних матеріалів, кадрове забезпечення та облік дітей із порушеннями мовлення, то з середини 1950-х років дедалі більшого значення набуває наукове вивчення недоліків мовлення, розроблення принципів і методів їх запобігання та виправлення, обґрунтування корекційної роботи в дошкільному й шкільному віці [9; 63; 150].

Отже, 1944–1955 роки доцільно визначати як етап післявоєнного відновлення та первинного організаційно-наукового оформлення логопедичної допомоги в Україні. Його зміст полягає у відновленні НДІ дефектології в Києві, поновленні мережі спеціальних шкіл, нормативному закріпленні потреби у логопедичній роботі, виданні методично-інструктивних матеріалів для логопедичних пунктів і логопедів допоміжних шкіл, відкритті логопедичних пунктів при загальноосвітніх школах і дитячих поліклініках, спробах кадрового забезпечення логопедичної роботи та створенні у 1955 році відділу логопедії при НДІ педагогіки УРСР. Саме в цей період мовленнєві порушення починають поступово осмислюватися не лише як супровідний прояв інших психофізичних порушень, а як самостійна корекційно-педагогічна проблема, що потребує спеціальних організаційних форм, фахівців, методичного забезпечення й наукового вивчення [9; 150].

Розширення мережі логопедичних пунктів у післявоєнний період закономірно актуалізувало потребу в науковому вивченні мовленнєвих порушень, обґрунтуванні принципів їх діагностики, запобігання та корекції, а також у методичному забезпеченні практичної діяльності логопедів. Якщо у 1940-х – на початку 1950-х років першочерговим завданням було організаційне поновлення логопедичної роботи, відкриття логопедичних пунктів, підготовка інструктивно-методичних матеріалів і кадрове забезпечення практики, то з середини 1950-х років логопедична проблематика поступово набуває статусу окремого напрямку науково-дослідної роботи в системі спеціальної педагогіки [387-390].

Архівні матеріали післявоєнного періоду засвідчують, що створення спеціального наукового осередку логопедії було зумовлене не лише загальним розвитком спеціальної освіти, а й конкретними практичними труднощами організації логопедичної допомоги в Україні [68; 254]. Уже в середині 1940-х років у документах органів освіти фіксувалися питання поновлення логопедичних пунктів, введення посад логопедів у спеціальних закладах, організації допомоги дітям із мовленнєвими порушеннями та кадрового забезпечення цієї роботи. Зокрема в 1944 році рішенням виконкому Київської міської ради депутатів трудящих, відповідно до вказівок Народного комісаріату освіти й з огляду на кількість учнів із розладами мовлення в Києві, міському відділу народної освіти дозволялося відновити роботу двох логопедичних пунктів зі штатом по одному вчителю-логопеду з 15 травня 1944 року [9; 254].

Показовим є й те, що в січні 1945 року у рішенні виконкому Київської міської ради депутатів трудящих щодо відновлення допоміжної школи-інтернату для розумово відсталих дітей у Києві у штатному розкладі передбачалася ставка логопеда. Цей факт має принципове значення для історії логопедичної допомоги, оскільки засвідчує раннє включення логопедичної роботи до структури спеціального навчального закладу, а не лише до позашкільної чи консультативної допомоги [9; 26; 63]. Отже, ще до створення

відділу логопедії існувала реальна практика організації логопедичної допомоги, однак вона потребувала систематичного науково-методичного супроводу.

Перші післявоєнні нормативні документи щодо логопедичних пунктів підтверджують цю тенденцію. Т. Берник зазначає, що внаслідок збільшення кількості дітей із порушеннями мовлення у роки війни та після неї першими почали відновлюватися саме логопедичні пункти, що зумовило потребу в нормативно-правовому забезпеченні їхньої діяльності. Першим післявоєнним документом щодо організації та змісту роботи логопедичних пунктів стало положення 1949 року, дія якого поширювалася і на територію України; у ньому передбачалося відкриття логопедичних пунктів при загальноосвітніх школах республіканських, крайових та обласних центрів.

У 1950 році Управління шкіл Міністерства освіти УРСР затвердило «Положення про логопедичні пункти при школах МО УРСР». Документ окреслював завдання виправлення мовленнєвих порушень в окремих учнів загальноосвітніх шкіл – недорікуватості, заїкання, аграфії, алексії тощо, а також передбачав поширення логопедичних знань серед учителів і населення через доповіді, бесіди, лекції та науково-методичні праці про сутність розладів мовлення, методи їх подолання й запобігання. Це засвідчує, що логопедична допомога на початку 1950-х років уже мала не лише корекційно-практичний, а й просвітницько-методичний вимір.

Важливо, що логопедичний пункт за цим положенням мав обслуговувати не лише учнів школи, при якій він відкривався, а й учнів початкових, семирічних і середніх шкіл відповідного району, міста чи селища, а також дітей старших груп дитячих садків. Директор школи, на базі якої відкривався пункт, мав виділити окреме приміщення площею не менше 20 кв. м із дотриманням санітарно-гігієнічних вимог; уперше визначався перелік необхідного обладнання, а робота розпочиналася зі складання логопедом списку дітей із порушеннями мовлення, які мали відвідувати заняття. Така деталізація свідчить про поступове перетворення логопедичного пункту з

допоміжної форми педагогічної роботи на спеціально організовану ланку системи освіти.

Разом із тим архівні та дисертаційні матеріали дають підстави стверджувати, що розвиток логопедичної допомоги гальмувався через кадровий дефіцит. У документах Міністерства освіти УРСР та матеріалах, пов'язаних із діяльністю НДІ дефектології, порушувалося питання про потребу відкриття курсів перепідготовки логопедів і внесення змін до навчальних планів дефектологічної підготовки, щоб випускники дефектологічних факультетів могли виконувати логопедичну роботу [397-410]. Отже, на початку 1950-х років логопедична допомога вже потребувала не лише розширення мережі пунктів, а й спеціально підготовленого кадрового корпусу, здатного працювати з різними формами мовленнєвих порушень у дітей дошкільного та шкільного віку.

У цьому контексті створення у 1955 році відділу логопедії було закономірною відповіддю на нові запити освітньої практики. Зростання кількості дітей, які потребували корекції мовлення, функціонування логопедичних пунктів при школах, поступове залучення до допомоги дітей старшого дошкільного віку, а також необхідність подолання шкільної неуспішності, пов'язаної з порушеннями усного й писемного мовлення, вимагали переходу від емпіричного накопичення досвіду до цілеспрямованого наукового дослідження. Логопедична робота вже не могла розвиватися лише як сукупність окремих практичних заходів; вона потребувала постійного науково-методичного центру, здатного узагальнювати досвід, розробляти методики корекційної роботи, визначати зміст підготовки кадрів і координувати дослідження з проблем мовленнєвого розвитку дітей.

Важливою інституційною віхою цього процесу стало створення у 1955 р. відділу логопедії при НДІ педагогіки Української РСР. У дисертаційному дослідженні Ж. Ковальчук, у 1954 р. НДІ дефектології було реорганізовано й відкрито відділ дефектології при НДІ педагогіки УРСР, а з 1955 р. у його складі почав функціонувати відділ логопедії, який у 1959 р. було

реорганізовано в лабораторію логопедії [150; 384]. Цей факт має принципове значення для історії вітчизняної логопедії, оскільки засвідчує перехід від переважно практико-організаційного етапу допомоги дітям із порушеннями мовлення до її наукового осмислення в межах спеціально створеного дослідницького осередку.

Створення відділу логопедії при НДІ педагогіки УРСР варто інтерпретувати як одну з ключових інституційних подій у становленні логопедії як науково-практичного напрямку спеціальної освіти. Воно засвідчило, що мовленнєві порушення почали розглядатися не лише як окремі порушення вимови чи комунікації, а як складна психолого-педагогічна проблема, що потребує спеціального наукового аналізу, диференційованого підходу до дітей різного віку, розроблення методів корекційної роботи, підготовки фахівців і створення відповідної системи допомоги.

Разом із тим створення відділу логопедії ще не означало завершеної інституціоналізації логопедичної служби в Україні. Мережа логопедичних пунктів залишалася недостатньою, кадрове забезпечення було обмеженим, а методики корекційної роботи ще потребували теоретичного обґрунтування. Однак саме з 1955 р. логопедична допомога отримала власний дослідницький центр, що забезпечило перехід від фрагментарного практичного досвіду до системного вивчення мовленнєвих порушень, їхньої структури, причин, проявів і шляхів подолання.

Отже, 1955 рік є рубіжною датою в історії української логопедії. Створення відділу логопедії при НДІ педагогіки УРСР стало показником переходу логопедичної допомоги від етапу післявоєнного відновлення до етапу наукового розгортання. Саме цей інституційний крок відкрив можливості для подальших досліджень заїкання, порушень письма й читання, загального недорозвинення мовлення, мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, організації спеціального навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення та підготовки фахівців-логопедів.

Створення у 1955 році відділу логопедії при НДІ педагогіки УРСР стало не лише організаційним актом, а й початком нового етапу у розвитку вітчизняної логопедичної науки. Якщо у попереднє десятиліття головна увага зосереджувалася на поновленні логопедичної роботи, відкритті логопедичних пунктів, забезпеченні дітей первинною корекційною допомогою та подоланні кадрового дефіциту, то з другої половини 1950-х років логопедія поступово набуває ознак самостійного науково-практичного напрямку спеціальної педагогіки.

Саме в межах відділу, а згодом лабораторії логопедії, розгортаються дослідження, спрямовані на вивчення різних форм мовленнєвих порушень, їхнього впливу на навчальну діяльність дитини, розроблення методів корекції усного й писемного мовлення, удосконалення організаційних форм логопедичної допомоги та обґрунтування необхідності спеціального навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення. У цей період логопедична проблематика дедалі виразніше виходить за межі суто артикуляційного виправлення недоліків вимови й починає осмислюватися як комплексна психолого-педагогічна проблема, пов'язана з розвитком мовлення, мислення, комунікації, письма, читання та шкільної успішності дитини.

Важливу роль у цьому процесі відіграли співробітники відділу / лабораторії логопедії та пов'язані з нею науковці й практики, зокрема І Дьоміна, А. Винокур, М. Савченко, Л. Прокопенко та інші. Їхні дослідження репрезентують поступове розширення предметного поля української логопедії: від вивчення заїкання, недоліків письма й читання, порушень зв'язного мовлення до розроблення питань індивідуального підходу, організації логопедичної допомоги та спеціального навчання дітей із тяжкими мовленнєвими порушеннями.

У зв'язку з цим подальший аналіз доцільно спрямувати на характеристику діяльності відділу / лабораторії логопедії у 1955–1960-х роках та внеску провідних персоналій, які забезпечили перехід української логопедії

від етапу первинного організаційного становлення до етапу науково-методичного розгортання.

У процесі становлення логопедії як самостійного науково-практичного напрямку спеціальної педагогіки в Україні вагоме місце належить **Ірині Йосипівні Дьоміній** (Кацовській до 1961 р.; 1922–1977) – лікарю-отоларингологу, кандидату педагогічних наук, старшому науковому співробітнику, одній із провідних представниць післявоєнного покоління українських науковців-логопедів [42; 439]. Її діяльність розгорталася в період, коли після Другої світової війни в Україні інтенсивно відновлювалася мережа масових і спеціальних шкіл, зростала кількість дітей, які потребували корекційно-педагогічної допомоги, а питання розвитку теорії і практики дефектології та підготовки педагогічних кадрів для спеціальної освіти набували особливої гостроти. У зазначений процес були безпосередньо залучені Київський державний педагогічний інститут імені О. М. Горького та Науково-дослідний інститут педагогіки УРСР, що стали провідними осередками розвитку спеціальної освіти й логопедії в Україні другої половини XX століття.

І. Дьоміна народилася 18 травня 1922 року в Києві. Після завершення середньої школи у 1939 році вона вступила на лікувальний факультет Київського медичного інституту, однак у 1941–1945 роках служила у фронтових шпиталях як лейтенант медичної служби. Після війни продовжила навчання й у 1948 році здобула диплом лікаря-отоларинголога. Її першим місцем професійної діяльності стала Тимківська школа глухонімих Чернігівської області, де вона працювала лікарем та інструктором слухової роботи й здобула перший досвід практичної роботи з дітьми із сенсорними порушеннями [439]. Саме в цей період з'явилися її ранні праці, пов'язані з організацією слухової роботи, навчанням мовлення дітей раннього віку та методикою дослідження слуху.

Первинна медична підготовка І. Дьоміної мала істотне значення для формування її подальших наукових поглядів. На початку 1950-х років, коли

логопедія в Україні лише формувалася як окремий напрям наукового знання й практичної допомоги, до логопедичної роботи нерідко залучалися сурдопедагоги та фахівці з медичною освітою, зокрема отоларингологи. У 1950 році І. Дьоміну призначили логопедом Вінницького міського відділу народної освіти; водночас вона працювала клінічним ординатором кафедри хвороб вуха, горла, носа Вінницького медичного інституту. У цей час були підготовлені праці, присвячені виправленню мовлення учнів із заїканням та недорікуватістю, що засвідчувало її поступовий перехід від суто медичної проблематики до логопедичної корекційно-педагогічної роботи [439].

У 1951 р. І. Й. Дьоміна була запрошена до Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР на посаду наукового співробітника відділу дефектології. Саме ця установа стала основним простором її науково-організаційної та дослідницької діяльності. У 1955 р. у складі НДІ педагогіки УРСР було створено відділ логопедії, а з 1959 р. — лабораторію логопедії, яку майже двадцять років очолювала І. Й. Дьоміна [139; 150]. Отже, її професійна біографія безпосередньо пов'язана з інституційним оформленням логопедії в Україні як окремого напрямку науково-дослідної діяльності.

У перші роки роботи в НДІ педагогіки УРСР І. Дьоміна підготувала низку важливих науково-методичних праць, серед яких «Виправлення недорікуватості в учнів молодших класів» у співавторстві з А. Винокуром, «Методичні матеріали по усуненню заїкання у дітей середнього шкільного віку», «Усунення заїкання у дітей дошкільного віку», «Дидактичний та ігровий матеріали у логопедичній роботі», «З досвіду логопедичної роботи: посібник для логопедів», а також «Бібліографічний покажчик літератури з питань логопедії за 1951–1961 рр.», підготовлений у співавторстві з А. Винокуром [29-31]. Ці праці мали не лише методичне, а й історико-наукове значення, оскільки фіксували процес накопичення вітчизняного логопедичного знання, узагальнювали практичний досвід і сприяли підвищенню професійного рівня логопедів.

Одним із провідних напрямів наукової діяльності І. Дьоміної стало вивчення заїкання у дітей. Її кандидатська дисертація «Логопедична допомога дітям із заїкуванням та шляхи її вдосконалення», виконана за матеріалами логопедичних закладів Української РСР, була захищена у 1962 році в Науково-дослідному інституті дефектології АПН РРСФР [29-31]. У дослідженні було проаналізовано поширеність заїкання серед дітей в Україні, стан охоплення дітей логопедичною допомогою та ефективність найпоширеніших форм такої допомоги. За даними, наведеними у джерелі, дослідниця вивчила стан мовлення у 96 059 дітей і підлітків, серед яких було виявлено 1 681 дитину із заїканням і 5 558 дітей з іншими порушеннями мовлення; ефективність амбулаторної допомоги аналізувалася на матеріалі роботи з 354 дітьми із заїканням.

Наукове значення дисертації І. Дьоміної полягало в тому, що заїкання розглядалося не лише як порушення темпо-ритмічної організації мовлення, а як складна медико-педагогічна й психолого-педагогічна проблема, що потребує спеціально організованої допомоги. Дослідниця обґрунтувала необхідність диференційованого підходу до вибору форм логопедичної допомоги дітям із заїканням, зокрема консультаційної роботи з батьками, організації мовленнєвого режиму, залучення лікарів-педіатрів і психоневрологів, а для школярів із тяжкими формами заїкання – доцільність організації шкіл-інтернатів з особливим режимом [69; 70; 71; 72]. У джерелі підкреслено, що це було одне з перших логопедичних досліджень, проведених в Україні, а його рекомендації були реалізовані у практичній діяльності.

Наукова позиція І. Дьоміної вирізнялася прагненням поєднати медичний, педагогічний і психологічний аспекти корекційної роботи. Її фахова підготовка лікаря-отоларинголога, досвід роботи у школі для дітей із порушеннями слуху, логопедична практика у системі народної освіти та подальша наукова діяльність у НДІ педагогіки УРСР зумовили комплексний характер підходу до мовленнєвих порушень. У цьому підході мовленнєвий дефект не зводився до ізольованої артикуляційної або голосової вади, а

розглядався у зв'язку з особливостями нервово-психічного розвитку дитини, умовами навчання, організацією корекційного режиму, участю педагогів, лікарів і логопедів у системі допомоги [69-72; 150].

Особливе значення мала організаційна діяльність І. Дьоміної, спрямована на створення спеціалізованих умов навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення. У 1963 році за її ініціативою та за участю лабораторії логопедії рішенням Київської міської ради на базі однієї зі спеціальних шкіл-інтернатів було створено школу-інтернат для дітей із вадами мовлення № 7 у м. Києві. Наказом Міністерства освіти УРСР цю школу було закріплено за відділом логопедії як базову; вона стала офіційним філіалом відділу логопедії, де проводилася науково-дослідна робота [439]. Архівні документи, на які посилаються дослідники, засвідчують, що співробітники лабораторії, зокрема А. Винокур, І. Дьоміна, О. Жильцова, М. Михайлюк, брали активну участь в організаційних заходах, допомагали педагогічним працівникам у комплектуванні школи дітьми з порушеннями мовлення, організації логопедичної роботи та підвищенні професійної підготовки вчителів.

Створення школи-інтернату № 7 у Києві мало принципове значення для розвитку логопедичної допомоги в Україні. По-перше, цей заклад став практичною відповіддю на потребу спеціального навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення, які не могли повноцінно засвоювати програму масової школи через порушення усного мовлення, письма, читання та комунікативної діяльності. По-друге, школа виконувала функцію експериментальної бази для відділу / лабораторії логопедії НДІ педагогіки УРСР. По-третє, саме на її базі створювалися умови для поєднання діагностичної, корекційної, навчально-виховної та науково-дослідної роботи. Це засвідчувало перехід української логопедії від переважно консультативно-пунктової допомоги до спеціально організованої системи навчання дітей із тяжкими мовленнєвими порушеннями [69-72].

У 1960-х роках основними напрямками наукової діяльності лабораторії логопедії НДІ педагогіки УРСР стали розроблення нових методів і прийомів

корекційної та лікувальної роботи з дітьми з порушеннями мовлення в умовах школи-інтернату. За даними Ж. Ковальчук, дослідження співробітників лабораторії в цей період були зосереджені переважно на проблемах шкільної логопедії: методиці комплектування класів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, підходах до їх диференційованого навчання, системі логопедичної роботи в школі, індивідуальних логопедичних заняттях, корекції недорозвинення мовлення у дітей шкільного віку, розвитку зв'язного мовлення та подоланні порушень письма [150]. У цьому контексті діяльність І. Дьоміної постає не лише як персональний науковий внесок, а і як організація колективного дослідницького напрямку, спрямованого на наукове обґрунтування системи допомоги дітям із тяжкими порушеннями мовлення.

Науково-дослідна робота лабораторії, очолюваної І. Дьоміною, мала виразно прикладний характер. Вона була зорієнтована на розв'язання конкретних проблем спеціальної школи: добір дітей до закладу, визначення структури мовленнєвого порушення, організацію логопедичних занять, поєднання корекційної та навчальної роботи, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, розроблення програмно-методичних матеріалів. У звіті І. Дьоміної, на який посилаються В. Гладуш та М. Шеремет зазначалося, що робота лабораторії була спрямована на створення школи-лабораторії та розроблення прийомів і методів лікувальної й логопедичної роботи з дітьми-логопатами в умовах школи-інтернату [278; 439].

Важливим аспектом діяльності І. Дьоміної була участь у післядипломній освіті логопедів і методичному супроводі практиків. Вона брала активну участь у підготовці та проведенні науково-практичної конференції логопедів загальноосвітніх шкіл 1969 року, педагогічних читаннях, давала лекції з питань логопедії на курсах, організованих обласними інститутами удосконалення вчителів і республіканським інститутом удосконалення вчителів. Як член республіканської медико-педагогічної консультації та консультант міської психолого-медико-педагогічної консультації вона систематично надавала консультації педагогічним працівникам спеціальних і

масових шкіл, а також батькам дітей із розладами мовлення; брала участь у республіканських і обласних семінарах-практикумах у Дніпропетровській, Запорізькій, Донецькій, Харківській, Одеській областях [439].

Ця діяльність засвідчує, що логопедична наука в Україні другої половини ХХ століття розвивалася не лише в межах академічних установ, а й через широку систему методичного впливу на практику. І. Дьоміна виконувала функцію наукового координатора, консультанта й організатора професійного зростання логопедів, забезпечуючи передачу результатів досліджень у шкільну, дошкільну та консультативну практику. Саме тому її внесок не можна звести лише до окремих праць чи дисертації: він охоплював створення науково-методичного середовища, у межах якого формувалися професійні орієнтири логопедичної допомоги.

У подальшому під керівництвом і за участю І. Дьоміної розгорталися дослідження, пов'язані з диференційованим навчанням учнів шкіл для дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Дослідниця виявила у школярів різні відхилення у нервово-психічній сфері, зокрема інфантилізм, астенічні, неврозоподібні та невротичні стани, уповільнений темп психічної діяльності. У зв'язку з цим було запропоновано диференційоване навчання учнів з урахуванням їхніх психічних можливостей, що забезпечувало ефективніші результати навчання [150]. Хоча ці дослідження більшою мірою репрезентують наступний етап розвитку логопедії, вони логічно продовжують започатковану І. Дьоміною лінію – перехід від загальної організації допомоги до диференційованого аналізу контингенту дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

У 1972–1975 роках під науковим керівництвом І. Дьоміної виконувалася тема «Шляхи удосконалення організації і змісту логопедичної допомоги дітям дошкільного віку». У межах цієї роботи вивчалася поширеність мовленнєвих порушень у дітей дошкільних установ м. Києва, обґрунтовувалася необхідність спеціальних логопедичних груп для дітей 5–7 років із загальним недорозвиненням мовлення, розроблялися організаційні форми й методи

логопедичної допомоги дітям дошкільного віку в умовах логопедичних груп дошкільних установ [439]. За результатами досліджень у кожному районі м. Києва були організовані спеціальні групи при масових дитячих садках для дітей із порушеннями мовлення; у 1976–1977 навчальному році в м. Києві їх налічувалося 46.

Отже, діяльність І. Дьоміної була пов'язана не лише зі шкільною логопедією, а й із науковим обґрунтуванням дошкільної логопедичної допомоги.

Після виходу на пенсію у травні 1977 року І. Дьоміна продовжила роботу в лабораторії логопедії на посаді старшого наукового співробітника [69; 73]. Цей факт показує сталість її зв'язку з логопедичною наукою та практикою до останнього періоду життя. Дослідники, спираючись на архівні документи, розкрили маловідомі факти життєвого шляху й науково-методичної діяльності І. Дьоміної, а також основні віхи організаторської та науково-дослідної роботи колективу лабораторії, яку вона очолювала упродовж майже двадцяти років [72].

Узагальнення науково-педагогічної діяльності І. Дьоміної дає підстави визначити кілька основних напрямів її внеску у становлення української логопедії. По-перше, вона була безпосередньо пов'язана з інституційним оформленням відділу, а згодом лабораторії логопедії НДІ педагогіки УРСР. По-друге, її дослідження заїкання сприяли поглибленню уявлень про це порушення як складну медико-педагогічну й психолого-педагогічну проблему. По-третє, її організаційна діяльність забезпечила створення експериментальної бази для дітей із тяжкими порушеннями мовлення – школи-інтернату № 7 у Києві. По-четверте, вона сприяла формуванню системи науково-методичного супроводу логопедів-практиків, післядипломної освіти й консультативної допомоги педагогам і батькам. По-п'яте, у межах очолюваної нею лабораторії було закладено підґрунтя для подальших досліджень шкільної та дошкільної логопедії, диференційованого навчання

дітей із тяжкими порушеннями мовлення та організації спеціальних умов їхнього навчання [9; 73; 150].

Отже, діяльність І. Дьоміної репрезентує етап, на якому українська логопедія переходила від післявоєнного відновлення та первинного методичного забезпечення до системного науково-практичного розгортання. Її внесок полягає у поєднанні медичного, педагогічного й психологічного підходів до вивчення мовленнєвих порушень, організації спеціалізованої допомоги дітям із тяжкими порушеннями мовлення, створенні науково-експериментальної бази логопедичних досліджень і формуванні професійного середовища логопедів в Україні другої половини ХХ століття. Саме завдяки діяльності І. Дьоміної логопедія в Україні набула виразніших ознак самостійної науково-практичної галузі, орієнтованої на дослідження структури мовленнєвого порушення, організацію спеціального навчання, розроблення корекційних методик і підготовку фахівців для системи логопедичної допомоги.

У контексті науково-методичного розгортання української логопедії другої половини ХХ століття важливе місце посідає діяльність **Арона Соломоновича Винокура** – науковця-логопеда, співробітника лабораторії логопедії НДІ педагогіки УРСР, дослідника проблем шкільної логопедії, порушень писемного мовлення, зв’язного мовлення та організації корекційної роботи з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення [29-31]. Його діяльність припадає на період, коли логопедія в Україні переходила від етапу організаційного поновлення до системного наукового вивчення мовленнєвих порушень, їхніх проявів у навчальній діяльності та шляхів педагогічної корекції [9; 150].

У докторському дослідженні В. Шевченка А. Винокур згадується серед науковців, які у 1950–1970-х роках розробляли педагогічний і психолого-педагогічний напрями дослідження порушень мовлення у дітей і дорослих, особливостей їх навчання та виховання. Саме в цей період, за висновком

дослідника, у вітчизняній логопедії активно формувався системний підхід до вивчення мовленнєвих порушень [433].

Науково-практична діяльність А. Винокура була тісно пов'язана з лабораторією логопедії НДІ педагогіки УРСР та експериментальною базою для дітей із тяжкими порушеннями мовлення. У матеріалах, присвячених життєвому шляху й науково-методичній діяльності І. Дьоміної, зазначено, що співробітники лабораторії логопедії, серед яких А. Винокур, І. Дьоміна, О. Жильцова, М. Михайлюк, брали активну участь в організаційних заходах, допомагали педагогічним працівникам у комплектуванні школи для дітей із порушеннями мовлення, організації логопедичної роботи та підвищенні професійної підготовки вчителів [469]. Отже, внесок А. Винокура не обмежувався теоретичним аналізом мовленнєвих порушень: він був безпосередньо включений у процес становлення спеціалізованої освітньої практики для дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

У 1960-х роках провідні напрями досліджень лабораторії логопедії НДІ педагогіки УРСР були зорієнтовані переважно на проблеми шкільної логопедії. Серед науково-методичних праць цього періоду дослідниця називає «Систему логопедичної роботи в школі для дітей з важкими розладами мовлення» І. Дьоміної, А. Винокура, М. Михайлюка, а також працю А. Винокура «Навчання зв'язної мови учнів-дисграфіків 5-го класу логопедичної школи» [29; 30; 31; 150].

Особливе значення у науково-методичному доробку А. Винокура мали дослідження писемного мовлення дітей із мовленнєвими порушеннями. У науковій літературі підкреслюється, що серед важливих досліджень цього часу були праці, присвячені мовленню дітей із дисграфією, зокрема дослідження писемного зв'язного мовлення учнів 5 класу логопедичної школи [29; 30; 31]. Аналіз результатів дав змогу встановити, що специфіка порушень письма у цієї категорії дітей полягала не стільки в типологічній своєрідності помилок, скільки в їхньому характері, кількості, стійкості та зв'язку із загальним рівнем мовленнєвого розвитку [150].

Праця А. Винокура «Недоліки письма у першокласників з порушеннями мовлення та шляхи їх усунення в процесі навчання» репрезентує один із важливих напрямів української шкільної логопедії – вивчення порушень писемного мовлення у зв'язку з недоліками усного мовлення [29; 30; 31]. У цьому дослідженні проблема письма розглядалася не як ізольована навчальна неуспішність, а як наслідок недостатньої сформованості мовленнєвих передумов оволодіння грамотою. Такий підхід був принциповим для розвитку логопедії, оскільки дозволяв пов'язати корекцію письма з розвитком фонематичних процесів, звукового аналізу, лексико-граматичної будови мовлення та зв'язного висловлювання [29; 30; 31; 150].

Важливим напрямом діяльності А. Винокура була також розробка питань організації позакласної та корекційно-виховної роботи в школі-інтернаті для дітей із тяжкими порушеннями мовлення. У бібліографії дисертації Ж. Ковальчук зафіксовано працю А. Винокура «Організація і форми позакласної роботи в школі-інтернаті для дітей з важкими розладами мови», видану в Києві у 1970 році, а також його матеріали про логопедичну допомогу учням із нерізко вираженим недорозвитком мовлення [29; 30; 31; 98; 150]. Це дає підстави стверджувати, що наукове поле дослідника охоплювало не лише власне логопедичні заняття, а й ширший корекційно-виховний простір спеціальної школи, у межах якого мовленнєвий розвиток дитини підтримувався через навчальну, позакласну, комунікативну й виховну діяльність.

У матеріалах про діяльність лабораторії логопедії зазначено, що в межах школи-лабораторії проводилися дослідження, спрямовані на розроблення методів компенсації мовленнєвих вад і створення медико-оздоровчого комплексу в умовах школи-інтернату [150]. За результатами цієї роботи було підготовлено низку посібників для педагогічних працівників шкіл, серед яких «Примерное распределение программного материала 1–3-х классов восьмилетней школы, для 1–4-х классов 2-го отделения школы для детей с тяжелыми нарушениями речи», підготовлене І. Дьоміною та А. Винокуром, і

«Методические указания к проведению работы по развитию речи учащихся в процессе преподавания основ наук в школах для детей с тяжелыми нарушениями речи», автором яких був А. Винокур [69; 70; 71; 72; 29-31; 150].

Ці матеріали показують, що розвиток мовлення в дітей із тяжкими порушеннями мовлення розглядався не лише як завдання спеціальних логопедичних занять, а як наскрізний компонент навчання з різних предметів. Саме в цьому полягає важливе методологічне значення праць А. Винокура: мовленнєва корекція осмислювалася в системі всього навчально-виховного процесу спеціальної школи. Розвиток мовлення учнів із тяжкими порушеннями мовлення мав здійснюватися не тільки на індивідуальних або групових логопедичних заняттях, а й у процесі вивчення основ наук, позакласної діяльності, формування зв'язного висловлювання, засвоєння письма й читання [29; 30; 31; 69; 70; 71; 72; 150].

Окрему увагу варто звернути на те, що А. Винокур був пов'язаний із розробленням програмно-методичного забезпечення для шкіл дітей із тяжкими порушеннями мовлення. У матеріалах про діяльність лабораторії логопедії зазначено, що у 1974 році було вдосконалено й перевидано експериментальні програми для таких шкіл; серед авторів і розробників відповідних матеріалів згадуються І. Дьоміна та А. Винокур [29; 30; 31; 69; 70; 71; 72; 150]. Отже, його науково-методична діяльність була спрямована не лише на опис окремих порушень, а й на створення змістового забезпечення спеціального навчання дітей із тяжкими мовленнєвими розладами.

У контексті становлення української логопедії діяльність А. Винокура засвідчує кілька важливих тенденцій. По-перше, вона демонструє посилення уваги до писемного мовлення як однієї з ключових проблем шкільної логопедії. По-друге, його праці сприяли розумінню дисграфії не лише як помилкового письма, а як прояву ширшого мовленнєвого недорозвитку, що потребує системної корекційної роботи. По-третє, дослідник розробляв питання розвитку зв'язного мовлення учнів із дисграфією, що було важливим для формування навчальної успішності й соціально-комунікативної

спроможності дітей. По-четверте, його методичні матеріали були спрямовані на інтеграцію логопедичної роботи в навчальний процес школи для дітей із тяжкими порушеннями мовлення [29; 30; 31; 69; 70; 71; 72; 150; 434].

Отже, внесок А. Винокура у розвиток вітчизняної логопедії полягає у розробленні науково-методичних основ шкільної логопедії, вивченні порушень письма та зв'язного мовлення в дітей із мовленнєвими порушеннями, обґрунтуванні шляхів подолання мовленнєвого недорозвитку в учнів із тяжкими порушеннями мовлення, а також у створенні програмно-методичних матеріалів для спеціальних шкіл. Його діяльність репрезентує той етап розвитку української логопедії, коли мовленнєві порушення почали аналізуватися у зв'язку зі шкільним навчанням, засвоєнням письма й читання, формуванням зв'язного мовлення та організацією цілісного корекційно-освітнього середовища [9; 150; 434].

Науково-методична діяльність лабораторії логопедії НДІ педагогіки УРСР у 1950–1960-х роках закономірно вивела проблему логопедичної допомоги за межі логопедичних пунктів і консультативної роботи. Накопичення даних про дітей із тяжкими порушеннями мовлення, які не могли успішно навчатися в масовій школі через порушення усного мовлення, письма, читання, зв'язного висловлювання та загальної мовленнєвої діяльності, актуалізувало потребу у створенні спеціалізованих освітніх закладів. У цьому контексті логопедична допомога почала осмислюватися не лише як корекція окремих мовленнєвих недоліків, а як складова спеціально організованого навчально-виховного процесу, що потребував окремого закладу, програмного забезпечення, науково-дослідної бази та підготовлених педагогічних кадрів [29; 30; 31; 69; 70; 71; 72; 150].

На початку 1950-х років в Україні дедалі гостріше усвідомлювалася потреба у створенні школи для учнів, які не встигали в навчанні внаслідок тяжких мовленнєвих порушень. Йшлося не лише про порушення вимови, а й про порушення письма, читання, зв'язного мовлення, що безпосередньо позначалися на засвоєнні програмового матеріалу й нерідко призводили до

повторного навчання дітей у тому самому класі. Саме ці обставини зумовили клопотання співробітників НДІ педагогіки УРСР про відкриття спеціальних шкіл для дітей із тяжкими порушеннями мовлення як нової ланки системи спеціальної освіти [9; 29; 30; 31; 69; 70; 71; 72; 150].

Практичним результатом цієї науково-організаційної роботи стало відкриття школи-інтернату № 7 для дітей із тяжкими порушеннями мовлення у м. Києві. Школа розпочала роботу 4 березня 1963 року, а наказом Міністерства освіти УРСР від 7 березня 1963 року школу-інтернат № 7 для дітей із тяжкими порушеннями мовлення було затверджено як науково-дослідну базу НДІ педагогіки [150]. У матеріалах, присвячених науково-методичній діяльності І. Дьоміної, також підкреслюється, що школа була створена за ініціативи І. Дьоміної та лабораторії логопедії рішенням Київської міської ради на базі однієї зі спеціальних шкіл-інтернатів, а наказом Міністерства освіти УРСР її було закріплено за відділом логопедії як базову установу [42; 206].

Створення цієї школи мало принципове значення для становлення логопедичної допомоги в Україні. По-перше, вона стала першою спеціалізованою освітньою ланкою, зорієнтованою на дітей із тяжкими порушеннями мовлення, які потребували не епізодичної логопедичної корекції, а системного спеціального навчання. По-друге, школа виконувала функцію експериментально-дослідної бази лабораторії логопедії НДІ педагогіки УРСР. По-третє, саме в її умовах створювалися можливості для поєднання діагностичної, корекційної, навчально-виховної, методичної та науково-дослідної роботи.

Особливо показовим є те, що школа відразу стала не лише освітнім, а й науково-методичним осередком. Архівні матеріали, на які посилаються В. Гладуш і М. Шеремет, засвідчують, що співробітники лабораторії логопедії (А. Винокур, І. Дьоміна, О. Жильцова, М. Михайлюк) брали активну участь в організаційних заходах, допомагали педагогічним працівникам у комплектуванні школи дітьми з порушеннями мовлення, організації

логопедичної роботи та підвищенні професійної підготовки вчителів [42.]. Це дає підстави розглядати школу-інтернат № 7 не просто як новий заклад у мережі спеціальної освіти, а як експериментальну платформу для вироблення організаційних і методичних засад навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Відкриття школи-інтернату № 7 виявило також значно ширший масштаб потреби у спеціалізованій логопедичній допомозі. За даними, контингент дітей, які потребували такого навчання, виявився значно більшим, ніж передбачалося: до школи було спрямовано близько 600 дітей із мовленнєвими порушеннями, зокрема дітей масових шкіл, які перебували на диспансерному обліку в сурдологічному кабінеті м. Києва [29; 30; 31; 69; 70; 71; 72; 150]. Цей факт має важливе історико-педагогічне значення, оскільки засвідчує, що до початку 1960-х років проблема тяжких порушень мовлення вже не могла розв'язуватися лише через логопедичні пункти або окремі консультації. Вона вимагала спеціального освітнього маршруту, організованого на засадах поєднання навчання, виховання, корекційної роботи й медико-педагогічного супроводу.

Подальше розширення логопедичної допомоги пов'язане з відкриттям у 1966 році дошкільного відділення при школі-інтернаті № 7 для дітей 5–7 років із тяжкими порушеннями мовлення [247]. Цей крок був закономірним, оскільки школа могла забезпечити спеціальне навчання переважно дітей шкільного віку, тоді як дошкільники з тяжкими мовленнєвими порушеннями залишалися недостатньо охопленими фаховою допомогою [150]. Відкриття дошкільного відділення свідчило про поступове утвердження ідеї ранньої корекції мовленнєвих порушень і профілактики вторинних труднощів розвитку, навчання та соціалізації. Саме ця лінія надалі стане однією з провідних у становленні дошкільної логопедії в Україні.

У 1960-х роках логопедична допомога дітям із тяжкими порушеннями мовлення почала виходити за межі одного закладу. У цей час розпочала роботу Харківська школа-інтернат для дітей із порушеннями мовлення, що засвідчило

подальше розширення спеціалізованої мережі та поступове утвердження дітей із тяжкими мовленнєвими порушеннями як окремої категорії спеціальної освіти [9; 150]. Цей факт варто інтерпретувати обережно: йдеться ще не про розгалужену систему спеціальних шкіл для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, а про початковий етап формування відповідної інституційної мережі. Проте саме ці перші школи заклали організаційні й методичні підвалини подальшого розвитку спеціального навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Паралельно з розгортанням спеціалізованих закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення загострювалася проблема фахової підготовки кадрів. Розвиток логопедичних пунктів, відкриття спеціалізованої школи-інтернату № 7, поява дошкільного відділення, потреба у програмно-методичному забезпеченні й науковому супроводі спеціального навчання вимагали підготовки фахівців, здатних працювати не лише з окремими порушеннями звуковимови, а й із комплексними мовленнєвими порушеннями, порушеннями письма, читання, зв'язного мовлення, фонематичних процесів і навчальної діяльності дитини. У цьому контексті особливого значення набули структурні зміни у Київському державному педагогічному інституті імені О. М. Горького.

Важливою передумовою для подальшого розвитку логопедичної підготовки стало відкриття 1 вересня 1964 року у КДПІ імені О. М. Горького дефектологічного факультету. В. Шевченко зазначає, що ця подія дала можливість збільшити кількість навчальних годин для більш повної та ґрунтовної підготовки спеціальних кадрів; у цей період збільшувався прийом студентів на стаціонарну форму навчання, розпочинався прийом на заочну форму, якісно зростав фаховий склад викладачів, а викладачі поєднували навчальну роботу з науковими дослідженнями актуальних проблем спеціальної освіти [433].

Наступним інституційним кроком стало створення у 1965 році кафедри сурдопедагогіки та логопедії. За архівними даними, відповідно до клопотання

інституту й дозволу Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР, наказом від 1 квітня 1965 року № 53 у Київському педагогічному інституті з 1 вересня 1965 року було створено кафедру сурдопедагогіки та логопедії і кафедру олігофренопедагогіки та психопатології [122-144; 150; 462].

Створення кафедри сурдопедагогіки та логопедії мало важливе значення для становлення логопедії як навчальної дисципліни й наряду фахової підготовки. Якщо у попередні десятиліття логопедія розвивалася переважно в межах загальнодефектологічної підготовки, сурдопедагогіки, спеціальної психології й практичної роботи логопедичних пунктів, то з середини 1960-х років вона починає інституційно закріплюватися у структурі вищої педагогічної освіти. Це означало не повне відокремлення логопедії в самостійну кафедральну галузь, а її структурне посилення в межах кафедри, де логопедична проблематика поєднувалася із сурдопедагогічною підготовкою, що було характерним для тогочасного етапу розвитку спеціальної освіти.

За Ж. Ковальчук, створення окремих кафедр дало змогу тематично розділити коло наукових проблем, які розроблялися науково-викладацьким складом, і позитивно позначилося на глибині наукових досліджень [150]. Це положення має важливе аналітичне значення: поділ кафедральної структури не був лише адміністративною реформою, а відображав зростання обсягу наукових і навчально-методичних завдань у сфері спеціальної освіти. Для логопедії це означало появу більш сталого освітнього простору, у якому могли формуватися спеціальні курси, методики, практикуми, наукові дослідження, консультаційна робота й підготовка студентів до логопедичної діяльності.

КДПІ імені О. М. Горького в цей період мав особливе значення для системи вищої дефектологічної освіти в Україні. У дисертації Ж. Ковальчук підкреслено, що до 1966 року цей інститут фактично був єдиним закладом вищої освіти, де готували спеціалістів для роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку [150]. Саме тому організаційні зміни 1964–1965 років мали не локальне, а загальноукраїнське значення: через КДПІ

здійснювалося кадрове забезпечення спеціальних шкіл, логопедичних пунктів, шкіл-інтернатів і науково-методичних структур, пов'язаних із розвитком логопедичної допомоги.

У науково-організаційному плані створення кафедри сурдопедагогіки та логопедії сприяло подальшому розмежуванню дослідницьких напрямів у спеціальній педагогіці. Науково-викладацький склад отримав можливість глибше розробляти питання розвитку мовлення дітей із порушеннями слуху, методики логопедичної роботи, корекції звуковимови, фонематичних процесів, порушень письма і читання, організації логопедичної допомоги у школі та дошкільному закладі. У цьому контексті кафедра стала важливою ланкою між академічною наукою, представленою лабораторією логопедії НДІ педагогіки УРСР, і практикою підготовки фахівців для закладів спеціальної освіти.

Важливо підкреслити, що інституційний розвиток 1960-х років мав взаємопов'язаний характер. Створення школи-інтернату № 7 у Києві забезпечило експериментальну базу для наукового вивчення дітей із тяжкими порушеннями мовлення; відкриття дошкільного відділення у 1966 році сприяло утвердженню ідеї ранньої корекції; функціонування Харківської школи-інтернату засвідчувало поступове розширення мережі спеціальних закладів; відкриття дефектологічного факультету й кафедри сурдопедагогіки та логопедії в КДПІ імені О. М. Горького забезпечувало кадровий і навчально-методичний ресурс для цієї системи. Так, у 1960-х роках логопедична допомога в Україні розвивалася одночасно у трьох взаємопов'язаних площинах: науково-дослідній, інституційно-освітній і кадрово-підготовчій [29-31; 69-72;150].

Отже, 1963–1965 роки можна розглядати як один із ключових мікроетапів інституційного розгортання логопедичної допомоги в Україні. Відкриття школи-інтернату № 7 у Києві для дітей із тяжкими порушеннями мовлення засвідчило появу спеціалізованої практичної й науково-дослідної бази для роботи з цією категорією дітей. Створення у 1965 р. кафедри

сурдопедагогіки та логопедії в КДПІ імені О. М. Горького закріпило логопедичну проблематику в системі вищої дефектологічної освіти й сприяло подальшій підготовці фахівців логопедичного профілю. У сукупності ці процеси свідчили про поступовий перехід української логопедії від окремих форм допомоги до більш цілісної системи, у якій поєднувалися спеціалізовані заклади, науково-дослідні установи, кафедральна підготовка кадрів і методичне забезпечення корекційної практики [278].

У процесі науково-методичного розгортання логопедії в Україні другої половини ХХ століття важливе місце посідає діяльність **Марії Аврамівни Савченко (1928–2012)** – педагогині-науковиці, логопеда, сурдопедагога, доцентки кафедри сурдопедагогіки та логопедії Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького, члена науково-методичної комісії з логопедії при Міністерстві освіти СРСР. У сучасній історико-логопедичній літературі її науково-педагогічна спадщина розглядається як складова розвитку української корекційної педагогіки й логопедії другої половини ХХ – початку ХХІ століття [286].

Професійне становлення М. Савченко було безпосередньо пов'язане з Київським державним педагогічним інститутом імені О. М. Горького, де вона здобула дефектологічну освіту. Після завершення школи у 1948 році вона вступила на дефектологічний факультет КДПІ імені О. М. Горького, який закінчила з відзнакою у 1952 році [151]. У період навчання істотний вплив на її фахове формування мав Р. Краєвський, який викладав низку курсів, зокрема логопедію. Надалі саме М. Савченко перейняла викладання курсу логопедії після його виходу на пенсію, що засвідчує наступність у становленні кафедральної логопедичної підготовки: від покоління довоєнних дефектологів до викладачів, які забезпечували розвиток логопедичної освіти у 1960–1970-х роках [31; 151].

Після закінчення інституту М. Савченко у 1952–1956 роках працювала вчителем і директором школи-інтернату для дітей із порушеннями слуху, що забезпечило їй практичний досвід спеціального навчання й виховання дітей з

особливими освітніми потребами. У 1956–1958 роках вона обіймала посаду інспектора методичного відділу управління шкіл Міністерства освіти України, а з 1958 року її професійна діяльність була пов'язана з КДП імені О. М. Горького. Спочатку вона працювала на погодинній оплаті, у 1960 році обійняла посаду асистента кафедри дефектології, у 1962 році – старшого викладача, згодом працювала виконувачкою обов'язків доцента кафедри сурдопедагогіки і логопедії [151].

Особливістю науково-педагогічної діяльності М. Савченко було поєднання викладання, методичної роботи й безпосередньої логопедичної практики. У 1958–1964 роках вона працювала логопедом дитячої поліклініки в м. Києві, що сприяло формуванню її як фахівця-практика й визначило прикладний характер подальших методичних розробок [151]. Така професійна траєкторія є показовою для розвитку української логопедії цього періоду: логопедична наука формувалася не ізольовано від практики, а в безпосередньому зв'язку з роботою спеціальних шкіл, поліклінік, кафедральних консультацій і підготовкою студентів-дефектологів.

У 1970 році М. Савченко захистила кандидатську дисертацію на тему «Недорозвиток фонематичного сприйняття в учнів допоміжної школи, що мають порушення вимови» в НДІ дефектології [286]. Тематика дослідження засвідчувала важливий змістовий зсув у розвитку логопедичної думки: порушення вимови починали розглядатися не лише як зовнішній артикуляційний дефект, а у зв'язку з недорозвитком фонематичного сприйняття, тобто з глибшими механізмами мовленнєвої діяльності, що впливають на формування звуковимови, читання, письма та навчальної успішності дитини.

Наукове значення цього напряму полягало в тому, що корекція порушень звуковимови обґрунтовувалася не як ізольована постановка окремих звуків, а як системна робота, пов'язана з розвитком слухового розрізнення фонем, звукового аналізу, мовленнєвого контролю, формуванням правильної вимови й перенесенням сформованих умінь у самостійне

мовлення. У такому підході простежується перехід від опису зовнішніх проявів мовленнєвих недоліків до аналізу структури мовленнєвого порушення, що було принципово важливим для подальшого розвитку вітчизняної логопедії.

Результати досліджень М. Савченко були реалізовані в підручниках, методичних посібниках і наукових статтях. Серед її праць вагоме місце посідають підручник «Українська мова» для 6 класу шкіл глухих, підготовлений у співавторстві з О. Кацовським; посібник «Виправлення вад вимови в учнів молодшого шкільного віку», підготовлений у співавторстві з Л. Смірноюю; праця «Недорозвиток фонематичного сприйняття в учнів допоміжної школи, що мають порушення вимови»; стаття «Шляхи подолання фонематичного недорозвитку в розумово відсталих учнів з порушеннями вимови»; посібник «Вчимося говорити і читати»; «Буквар» для підготовчого і першого класу спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, підготовлений у співавторстві з А. Колупаєвою та Л. Калатало; навчальний посібник «Методика виправлення вад вимови фонем у дітей» [286; 158] .

Зміст цих праць засвідчує широту науково-методичного поля М. Савченко. Її доробок охоплював питання розвитку мовлення дітей із порушеннями слуху, корекції звуковимови, формування фонематичного сприйняття, подолання мовленнєвих труднощів у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, підготовки до читання й письма, а також навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Отже, її науково-педагогічна діяльність розгорталася на перетині логопедії, сурдопедагогіки, олігофренопедагогіки та методики навчання мови, що було характерною ознакою розвитку української логопедії другої половини ХХ століття.

Важливим напрямом діяльності М. Савченко була практична підготовка студентів. У джерелах зазначено, що вона керувала логопедичним кабінетом дефектологічного факультету, була членом медико-педагогічної консультації інституту, організовувала консультації для дітей зі складними випадками

порушень звуковимови [151]. На таких консультаціях були присутні студенти, які спостерігали за обстеженням дитини, проведенням логопедичних занять і долучалися до практичної роботи. Так, кафедральний логопедичний кабінет виконував подвійну функцію: забезпечував допомогу дітям із мовленнєвими порушеннями й водночас слугував навчально-практичною базою для формування професійних умінь майбутніх логопедів [205].

Практичні консультації, які проводила М. Савченко, мали також дослідницьке значення. Спостереження за дітьми зі складними порушеннями звуковимови, аналіз ефективності окремих прийомів постановки звуків, перевірка методичних гіпотез у реальних умовах корекційної роботи забезпечували емпіричну основу для подальших методичних узагальнень. Саме тому її методичні рекомендації формувалися не лише на основі теоретичних положень, а й на основі тривалої практичної роботи з дітьми, логопедами-практиками, студентами та батьками [151].

Особливого значення набуває наступність між діяльністю М. Савченко та розвитком кафедри сурдопедагогіки і логопедії КДПІ імені О. М. Горького. Її робота на кафедрі, викладання курсу логопедії, керівництво логопедичним кабінетом, участь у медико-педагогічній консультації та підготовка методичних матеріалів сприяли закріпленню логопедії як важливого компонента фахової підготовки дефектологів. У цьому аспекті її діяльність була пов'язана не лише з розвитком окремих методик, а й із формуванням професійної культури майбутнього логопеда, здатного поєднувати педагогічні, психологічні, мовленнєві й методичні завдання корекційної роботи.

Науково-методичний доробок М. Савченко зберігав значення й у пізніший період. Після завершення роботи у КДПІ імені О. М. Горького вона у 1992–1994 роках продовжувала професійну діяльність логопедом у Київській міській психоневрологічній лікарні № 2, а згодом займалася науковою і консультативною роботою, підтримувала зв'язок із логопедами-практиками та консультувала батьків дітей із порушеннями слуху й мовлення

[151]. У 1997 році було підготовлено посібник «Вчимося говорити і читати», у 2001 році – «Буквар» для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, а у 2007–2009 роках – видання посібника «Методика виправлення вад вимови у дітей» [286].

Узагальнення науково-педагогічної спадщини М. Савченко дає підстави розглядати її як одну з помітних представниць української логопедичної школи другої половини ХХ століття, діяльність якої забезпечувала зв'язок між кафедральною підготовкою логопедів, практичною корекційною роботою, методичним забезпеченням логопедичної допомоги та науковим вивченням фонематичного недорозвитку. Її внесок полягає у поглибленні уявлень про фонематичні механізми порушень вимови, розробленні методичних підходів до корекції звуковимови, підготовці фахівців-дефектологів логопедичного профілю, організації практико-орієнтованого навчання студентів і розширенні предметного поля української логопедії.

Отже, діяльність М. Савченко репрезентує важливий етап розвитку вітчизняної логопедії, коли мовленнєві порушення починають аналізуватися не лише через їхні зовнішні прояви, а через механізми фонематичного сприйняття, звукового аналізу, мовленнєвого контролю та взаємозв'язку усного й писемного мовлення. Її науково-методична спадщина засвідчує поступовий перехід української логопедії від переважно практичного виправлення вад вимови до системного психолого-педагогічного аналізу мовленнєвого розвитку дитини й обґрунтування спеціальної корекційної допомоги в умовах освітньої практики.

У процесі становлення української логопедичної школи другої половини ХХ століття важливе місце посідає діяльність **Лілії Олександрівни Смірної (1935–2023)** – кандидатки педагогічних наук, доцентки кафедри логопедії, представниці покоління фахівців, професійне становлення яких відбувалося в умовах інституційного розгортання логопедії як наряду спеціальної педагогіки. У сучасних історико-педагогічних дослідженнях Л. Смірнова характеризується як одна з провідних постатей української

логопедії другої половини ХХ століття, чия діяльність охоплювала практичну роботу з дітьми з мовленнєвими порушеннями, викладання логопедичних дисциплін у Київському державному педагогічному інституті імені О. М. Горького, розроблення методичних матеріалів для логопедів і участь у формуванні українськомовної логопедичної методичної бази [153; 154]. У статті О. Козинця зазначено, що внесок Л. Смірної стосувався розвитку методик логопедичної роботи, діагностики мовленнєвих порушень, удосконалення форм і засобів навчання дітей з інтелектуальними порушеннями та розроблення практичних матеріалів для логопедів.

Життєвий і професійний шлях Л. Смірної був пов'язаний із післявоєнним етапом розвитку спеціальної освіти, коли в Україні поступово формувалися організаційні й науково-методичні засади підготовки фахівців для роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. Л. Смірнова народилася 27 січня 1935 року у місті Енгельс Саратовської області; у 1944 році її родина переїхала до Києва, де вона здобула середню освіту [154]. У 1957 році вступила до Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького на відділення спеціальної педагогіки педагогічного факультету, а у 1962 році завершила навчання, здобувши кваліфікацію «учитель початкових класів масової школи, учитель-дефектолог» [153; 154]. Дослідники наголошують, що у той час спеціальна педагогіка ще не була настільки диференційованою за галузями, як у пізніші періоди, однак уже формувалися засади підготовки фахівців для роботи з дітьми, які мали мовленнєві порушення.

Перший практичний досвід Л. Смірної був безпосередньо пов'язаний із роботою з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. У 1962–1963 роках вона працювала вчителем-логопедом у школі-інтернаті для дітей із тяжкими порушеннями мовлення у м. Василькові [153; 154]. Цей період мав важливе значення для її професійного становлення, оскільки робота в умовах дефіциту методичної бази та недостатньої кількості дидактичних матеріалів спонукала до пошуку ефективних корекційних прийомів і створення власного

практичного матеріалу [153; 154]. Саме цей досвід згодом позначився на характері її викладацької й методичної діяльності: логопедична проблематика осмислювалася не абстрактно, а через реальні потреби дітей із тяжкими мовленнєвими порушеннями та практичні труднощі роботи логопеда в спеціальному закладі.

У 1964 році Л. Смірнову було переведено на посаду старшого лаборанта кафедри дефектології КДПІ імені О. М. Горького, що стало початком її тривалої науково-педагогічної діяльності в системі вищої дефектологічної освіти [153; 154]. У 1964–1965 навчальному році вона працювала асистентом кафедри сурдопедагогіки, а згодом – кафедри сурдопедагогіки і логопедії; у 1969 році була переобрана на посаду старшого викладача кафедри сурдопедагогіки і логопедії та вступила до цільової аспірантури, яку закінчила у 1972 році [153; 154]. У другій половині 1960-х років у процесі розгортання логопедичної підготовки в КДПІ поступово оформлювався окремий курс «Логопедія», і Л. Смірнова стала однією з тих викладачок, які продовжували кафедральні традиції Р. Краєвського у викладанні логопедичних дисциплін [153; 154]. Джерело підкреслює, що з другої половини 1960-х років на кафедрі поступово сформувався окремий курс «Логопедія», а Л. Смірнова разом із колегами забезпечувала його викладання.

Кандидатська дисертація Л. Смірнкової була присвячена проблемі порушення розуміння мовлення у розумово відсталих школярів молодших класів. Захист відбувся 28 лютого 1974 року, тема дисертації «Порушення розуміння мовлення в розумово відсталих школярів молодших класів» [153; 154]. Дослідження засвідчує розширення предметного поля української логопедії у 1970-х роках: увага спрямовувалася не лише на корекцію звуковимови чи зовнішніх проявів мовленнєвого дефекту, а й на вивчення імпресивного мовлення, розуміння граматичних форм, мовленнєвого сприймання та особливостей мовленнєвої діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями [99]. У джерелі зазначено, що її дослідження стосувалися порушень розуміння мовлення у школярів молодшого віку з мовленнєвими та

інтелектуальними порушеннями, а відповідні публікації були практико орієнтованими й спиралися на досвід роботи у школі для дітей з порушеннями мовлення.

Особливо вагомим у науково-методичній спадщині Л. Смірної є її спільна з М. Савченко праця «Виправлення вад вимови в учнів молодшого шкільного віку», видана у Києві видавництвом «Радянська школа» у 1969 році [96; 150; 153; 154; 269]. У дисертації Ж. Ковальчук ця праця подана у бібліографії як видання обсягом 152 сторінки [150]. Це перше систематизоване українськомовне методичне видання в галузі логопедії, що мало значний вплив на формування вітчизняної логопедичної школи [153; 154]. Автори підкреслюють, що посібник враховував фонетичні й фонематичні особливості української мови, містив методичні поради, зразки навчального матеріалу та практичні орієнтири для постановки проблемних звуків.

Значення цієї праці виходило за межі суто методичного забезпечення виправлення звуковимови. Вона була важливою в умовах дефіциту українськомовних логопедичних посібників, оскільки надавала фахівцям конкретні алгоритми корекційної роботи, орієнтовані на мовний матеріал української мови. У спогадах О. Гопіченко, наведених у статті О. Козинця та Д. Ткаченко, зазначено, що на початку 1970-х років це був майже єдиний цілісний українськомовний методичний посібник у галузі логопедії після праці Р. Краєвського «Порушення мови та їх усунення» [151; 152; 153; 154]. Саме тому спільна праця М. Савченко і Л. Смірної відіграла важливу роль у становленні українськомовного методичного простору логопедії, у межах якого корекційна робота почала будуватися з урахуванням специфіки української фонетики, лексики, звукосполучень і типових труднощів мовленнєвого розвитку дітей.

Наукові інтереси Л. Смірної не обмежувалися проблемою звуковимови. За архівними даними, у 1970–1980-х роках вона опублікувала низку праць, присвячених діагностиці порушень імпресивного мовлення, проблемі заїкання, ролі технічних засобів навчання в процесі формування

мовлення, використанню ігрових і наочних матеріалів у логопедичній роботі [151; 153; 154]. Праці Л. Смірної: «Особливості розуміння граматичних форм у молодших класах допоміжної школи» (1972), «Порушення розуміння мовлення у молодших учнів із затримкою мовленнєвого розвитку» (1972), «Методика розвитку мовлення у дітей із заїканням» (1981), «Навчальні матеріали для роботи з дітьми із затримкою мовленнєвого розвитку» (1983), «Інтеграція логопедичних ігор у навчально-виховний процес» (1985), «Мовленнєві вправи для початкових класів» (1987), «Інноваційні підходи до логопедичної діагностики» (1989) [151; 153; 154].

Важливим аспектом діяльності Л. Смірної була її участь у практичній підготовці майбутніх логопедів. У 1970-х роках на кафедрі, де вона працювала, сформувався логопедичний кабінет, який спочатку функціонував на громадських засадах, однак поступово поповнювався дидактичним матеріалом, іграшками, демонстраційними засобами й матеріалами для обстеження мовлення дітей [153; 154]. За свідченнями, наведеними у джерелі, Л. Смірнова доклала значних зусиль до оснащення цього кабінету, створення прикладних методичних матеріалів і формування середовища, у якому студенти могли не лише слухати лекції, а й спостерігати обстеження мовлення дітей, аналізувати корекційні вправи та набувати первинного практичного досвіду [153; 154].

Педагогічна позиція Л. Смірної характеризувалася увагою до індивідуальності дитини, психоемоційних чинників мовленнєвого розвитку та необхідності добору адекватних корекційних прийомів. Дослідники зазначають, що вона наполягала на врахуванні психоемоційних особливостей дитини, оскільки бар'єри у формуванні мовлення можуть бути пов'язані з тривожністю, невпевненістю або недостатньою мотивацією [153; 154]. Такий підхід розширював традиційне розуміння логопедичної роботи: корекція мовлення осмислювалася не лише як відпрацювання артикуляційних навичок, а як цілісний процес педагогічної взаємодії з дитиною, що потребує

емоційного контакту, дидактичної гнучкості, наочності, ігрових прийомів і поступового формування мовленнєвої активності.

У контексті розвитку кафедральної логопедичної підготовки Л. Смірнова репрезентує тип викладача-практика, який поєднував науково-методичну роботу, безпосереднє консультування дітей, розроблення навчальних матеріалів і формування професійних умінь студентів. В. Тарасун, згадуючи Л. Смірнову, підкреслювала, що вона працювала в логопедичному кабінеті, проводила заняття з дітьми, запрошувала на них студентів, забезпечувала кабінет дидактичним матеріалом і читала всі теми курсу «Логопедія» – від постановки звуків до афазії [151; 153; 154]. У цьому виявляється одна з важливих ознак тогочасної підготовки логопедів: теоретичний курс поступово поєднувався з демонстрацією практичних занять, аналізом конкретних мовленнєвих випадків і залученням студентів до логопедичної роботи.

Узагальнення науково-педагогічної діяльності Л. Смірнкової дає підстави виокремити кілька напрямів її внеску у розвиток української логопедії. По-перше, вона сприяла становленню українськомовного методичного забезпечення логопедичної практики, зокрема через спільну з М. Савченко працю «Виправлення вад вимови в учнів молодшого шкільного віку» [286]. По-друге, її дослідження були спрямовані на вивчення порушень розуміння мовлення, імпресивного мовлення, особливостей мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними та мовленнєвими порушеннями [286]. По-третє, вона брала активну участь у кафедральній підготовці майбутніх логопедів, зокрема у викладанні курсу «Логопедія» та організації практико орієнтованої роботи студентів у логопедичному кабінеті. По-четверте, її діяльність сприяла формуванню методичної культури логопеда, орієнтованої на поєднання діагностики, корекційної роботи, індивідуального підходу, ігрових прийомів і використання дидактичного матеріалу.

Отже, діяльність Л. Смірнкової варто розглядати як важливу складову становлення української логопедичної школи другої половини XX століття. Її

внесок полягає не лише в участі у створенні методичних посібників, а й у розвитку практико орієнтованої моделі підготовки логопедів, поглибленні уваги до порушень розуміння мовлення, розробленні дидактичного й методичного забезпечення логопедичної роботи, формуванні українськомовної методичної традиції та закріпленні логопедії як важливої складової фахової підготовки дефектологів. Саме через діяльність таких фахівців логопедія в Україні поступово переходила від окремих корекційних прийомів до системної науково-методичної галузі, зорієнтованої на вивчення структури мовленнєвого порушення, організацію корекційного навчання та підготовку педагогічних кадрів для роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями.

У розвитку української логопедії другої половини ХХ століття діяльність **Олени Марківни Гопіченко** посідає особливе місце, оскільки репрезентує етап поглибленого вивчення порушень писемного мовлення, зокрема фонетичних помилок на письмі у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Якщо в попередні десятиліття логопедична допомога значною мірою концентрувалася на організаційному становленні логопунктів, корекції звуковимови, роботі з дітьми із заїканням та тяжкими порушеннями мовлення, то у 1970-х роках дедалі більшої ваги набуває аналіз механізмів порушень письма, їх зв'язку з усним мовленням, фонематичними процесами, особливостями психічної діяльності дитини та структурою інтелектуального порушення [45-47].

Професійне становлення О. Гопіченко було безпосередньо пов'язане з Київським державним педагогічним інститутом імені О. М. Горького. У 1957 році вона вступила на дефектологічне відділення педагогічного факультету, а в 1962 році закінчила інститут, здобувши спеціалізацію «Дефектологія та педагогіка, методика початкового навчання» і кваліфікацію «вчитель-дефектолог спеціальної школи, вчитель 1–4 класів масової школи» [2; 152; 418-421]. У джерелі зазначено, що під час її навчання курс «Логопедія» був розрахований лише на 30 навчальних годин, що відображає початковий стан

інституційного закріплення логопедії у структурі дефектологічної підготовки того часу [152].

Після завершення навчання О. Гопіченко працювала вчителем початкових класів у спеціальній школі № 80 м. Києва, а також у спеціальній школі-інтернаті № 9 для туговухих дітей. Цей період забезпечив їй безпосередній досвід роботи з дітьми з порушеннями розвитку та став практичним підґрунтям подальшої науково-педагогічної діяльності [152]. У 1965 році вона обійняла посаду викладача логопедії кафедри сурдопедагогіки КДПІ імені О. М. Горького. Разом із М. Савченко та Л. Смірною О. Гопіченко належала до кола перших викладачів, які забезпечували викладання курсу «Логопедія» на кафедрі після завершення активної викладацької діяльності Р. Краєвського [150; 152].

У цьому аспекті діяльність О. Гопіченко має важливе значення для історії підготовки логопедичних кадрів в Україні. Вона працювала в період, коли логопедія поступово закріплювалася у вищій дефектологічній освіті як навчальна дисципліна, практичний курс і напрям професійної підготовки. О. Гопіченко читала курси «Логопедія з історією логопедії», «Спецсемінар з логопедії», «Основи логопедії», «Основи дефектології та логопедії», проводила лабораторно-практичні й семінарські заняття, керувала логопедичною практикою, курсовими й дипломними роботами студентів, брала участь у підготовці навчальної програми з курсу «Логопедія з практикумом» разом із Є. Соботович [2; 152].

Важливим для становлення практико-орієнтованої підготовки логопедів було функціонування логопедичного кабінету дефектологічного факультету, у якому О. Гопіченко та інші викладачі проводили практичну роботу з дітьми з різними порушеннями мовлення, надавали допомогу дітям і батькам, а студенти під керівництвом викладачів здійснювали обстеження дітей та корекційну роботу [2; 152]. Отже, її викладацька діяльність не обмежувалася теоретичним викладом логопедичних дисциплін, а була пов'язана з

формуванням у студентів практичних умінь діагностики, аналізу мовленнєвого порушення та добору корекційних прийомів.

Особливо важливим етапом у науковому становленні О. Гопіченко стала співпраця з Є. Соботович. У 1970 році вона почала працювати під науковим керівництвом Є. Соботович, а 17 лютого 1972 року на засіданні кафедри сурдопедагогіки та логопедії КДПІ імені О. М. Горького Є. Соботович було затверджено науковим керівником її кандидатської дисертації [2; 152; 187; 193]. Залучення О. Гопіченко до наукової школи Є. Соботович мало принципове значення, оскільки саме ця школа послідовно розробляла психолінгвістичні й психолого-педагогічні підходи до аналізу мовленнєвих порушень, структури мовленнєвого дефекту та механізмів засвоєння мовлення дітьми з різними порушеннями розвитку [187].

У 1979 році О. Гопіченко захистила кандидатську дисертацію на тему «Фонетические ошибки в письме умственно отсталых школьников младших классов и пути их преодоления (на материале украинского языка)» [67]. Тематика дослідження була надзвичайно важливою для розвитку української логопедії, оскільки стосувалася порушень письма у дітей з інтелектуальними порушеннями, які навчалися українською мовою. У межах дослідження було вивчено характер помилок у письмових роботах учнів, проаналізовано механізми найтипівіших фонетичних помилок, апробовано педагогічні засоби й методики оптимізації корекційної роботи при порушеннях письма з урахуванням структури порушення дітей із розумовою недостатністю [45-47].

Наукова значущість досліджень О. Гопіченко полягає в тому, що порушення письма аналізувалися не лише як сукупність зовнішніх графічних або орфографічних помилок, а як прояв недосконалості складних операцій письмової мовленнєвої діяльності. У спільних працях О. Гопіченко та Є. Соботович висвітлювалися механізми порушень письма як результат розладу операцій породження письмового мовленнєвого висловлювання: внутрішнього програмування зв'язного тексту, внутрішнього програмування окремого речення, граматичного структурування, вибору фонем,

фонематичного аналізу слів тощо [47; 170]. Такий підхід засвідчував перехід української логопедії до системного аналізу писемного мовлення як складної психолінгвістичної діяльності.

Одним із найвагоміших результатів досліджень О. Гопіченко та Є. Соботович стала класифікація специфічних помилок письма. У ній було виокремлено фонетичні, графічні та оптико-просторові, а також морфологічні / лексико-граматичні помилки [428]. Важливо, що класифікація будувалася не лише на зовнішньому описі помилки, а на врахуванні механізмів її виникнення та принципів оволодіння письмом. Саме тому вона зберегла історико-методичне значення для подальших досліджень дисграфії й корекції порушень письма у дітей молодшого шкільного віку.

Особливо показовим є те, що в дисертації О. Гопіченко порушення письма пов'язувалися з особливостями нервово-психічної сфери учнів. Зокрема дослідниця звертала увагу на низьку працездатність, підвищене відволікання, слабкість слухової та зорової пам'яті, труднощі переключення, які впливали на здійснення операцій письма [428]. Це положення є принциповим, оскільки демонструє, що вже наприкінці 1970-х років українська логопедія виходила за межі суто мовного або артикуляційного пояснення порушень письма й починала враховувати взаємозв'язок письма з організацією психічної діяльності дитини.

У дослідженнях О. Гопіченко фонетичні помилки на письмі у дітей з інтелектуальними порушеннями без первинних порушень аналізаторної діяльності пояснювалися порушеннями структури основних операцій, що лежать в основі письма: недостатньою сформованістю слухового контролю мовлення, неповноцінністю зорового й рухорухового контролю в процесі запису слів і речень, труднощами координації завдань і операцій письма, утриманням у пам'яті змісту й послідовності матеріалу, здійсненням звукового аналізу й синтезу, самоконтролю та переключення з однієї операції на іншу [170]. Такий підхід дає підстави розглядати її дослідження як один із

важливих кроків до міждисциплінарного осмислення порушень писемного мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Практичне значення праць О. Гопіченко полягало у розробленні змісту корекційного навчання, спрямованого на розвиток саме тих функцій, недостатність яких була виявлена у дітей у процесі констатувального експерименту [72]. Отже, корекційна робота розглядалася не як механічне усунення окремих помилок письма, а як цілеспрямоване формування операцій, що забезпечують письмо: слухового контролю, фонематичного аналізу, зорово-рухового контролю, пам'яті, уваги, самоконтролю, програмування письмового висловлювання. Саме ця логіка відповідала загальній тенденції розвитку української логопедії 1970-х років – переходу до аналізу внутрішніх механізмів мовленнєвого порушення.

Науково-педагогічна діяльність О. Гопіченко мала також важливий кадрово-освітній вимір. З 1979 року вона працювала старшим викладачем, у 1983 році була обрана на посаду доцента кафедри сурдопедагогіки та логопедії, а у 1985 році їй було присвоєно вчене звання доцента кафедри логопедії та сурдопедагогіки [2; 123-144; 173]. Упродовж багатьох років вона забезпечувала викладання логопедичних дисциплін, керувала логопедичною практикою, брала участь у розробленні навчальних планів, програм, курсів підвищення кваліфікації для дефектологів, учителів початкових класів, логопедів допоміжних шкіл, шкіл для дітей із затримкою психічного розвитку, тяжкими порушеннями мовлення та іншими порушеннями розвитку [2].

У цьому контексті О. Гопіченко постає не лише як дослідниця порушень письма, а і як представниця кафедральної логопедичної школи, яка забезпечувала підготовку майбутніх логопедів, поширення логопедичних знань і методичне консультування практиків. Вона брала участь у просвітницькій роботі, читала лекції на курсах підвищення кваліфікації в різних регіонах України, проводила консультативну роботу з логопедами різних типів установ і батьками дітей із порушеннями мовлення [122-144]. Це

свідчить про поєднання в її діяльності наукового, методичного, викладацького й консультативно-практичного напрямів.

Загалом науковий доробок О. Гопіченко охоплює понад 30 праць. Серед найвагоміших дослідники називають «Вади письма в учнів молодших класів допоміжної школи» (1973), спільну з Є. Соботович працю «Природа фонетичних помилок у письмових роботах розумово відсталих учнів» (1973), автореферат кандидатської дисертації «Фонетические ошибки в письме умственно отсталых школьников младших классов и пути их преодоления (на материале украинского языка)» (1979), а також пізнішу методичну працю «Диференціація голосних та приголосних звуків на логопедичних заняттях із дітьми» [45; 152].

Отже, діяльність О. Гопіченко репрезентує важливий етап розвитку української логопедії, пов'язаний із поглибленням досліджень порушень писемного мовлення, зокрема у дітей з інтелектуальними порушеннями. Її внесок полягає у вивченні фонетичних помилок на письмі, аналізі механізмів їх виникнення, розробленні класифікації специфічних помилок у співпраці з Є. Соботович, обґрунтуванні змісту корекційного навчання та підготовці логопедичних кадрів у системі вищої дефектологічної освіти. Через її науково-педагогічну діяльність простежується перехід української логопедії від корекції окремих мовленнєвих проявів до системного аналізу усного й писемного мовлення як складних психолого-педагогічних і психолінгвістичних явищ.

Дослідження О. Гопіченко, виконані під науковим керівництвом Є. Соботович, засвідчують важливий методологічний зсув у розвитку української логопедії: від опису зовнішніх проявів мовленнєвого порушення до аналізу його внутрішніх психологічних і психолінгвістичних механізмів. Саме тому подальший аналіз становлення вітчизняної теорії логопедичної допомоги потребує окремого звернення до наукової спадщини Є. Соботович, з іменем якої пов'язане формування системного, психолінгвістично орієнтованого підходу до вивчення мовленнєвих порушень у дітей.

У другій половині XX – на початку XXI століття **Євгенія Федорівна Соботович (1935–2007)** посіла особливе місце в історії української логопедії як доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Академії педагогічних наук України, завідувачка кафедри сурдопедагогіки та логопедії Українського державного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, завідувачка лабораторії логопедії Інституту спеціальної педагогіки АПН України, голова першої в Україні спеціалізованої вченої ради із захисту кандидатських дисертацій зі спеціальної педагогіки та спеціальної психології, член редакційної ради журналу «Дефектологія» [170]. У дисертації, присвяченій її науково-педагогічній спадщині, підкреслено, що Є. Соботович була фахівчиною в галузі фундаментальних полідисциплінарних теоретичних і прикладних досліджень мовленнєвої діяльності дітей із нормальним та порушеним психофізичним розвитком, а її діяльність охоплювала наукове керівництво комплексними темами НДР, організацію наукових досліджень і підготовку логопедичних кадрів [170].

Науково-педагогічний доробок Є. Соботович вирізняється значним обсягом і змістовою багатовимірністю. Наукова спадщина вченої охоплює три монографії, шість навчально-методичних посібників, методичні рекомендації, програми, статті, тези доповідей конференцій, симпозіумів і семінарів, опубліковані в наукових збірниках та педагогічних фахових виданнях [170]. Саме така різноплановість спадщини засвідчує, що діяльність Є. Соботович не може бути зведена лише до окремого напрямку логопедичної практики: вона охоплювала теоретичне обґрунтування мовленнєвої діяльності, диференційну діагностику мовленнєвих порушень, розроблення змісту корекційного навчання, підготовку фахівців і формування наукової школи [170].

Історико-педагогічне значення діяльності Є. Соботович полягає передусім у тому, що вона вивела українську логопедію на якісно новий рівень теоретичного осмислення мовленнєвих порушень. У попередні десятиліття логопедична допомога розвивалася переважно через організацію логопедичних пунктів, спеціальних шкіл, дошкільних груп, розроблення

методик корекції звуковимови, заїкання, порушень письма й читання. Натомість у працях Є. Соботович мовленнєве порушення почало аналізуватися не лише за зовнішніми симптомами, а через внутрішні психологічні, психолінгвістичні, когнітивні та мовні механізми. Саме це дозволяє розглядати її наукову спадщину як один із ключових методологічних поворотів у розвитку вітчизняної теорії логопедичної допомоги [150; 170].

Особливо важливим є те, що Є. Соботович розробила новий психолінгвістичний підхід до вивчення диференційованих механізмів порушень мовлення при алалії, розумовій відсталості, затримці психічного розвитку, а також до їх диференційної діагностики й корекції [170]. Звернення Є. Соботович до проблем онтогенезу дитячого мовлення, нейро- та психофізіології мовлення, психолінгвістики й спеціальної педагогіки спонукало її до пошуку нових шляхів вивчення первинних порушень мовлення [170].

У цьому контексті особливе місце посідає дослідження Є. Соботович проблеми моторної алалії. Учена зробила значний внесок у дослідження алалії, уперше розробила концепцію моторної алалії як мовного порушення, по-новому трактувала структуру дефекту та механізми порушень при моторній алалії [170]. Таке розуміння було принципово важливим, оскільки зміщувало дослідницьку увагу від опису безмовності або різко вираженого недорозвинення мовлення до аналізу системи мовних і немовних механізмів, які забезпечують формування мовленнєвої діяльності дитини.

Саме завдяки такому підходу Є. Соботович змогла показати складний диференційований характер недорозвитку мовлення у дітей із порушеннями інтелектуальної діяльності та дітей із моторною алалією [170]. Це мало істотне значення для логопедичної науки, оскільки давало підстави для точнішого розмежування мовленнєвого й інтелектуального недорозвитку, уточнення діагностичних критеріїв, визначення змісту корекційного впливу й добору адекватних освітніх умов. Отже, у працях Є. Соботович диференційна діагностика постала не як формальна класифікаційна процедура, а як науково

обґрунтований інструмент розуміння структури порушення та побудови корекційної роботи.

У дослідженні моторної алаїї Є. Соботович важливим було розмежування різних груп дітей за співвідношенням мовленнєвого й інтелектуального розвитку. У науково-педагогічних джерелах зазначено, що вчена поділяла позицію про диспропорцію між розвитком мовлення й мислення як одну з істотних диференційних ознак моторної алаїї порівняно з олігофренією; водночас вона описувала групи дітей, у яких характер співвідношення мовленнєвого й інтелектуального недорозвинення був неоднаковим і міг змінюватися в процесі розвитку та компенсації мовленнєвих вад [171]. Це засвідчує, що Є. Соботович розглядала мовленнєве порушення в динаміці розвитку, а не як застиглу нозологічну характеристику.

Методологічно важливим є також те, що Є. Соботович не обмежувалася аналізом окремих мовленнєвих симптомів. У її працях мовленнєва діяльність розглядалася як складна система, у якій взаємодіють мовні знання, комунікативні потреби, операції породження й розуміння висловлювання, пам'ять, увага, мислення, контроль, узагальнення, аналіз і синтез. Зазначено, що, аналізуючи поняття «мова», «мовлення», «мовленнєва діяльність», Є. Соботович розглядала мову та мовлення як два складники мовленнєвої діяльності, тобто як внутрішні засоби й способи її реалізації; це давало підстави для виокремлення лінгвістичного та комунікативного компонентів мовленнєвої діяльності [170].

Такий підхід був принципово новим для української логопедії, оскільки дозволяв аналізувати мовленнєве порушення не лише за рівнем сформованості звуковимови, словника чи граматичної будови, а через порушення операцій, які забезпечують мовленнєву діяльність. Лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності Є. Соботович пов'язувала з колом мовних знань, тобто мовною компетенцією, що формується в процесі оволодіння мовою [170]. Водночас засвоєння мовних знань розглядалося не як механічне накопичення

мовних одиниць, а як результат оперування лінгвістичними одиницями у процесі породження і розуміння мовленнєвого висловлювання [170].

У дисертації Ж. Ковальчук акцентовано, що у 1980–1990-х роках у контексті лінгвістичного підходу в логопедії визначилися два основні напрями теоретичних досліджень – педагогічний і психолінгвістичний; яскравою представницею психолінгвістичного напрямку була доктор педагогічних наук, професор Є. Соботович та її наукова школа [150]. У результаті досліджень цього напрямку було виявлено основні порушення мовлення, встановлено їхню структуру і природу, з'ясовано особливості психічного розвитку дітей із мовленнєвими порушеннями, а також розроблено рекомендації щодо змісту, методів і засобів корекційного навчання [150].

Особливо значущим у концепції Є. Соботович було виділення механізмів, які забезпечують формування та функціонування мовленнєвої діяльності. За Ж. Ковальчук, психолінгвістичний аналіз структури мовленнєвої діяльності та її формування в онтогенезі дозволив Є. Соботович диференційовано підійти до визначення складного структурного мовленнєвого механізму й виокремити загальнофункціональні механізми, що забезпечують засвоєння семантичних одиниць мови, зокрема операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, осмислення, довготривалу й оперативну пам'ять, увагу [150].

У цьому полягає одна з найвагоміших теоретичних інновацій Є. Соботович: мовлення дитини з порушеннями почало розглядатися не ізольовано, а у зв'язку із загальними психічними процесами та операціями мовленнєвої діяльності. Такий підхід створював підґрунтя для пояснення того, чому в дітей із подібними зовнішніми мовленнєвими проявами можуть бути різні механізми порушення, різні освітні потреби й різні траєкторії корекційного навчання. Відповідно, логопедична допомога мала будуватися не за принципом однакової методики для однакового симптому, а за принципом аналізу структури дефекту, провідного механізму порушення та збережених можливостей дитини [170].

Наукова спадщина Є. Соботович охоплювала не лише проблеми системних порушень мовлення, а й питання звуковимови, фонетико-фонематичного розвитку, писемного мовлення, підготовки дітей до шкільного навчання, корекційного навчання дітей із первинним недорозвиненням мовлення. У списку праць, наведеному в дисертації Є. Линдіної, фіксуються, зокрема, її дослідження «Воспитание правильного звукопроизношения у детей дошкольного возраста» (1972), «Принципы коррекционного обучения детей с первичным недоразвитием речи» (1987), «Программа спецкурса “Логопедическая работа в специальных дошкольных учреждениях”» (1990), «Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению» (1998), «Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення у дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту» у співавторстві з В. В. Тищенком (2004) [300; 325].

Одним із важливих напрямів діяльності Є. Соботович було дослідження порушень писемного мовлення. Її співпраця з О. Гопіченко у вивченні природи фонетичних помилок у письмових роботах учнів із порушеннями інтелектуального розвитку засвідчила перехід від констатації помилок письма до аналізу механізмів їх виникнення [170]. У списку праць Є. Соботович фіксується публікація «Природа фонетичних помилок в письмових роботах розумово відсталих учнів», підготовлена у співавторстві з О. Гопіченко [300].

Цей напрям мав особливе значення для української логопедії, оскільки письмове мовлення почало осмислюватися як складна форма мовленнєвої діяльності, що залежить від рівня сформованості фонематичних процесів, мовного аналізу й синтезу, граматичного структурування, слухового й зорового контролю, пам'яті, уваги, операцій програмування й контролю. Так, порушення письма у працях Є. Соботович та її наукової школи розглядалися не як механічні помилки графічного оформлення, а як прояв недостатності глибинних мовленнєвих і пізнавальних механізмів [300].

Не менш важливим був внесок Є. Соботович у розвиток дошкільної логопедії та підготовки дітей із мовленнєвими порушеннями до школи. У

1990-х – на початку 2000-х років її діяльність була пов’язана з лабораторними структурами Інституту дефектології / Інституту спеціальної педагогіки АПН України. Після створення у 1993 році Академії педагогічних наук України та ухвалення рішення про створення Інституту дефектології АПН України професійна діяльність Є. Соботович зазнала суттєвих організаційних змін; у 1994 році вона залишила завідування кафедрою сурдопедагогіки та логопедії УДПУ імені М. П. Драгоманова й перейшла до новостворених академічних структур [170].

Ця подія мала значення не лише для біографії вченої, а й для розвитку логопедичної науки в Україні. Перехід Є. Соботович до академічного інституту означав посилення фундаментального й прикладного дослідницького компонента логопедії в умовах незалежної України. У цей період логопедія потребувала не лише збереження напрацьованих радянським періодом організаційних форм, а й оновлення теоретичних засад, розроблення програм корекційно-попереджувального навчання, поглиблення діагностики мовленнєвих порушень, створення методик підготовки дітей із мовленнєвими порушеннями до шкільного навчання [9; 300].

У дисертації Є. Линдіної підкреслено, що у 1994–1998 роках Є. Соботович разом із Л. Андрусишиною, Л. Бартенєвою, В. Тищенком та іншими співробітниками лабораторії, спираючись на аналіз і узагальнення експериментальних даних, визначила основні завдання корекційно-попереджувального і розвивального навчання дітей у зв’язку з підготовкою їх до школи. Зокрема йшлося про формування такого рівня мовленнєвого розвитку у фонологічній, лексичній і граматичній ланках, який забезпечує розуміння вербальної інформації, її передавання, розвиток мовленнєвого мислення та створення передумов для засвоєння читання й письма [170].

Це положення є принциповим для аналізу розвитку логопедичної допомоги в Україні, оскільки засвідчує зміщення акцентів від корекції окремих мовленнєвих недоліків до формування мовленнєвої готовності дитини до шкільного навчання. У межах такого підходу логопедична допомога

набуває корекційно-попереджувального характеру: вона спрямовується на профілактику майбутніх труднощів письма, читання, навчального спілкування, засвоєння вербальної інформації та шкільної адаптації. Отже, наукова спадщина Є. Соботович має безпосередній зв'язок із подальшим розвитком ідеї ранньої корекції, дошкільної логопедичної допомоги та підготовки дітей із мовленнєвими порушеннями до навчання в загальноосвітньому середовищі.

У 2001–2003 роках під керівництвом Є. Соботович у лабораторії логопедії Інституту спеціальної педагогіки АПН України виконувалися комплексні дослідження, у межах яких працювали Л. Андрусишина, Л. Бартенєва, Е. Данілавічюте, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко та інші науковці. Результатом цієї роботи стало, зокрема, підготовлення програмно-методичного комплексу «Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей з вадами мовленнєвого розвитку 7-го року життя, які вступають до масових шкіл, та їх методична реалізація» [170].

Цей програмно-методичний комплекс варто розглядати як важливий етап розвитку української логопедичної допомоги на межі XX–XXI століть. Він засвідчував, що у фокусі логопедичної науки опинилися діти старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями, які за умови належного корекційного супроводу могли бути підготовлені до навчання у масовій школі. Такий підхід ще не є інклюзією у сучасному нормативному розумінні, однак він створював передумови для майбутнього переходу до більш варіативних освітніх маршрутів, у яких дитина з мовленнєвими порушеннями розглядається не лише як вихованець спеціального закладу, а як учасник ширшого освітнього простору [300].

Суттєвою складовою внеску Є. Соботович була її організаційно-педагогічна діяльність у системі підготовки наукових і педагогічних кадрів. У дисертації Є. Линдіної зазначено, що після проголошення незалежності України захисти кандидатських і докторських дисертацій зі спеціальностей 13.00.03 – спеціальна педагогіка та 19.00.08 – спеціальна психологія ще певний

час відбувалися поза Україною; лише у 1993 році в Україні було створено першу спеціалізовану вчену раду із захисту кандидатських дисертацій при Українському державному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова [2; 300]. У вступі до дисертації про Є. Соботович підкреслено, що вона була головою першої в Україні спеціалізованої вченої ради із захисту кандидатських дисертацій зі спеціальної педагогіки та спеціальної психології [170].

Цей факт має вагоме історико-педагогічне значення. Створення в Україні спеціалізованої вченої ради означало інституційне зміцнення національного простору підготовки наукових кадрів у галузі спеціальної педагогіки та спеціальної психології. Участь Є. Соботович у цьому процесі свідчить, що її внесок полягав не лише у створенні наукових концепцій, а й у формуванні академічної інфраструктури української спеціальної освіти. Через наукове керівництво, опонування, участь у спеціалізованих радах, редколегіях і лабораторних дослідженнях вона забезпечувала тяглість української логопедичної науки в перехідний період 1990-х років [170].

Окремого розгляду потребує наукова школа Є. Соботович. У структурі дисертації Є. Линдіної науковій школі професора Є. Соботович присвячено окремий підрозділ, що само собою засвідчує її системоутворювальне значення для української логопедії [300]. У межах цієї школи розроблялися проблеми психолінгвістичної структури мовленнєвої діяльності, системних порушень мовлення, загального недорозвинення мовлення, фонетико-фонематичного недорозвинення, порушень письма й читання, мовленнєвої готовності до школи, корекційно-попереджувального навчання дітей дошкільного віку.

До кола науковців, діяльність яких була пов'язана з розвитком ідей Є. Соботович, належать Л. Андрусишина, Л. Бартенєва, О. Гопіченко, Е. Данілавічюте, В. Тищенко, Л. Трофименко та інші дослідники [150; 300]. У працях цих учених простежується розвиток ключових методологічних положень Є. Соботович: необхідність аналізу структури мовленнєвого порушення; виявлення психологічних механізмів мовленнєвої діяльності;

розгляд мовлення у зв'язку з мисленням, пам'яттю, увагою, пізнавальними операціями; спрямованість корекції не лише на усунення симптому, а на формування функціональних передумов мовленнєвого розвитку.

У цьому контексті наукова школа Є. Соботович постає як важливий чинник інтелектуальної тяглості української логопедії. Вона поєднала здобутки попереднього етапу – інституційне становлення логопедичної допомоги, розвиток дошкільних і шкільних форм корекційної роботи, накопичення методичного досвіду – з новими теоретичними засадами, що спиралися на психолінгвістичний аналіз мовленнєвої діяльності. Саме завдяки цьому українська логопедія отримала можливість перейти від переважно описово-корекційної моделі до моделі пояснювальної, діагностично диференційованої та прогностично орієнтованої [170].

Особливо важливим для теми становлення і розвитку логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами є те, що у спадщині Є. Соботович простежується поступовий перехід від роботи з окремими категоріями мовленнєвих порушень до ширшого розуміння дитини з мовленнєвими труднощами як суб'єкта спеціально організованого освітнього й корекційного супроводу. У цьому сенсі її праці випереджали пізніший інклюзивний дискурс, оскільки закладали підґрунтя для індивідуалізації допомоги, диференційної діагностики, корекційно-попереджувального навчання, підготовки дітей до навчання в масовій школі та врахування психолого-педагогічної структури особистості дитини [170].

Не можна оминати й значення Є. Соботович для розвитку понятійно-категоріального апарату української логопедії. Через аналіз мовлення як діяльності, розмежування лінгвістичного й комунікативного компонентів, осмислення мовної компетенції, операцій породження і розуміння висловлювання, виявлення загальнофункціональних і специфічних механізмів мовлення вона сприяла уточненню того, що саме є об'єктом логопедичного впливу. Об'єктом корекції ставала не лише вимова або граматична форма, а

вся система мовленнєвої діяльності дитини, включно з її когнітивними, мовними, комунікативними й регулятивними складовими [300].

Саме тому спадщину Є. Соботович доцільно інтерпретувати як методологічний міст між класичною логопедією другої половини XX століття та сучасною українською логопедією, орієнтованою на комплексний, міждисциплінарний, дитиноцентрований і корекційно-розвивальний підхід. Її наукові положення залишаються значущими для аналізу мовленнєвих порушень у дітей із загальним недорозвиненням мовлення, фонетико-фонематичним недорозвиненням, алалією, інтелектуальними порушеннями, затримкою психічного розвитку, труднощами письма й читання, а також для побудови системи логопедичної допомоги у дошкільному та шкільному віці [300].

Узагальнення науково-педагогічної діяльності Є. Соботович дає підстави виокремити кілька основних напрямів її внеску у становлення й розвиток вітчизняної логопедичної допомоги. По-перше, вона обґрунтувала психолінгвістичний підхід до аналізу мовленнєвих порушень, що дозволив розкривати їхню структуру, природу й механізми. По-друге, у працях Є. Соботович було поглиблено наукове розуміння системних порушень мовлення, зокрема моторної алалії, загального недорозвинення мовлення, порушень мовлення у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку та затримкою психічного розвитку. По-третє, вона сприяла розвитку диференційної діагностики мовленнєвих порушень, що мало безпосереднє значення для вибору адекватних корекційних стратегій. По-четверте, її праці забезпечили теоретичне підґрунтя корекційно-попереджувального навчання дітей дошкільного віку й підготовки їх до шкільного навчання. По-п'яте, через кафедральну, лабораторну й академічну діяльність вона сформувала наукову школу, яка визначила подальші напрями розвитку української логопедії наприкінці XX – на початку XXI століття [170; 300].

Отже, Є. Соботович є однією з ключових постатей у становленні теоретико-методологічних засад української логопедії. Її внесок полягає не

лише у створенні окремих методик чи дослідженні певних форм мовленнєвих порушень, а у формуванні нового способу наукового мислення в логопедії. У її працях мовленнєве порушення постає як складне системне явище, що потребує психолінгвістичного аналізу, диференційної діагностики, врахування когнітивних і комунікативних механізмів, спеціально організованого корекційного навчання й міждисциплінарного супроводу. Саме тому науково-педагогічна спадщина Є. Соботович має бути розглянута в дисертації як один із центральних чинників переходу української логопедії від інституційно-методичного становлення до глибокої теоретичної систематизації та подальшої модернізації логопедичної допомоги дітям з особливими освітніми потребами.

Розгортання у 1960-х роках спеціалізованої допомоги дітям із тяжкими порушеннями мовлення – створення школи-інтернату № 7 у Києві, функціонування Харківської школи-інтернату, закріплення логопедичної проблематики в діяльності лабораторії логопедії НДІ педагогіки УРСР та кафедри сурдопедагогіки і логопедії КДПІ імені О. М. Горького – створило організаційно-наукове підґрунтя для наступного важливого зсуву у вітчизняній логопедичній практиці. Якщо на попередньому етапі основна увага була зосереджена переважно на шкільному віці, логопунктах, спеціальних школах-інтернатах і подоланні наслідків уже сформованих порушень мовлення, то в 1970-х роках дедалі виразніше утверджується ідея необхідності раннього виявлення й корекційного впливу саме в дошкільному віці [177; 197].

Цей перехід був зумовлений не лише розширенням мережі спеціальних закладів, а й поглибленням наукових уявлень про структуру мовленнєвого порушення, його зв'язок із психічним розвитком, пізнавальною діяльністю, формуванням письма, читання, навчальної поведінки та соціальної адаптації дитини. У дослідженнях 1950–1970-х років превалювали педагогічний і психолого-педагогічний напрями аналізу порушень мовлення, особливостей навчання і виховання дітей із такими порушеннями; саме в цей час, за

В. Шевченком, детально розроблявся системний підхід до вивчення мовленнєвих порушень [434]. Отже, дошкільна логопедична допомога 1970-х років постає не як ізольована організаційна новація, а як закономірний результат попереднього розвитку шкільної логопедії, спеціального навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення та наукового осмислення потреб ранньої корекції.

4.3. Розширення мережі спеціальних закладів, логопедичних груп і логопедичних пунктів у 1970–1980-х роках

У 1970-х роках у системі спеціальної освіти України поступово утверджується розуміння дошкільного виховання як однієї з важливих ланок корекційно-педагогічної допомоги дітям із порушеннями психофізичного розвитку, зокрема дітям із порушеннями мовлення. На початку 1970-х років, як зазначає В. Шевченко, дошкільне виховання почало визнаватися однією з провідних галузей спеціальної освіти, оскільки було доведено, що рання корекція порушення запобігає виникненню вторинних порушень розвитку та допомагає уникненню значної частини труднощів під час подальшого навчання у школі [434]. У цьому положенні фіксується принципово важлива для історії логопедичної допомоги зміна: корекційна робота почала розглядатися не лише як засіб подолання вже наявних шкільних труднощів, а як профілактично спрямований процес, який має розпочинатися до вступу дитини до школи.

У докторській дисертації В. Шевченка наголошено, що на основі тогочасних досліджень було обґрунтовано значення ранньої корекції як чинника запобігання вторинним порушенням розвитку; дошкільний вік визнавався найбільш сприятливим періодом для всебічного розвитку дітей, а корекційний вплив у спеціально організованих дошкільних закладах — найпродуктивнішим [434]. Для логопедії це мало особливе значення, оскільки мовленнєві порушення в дошкільному віці без своєчасної допомоги могли

трансформуватися у стійкі труднощі засвоєння грамоти, порушення письма й читання, обмеження комунікативної активності, вторинні емоційно-поведінкові проблеми та зниження готовності до шкільного навчання.

Відповідно у 1970-х роках логопедична допомога дітям дошкільного віку починає набувати більш чітких організаційних, змістових і нормативних ознак. Якщо від середини 1950-х до кінця 1960-х років, за Т. Берник, в Україні фактично не існувало окремого спеціального дошкільного закладу для дітей із мовленнєвими порушеннями, а дошкільники здебільшого залишалися поза спеціальним навчанням і вихованням, то у 1970-х роках ситуація поступово змінюється [9; 184]. До цього часу дошкільна логопедична допомога мала переважно стихійний характер: логопедичні групи виникали поодинокі в окремих містах України; подекуди допомогу дошкільникам надавали логопеди шкільних логопедичних пунктів або вихователі масових дитячих садків [9]. Такий стан не забезпечував системності, наступності й достатньої результативності корекційного впливу.

Важливою передумовою переорієнтації логопедичної допомоги на дошкільний вік стало усвідомлення обмеженості попередніх форм роботи. Логопедичні пункти, які обслуговували передусім школярів, не могли повною мірою забезпечити потреби дошкільників із тяжкими або стійкими порушеннями мовлення. Т. Берник зазначає, що дошкільники з вадами мовлення часто не могли регулярно відвідувати логопедичні заняття, оскільки батьки через зайнятість не мали можливості систематично водити їх до поліклініки або до шкільного логопеда району, який до того ж був перевантажений роботою зі школярами-логопатами [9]. Отже, проблема дошкільної освіти дітей із мовленнєвими порушеннями потребувала не епізодичних консультаційних заходів, а спеціально організованих форм постійної логопедичної допомоги.

У 1950–1960-х роках як проміжна форма допомоги виникали логопедичні експериментальні групи при масових дитячих садках. Вони об'єднували дітей з однотипними мовленнєвими порушеннями: затримкою

мовленнєвого розвитку, заїканням, складною дислалією тощо. Організація таких груп давала змогу забезпечити дитині систематичнішу логопедичну допомогу, зменшити навантаження на батьків, комплектувати групи з вихованців конкретного дитячого садка або дошкільників мікрорайону, а після виправлення мовленнєвих порушень повертати дітей до попереднього колективу [9; 184; 190]. Проте ці групи мали тимчасовий характер і не розв'язували повністю проблему спеціального дошкільного навчання дітей із тяжкими мовленнєвими порушеннями.

Практичний досвід функціонування таких груп дав змогу окреслити низку організаційно-педагогічних вимог до майбутньої системи дошкільної логопедичної допомоги. Працівники дитячих садків, у яких діяли логопедичні групи, наголошували на потребі комплектування груп з урахуванням віку дітей, зокрема організації окремих груп для дошкільників шести- та семирічного віку; доцільності цілодобового функціонування груп, оскільки діти потребували занять і у вечірній час; можливості належності таких груп до санаторного типу з посиленням харчування, санітарно-гігієнічним обслуговуванням і лікарським контролем; прийому до груп лише дітей із мовленнєвими розладами без порушень слуху, органічних уражень центральної нервової системи або затримки психічного розвитку; обмеження наповнюваності груп; щоденного проведення логопедичних занять [9]. Ці положення свідчать, що на практичному рівні вже визрівало розуміння дошкільної логопедичної допомоги як комплексної системи, яка має поєднувати педагогічні, логопедичні, медико-гігієнічні й організаційні компоненти.

Нормативне впорядкування дошкільної логопедичної допомоги пов'язане з ухваленням документів, які визначали типи спеціальних дошкільних закладів і принципи комплектування груп для дітей із порушеннями мовлення. Т. Берник зазначає, що принципи комплектування дошкільних закладів і груп для дітей із мовленнєвими порушеннями були визначені Типовим положенням про дошкільні заклади і групи для дітей з

порушеннями мовлення 1970 року. Згідно з ним такі заклади були державними, загального типу й призначалися для виховання дошкільників із важкими вадами мовлення, недорозвитком фонетичної сторони мовлення та заїканням; на них покладалися завдання всебічного виховання дітей, розвитку розмовного мовлення, формування правильної звуковимови та підготовки до навчання у школі [9].

Дошкільні заклади й групи для дітей із порушеннями мовлення при збереженому слухові виокремлювалися поряд із закладами для дітей із порушеннями слуху, зору, інтелектуального розвитку та опорно-рухового апарату [9]. У межах логопедичного напрямку передбачалися дитячі садки та ясла-садки з денним і цілодобовим перебуванням, дошкільні групи при дитячих садках і дошкільних дитячих будинках загального типу, а також дошкільні групи при школах-інтернатах для дітей із тяжкими порушеннями мовлення [9].

Така типологізація має принципове значення для історії логопедичної допомоги. Вона засвідчує, що у 1970-х роках дошкільна логопедична допомога починає розглядатися як окрема ланка спеціальної освіти, яка має власний контингент дітей, власні завдання, організаційні форми й критерії зарахування. До таких закладів направлялися діти з порушеннями мовлення за умови збереженого слуху й первинно збереженого інтелекту [9; 178]. Водночас нормативні документи окреслювали й протипоказання: не підлягали прийому діти зі зниженим слухом, недорозвитком мовлення, зумовленим розумовою відсталістю, частими епілептичними нападами, тяжкими станами самообслуговування, а також діти, мовленнєві порушення яких могли бути виправлені в логопедичних пунктах [9]. Це свідчить про посилення ролі диференційної діагностики та прагнення уникнути змішування різних категорій дітей у межах одного освітнього маршруту.

Загальносоюзне нормативне оформлення системи спеціальних дошкільних закладів було пов'язане також із наказом Міністерства освіти СРСР від 21 листопада 1972 року «Про введення в дію номенклатури

дошкільних закладів для аномальних дітей системи Міністерства освіти СРСР». За Т. Берник, номенклатуру спеціальних дошкільних закладів було погоджено з Міністерством охорони здоров'я СРСР і затверджено 15 вересня 1972 року; документ зобов'язував міністерства освіти республік розробити плани організації дошкільних закладів на 1973–1975 роки, а також підготувати типові штати таких закладів [94 99; 100; 103; 104]. Відповідно було ухвалено систему спеціальних дошкільних закладів для дітей із порушеннями слуху, мовлення, зору, інтелектуального розвитку та опорно-рухового апарату [9].

У контексті розвитку логопедичної допомоги цей документ мав подвійне значення. З одного боку, він фіксував загальну тенденцію до розширення дошкільної ланки спеціальної освіти. З іншого – легітимізував необхідність спеціально організованого дошкільного виховання дітей із мовленнєвими порушеннями як окремої категорії в системі спеціальної освіти. Саме в цей час логопедія починає функціонувати не лише в межах шкільної допомоги, а й у межах раннього корекційного супроводу, спрямованого на підготовку дитини до шкільного навчання, попередження дисграфії, дислексії, шкільної неуспішності та вторинних відхилень розвитку.

Ж. Ковальчук також наголошує, що дошкільний вік у цей період визнавався найсприятливішим для всебічного розвитку дітей, а здійснення корекційного впливу у спеціально організованих закладах дошкільної освіти – найбільш продуктивним [150]. У 1972 році було опубліковано посібник «Методичні розробки питань навчання, виховання і корекційної роботи в спеціальних школах», у якому, за Ж. Ковальчук, були представлені розділи з питань діагностики різних категорій дітей із порушеннями психофізичного розвитку та організації спеціального дошкільного навчання й виховання. У розділі «Логопедія» висвітлювалися окремі питання подолання недорозвинення мовлення у дітей дошкільного віку в умовах спеціальних дошкільних закладів і логопедичних груп при масових дитячих садках [150].

У 1970-х роках у межах дошкільної логопедії актуалізувалися дослідження загального недорозвинення мовлення, алалії, заїкання,

мовленнєвих порушень у дітей з інтелектуальними порушеннями, а також впливу мовленнєвих порушень на подальше оволодіння письмом і читанням. Серед актуальних напрямів дошкільної логопедичної допомоги того часу були вивчення особливостей прояву загального недорозвинення мовлення у дітей, впливу порушень мовлення на оволодіння письмом і читанням, методів подолання різних видів мовленнєвих порушень, зокрема нових методів подолання заїкання [150]. У цей період українські вчені працювали над вивченням і виправленням порушень мовлення у дітей з алалією та розумовою відсталістю; питаннями дошкільної логопедичної допомоги у відділі логопедії НДІ педагогіки УРСР займалися зокрема Н. Уманська, Т. Цибулько та ін. [150].

Ці дослідження мали принципове значення, оскільки розширювали предметне поле логопедії від корекції окремих вимовних недоліків до вивчення мовлення як складної системи, пов'язаної з пізнавальною діяльністю, психічним розвитком, комунікацією, підготовкою до грамоти й подальшим шкільним навчанням. У цьому контексті дошкільна логопедія 1970-х років була простором профілактики вторинних труднощів. Корекційна робота в дошкільному віці мала попереджати не лише закріплення неправильної звуковимови, а й формування стійкого мовленнєвого недорозвинення, недостатності фонематичних процесів, труднощів звукового аналізу, лексико-граматичної несформованості, а в перспективі – порушень письма й читання.

Важливим показником розвитку дошкільної логопедичної допомоги стало відкриття перших спеціальних дошкільних закладів для дітей із вадами мовлення. За Т.Берник, у 1977 році в Україні відкрилися перші дошкільні заклади для дітей із вадами мовлення, а на кінець 1970-х років у різних областях України їх кількість зросла до шести [9]. Цей факт варто інтерпретувати не як завершення формування системи, а як її початкове нормативно-організаційне оформлення. Кількість таких закладів залишалася обмеженою, однак сам факт їх відкриття засвідчив появу нової ланки

логопедичної допомоги – спеціального дошкільного закладу для дітей із мовленнєвими порушеннями.

Упродовж 1970-х років із поодиноких логопедичних закладів для дітей із порушеннями мовлення поступово сформувалася система, що охоплювала спеціальні дошкільні заклади, дошкільні групи при масових дитячих садках і дошкільні групи при школах-інтернатах для дітей із тяжкими порушеннями мовлення [9]. У нормативних документах, зокрема положеннях про медико-педагогічні комісії та дошкільні заклади, визначалися вимоги щодо зарахування дошкільників із вадами мовлення до спеціальних дошкільних закладів з метою забезпечення ефективнішої та якіснішої корекційної роботи [9; 279]. Це означало, що логопедична допомога дедалі більше спиралася на диференційний підхід до визначення освітнього маршруту дитини.

Водночас формування дошкільної логопедичної допомоги супроводжувалося потребою в підвищенні логопедичної компетентності працівників дошкільних закладів. За рішенням Шевченківського районного відділу народної освіти м. Києва було проведено десятиденний семінар-практикум для завідувачів і вихователів дитячих садків, під час якого розглядалися причини мовленнєвих порушень у дітей, види мовленнєвих розладів, їхній вплив на майбутню шкільну успішність, необхідність виправлення порушень мовлення саме в дошкільному віці, а практичні заняття проводилися в дитячих садках і шкільних логопунктах з ознайомленням учасників із методикою обстеження дошкільників і методами корекційної роботи [9]. Цей факт засвідчує, що розвиток дошкільної логопедичної допомоги потребував не лише відкриття закладів, а й формування ширшого професійного середовища, у якому вихователь мав розуміти сутність мовленнєвих порушень і взаємодіяти з логопедом.

Так, дошкільна логопедична допомога 1970-х років розвивалася як багаторівнева система. На першому рівні перебували спеціальні дошкільні заклади й логопедичні групи для дітей із вираженими мовленнєвими порушеннями. На другому – дошкільні групи при масових дитячих садках, які

могли мати як постійний, так і тимчасовий характер. На третьому – дошкільні групи при школах-інтернатах для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, що забезпечували наступність між дошкільною підготовкою і спеціальним шкільним навчанням. На четвертому – логопедичні пункти, які частково обслуговували дітей старших груп дитячих садків і виконували функцію раннього виявлення та первинної корекції [9] .

У цьому контексті особливого значення набуває науковий напрям, пов'язаний із формуванням психолінгвістично орієнтованої української логопедичної школи, репрезентованої передусім працями Є. Соботович. Хоча організаційне оформлення дошкільної логопедичної допомоги у 1970-х роках було пов'язане з розвитком спеціальних дошкільних закладів, логопедичних груп, дошкільних відділень при школах-інтернатах для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, його наукове підґрунтя поступово поглиблювалося завдяки переходу від опису зовнішніх проявів мовленнєвого порушення до аналізу його внутрішніх механізмів. Саме в цей період дедалі виразніше актуалізується потреба розглядати мовленнєве порушення не лише як недолік звуковимови, лексико-граматичної будови чи темпо-ритмічної організації мовлення, а як системне порушення мовленнєвої діяльності, пов'язане з особливостями психічного розвитку, мовного аналізу, фонематичних процесів, розуміння мовлення, формування висловлювання та готовності дитини до подальшого навчання [150; 300].

Методологічне значення ідей Є. Соботович для розвитку дошкільної логопедичної допомоги особам з особливими потребами полягає в тому, що рання корекція почала осмислюватися не як механічне «виправлення» окремих мовленнєвих вад до вступу дитини у школу, а як цілісна система корекційно-розвивального впливу, спрямованого на формування мовленнєвої діяльності в єдності її фонологічного, лексичного, граматичного, семантичного, комунікативного й регулятивного компонентів. Такий підхід суттєво розширював традиційне розуміння логопедичної роботи з дошкільниками, оскільки наголошував на необхідності своєчасного виявлення

не лише очевидних дефектів звуковимови, а й глибинних передумов майбутніх труднощів письма, читання, навчальної діяльності та соціальної комунікації [9; 300].

Отже, у 1970-х роках становлення дошкільної логопедичної допомоги доцільно розглядати не тільки як організаційне розширення мережі спеціальних форм виховання й навчання дітей із порушеннями мовлення, а й як підготовку до наступного теоретико-методологічного етапу розвитку української логопедії. Саме в цей час закладаються передумови для переходу від переважно симптоматичного підходу до мовленнєвого порушення до його системного аналізу, що надалі буде розгорнуто в науковій школі Є. Соботович і визначатиме зміст корекційно-попереджувального навчання дітей дошкільного віку [150; 300].

З історико-педагогічного погляду особливо важливо, що дошкільна логопедична допомога поступово почала пов'язуватися з ідеєю наступності між дошкільним і шкільним етапами корекційної роботи. Якщо раніше логопедична допомога часто активізувалася вже після виявлення шкільної неуспішності, труднощів письма, читання або засвоєння навчального матеріалу, то в 1970-х роках формується інше розуміння: мовленнєве порушення необхідно виявляти й коригувати до того, як воно стане чинником стійкої шкільної дезадаптації. У цьому полягає принципова відмінність дошкільної логопедії від попередніх переважно шкільних форм допомоги.

Паралельно з розвитком дошкільної допомоги у 1970-х роках тривала робота з удосконалення змісту навчально-виховної та корекційної роботи в школах для дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Співробітники лабораторії логопедії НДІ педагогіки УРСР упродовж цього часу продовжували розробляти наукові основи подолання й попередження мовленнєвих порушень у дітей, визначати зміст навчання, здійснювати поглиблене клінічне і психолого-педагогічне вивчення дітей із загальним недорозвитком мовлення та заїканням [9; 73]. Чільне місце у науковій роботі

відводилося удосконаленню змісту навчання, методів і системи корекційної роботи у спеціальній школі й дошкільних закладах [9].

У цьому контексті важливо підкреслити, що логопедична корекція дедалі менше зводилася до виправлення окремих мовленнєвих проявів. Дослідницькі матеріали, на які посиляється Т. Берник, підтверджували, що в дітей із тяжкими порушеннями мовлення поряд з основним мовленнєвим порушенням спостерігалися порушення уваги, пам'яті, мислення, сприймання, біоелектричної активності, знижена розумова працездатність [9]. Тому корекційно-виховна робота не могла обмежуватися лише виправленням мовлення; вона мала охоплювати розвиток сенсорної, фізичної, психічної сфер дитини, її пізнавальної активності, працездатності, комунікативної поведінки й готовності до навчання [9].

Саме ця наукова позиція засвідчує наближення української логопедії 1970-х років до комплексного, міждисциплінарного розуміння мовленнєвого порушення. Дитина з тяжким мовленнєвим порушенням починає розглядатися не лише як носій ізольованого порушення мовлення, а як суб'єкт розвитку, у якого мовленнєва недостатність взаємодіє з пізнавальними, сенсорними, моторними, емоційно-вольовими та навчальними труднощами. У цьому сенсі дошкільна логопедична допомога й удосконалення роботи спеціальних шкіл були двома взаємопов'язаними напрямками одного процесу – переходу від симптоматичної корекції до системної корекційно-розвивальної роботи.

З урахуванням зазначеного 1970-ті роки доцільно розглядати як етап переходу дошкільної логопедичної допомоги від поодиноких і частково стихійних форм до початкової системної організації. Його зміст полягав у нормативному визначенні категорій дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями, розробленні типів спеціальних дошкільних закладів і груп, обґрунтуванні значущості ранньої корекції, поглибленні наукового вивчення загального недорозвинення мовлення, алалії, заїкання та інших мовленнєвих порушень, а також у посиленні зв'язку між дошкільною логопедичною допомогою і подальшим шкільним навчанням.

Отже, у 1970-х роках логопедична допомога дітям дошкільного віку в Україні поступово набуває статусу важливої ланки спеціальної освіти. Саме в цей період дошкільний вік починає осмислюватися як найбільш продуктивний для корекційного впливу, рання корекція як засіб профілактики вторинних порушень і шкільної неуспішності, а спеціальні дошкільні заклади та логопедичні групи як необхідна організаційна форма допомоги дітям із мовленнєвими порушеннями. Водночас удосконалення змісту навчально-виховної та корекційної роботи в школах для дітей із тяжкими порушеннями мовлення сприяло поглибленню системного підходу до мовленнєвого розвитку дитини, у межах якого логопедична допомога розглядалася як складова комплексного психолого-педагогічного, медико-педагогічного й корекційно-розвивального впливу [9; 150; 300; 434].

Подальший розвиток логопедичної допомоги у 1980-х роках був пов'язаний із розширенням мережі спеціальних дошкільних закладів і логопедичних груп, удосконаленням підготовки та перепідготовки педагогів-дефектологів логопедичного профілю, посиленням післядипломної освіти логопедів і поглибленням наукового аналізу загального недорозвинення мовлення, фонетико-фонематичного недорозвинення, порушень письма й читання. У цьому контексті 1970-ті роки стали підготовчим етапом для подальшого розширення дошкільної логопедичної допомоги та інституційного зміцнення логопедії як практико орієнтованої галузі спеціальної педагогіки.

Розвиток логопедичної допомоги в Україні у 1980-х роках доцільно розглядати як етап інтенсивного організаційного, науково-методичного й програмового розгортання вже сформованих у попередні десятиліття напрямів шкільної та дошкільної логопедії. Якщо 1955–1976 роки були пов'язані переважно зі становленням теоретичних основ дошкільної логопедії, обґрунтуванням доцільності раннього корекційного впливу й появою перших спеціалізованих форм допомоги дошкільникам із мовленнєвими порушеннями, то 1980-ті роки стали не просто продовженням попереднього

етапу, а періодом якісної систематизації логопедичної допомоги. Саме в цей час чіткіше окреслюються взаємопов'язані напрями розвитку: розширення мережі спеціальних дошкільних закладів і логопедичних груп; удосконалення змісту навчально-виховної та корекційної роботи у школах для дітей із тяжкими порушеннями мовлення; поглиблення досліджень загального недорозвинення мовлення, фонетико-фонематичного недорозвинення, заїкання, порушень писемного мовлення; розроблення програмового забезпечення для різних категорій дітей із мовленнєвими порушеннями; посилення ролі психолого-педагогічного, психолінгвістичного й диференційованого підходів у логопедичній теорії та практиці [9; 150; 300; 434].

Результати досліджень 1976–1991 років цього часу дали змогу виявити у школярів із тяжкими порушеннями мовлення низку відхилень у нервово-психічній сфері, зокрема інфантилізм, астенічні, неврозоподібні та невротичні стани, уповільнений темп психічної діяльності, що зумовлювало різний темп опанування навчальної програми. На цій основі було запропоновано диференційоване навчання учнів з урахуванням їхніх психічних можливостей, що забезпечувало ефективніші результати навчання [12; 150].

Отже, у 1980-х роках у вітчизняній логопедії дедалі виразніше утверджується розуміння мовленнєвого порушення як складного психолого-педагогічного явища, що не може бути пояснене лише через недоліки звуковимови, темпо-ритмічної організації мовлення чи окремі труднощі письма. Дитина з тяжким порушенням мовлення починає розглядатися як суб'єкт комплексного розвитку, у якого мовленнєва недостатність пов'язана з особливостями пізнавальної діяльності, працездатності, уваги, пам'яті, емоційно-вольової сфери, темпу засвоєння навчального матеріалу, комунікативної поведінки та соціальної адаптації [9; 12; 150]. Саме тому логопедична допомога у 1980-х роках набуває виразнішого системного характеру: вона спрямовується не лише на усунення окремого мовленнєвого симптому, а на організацію спеціального освітнього середовища, у якому

корекція мовлення поєднується з навчанням, вихованням, розвитком пізнавальних процесів і формуванням особистості дитини.

Особливо помітним у 1980-х роках було розширення дошкільної логопедичної допомоги. Ця галузь в Україні за порівняно короткий історичний період пройшла шлях від поодиноких спеціальних форм допомоги й окремих дошкільних груп при масових дитячих садках до організації перших спеціальних дошкільних закладів у 1970-х роках і подальшого суттєвого розширення їх мережі у 1980-х роках [9]. Якщо у 1980 році в Україні функціонувало 11 спеціальних дошкільних закладів для дітей із порушеннями мовлення, то у 1990 році їх кількість зросла до 525, тобто більш ніж у 47 разів; у цих закладах логопедичну допомогу отримували 21059 дошкільників [9].

Ці кількісні показники мають важливе історико-педагогічне значення. Вони засвідчують, що саме у 1980-х роках дошкільна логопедична допомога перестає бути епізодичною або локальною практикою й набуває ознак системної мережі. Зростання кількості спеціальних дошкільних закладів означало не лише збільшення доступності допомоги, а й поступове утвердження самої ідеї дошкільного віку як ключового періоду логопедичної корекції. У центрі уваги перебувала не тільки підготовка дитини до шкільного навчання, а й запобігання вторинним порушенням розвитку, зниження ризиків шкільної неуспішності, формування передумов оволодіння грамотою, розвиток мовленнєвої комунікації та соціальної взаємодії [9; 150; 447].

Водночас кількісне зростання мережі дошкільних закладів не можна розглядати ізолювано від науково-методичного забезпечення. Т. Берник наголошує, що у 1980-х роках було розроблено програми для дошкільників із різними порушеннями мовлення, які впроваджувалися у логопедичних групах при масових і спеціальних дошкільних закладах. Серед них програма навчання і виховання дітей із заїканням 1983 року, програма для дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення 1986 року, програма для дітей із загальним недорозвиненням мовлення 1989 року [9; 256]. Отже, розвиток логопедичної допомоги у 1980-х роках відбувався не лише через розширення

мережі, а й через диференціацію змісту корекційно-розвивальної роботи відповідно до структури мовленнєвого порушення.

Розроблення програм для дітей із заїканням, фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення та загальним недорозвиненням мовлення свідчило про поступовий відхід від узагальнених, недостатньо диференційованих підходів до дітей із мовленнєвими порушеннями. Кожна з цих категорій потребувала специфічної системи корекційної роботи: у дітей із заїканням важливого значення набували нормалізація мовленнєвого дихання, темпу й ритму мовлення, регуляція емоційно-вольової сфери, формування комунікативної впевненості; у дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням – розвиток фонематичного сприймання, звукового аналізу, диференціації фонем, корекція звуковимови; у дітей із загальним недорозвиненням мовлення – системний розвиток лексико-граматичної будови, зв'язного мовлення, фонематичних процесів, комунікативної активності й готовності до оволодіння грамотою [9; 150].

Розроблення у 1980-х роках програм для дітей із заїканням, фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення та загальним недорозвиненням мовлення засвідчувало не лише організаційне впорядкування дошкільної логопедичної допомоги, а й поглиблення теоретичних уявлень про структуру мовленнєвого порушення. У цей період дедалі виразніше утверджувалася потреба диференційованого підходу до дітей із різними формами мовленнєвої патології, оскільки за однаковими зовнішніми проявами могли стояти різні психологічні, мовні, когнітивні та комунікативні механізми порушення. Саме в цьому напрямі особливо значущою стала наукова школа Є. Соботович, у межах якої мовленнєвий дефект розглядався як системне порушення мовленнєвої діяльності, що потребує аналізу не тільки симптомів, а й механізмів їх виникнення [300].

У методологічному сенсі дослідження Є. Соботович і її наукової школи змінили саму логіку логопедичного аналізу. Якщо попередня практика значною мірою спиралася на опис порушень звуковимови, темпу мовлення,

письма чи читання, то психолінгвістично орієнтований підхід передбачав виявлення структури мовленнєвого порушення, співвідношення первинних і вторинних відхилень, ролі фонематичних процесів, лексико-граматичних узагальнень, мовного програмування, операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, пам'яті, уваги та контролю в процесі мовленнєвої діяльності [150; 300]. Це мало безпосереднє значення для практики, оскільки корекційна робота мала будуватися не за принципом усунення окремого мовленнєвого симптому, а відповідно до виявленого механізму порушення та збережених можливостей дитини [36].

У 1980-х роках наукові положення Є. Соботович набули особливого значення для розуміння загального недорозвинення мовлення, фонетико-фонематичного недорозвинення, алалії, порушень письма й читання. У межах цього підходу загальне недорозвинення мовлення постало не як проста сукупність недоліків словника, граматики й звуковимови, а як системне порушення формування мовної здатності дитини, що виявляється в недостатності різних рівнів мовленнєвої діяльності. Відповідно логопедична допомога особам з особливими потребами мала спрямовуватися на формування не ізольованих навичок, а цілісної мовленнєвої системи: фонематичного сприймання, словника, граматичної будови, зв'язного мовлення, мовленнєвого мислення, комунікативної активності й передумов оволодіння письмом і читанням [300; 150; 9].

Отже, розвиток логопедичної допомоги у 1980-х роках варто інтерпретувати не лише як кількісне розширення мережі спеціальних дошкільних закладів і логопедичних груп, а як етап змістової диференціації та теоретичного поглиблення корекційної практики.

Особливе значення мала програма навчання і виховання дітей із загальним недорозвиненням мовлення, розроблена у 1989 році. На основі проведених досліджень у ній було розкрито основні методи й принципи роботи з дітьми із загальним недорозвитком мовлення (далі – ЗНМ) в умовах спеціально організованого навчально-виховного процесу [299]. Її поява стала

важливим показником науково-методичного дозрівання дошкільної логопедії, оскільки загальне недорозвинення мовлення потребувало не локальної корекції окремих звуків, а цілісної системи розвитку мовлення як функціональної системи: словника, граматичної будови, фонематичних процесів, зв'язного мовлення, мовленнєвої регуляції діяльності, передумов письма й читання.

Значення психолінгвістичного напрямку, пов'язаного з іменем Є. Соботович, полягає в тому, що він суттєво поглибив теоретичне підґрунтя української логопедії. Мовлення перестало розглядатися лише як сукупність артикуляційних, фонетичних або граматичних навичок. Воно почало осмислюватися як складна діяльність, що має мотиваційний, смисловий, програмувальний, операційний і контрольний компоненти. Для логопедичної допомоги це означало необхідність впливати не тільки на зовнішній результат мовлення, а й на внутрішні механізми його породження та розуміння: формування задуму висловлювання, добір мовних засобів, граматичне структурування, фонематичний аналіз, контроль правильності мовлення, здатність до комунікативного використання сформованих умінь [9; 150; 170].

Окремо варто виділити розвиток шкільної логопедії у 1980-х роках. На відміну від дошкільної ланки, яка в цей період стрімко розширювала організаційну мережу, шкільна логопедія концентрувалася передусім на удосконаленні змісту навчання, диференціації контингенту учнів і розробленні спеціальних умов навчально-виховної роботи. За Ж. Ковальчук, дослідження з проблем диференційованого навчання учнів шкіл для дітей із тяжкими порушеннями мовлення дозволили виявити неоднорідність цієї категорії дітей за станом нервово-психічної сфери й темпом засвоєння навчальної програми, що зумовило необхідність диференційованого навчання з огляду на психічні можливості учнів [150].

Такий підхід був принциповим для подальшого розвитку логопедичної допомоги особам з особливими потребами. Він долав уявлення про дітей із тяжкими порушеннями мовлення як однорідну групу, що потребує однакових

методів навчання й корекції. Натомість обґрунтовувалася необхідність урахування індивідуального темпу психічної діяльності, стану уваги, пам'яті, працездатності, емоційної стабільності, рівня сформованості мовленнєвих і навчальних дій. У практичному вимірі це означало потребу в різних темпах засвоєння програмового матеріалу, варіюванні корекційних завдань, поєднанні фронтальної, групової та індивідуальної роботи, посиленні ролі психолого-педагогічного вивчення дитини [9; 150].

Удосконалення змісту навчально-виховної та корекційної роботи у школах для дітей із тяжкими порушеннями мовлення в 1980-х роках було пов'язане також із попередніми напрацюваннями А. Винокура, О. Жильцової, Р. Краєвського, М. Савченко, Л. Смірної, Н. Уманської та інших фахівців, дослідження яких започаткували інтенсивний розвиток дошкільної і шкільної логопедії в Україні [9; 30-32]. Їхня діяльність забезпечила методичний фундамент, на якому у 1980-х роках розгорнулися більш диференційовані дослідження порушень мовлення, письма, читання, зв'язного мовлення, фонематичних процесів, загального недорозвинення мовлення та особливостей навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Важливим показником організаційного розвитку шкільної логопедичної допомоги було поступове зростання кількості шкіл для дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Аналіз архівних матеріалів зазначає зазначено, що кількість таких шкіл збільшилася з 13 у 1980 році до 16 у 1987 році [9; 11]. Хоча це зростання не було настільки стрімким, як у дошкільній ланці, воно засвідчувало поступове розширення спеціалізованого шкільного сегмента логопедичної допомоги. Водночас саме школи для дітей із тяжкими порушеннями мовлення залишалися важливими науково-практичними майданчиками, на яких перевірялися спеціальні програми, методики, підходи до організації навчально-виховного процесу, принципи диференційованого навчання й корекційного супроводу.

У 1980-х роках відбувається також посилення зв'язку між логопедичною допомогою та проблемою підготовки дитини до оволодіння письмом і

читанням. Попередні дослідження О. Гопіченко, А. Винокура, М. Савченко, Л. Смірної, Є. Соботович створили підґрунтя для розуміння того, що порушення писемного мовлення не є ізольованим шкільним феноменом, а пов'язане з недостатністю усного мовлення, фонематичних процесів, лексико-граматичної будови, мовленнєвого програмування, контролю й загальної пізнавальної діяльності дитини [30-32; 150]. Саме тому дошкільна логопедія 1980-х роках поступово набуває превентивної спрямованості: корекція мовлення в дошкільному віці розглядається як засіб запобігання майбутнім труднощам письма, читання й навчальної діяльності.

У цьому контексті особливої ваги набуває розроблення програм для дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення та ЗНМ. Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (далі – ФФНМ) безпосередньо пов'язане з труднощами розрізнення, аналізу й синтезу звуків мовлення, що у шкільному віці може стати підґрунтям для дисграфічних і дислексичних проявів. Загальне недорозвинення мовлення охоплює ширший спектр труднощів – недорозвиток словника, граматичної будови, зв'язного мовлення, фонематичних процесів, що впливає на весь процес засвоєння навчального матеріалу. Тому програми 1986 і 1989 років були важливими не лише як документи організації роботи в дошкільних закладах, а як інструменти профілактики вторинних порушень шкільного навчання [9].

Варто зауважити, що у 1980-х роках розвиток логопедичної допомоги особам з особливими потребами відбувався в межах системи спеціальної освіти, для якої були характерними централізоване управління, нормативна регламентація мережі закладів, уніфікованість програмового забезпечення, орієнтація на спеціальні заклади як провідну форму допомоги дітям із порушеннями розвитку. З одного боку, така модель забезпечувала організаційну керованість, можливість швидкого розширення мережі та впровадження програм, з іншого – вона обмежувала варіативність освітніх маршрутів і не передбачала тих інклюзивних підходів, які стали актуальними вже в період незалежності України. Тому історичну оцінку 1980-х років

доцільно будувати не через сучасну інклюзивну оптику, а через логіку тогочасного розвитку спеціальної освіти: диференціація, спеціалізація, програмова уніфікація, створення окремих умов навчання й виховання дітей із різними порушеннями розвитку [9; 150; 300].

Узагальнення розвитку логопедичної допомоги в Україні у 1980-х роках дає змогу виокремити кілька провідних тенденцій, що засвідчують перехід від організаційного розширення окремих форм допомоги до її системного, програмово-методичного та науково обґрунтованого оформлення.

По-перше, у цей період відбулося суттєве розширення мережі дошкільних логопедичних закладів. Кількісне зростання з 11 спеціальних дошкільних закладів у 1980 році до 525 у 1990 році засвідчує перехід дошкільної логопедичної допомоги від початкової організаційної стадії до розгалуженої системи, що охоплювала значну кількість дітей із мовленнєвими порушеннями [9].

По-друге, поглибилася диференціація програмово-методичного забезпечення логопедичної роботи. Розроблення програм для дітей із заїканням, фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення та загальним недорозвиненням мовлення засвідчувало поступовий відхід від узагальненого розуміння «мовленнєвих вад» і перехід до більш точного врахування структури мовленнєвого порушення, механізмів його виникнення, вікових особливостей дитини та специфіки корекційного впливу [9].

По-третє, посилився науковий інтерес до дошкільного віку як сенситивного періоду мовленнєвого розвитку. Дошкільна логопедична допомога дедалі виразніше розглядалася не лише як засіб корекції вже наявних мовленнєвих порушень, а й як важливий напрям профілактики вторинних відхилень розвитку, шкільної неуспішності, труднощів опанування письма й читання, комунікативних ускладнень і соціальної дезадаптації [9; 150].

По-четверте, у шкільній логопедії утверджувався диференційований підхід до навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Дослідження цього періоду довели неоднорідність контингенту дітей із тяжкими

порушеннями мовлення (далі ТПМ) і необхідність організації навчання відповідно до психічних можливостей, темпу діяльності, рівня сформованості мовленнєвих і пізнавальних процесів, особливостей працездатності та навчальної динаміки [150].

По-п'яте, у 1980-х роках істотно зросло значення психолінгвістичного й діяльнісного підходів, репрезентованих насамперед у працях Є. Соботович та її наукової школи. Саме цей напрям забезпечив поглиблене розуміння мовленнєвого порушення не як сукупності окремих симптомів, а як системного порушення мовленнєвої діяльності, пов'язаного з особливостями формування фонематичних процесів, лексико-граматичних узагальнень, мовного програмування, пам'яті, уваги, мислення та комунікативної активності дитини [9; 150].

По-шосте, логопедична допомога набувала більш виразного міждисциплінарного характеру. У практиці спеціальних дошкільних закладів і шкіл для дітей із тяжкими порушеннями мовлення корекція мовлення дедалі тісніше поєднувалася з медико-педагогічним, психолого-педагогічним, дидактичним і виховним супроводом дитини. Такий підхід відповідав загальній тенденції спеціальної педагогіки до комплексного аналізу порушень розвитку та визначення умов їх подолання або компенсації [434; 466].

Отже, розвиток логопедичної допомоги в Україні у 1980-х роках можна визначити як етап системного розширення, програмово-методичної диференціації та теоретико-методологічного поглиблення корекційної практики. У цей період дошкільна логопедична допомога фактично сформувалася як окрема організаційна система; шкільна логопедія поглибила диференційовані підходи до навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення; програмове забезпечення стало більш адресним щодо різних форм мовленнєвих порушень; а наукові дослідження дедалі більше орієнтувалися на виявлення внутрішніх механізмів мовленнєвої діяльності та їх урахування в корекційному процесі.

Так, 1980-ті роки завершують радянський етап інституційного зміцнення логопедичної допомоги в Україні й водночас створюють підґрунтя для її подальшої трансформації в умовах державної незалежності. До початку 1990-х років було сформовано розгалужену мережу спеціальних дошкільних закладів для дітей із порушеннями мовлення, напрацьовано програмове забезпечення для основних категорій дошкільників із мовленнєвими порушеннями, розширено спеціалізовану шкільну допомогу дітям із тяжкими порушеннями мовлення, поглиблено наукові підходи до диференційованого навчання й корекції. Водночас кінець 1980-х – початок 1990-х років позначив межу, після якої логопедична допомога почала розвиватися в нових соціально-політичних умовах – умовах незалежної України, переосмислення цілей спеціальної освіти, поступового відходу від жорстко сегрегованої моделі допомоги та пошуку нових організаційних форм підтримки дітей із мовленнєвими порушеннями [9; 150].

4.4. Трансформація логопедичної допомоги в Україні в умовах державної незалежності та реформування спеціальної освіти (1991 р. – 2020 р.)

Початок 1990-х років відкрив новий етап у розвитку вітчизняної логопедичної допомоги особам з особливими потребами, зумовлений не лише зміною політико-правового статусу України, а й необхідністю переосмислення всієї системи спеціальної освіти в умовах державної незалежності. Якщо у 1970–1980-х роках логопедична допомога розвивалася переважно в межах вітчизняної моделі спеціальної освіти, для якої були характерні централізоване управління, мережа спеціальних дошкільних і шкільних закладів, уніфіковані програми та домінування інституційно-сегрегованих форм навчання, то з 1991 року поступово актуалізуються інші вектори розвитку: гуманізація освіти, варіативність освітніх маршрутів, посилення уваги до прав дитини, інтеграційні процеси, індивідуалізація

корекційної допомоги, оновлення змісту підготовки фахівців і пошук нових моделей взаємодії науки та практики [9; 150; 300].

У періодизації Ж. Ковальчук 1991–2010 роки визначені як період інтенсифікації наукових досліджень у галузі логопедії в умовах незалежної України [150]. В. Шевченко, узагальнюючи цю періодизацію, також фіксує, що після етапу 1976–1991 років, пов'язаного з розробленням науково-методичних основ диференційованого навчання і виховання дітей із тяжкими порушеннями мовлення, настає період 1991–2010 років, який характеризується інтенсифікацією наукових досліджень у логопедії в умовах незалежної України [150; 433]. Отже, 1990-ті – початок 2000-х років доцільно розглядати як перехідний і водночас продуктивний етап: з одного боку, система логопедичної допомоги зазнавала впливу соціально-економічної нестабільності, з іншого – саме в цей час формувалися нові наукові підходи, нормативні орієнтири та організаційні форми, які підготували подальшу трансформацію логопедичної допомоги в Україні.

Початок 1990-х років був складним для всієї освітньої системи, зокрема для спеціальної освіти й логопедичної допомоги. Ж. Ковальчук зазначає, що цей період характеризувався нестабільністю соціально-економічних умов, послабленням уваги державних органів до освіти загалом і до навчання та виховання осіб із порушеннями мовлення зокрема; недостатнє фінансування спричинило сповільнення розвитку галузей науки, ускладнило матеріально-технічне й навчально-методичне забезпечення спеціальних закладів освіти, а подекуди призвело до втрати попередніх зв'язків між наукою і практикою [150]. Це означає, що перші роки незалежності не можна описувати лише як лінійне розширення логопедичної допомоги: вони поєднували кризові явища, інерційність радянської інституційної моделі, нестачу ресурсів і водночас поступове формування нової національної освітньої політики.

У такому контексті розвиток логопедичної допомоги в 1990-х роках визначався суперечністю між потребою в оновленні її змісту й обмеженими можливостями практичної реалізації цих змін. З одного боку, Україна

успадкувала від попереднього періоду розгалужену мережу спеціальних дошкільних закладів, спеціальних шкіл, логопедичних пунктів, наукових лабораторій і кафедр, які забезпечували підготовку логопедичних кадрів. З іншого – ця система потребувала переорієнтації відповідно до нових соціальних, правових і гуманістичних засад освіти. Відповідно логопедична допомога почала розвиватися не лише як система спеціальних закладів, а як сукупність диференційованих і варіативних форм підтримки дитини з мовленнєвими порушеннями від раннього виявлення та дошкільної корекції до шкільних логопунктів, спеціальних шкіл, логопедичних груп і науково-методичного супроводу педагогів [9; 150].

Т. Берник у своєму історико-педагогічному дослідженні прямо визначає третій період розвитку логопедичної допомоги як 1991–2000 роки, підкреслюючи, що саме в цей час відбулися кардинальні зміни в організації, змісті й методах логопедичної допомоги дітям із порушеннями мовлення [9]. Дослідниця пов'язує цей етап із розвитком варіативних форм логопедичної допомоги, починаючи з раннього віку, у системі спеціальних дошкільних закладів, логопедичних груп при дошкільних навчальних закладах, шкіл для дітей із тяжкими порушеннями мовлення та логопедичних пунктів при загальноосвітніх школах [9]. Це положення є принциповим для розуміння 1990-х років: логопедична допомога поступово перестає ототожнюватися з однією організаційною формою і починає функціонувати як багаторівнева система, зорієнтована на різний вік, різну структуру мовленнєвого порушення та різні освітні умови.

Особливу роль у цьому процесі відіграла дошкільна ланка логопедичної допомоги. За матеріалами архіву та дослідження Т. Берник, кількість спеціальних дошкільних закладів для дітей із порушеннями мовлення в Україні протягом першого десятиліття незалежності мала нерівномірну динаміку: у 1990 році функціонувало 525 таких закладів, у яких перебувало 21059 дітей; у 1995 році – 803 заклади з 26802 дітьми; у 1997 році кількість закладів скоротилася до 728, а кількість дітей – до 22830; у 2000 році мережа

знову зросла до 956 закладів, які охоплювали 30382 дитини [9]. Ці показники дають підстави стверджувати, що 1990-ті роки не були однорідним етапом: перша половина десятиліття позначилася зростанням мережі спеціальних дошкільних закладів, середина – її помітним скороченням, а кінець десятиліття – відновленням і подальшим розширенням охоплення дітей логопедичною допомогою.

Коливання кількісних показників відображає складність соціально-економічних умов 1990-х років, коли розвиток спеціальної освіти залежав не лише від педагогічних потреб, а й від фінансової спроможності держави та місцевих органів управління освітою. Водночас саме наявність тенденції до відновлення мережі наприкінці десятиліття засвідчує стійкість потреби в дошкільній логопедичній допомозі. Якщо у 1980 році в Україні функціонувало лише 11 спеціальних дошкільних закладів для дітей із порушеннями мовлення, а в 1990 році – 525, то у 2000 році їх було вже 956 [9]. Отже, навіть за умов кризового десятиліття дошкільна логопедична допомога не лише збереглася, а й істотно розширилася порівняно з попередніми етапами.

Зміст діяльності спеціальних дошкільних закладів у цей період також поступово уточнювався. Т. Берник зазначає, що у спеціальних дошкільних закладах, поряд із завданнями масового дитячого садка, розв'язувалися специфічні завдання: раннє розпізнавання порушень мовлення й психічного розвитку дітей, рання корекція, формування, розвиток і корекція усного мовлення дітей із тяжкими розладами мовлення [9]. Важливо, що ці завдання обґрунтовувалися недостатнім рівнем підготовки дітей із мовленнєвими порушеннями до шкільного навчання та потребою запобігання вторинним відхиленням у розвитку [9]. Так, дошкільна логопедична допомога у 1990-х роках зберігала й поглиблювала превентивну спрямованість, сформовану в попередні десятиліття: її метою було не лише виправлення наявного мовленнєвого порушення, а й підготовка дитини до шкільного навчання, попередження труднощів письма й читання, формування мовленнєво-комунікативної готовності.

У науковому вимірі 1990-ті роки характеризувалися поступовим переходом від суто симптоматичного розуміння мовленнєвих порушень до системного аналізу мовленнєвої діяльності дитини. Уже в попередні десятиліття було доведено взаємозв'язок між порушеннями фонетики, лексики й граматики, між порушеннями вимови і фонемоутворенням, між вадами усного і писемного мовлення; наукового обґрунтування набуло положення про педагогічне значення взаємодії мовленнєвої діяльності з психікою й особистістю дитини [9]. У 1990-х роках ці положення отримують нове продовження: мовленнєве порушення дедалі більше аналізується не як окреме порушення звуковимови, а як складне системне явище, що охоплює фонетико-фонематичну, лексико-граматичну, комунікативну, когнітивну й особистісну складові.

Показовою в цьому аспекті є діяльність лабораторії логопедії під керівництвом В. Тарасун у середині 1990-х років. У цей період у лабораторії проводили роботу з удосконалення системи логопедичної допомоги дітям із порушеннями мовлення, яка поєднувала два підходи – концептуальний і функціональний [319; 320; 321]. Концептуальний підхід забезпечував єдність виявлення характерних порушень мовлення, аналізу структури й природи цих порушень, з'ясування особливостей психічного розвитку дітей-логопатів і корекційно спрямованого формування мовлення. Функціональний підхід орієнтувався на пошук ефективних форм інтеграції дітей із мовленнєвими розладами в суспільство, спираючись на ідеї корекційно-попереджувальної спрямованості шкільного й дошкільного навчання, когнітивної спрямованості навчання та моделі навчання мови, в основі якої не лише розвиток мовлення, а й розвиток особистості, зокрема мовної особистості [9].

Ці положення мають істотне методологічне значення. Вони засвідчують, що в 1990-х роках логопедична допомога почала осмислюватися не тільки як корекція порушених мовленнєвих функцій, а як процес формування мовної особистості дитини. Такий підхід зміщував акцент із зовнішнього виправлення дефекту на розвиток здатності дитини розуміти мовлення, користуватися

мовою як засобом пізнання, комунікації, навчання й соціальної взаємодії. У цьому виявляється суттєва відмінність пострадянського етапу розвитку логопедії тому, що мовлення починає розглядатися не лише як об'єкт корекції, а як умова особистісного розвитку, навчальної успішності й соціальної інтеграції [319].

Важливе місце в розвитку логопедичної науки 1990-х – початку 2000-х років належить Є. Соботович та очолюваним або координованим нею науковим осередкам. З 1994 року організаційно-координаційна робота Є. Соботович простежується через діяльність лабораторних структур Інституту спеціальної педагогіки: у 1994–1996 роках вона працювала головним науковим співробітником лабораторії тифлопедагогіки та логопедії, у 1996–1998 роках – завідувачем лабораторії корекційного навчання дітей дошкільного віку, у 1999–2003 роках очолювала лабораторію логопедії Інституту дефектології АПН України, а у 2003–2007 роках була головним науковим співробітником цієї лабораторії [170]. Отже, саме в другій половині 1990-х – на початку 2000-х років діяльність Є. Соботович була безпосередньо пов'язана з науково-організаційним забезпеченням розвитку дошкільної логопедії, підготовки дітей із мовленнєвими порушеннями до школи й розроблення психолінгвістично орієнтованих підходів до корекційного навчання.

У 1994–1998 роках Є. Соботович разом із Л. Андрусишиною, Л. Бартенєвою, В. Тищенком та іншими членами лабораторії, спираючись на аналіз й узагальнення експериментальних даних, визначила основні завдання корекційно-попереджувального і розвивального навчання дітей у зв'язку з підготовкою їх до школи. Йшлося про формування такого рівня мовленнєвого розвитку у фонологічній, лексичній і граматичній ланках, який забезпечує розуміння вербальної інформації, її передавання, розвиток мовленнєвого мислення і створює необхідні передумови для засвоєння читання й письма, зокрема їх фонетичного та морфологічного принципів [170; 300]. Це положення є надзвичайно важливим для аналізу розвитку логопедичної

допомоги на межі 1990-х – 2000-х років, оскільки демонструє перехід від корекції окремих компонентів мовлення до формування цілісної мовленнєвої готовності дитини до школи.

У 1990-х – на початку 2000-х років наукова школа Є. Соботович відіграла особливу роль у забезпеченні тяглості й модернізації української логопедії в умовах державної незалежності. Перехід від радянської системи спеціальної освіти до національної освітньої моделі супроводжувався не лише організаційними й нормативними змінами, а й потребою глибшого теоретичного переосмислення логопедичної допомоги. У цьому процесі ідеї Є. Соботович стали одним із методологічних підґрунтів для оновлення змісту корекційної роботи, оскільки дозволяли розглядати дитину з мовленнєвими порушеннями не лише як об'єкт спеціального навчання, а як суб'єкт мовленнєвого, пізнавального, комунікативного й особистісного розвитку [300; 170].

На межі XX–XXI століть особливого значення набуло корекційно-попереджувальне навчання дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. У лабораторних дослідженнях, пов'язаних із діяльністю Є. Соботович, логопедична допомога розглядалася як система формування мовленнєвих передумов шкільного навчання: фонологічної, лексичної та граматичної ланок мовлення, розуміння вербальної інформації, її передавання, розвитку мовленнєвого мислення, а також готовності до засвоєння читання й письма [300]. Така позиція була принципово важливою для трансформації логопедичної допомоги, оскільки зміщувала акцент із подолання вже сформованих шкільних труднощів на їх профілактику в дошкільному віці.

У цей період відбувся перехід від вузького розуміння логопедичної роботи як корекції мовленнєвого порушення до ширшого трактування її як корекційно-розвивального й корекційно-попереджувального супроводу дитини. У межах такого підходу логопедична допомога мала бути спрямована на формування мовленнєвої компетентності, розвиток мовленнєвого мислення, удосконалення мовної здатності, створення передумов навчальної

успішності та соціальної комунікації. Саме тому у працях і дослідницьких програмах Є. Соботович та її послідовників логопедична допомога починає наближатися до сучасного розуміння освітньої підтримки дитини з особливими освітніми потребами, хоча термінологічно й нормативно інклюзивна парадигма в Україні ще не була повністю оформлена [150; 170; 300].

Значущість наукової школи Є. Соботович у 1990-х – на початку 2000-х років виявлялася також у розробленні програмно-методичного забезпечення для дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями, які готувалися до навчання у масових школах. Цей напрям мав особливе історико-педагогічне значення, оскільки засвідчував поступовий перехід від закритої спеціально-закладової моделі до більш варіативних освітніх маршрутів, у яких дитина з мовленнєвими порушеннями могла розглядатися як потенційний учень загальноосвітнього середовища за умови своєчасної й науково обґрунтованої корекційної підготовки [9; 150; 170].

Отже, у 1990-х – на початку 2000-х років наукова школа Є. Соботович виконала функцію методологічного ядра, що забезпечувало спадкоємність між класичною українською логопедією другої половини ХХ століття і подальшою модернізацією логопедичної допомоги в умовах незалежної України. Її значення полягало не лише у продовженні психолінгвістичного аналізу мовленнєвих порушень, а й у формуванні нової логіки корекційної роботи: від виправлення окремого дефекту – до розвитку мовленнєвої діяльності; від спеціального навчання як ізольованої форми – до підготовки дитини до включення в ширший освітній простір; від опису симптомів – до аналізу механізмів порушення й побудови індивідуалізованої корекційної стратегії [9; 150; 170].

На початку 2000-х років ця лінія була продовжена у комплексних дослідженнях лабораторії логопедії Інституту спеціальної педагогіки АПН України. У 2001–2003 роках у межах комплексної теми лабораторії під керівництвом Є. Соботович виконувалися індивідуальні теми Є. Соботович,

В. Тищенко, Л. Бартенєвої, Е. Данілавичюте, Л. Андрусишиної, Л. Трофименко, О. Шевченко та ін.; результатом цієї роботи стало підготовлення програмно-методичного комплексу «Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей з вадами мовленнєвого розвитку 7-го року життя, які вступають до масових шкіл, та їх методична реалізація» [170]. Цей комплекс засвідчує зростання уваги до дітей старшого дошкільного віку, які мають мовленнєві порушення, але можуть вступати до масових шкіл за умови належної корекційної підготовки.

У цьому контексті особливо важливо не змішувати поняття «інтеграція» та «інклюзія» в сучасному розумінні. Для 1990-х – початку 2000-х років доцільніше говорити про інтеграційні тенденції, варіативність освітніх маршрутів, підготовку дітей із мовленнєвими порушеннями до навчання в масовій школі, розвиток корекційно-попереджувального навчання та пошук форм соціальної адаптації. Повноцінна інклюзивна політика в сучасному нормативному розумінні в Україні розгортається пізніше, тому щодо аналізованого періоду коректніше фіксувати саме передумови майбутньої інклюзивної трансформації [9; 150; 170].

У цей самий період відбувається посилення уваги до писемного мовлення молодших школярів і профілактики труднощів письма та читання. Т. Берник зазначає, що питання писемного мовлення учнів початкових класів досліджувала Л. Бартенєва, яка довела, що значна кількість орфографічних помилок у дітей молодших класів зумовлена недостатнім рівнем сформованості морфологічної системи мовлення; серед причин такої несформованості виокремлювалися недостатня увага до морфологічного оформлення слів, труднощі засвоєння значень словотворчих морфем і труднощі їх використання у словотворенні [9; 481]. Запропоновані напрями корекційної роботи – уточнення значень словотворчих морфем, спрямування уваги дитини на морфологічне оформлення мовлення, розширення словника споріднених слів – демонструють поглиблення логопедичного аналізу писемного мовлення через лінгвістичні й психолінгвістичні механізми.

Паралельно актуальними були дослідження В. Тарасун, пов'язані з нетрадиційними методами навчання писемного мовлення, зокрема «письма з одного розчерку» і «читання з одного погляду», які в дослідженні Т. Берник характеризуються як принципово нові, оскільки навчали дитину читати й писати не за звичним аналітико-синтетичним методом, а за гештальтно-фреймовою системою [9]. Такі пошуки засвідчують розширення методичного інструментарію логопедії й посилення інтересу до альтернативних шляхів формування писемного мовлення у дітей із мовленнєвими порушеннями.

Науково-методичний розвиток логопедичної допомоги на початку 2000-х років був тісно пов'язаний із фундаментальними дослідженнями дошкільної логопедії. Ж. Ковальчук, Є. Линдіна зазначають, що на базі лабораторії логопедії під керівництвом Є. Соботович проводилися фундаментальні дослідження, спрямовані на розв'язання недостатньо вивчених питань раннього виявлення, діагностики й виховання дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. Завдяки ґрунтовному вивченню психолінгвістичної моделі мовленнєвої діяльності було зібрано матеріал щодо особливостей мовленнєвого розвитку дітей 3–7-річного віку з різними формами порушень мовлення та іншими нозологіями (фонетико-фонематичним недорозвиненням, загальним недорозвиненням мовлення, дитячим церебральним паралічем, інтелектуальними порушеннями, затримкою психічного розвитку) [150; 170]. Це дало змогу розширити наукові уявлення про структуру й психологічні механізми різних форм мовленнєвих порушень [150].

У цьому науковому полі працювали Л. Андрусишина, Л. Бартенева, Е. Данілавичюте, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко та інші дослідники [326]. Їхня діяльність означала поглиблення і диференціацію української логопедичної науки за кількома напрямками: дослідження фонетико-фонематичних порушень, загального недорозвинення мовлення, мовленнєвої готовності до школи, порушень писемного мовлення, психолінгвістичних механізмів мовлення, корекційно-попереджувального

навчання, особливостей мовленнєвого розвитку дітей із поєднаними порушеннями. Усе це засвідчує, що на початку 2000-х років логопедія в Україні вже не обмежувалася традиційними розділами корекції звуковимови чи заїкання, а розвивалася як комплексна міждисциплінарна галузь, що спиралася на спеціальну педагогіку, психологію, психолінгвістику, лінгвістику, нейропсихологічні й когнітивні підходи.

Важливим чинником розвитку логопедичної допомоги було оновлення нормативно-правового поля спеціальної освіти. Конституція України, Закони України «Про освіту» і «Про загальну середню освіту», Державна програма «Діти України», Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті, а також Концепція спеціальної освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку на найближчі роки та перспективу [81; 89] формували загальну гуманістичну й правову рамку, у межах якої спеціальна освіта мала переорієнтовуватися на забезпечення права дитини на розвиток, освіту, соціальний захист і корекційну допомогу.

Особливе значення мала Концепція спеціальної освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку на найближчі роки та перспективу 2003 року, у якій було зафіксовано необхідність глибокого переосмислення сучасного стану спеціальної освіти та розширення можливостей вибору форми навчання дитини: спеціальна школа, школа-інтернат, навчально-реабілітаційний центр, корекційні класи при загальноосвітніх школах, дитсадок-школа, надомне навчання, екстернат тощо [299; 319]. Для логопедичної допомоги це означало поступовий перехід від переважно закладоцентричної моделі до більш варіативної системи освітньо-корекційних маршрутів.

Початок 2000-х років також засвідчив поступове зміцнення кадрового забезпечення логопедичної допомоги. Т. Берник зазначає, що на сучасному для її дослідження етапі корекційну роботу в спеціальних дошкільних закладах здійснювали фахівці-логопеди, а в Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова впродовж останніх п'яти років готували

логопедів для роботи в спеціальних дошкільних закладах, які здобували необхідні знання, уміння й навички та проходили відповідну практику [9]. Дослідниця підкреслює позитивне значення того, що, порівняно з попередніми етапами, у кожному спеціальному дошкільному закладі працювали логопеди з вищою дефектологічною освітою та кваліфікацією, що відповідала вимогам дошкільного закладу компенсуючого типу [9].

Цей факт має важливе історико-педагогічне значення, оскільки свідчить про професіоналізацію дошкільної логопедичної допомоги. Якщо на попередніх етапах проблема кадрів була однією з найгостріших, а логопедична допомога часто здійснювалася за умов браку спеціально підготовлених фахівців, то на початку 2000-х років поступово формується уявлення про логопеда як фахівця з вищою спеціальною освітою, здатного працювати в умовах дошкільного закладу компенсуючого типу, спеціального закладу, логопедичного пункту, консультативної служби або іншої корекційно-освітньої форми [9; 150].

Водночас, попри позитивні зрушення, у розвитку логопедичної допомоги 1990-х – початку 2000-х років зберігалася низка проблем. Тривалий час у спеціальних дошкільних і шкільних закладах навчально-виховний процес здійснювався за програмами загальноосвітньої школи, а специфіка роботи зводилася переважно до корекції суто мовленнєвих порушень, що не сприяло динамічному розвитку сенсорної та моторної сфер, а також психічних процесів, які беруть участь у мовленнєвій діяльності [9]. Ця критична оцінка важлива для дисертаційного аналізу, оскільки демонструє: наявність мережі закладів ще не гарантувала повноцінної якості корекційної допомоги. Потрібні були спеціальні програми, методичні посібники, диференційовані технології, кадрове забезпечення й науково обґрунтована система корекційно-розвивальної роботи.

Отже, 1990-ті – початок 2000-х років доцільно трактувати як етап змістової трансформації логопедичної допомоги. У цей період зберігалися й розвивалися традиційні форми: спеціальні дошкільні заклади, логопедичні

групи, спеціальні школи для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, логопедичні пункти при загальноосвітніх школах. Водночас їхній зміст поступово наповнювався новими ідеями: раннє виявлення й корекція, корекційно-попереджувальне навчання, когнітивна спрямованість мовленнєвого розвитку, формування мовної особистості, підготовка до оволодіння письмом і читанням, інтеграційні орієнтири, варіативність освітніх маршрутів, професіоналізація кадрів [9; 150; 300].

В історико-педагогічному вимірі цей етап мав кілька визначальних тенденцій. По-перше, логопедична допомога остаточно закріплюється як багаторівнева система, що охоплює дошкільний, шкільний і консультативно-корекційний рівні. Її організаційними формами залишаються спеціальні дошкільні заклади, логопедичні групи при дошкільних навчальних закладах, спеціальні школи для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, логопедичні пункти при загальноосвітніх школах [9].

По-друге, дошкільна логопедична допомога набуває значного кількісного розширення: попри спад у середині 1990-х років, до 2000 року мережа спеціальних дошкільних закладів для дітей із порушеннями мовлення зросла до 956 закладів, які охоплювали 30382 дитини.

По-третє, у науковій площині посилюється психолінгвістичний, когнітивний і системний аналіз мовленнєвих порушень. Дослідження Л. Андрусишиної, Л. Бартеневої, Е. Данілавічюте, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко та інших учених спрямовувалися на виявлення структури мовленнєвого порушення, механізмів його виникнення, зв'язку мовлення з мисленням, письмом, читанням, навчальною діяльністю й особистісним розвитком дитини [150; 300].

По-четверте, логопедична допомога дедалі виразніше набуває корекційно-попереджувальної спрямованості. Особливо це виявляється у підготовці дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі, формуванні фонологічної, лексичної та граматичної ланок мовлення, розвитку

мовленнєвого мислення, створенні передумов для засвоєння читання й письма [170].

По-п'яте, на межі 1990-х – 2000-х років відбувається поступове наближення логопедичної допомоги до майбутніх інтеграційних та інклюзивних процесів. У цей час ще не йдеться про повноцінну інклюзивну модель у сучасному нормативному значенні, однак уже формується запит на включення дітей із мовленнєвими порушеннями в ширший освітній і соціальний простір, підготовку їх до навчання в масовій школі, розроблення програмно-методичного забезпечення для дітей, які можуть навчатися у загальноосвітньому середовищі за умови спеціальної логопедичної підтримки [9; 170; 207].

По-шосте, відбувається посилення кадрово-професійного компонента логопедичної допомоги. Підготовка логопедів у системі вищої спеціальної освіти, зокрема в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова (далі НПУ імені М. П. Драгоманова), набуває більш виразної орієнтації на потреби спеціальних дошкільних закладів, логопедичних груп і компенсуючих освітніх структур [9].

Отже, розвиток логопедичної допомоги в Україні у 1990-х – на початку 2000-х років характеризувався одночасною дією кризових і модернізаційних чинників. Соціально-економічна нестабільність, недостатнє фінансування, коливання мережі закладів і методичні труднощі ускладнювали поступ галузі. Водночас саме в цей період відбулися суттєві зрушення: зросла мережа дошкільних закладів для дітей із порушеннями мовлення; активізувалися наукові дослідження в галузі дошкільної та шкільної логопедії; посилилися психолінгвістичний і когнітивний підходи; сформувалися засади корекційно-попереджувального навчання; було розроблено програмно-методичні матеріали для дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями; оновлювалися підходи до підготовки логопедів; поступово утверджувалася ідея варіативності форм допомоги та освітніх маршрутів [9; 300; 434].

1990-ті – початок 2000-х років можна визначити як етап пострадянської трансформації логопедичної допомоги в Україні, у межах якого відбувався перехід від інституційно усталеної до більш варіативної, науково обґрунтованої та особистісно орієнтованої системи підтримки дітей із мовленнєвими порушеннями. Цей етап підготував подальший розвиток логопедичної допомоги у XXI столітті, коли на перший план поступово вийшли питання інклюзивної освіти, раннього втручання, міждисциплінарного супроводу, оновлення професійних стандартів логопеда, розширення мережі ресурсних і консультативних структур, а також переосмислення логопедичної допомоги як складової забезпечення освітніх прав осіб з особливими освітніми потребами.

Отже, якщо 1980-ті роки завершили етап інституційного зміцнення дошкільної та шкільної логопедичної допомоги в межах радянської системи спеціальної освіти, то 1990-ті – початок 2000-х років стали періодом її переорієнтації в умовах незалежної України. У цей час зберігалася значна роль спеціальних закладів, але водночас формувалися нові підходи до змісту корекційної роботи, ранньої діагностики, підготовки до шкільного навчання, інтеграції дітей із мовленнєвими порушеннями в ширший освітній простір і професійної підготовки логопедичних кадрів. Саме ці процеси створили підґрунтя для наступного етапу – розвитку логопедичної допомоги у 2000-х – 2010-х роках, коли спеціальна освіта України дедалі активніше входила в поле інклюзивних, міждисциплінарних і ресурсно орієнтованих моделей підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

Висновки до четвертого розділу

Результати дослідження розвитку логопедичної допомоги в Україні упродовж 1940-х – початку 2010-х років засвідчили, що саме в цей історичний період відбулося її остаточне становлення як самостійного напрямку спеціальної освіти, сформувалися науково-теоретичні засади логопедії,

розширилася мережа спеціалізованих закладів і служб, удосконалилися форми організації логопедичної роботи та була створена система професійної підготовки логопедичних кадрів.

Установлено, що після завершення Другої світової війни розвиток логопедичної допомоги набув системного характеру та став складовою державної політики у сфері спеціальної освіти. Важливу роль у цьому процесі відіграло формування науково-дослідних осередків дефектологічного профілю, розширення мережі спеціальних закладів освіти та накопичення практичного досвіду роботи з дітьми, які мали мовленнєві порушення. Саме в цей період відбулося поступове переосмислення мовленнєвих порушень як складного педагогічного, психологічного та соціального явища, що потребує комплексного корекційно-розвиткового впливу.

Доведено, що визначальною особливістю науково-системного періоду розвитку логопедичної допомоги стало формування вітчизняної наукової школи логопедії. Розвиток досліджень у галузі мовленнєвої патології, психолінгвістики, нейропсихології, спеціальної педагогіки та психології сприяв створенню науково обґрунтованих підходів до діагностики, класифікації та корекції мовленнєвих порушень. Установлено, що саме в другій половині XX століття було сформовано теоретичні засади сучасної української логопедії, які визначили подальші напрями розвитку логопедичної науки та практики.

Виявлено, що одним із ключових чинників розвитку логопедичної допомоги стало становлення системи професійної підготовки логопедичних кадрів. Поступове розширення мережі закладів вищої освіти, відкриття дефектологічних факультетів і кафедр, розроблення навчальних планів та освітніх програм забезпечили формування професійної спільноти фахівців, здатних здійснювати наукову, діагностичну, корекційно-розвиткову та консультативну діяльність. Доведено, що розвиток логопедичної допомоги та розвиток системи підготовки логопедів відбувалися взаємозалежно та взаємозумовлено.

Установлено, що впродовж другої половини XX століття відбулася диференціація організаційних форм логопедичної допомоги. Поряд із діяльністю спеціальних шкіл і дошкільних закладів активно розвивалися логопедичні пункти, логопедичні групи, консультативні служби, спеціалізовані кабінети та інші форми підтримки дітей із мовленнєвими порушеннями. Це забезпечило розширення доступу до логопедичної допомоги та сприяло її інтеграції в систему освіти.

Виявлено закономірність, відповідно до якої ускладнення структури мовленнєвих порушень та розширення суспільного запиту на корекційно-розвиткову підтримку супроводжувалися постійним удосконаленням змісту логопедичної допомоги, диференціацією напрямів роботи логопеда та зростанням ролі міждисциплінарної взаємодії фахівців.

З'ясовано, що після здобуття Україною незалежності розвиток логопедичної допомоги відбувався в умовах масштабних суспільних і освітніх трансформацій. Реформування системи освіти, демократизація суспільних відносин, гуманізація освітньої політики та орієнтація на міжнародні стандарти сприяли переосмисленню цілей і завдань спеціальної освіти та логопедичної допомоги. У цей період розпочалося формування нової нормативно-правової бази, спрямованої на забезпечення права осіб з особливими освітніми потребами на якісну освіту та фахову підтримку.

Доведено, що трансформаційно-реформаційний період став важливим етапом переходу від переважно дефектологічної моделі організації допомоги до сучасних підходів, орієнтованих на забезпечення освітніх потреб особистості. Саме в цей час відбулося розширення наукових досліджень у галузі логопедії, оновлення змісту професійної підготовки фахівців, активізація міжнародного співробітництва та поступова інтеграція української системи спеціальної освіти в європейський освітній простір.

Установлено, що до початку 2010-х років було сформовано основні нормативно-правові, науково-теоретичні, кадрово-професійні та організаційно-практичні передумови подальшої інклюзивної трансформації

логопедичної допомоги. Саме накопичений досвід розвитку спеціальної освіти, професійної підготовки логопедів, діяльності спеціальних закладів освіти та корекційно-розвиткових служб створив основу для переходу до нової моделі підтримки осіб з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Отже, упродовж 1940-х років – початку 2010-х років логопедична допомога в Україні пройшла шлях від етапу науково-системного становлення до трансформаційно-реформаційного оновлення. Саме в межах цього історичного періоду було сформовано фундамент сучасної української логопедії, створено розгалужену систему професійної підготовки кадрів, забезпечено розвиток наукових шкіл, удосконалено організаційні форми допомоги та закладено передумови для подальшого переходу до інклюзивно-інтеграційного етапу розвитку логопедичної допомоги, що став наступним етапом її історичної еволюції.

РОЗДІЛ 5

ІСТОРІЯ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ ДЛЯ РОБОТИ З ОСОБАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

5.1. Підготовка педагогів для роботи з дітьми з порушеннями у післявоєнний період (1945–1950-ті роки)

Після завершення Другої світової війни система освіти України, зокрема спеціальної, перебувала у складному організаційному, кадровому й матеріально-технічному стані. За архівними даними, з 74 закладів вищої освіти, що діяли в Україні до війни, жоден не зберігся в цілісності [305, с. 5; 306]. Водночас саме в цей період суттєво актуалізувалася проблема надання допомоги дітям із порушеннями психофізичного розвитку, зокрема мовлення, що було пов'язано як із наслідками воєнної травматизації, так і з необхідністю відновлення освітньої мережі та кадрового забезпечення спеціальних закладів.

Передумови системної підготовки логопедичних кадрів були закладені ще наприкінці 1930-х років. Наказом Народного комісара освіти УРСР від 8 грудня 1939 року №6229 при Київському педагогічному інституті було відкрито заочний дефектологічний факультет [61]. Планом набору передбачалася підготовка 50 педагогів для шкіл глухих, 20 – для шкіл сліпих та 30 – для допоміжних шкіл. Одночасно Центральному інституту підвищення кваліфікації педагогів доручали організувати заочну підготовку вчителів та вихователів спеціальних шкіл у Харкові та Києві загальним контингентом 150 осіб. Хоча спеціалізація «логопедія» ще не була виокремлена, саме ці заходи створили кадровий фундамент для подальшого розвитку логопедичної освіти.

Важливим стимулом розвитку дефектологічної освіти стала постанова Ради Народних Комісарів УРСР від 20 січня 1940 року №102, якою розмір стипендії студентів дефектологічного факультету Київського педагогічного інституту було збільшено на 50 % порівняно зі студентами інших факультетів.

Такий крок свідчив про державне усвідомлення гострої потреби у фахівцях спеціальної освіти, зокрема майбутніх логопедів.

У післявоєнних умовах логопедична допомога формувалася не як ізольований напрям, а в межах загальної системи спеціальної освіти та дефектологічної науки. Водночас уже в середині 1940-х років мовленнєві порушення почали виокремлюватися як самостійний об'єкт науково-методичного аналізу й організаційної роботи. Провідну роль у цьому процесі відігравав Науково-дослідний інститут дефектології, який відновив діяльність у Києві у 1945 році. У структурі інституту функціонували відділи сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, олігофренопедагогіки, спеціальної педагогіки і психології, а також підготовки спеціальних кадрів. За архівними матеріалами, інститут займався не лише проблемами навчання дітей із порушеннями слуху, зору та інтелектуального розвитку, а й питаннями «мовних дефектів дітей і інвалідів унаслідок війни» [305, с. 4].

Передумови такого виокремлення були сформовані ще наприкінці 1930-х років. Наказом Народного комісара освіти УРСР від 14 червня 1939 року №2727 «Про створення приймальної комісії для прийому до шкіл глухонімих і шкіл для дітей з дефектами мови» було встановлено спеціальний порядок відбору дітей до закладів освіти для осіб з порушеннями мовлення. До складу приймальних комісій поряд із лікарями, сурдопедагогами та інспекторами спеціальних шкіл обов'язково входив логопед, що свідчить про офіційне визнання логопедії як окремого напрямку спеціальної педагогічної діяльності ще в довоєнний період [91; 94].

Показовим є те, що в перші повоєнні роки НДІ дефектології виконував не лише науково-дослідну, а й діагностико-консультативну та кадрово-методичну функції. У праці Н. Дічек зазначено, що важкими наслідками воєнного лихоліття (бомбардувань, споглядання смерті й травмувань, голодування) стало значне збільшення кількості психологічно травмованих дітей, у яких виникали різноманітні мовленнєві порушення. Саме це зумовило потребу в спеціалізованій логопедичній службі [64, 214, с. 68–69]. За

архівними даними, професор М. Перельмутер у 1946 році здійснив обстеження 756 дітей із психофізичними порушеннями та дітей, які не встигали в навчанні в масовій школі; у 1947 році було обстежено 123 особи, у 1948 році – 150 осіб [64, с. 68; 95]. Такі показники засвідчують, що логопедична проблематика в повоєнний період набувала не лише педагогічного, а й діагностико-консультативного значення.

Кадрове забезпечення логопедичної допомоги безпосередньо залежало від відновлення системи підготовки дефектологічних кадрів. У 1944–1945 навчальному році на стаціонарній формі дефектологічного відділу Київського учительського інституту навчалося 56 студентів, на заочній – 320 студентів. У 1945–1946 навчальному році на першому курсі стаціонару навчалося 32 студенти, на другому – 47 студентів [340-367]. Ці дані є важливими для розуміння кадрових передумов відновлення логопедичної роботи, оскільки в цей період спеціальна підготовка логопедів ще не була повністю відокремлена від загальної дефектологічної освіти.

Важливим інституційним кроком стала реорганізація дворічного дефектологічного відділу Київського учительського інституту в чотирирічний дефектологічний факультет при Київському педагогічному інституті імені О. М. Горького, передбачена постановою «Про підготовку педагогічних кадрів у 1946–1950 роках» [61; 367-380]. Із 1946 року саме цей факультет став основним центром підготовки дефектологів в Українській РСР, зокрема тих фахівців, які надалі могли залучатися до логопедичної роботи. Деканом факультету працював О. Смалюга, кафедру дефектології очолював М. Перельмутер. Навчальні плани містили загальноосвітні, загальнопедагогічні та спеціально-дефектологічні дисципліни, однак архівні матеріали свідчать про перевантаженість навчальних планів загальнопедагогічними компонентами та недостатню кількість годин на спеціальні дисципліни, що ускладнювало якісне опанування майбутніми фахівцями вузькопрофесійних корекційних методик [2, с. 6].

Принципове значення для відновлення логопедичної служби мав наказ Міністерства освіти УРСР від 16 липня 1946 року № 2021 «Про поновлення логопедичної роботи на Україні».

Водночас наказ 1946 року не започатковував логопедичну службу з нуля, а фактично відновлював довоєнну систему, створення якої було розпочато наказом Народного комісара освіти УРСР від 15 січня 1940 року №179 «Про розгортання логопедичної роботи на Україні» (Додаток А). Документ передбачав введення посад учителів-логопедів у допоміжних школах, відкриття логопедичних пунктів у Києві (4), Харкові (4), Одесі (2), Дніпропетровську (1), Запоріжжі (1) та Полтаві (1) організацію спеціальних груп для дітей з порушеннями мовлення в дошкільних закладах, а також введення посади консультанта з логопедії при Центральному науково-методичному кабінеті спеціальних шкіл. Так, ще до початку Другої світової війни в Україні було закладено організаційні основи державної системи логопедичної допомоги, розвиток якої був перерваний воєнними подіями.

Документ визначав кадрові вимоги до осіб, які могли обіймати посаду логопеда. Відповідно до наказу логопедичну роботу мали право здійснювати фахівці-дефектологи, які здобули спеціальну освіту на дефектологічному факультеті Київського педагогічного інституту імені О. М. Горького або пройшли спеціальні курси. До логопедичної роботи також могли залучатися сурдопедагоги зі стажем роботи з молодшими школярами шкіл для глухих, однак вони обов'язково мали прослухати семінар із логопедії та опанувати методики роботи з дітьми з різними мовленнєвими порушеннями [304, с. 21–23].

На виконання цього наказу НДІ дефектології розробив і видав науково-методичні матеріали з організації роботи логопедичних пунктів і кабінетів допоміжних шкіл, а також розпочав систематичне вивчення й узагальнення досвіду логопедичної роботи [64, с. 69]. У дослідженні Н. Дічек наголошено, що спеціалізована логопедична допомога була спрямована на виявлення, виокремлення та індивідуальну корекційну роботу з дітьми, які мали заїкання,

сигматизм, ротацизм, параротацизм, ламбдацизм та інші порушення звуковимови [64, с. 69]. Отже, логопедична робота в цей період набувала ознак спеціально організованої індивідуалізованої корекційної допомоги.

Важливим напрямом діяльності НДІ дефектології була підготовка та перепідготовка педагогічних кадрів. У 1946–1947 навчальному році працівники інституту здійснили 48 виїздів до спеціальних шкіл із метою вивчення стану навчально-виховної роботи, узагальнення передового досвіду та надання методичної допомоги [339, с. 399–402; 340]. Водночас НДІ дефектології спільно з відділом спеціальних шкіл організовував курси перепідготовки для вчителів, вихователів, інструкторів, директорів і завідувачів навчальної частини спеціальних шкіл. Загалом підвищення кваліфікації пройшли близько 600 педагогів [339, с. 399–402; 340]. Хоча ці курси мали ширший дефектологічний характер, вони створювали організаційні й кадрові передумови для подальшої спеціалізації логопедичної допомоги.

Науково-методичне забезпечення логопедичної практики розвивалося через підготовку програм, методичних матеріалів, збірників і навчальної літератури. У 1945–1947 роках НДІ дефектології видав 19 збірок «Вісник дефектології», 13 збірок науково-методичних матеріалів, 6 збірок щодо стану успішності учнів спеціальних шкіл, а також підготував 13 підручників для учнів спеціальних шкіл [95]. Водночас у звітах НДІ дефектології за 1946 рік згадуються матеріали, надіслані до спеціальних шкіл України у 300 примірниках, серед яких були збірки «Вісника дефектології», матеріали з вивчення й аналізу успішності учнів спеціальних шкіл з української і російської мови, рекомендації щодо налагодження логопедичної роботи та літніх форм роботи з дітьми [64, с. 68]. Це свідчить, що логопедичний компонент поступово входив до системи науково-методичного супроводу спеціальної освіти.

Окремої уваги заслуговує факт підготовки в 1946 році навчальних програм для дітей-алаліків [64, с. 69]. Це є важливим свідченням того, що в

повоєнний період логопедична проблематика не обмежувалася лише корекцією звуковимови, а включала складніші мовленнєві порушення, пов'язані з несформованістю або тяжкими порушеннями мовлення. Саме такі матеріали засвідчують поступовий перехід від фрагментарної логопедичної практики до системнішого науково-методичного осмислення мовленнєвих порушень у дітей.

Наприкінці 1940-х років з'являються спеціальні праці, безпосередньо присвячені логопедичній діяльності. У 1949–1950 навчальному році Р. Краєвський підготував статтю «Логопедична робота в школі», що стала одним із ранніх післявоєнних узагальнень практики логопедичної допомоги в закладах освіти [156; 128, с. 13–27]. Її поява засвідчує, що логопедична робота поступово оформлювалася як окремий напрям шкільної корекційно-педагогічної практики, який потребував власного методичного забезпечення.

Результатом організаційних, нормативних і науково-методичних заходів стало формування мережі логопедичних пунктів. За матеріалами М. Грищенка, станом на 1950 рік в Українській РСР діяло 40 логопедичних пунктів: 5 у Києві, 3 у Дніпропетровську, 4 у Харкові, 3 в Одесі, 3 у Сталіно (нині Донецьк) [64–67]. У колективному дослідженні з історії диференціації шкільної освіти також зазначено, що логопедичні пункти відкривалися при масових школах України, а науковці НДІ дефектології вже у 1951 році констатували значну нестачу фахівців для роботи в цих пунктах і пропонували Міністерству освіти УРСР відкрити літні курси перепідготовки логопедів на 25 осіб та внести зміни до навчального плану дефектологічного факультету Київського педагогічного інституту, щоб його випускники могли вести логопедичну роботу [67, с. 127].

Показовим для початку 1950-х років є й розширення мережі спеціальних закладів для дітей із різними порушеннями розвитку. За постановою Ради Міністрів УРСР «Про заходи по забезпеченню загального навчання дітей з розладом слуху, мови, зору і розумового розвитку», у 1951 році передбачалося додаткове відкриття спеціальних шкіл на 3690 дітей, серед яких одна школа

призначалася для дітей із розладами мовлення на 60 осіб [67, с. 127]. Хоча кількісно цей показник був незначним порівняно з мережею закладів для дітей із порушеннями слуху, зору чи інтелектуального розвитку, сам факт виокремлення дітей із розладами мовлення в окрему категорію освітньої підтримки засвідчує поступове інституційне визнання логопедичної проблематики.

Отже, у другій половині 1940-х – на початку 1950-х років було закладено організаційні, кадрові та науково-методичні основи післявоєнного розвитку логопедичної допомоги в Україні. Відновлення діяльності НДІ дефектології, реорганізація дефектологічного відділу в чотирирічний дефектологічний факультет Київського педагогічного інституту імені О. М. Горького, ухвалення наказу № 2021 «Про поновлення логопедичної роботи на Україні», розроблення матеріалів для логопедичних пунктів, підготовка програм для дітей-алаліків, поява праць із проблем логопедичної роботи в школі та функціонування 40 логопедичних пунктів станом на 1950 рік засвідчують перехід логопедії від фрагментарної допомоги до організованого напрямку спеціальної освіти [61]. Саме в цей період логопедична допомога почала набувати ознак інституціоналізованої системи, зорієнтованої на діагностику, корекцію та педагогічний супровід дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку.

5.2 Формування системи підготовки фахівців-логопедів у другій половині XX століття (1950–1980-ті роки)

У 1950–1980-х роках підготовка логопедичних кадрів в Україні поступово набула системного характеру. Якщо в перші післявоєнні роки логопедичну роботу забезпечували переважно фахівці-дефектологи, які проходили спеціальні курси або семінари з логопедії, то з другої половини 1950-х років розпочався процес виокремлення логопедії як важливого напрямку професійної підготовки в системі дефектологічної освіти. Цей процес був

зумовлений розширенням мережі логопедичних пунктів, зростанням кількості дітей із порушеннями мовлення та потребою у спеціально підготовлених кадрах для роботи в закладах освіти.

На початку 1950-х років логопедія ще функціонувала в межах загальної дефектологічної підготовки, однак уже тоді простежувалося посилення її практичного компонента. На кафедрі спеціальної педагогіки Київського педагогічного інституту імені О. М. Горького практичні заняття з логопедії проводилися безпосередньо у шкільному середовищі, на конкретних дітях, що мало важливе значення для формування професійних умінь майбутніх фахівців [135]. Такий підхід засвідчував поступовий перехід від теоретичного ознайомлення з мовленнєвими порушеннями до практико-орієнтованої підготовки логопедів.

У 1953–1954 навчальному році логопедія вже була представлена в навчальному плані як окремий курс. На стаціонарному відділенні на її вивчення відводилося 78 годин, із них 40 годин – лекційні заняття, 38 годин – практичні й лабораторні. На заочному відділенні курс логопедії становив 32 лекційні години [135, с. 1]. Це дає підстави стверджувати, що в першій половині 1950-х років логопедія вже розглядалася як необхідний компонент професійної підготовки дефектолога, хоча ще не була повністю оформлена як самостійна спеціальність [276].

Водночас науково-дослідна робота дедалі більше зосереджувалася на проблемах мовлення та його порушень. У 1953 році серед тем, над якими працювали співробітники НДІ дефектології, були методичні розробки для роботи з «неговорячими» дітьми, питання розвитку мовлення в учнів спеціальних шкіл, використання залишків слуху для формування виразності вимови, а також створення картинного словника для шкіл глухонімих [135; 276]. Попри те, що частина цих тем належала до сурдопедагогіки, їх зміст був безпосередньо пов'язаний із формуванням мовлення, розвитком комунікативної функції та корекцією мовленнєвих труднощів, що наближало їх до логопедичної проблематики.

Важливим показником інституційного зміцнення логопедичного напрямку стало функціонування відділу логопедії, який у 1955 році працював над темами, пов'язаними з усуненням заїкання в учнів в умовах шкільного навчання та виправленням недоліків мовлення в учнів першого класу допоміжної школи [400-412]. Тематика цих досліджень засвідчує, що логопедична допомога поступово орієнтувалася не лише на корекцію окремих недоліків звуковимови, а й на комплексне вивчення мовленнєвого розвитку дитини в освітньому процесі.

У середині 1950-х років актуалізувалося питання змісту логопедичної підготовки. Предмет «Логопедія» на стаціонарній формі навчання викладався на IV курсі, однак у процесі перегляду навчальних планів порушувалося питання про необхідність його більш раннього й тривалішого вивчення. Пропонували розпочинати курс «Логопедія» вже на другому курсі й завершувати його у п'ятому семестрі. Водночас скорочення курсу на 12 годин оцінювали як чинник, що негативно позначався на якості підготовки студентів-логопедів [135, с. 1–20]. Це свідчить про усвідомлення в академічному середовищі необхідності посилення логопедичного компонента у структурі дефектологічної освіти.

Підготовка логопедів здійснювалася не лише через базову вищу освіту, а й через систему підвищення кваліфікації. З 1 червня по 10 липня 1955 року Міністерство освіти організувало в м. Києві курси підвищення кваліфікації для логопедів допоміжних шкіл і завідувачів логопедичних пунктів, розраховані на 100 осіб [339; 340]. Цей факт є особливо важливим, оскільки засвідчує наявність уже сформованої категорії практичних працівників логопедичної служби, які потребували спеціальної професійної підтримки, методичного супроводу й оновлення фахових знань.

Саме ці курси можна розглядати як одну з перших масштабних форм післядипломної логопедичної освіти в Українській РСР. Їх організація засвідчувала, що до середини 1950-х років уже сформувалася окрема категорія

практичних працівників логопедичної служби, які потребували систематичного підвищення кваліфікації та методичного супроводу.

Важливою нормативною передумовою подальшого розвитку логопедичної допомоги стало «Положення про логопедичні пункти при загальноосвітніх школах УРСР» від 28 липня 1956 року. Саме цей документ сприяв організаційному впорядкуванню діяльності логопедичних пунктів, визначенню їх місця в системі освіти та закріпленню логопедичної допомоги як спеціалізованої форми підтримки дітей із порушеннями мовлення. У науковій літературі наголошено, що в 1950-х роках логопедичні пункти стали однією з основних інституційних форм надання допомоги дітям із мовленнєвими порушеннями [179].

Принциповим етапом у професіоналізації логопедичної підготовки стало розпорядження Міністерства освіти УРСР від 3 січня 1958 року № 08-8-2539 «Про підготовку логопедів». Відповідно до нього на дефектологічному відділі педагогічного факультету Київського педагогічного інституту імені О. М. Горького було введено спеціальність, пов'язану з підготовкою логопедів. У 1957–1958 навчальному році відбувся перший набір студентів зі спеціальності «Дефектологія. Олігофренопедагогіка і логопедія» у кількості 21 особа. Після завершення навчання студенти здобували кваліфікацію вчителя спеціальної школи і логопеда. Термін навчання становив 2,5 роки, а курс «Логопедія» охоплював 90 годин, із них 66 годин лекційних і 24 години практичних занять [273].

Фактично саме 1957–1958 навчальний рік став початком системної підготовки логопедів в Україні на рівні вищої педагогічної освіти. До цього часу логопедичну роботу забезпечували переважно випускники дефектологічних факультетів широкого профілю або педагоги, які проходили спеціальні курси підвищення кваліфікації. Запровадження окремого логопедичного профілю стало важливим етапом професіоналізації логопедичної допомоги та формування самостійної галузі спеціальної освіти.

У 1960-х роках практична спрямованість логопедичної підготовки посилилася. У 1962–1963 навчальному році практичні заняття з логопедії проводилися на логопедичних пунктах і в логопедичних кабінетах м. Києва. Студенти не лише спостерігали за роботою логопедів, а й брали участь у виправленні недоліків вимови у дітей [124-145]. Посилення практичної підготовки майбутніх логопедів було безпосередньо пов'язане зі стрімким розширенням мережі логопедичної допомоги. За даними в дослідженні О. Потапенко, якщо у 1961 році в Українській РСР функціонувало 56 логопедичних пунктів, то вже у 1968 році їх кількість зросла до 253. Так, протягом семи років мережа логопедичних пунктів збільшилася більш ніж у чотири рази, що вимагало суттєвого нарощування обсягів підготовки спеціалістів та вдосконалення змісту логопедичної освіти [272].

Це засвідчує перехід до клініко-педагогічної й практико-орієнтованої моделі підготовки логопеда, у якій важливого значення набували безпосереднє спостереження, участь у корекційному процесі та формування професійних навичок у реальних умовах логопедичної роботи.

Подальше методичне забезпечення логопедичної допомоги пов'язане зі створенням 8 жовтня 1963 року Республіканського науково-методичного кабінету спеціальних шкіл. До його функцій належало надання методичної допомоги працівникам шкіл для дітей із порушеннями мовлення, логопедичних пунктів і загальноосвітніх шкіл, пропаганда логопедичних знань, організація курсів і семінарів для підвищення професійної кваліфікації педагогічних працівників [140].

Особливого значення набуло проведення з 2 грудня 1963 року при Київському педагогічному інституті імені О. М. Горького перших тримісячних курсів логопедів загальноосвітніх шкіл. Цей факт свідчить про поступове поширення логопедичної допомоги за межі спеціальних закладів та інтеграцію логопедичної роботи в систему загальної середньої освіти. Відтак логопед починає розглядатися не лише як фахівець спеціальної школи, а й як педагог

загальноосвітнього закладу, відповідальний за профілактику та корекцію мовленнєвих порушень.

У другій половині 1960-х років підготовка логопедичних кадрів почала виходити за межі Києва. Наказом № 169 від 20 червня 1969 року у Слов'янському педагогічному інституті було організовано дефектологічний факультет [142; 156]. У 1969–1970 навчальному році факультет відчував гостру потребу у викладачах із логопедії, що засвідчує як розширення мережі підготовки дефектологічних і логопедичних кадрів, так і наявність кадрового дефіциту в самій системі вищої педагогічної освіти. Водночас поява другого потужного осередку дефектологічної підготовки мала важливе значення для забезпечення східних і південних регіонів України фахівцями спеціальної освіти [391-396].

Наприкінці 1970-х – у 1980-х роках потреба у фахівцях-логопедах зростала у зв'язку зі збільшенням кількості логопедичних пунктів, дошкільних груп і спеціальних закладів для дітей із порушеннями мовлення. Зростання потреби у логопедичних кадрах було обумовлене подальшим розширенням мережі спеціалізованих закладів і підрозділів для дітей із порушеннями мовлення. Упродовж десятої п'ятирічки (1976–1980 роки) в Україні значно збільшилася кількість логопедичних пунктів, дошкільних груп та закладів для дітей із порушеннями мовлення. Важливою подією стало відкриття у 1977 році перших спеціальних дошкільних закладів для дітей із порушеннями мовлення. Наприкінці 1970-х років такі заклади вже функціонували в низці областей України, що сприяло розширенню сфери професійної діяльності логопедів та зростанню потреби у спеціально підготовлених кадрах [191].

Це зумовило необхідність розширення підготовки кваліфікованих логопедів, удосконалення навчальних планів і розроблення науково-методичних тем, безпосередньо пов'язаних із логопедичною роботою в допоміжних школах і на шкільних логопедичних пунктах. У 1980–1985 роках співробітники кафедр дефектологічного факультету Київського педагогічного

інституту імені О. М. Горького розробляли актуальні питання логопедичної роботи в допоміжних школах і шкільних логопедичних пунктах [138].

У 1980-х роках відбулося уточнення профілів підготовки дефектологічних кадрів. Міністерство освіти СРСР затвердило кваліфікаційну характеристику вчителя-дефектолога зі спеціальності «Дефектологія» від 31 грудня 1982 року, а також розробило нові навчальні плани для педагогічних інститутів. Серед спеціальностей були передбачені напрями, безпосередньо пов'язані з логопедією: «Олігофренопедагогіка з додатковою спеціальністю логопедія», «Логопедія з додатковою спеціальністю російська мова і література», «Логопедія з додатковою спеціальністю педагогіка і методика початкового навчання» [257, с. 3–6]. Хоча не всі ці спеціальності були реалізовані у педагогічних інститутах України, їх поява у переліку засвідчила офіційне визнання логопедії як окремого професійного профілю підготовки.

У цей період важливого значення набула також система підвищення кваліфікації педагогічних і керівних кадрів. Згідно з планом на 1981–1985 роки, у 1983 році при Слов'янському педагогічному інституті курсову підготовку пройшли 240 педагогічних працівників спеціальних шкіл, а на республіканських і міжреспубліканських курсах Республіканського навчально-методичного кабінету спеціальних шкіл у Києві – 376 директорів [60; 257, с. 3–6]. Хоча наведені дані стосуються ширшої системи спеціальної освіти, вони важливі для розуміння контексту розвитку логопедичної допомоги, оскільки саме через цю систему здійснювалися методичне керівництво, перепідготовка та професійна підтримка працівників спеціальних закладів і логопедичних пунктів.

Наприкінці 1980-х років відбулося подальше розширення географії підготовки логопедичних кадрів. Для забезпечення західних областей України спеціалісти при Кам'янець-Подільському педагогічному інституті організували підготовку вчителів за спеціальностями «Олігофренопедагогіка і логопедія» та «Олігофренопедагогіка» [78; 302]. Це мало суттєве значення, оскільки в практиці ще траплялися випадки залучення до роботи з дітьми з

порушеннями розвитку осіб без спеціальної дефектологічної освіти, що негативно позначалося на якості корекційно-педагогічної та логопедичної допомоги.

Отже, у 1950–1980-х роках підготовка логопедичних кадрів в Україні пройшла шлях від окремого навчального курсу в системі дефектологічної освіти до спеціалізованого напрямку професійної підготовки. Визначальними етапами цього процесу стали: внесення курсу «Логопедія» до навчальних планів; організація курсів для логопедів допоміжних шкіл і завідувачів логопедичних пунктів у 1955 році; нормативне впорядкування діяльності логопедичних пунктів у 1956 році; перший набір 21 студента за спеціальністю «Дефектологія. Олігофренопедагогіка і логопедія» у 1957–1958 навчальному році; проведення практичних занять на логопедичних пунктах і в логопедичних кабінетах; створення Республіканського науково-методичного кабінету спеціальних шкіл у 1963 році; відкриття дефектологічного факультету в Слов'янському педагогічному інституті у 1969 році; уточнення профілів підготовки логопедів у 1980-х роках; розширення підготовки логопедичних кадрів у Кам'янець-Подільському педагогічному інституті наприкінці 1980-х років [223]. У сукупності ці процеси засвідчують поступову інституціоналізацію логопедії як професійної галузі, зорієнтованої на діагностику, корекцію та педагогічний супровід дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку.

5.3. Розвиток підготовки логопедичних кадрів в Україні в умовах реформування спеціальної та інклюзивної освіти

Для задоволення потреб навчально-виховних закладів у педагогічних кадрах із перспективних напрямів розвитку народної освіти, згідно з наказом Міністерства освіти Української РСР станом від 20 вересня 1991 року №175 під назвою «Про роботу спеціальних факультетів з перепідготовки педагогічних кадрів у 1991–1992 навчальному році», ректорів педагогічних

інститутів зобов'язали продовжувати роботу вже діючих спеціальних факультетів з перепідготовки кадрів із вищою освітою з метою одержати додаткові спеціальності. З жовтня 1991 року необхідно було розпочати навчання педагогів на спеціальних факультетах. Тривалість його на денній формі навчання мала становити 9 місяців, а на вечірній – 18 місяців. Уже після закінчення навчання випускники отримували дипломи зі спеціальності «Дефектологія». Далі роботу спеціальних факультетів продовжив КПП імені О.М. Горького із спеціальностей «Сурдопедагогіка шкільна» та «Тифлопедагогіка шкільна» [150; 272].

Президент України Л. Кравчук 4 березня 1992 року видав Указ щодо утворення Академії педагогічних наук України. Створення Академії педагогічних наук України стало однією з ключових подій у процесі інституціоналізації національної педагогічної науки після проголошення незалежності України. Потреба в її заснуванні була зумовлена необхідністю формування власної системи наукового забезпечення освіти, розроблення концептуальних засад її реформування, координації фундаментальних і прикладних педагогічних досліджень, а також підготовки наукових кадрів для нової української освітньої системи. Особливого значення це мало для галузей, які в радянський період розвивалися в межах централізованої дефектологічної науки, зокрема спеціальної педагогіки, сурдопедагогіки, олігофренопедагогіки, тифлопедагогіки та логопедії.

Формування Академії відбувалося протягом 1992 року. Перші загальні збори Академії відбулися 18 листопада 1992 року. На них було обрано керівництво, а також утворено три відділення: дидактики, методики та інформаційних технологій в освіті, теорії та історії педагогіки і психології, вікової фізіології та дефектології [111; 150; 280]. Президентом Академії було обрано М. Ярмаченка, віцепрезидентом – Л. Каніщенка, головним ученим секретарем – О. Савченко. У структурі Академії було утворено три відділення: теорії та історії педагогіки; дидактики, методики та інформаційних технологій в освіті; психології, вікової фізіології та дефектології [281; 443].

Першим президентом Академії педагогічних наук України став **Микола Дмитрович Ярмаченко** (1928–2010) – доктор педагогічних наук, професор, академік, заслужений діяч науки і техніки України, відомий український учений у галузі сурдопедагогіки, історії педагогіки та організації педагогічної науки. Його обрання президентом новоствореної Академії було закономірним, оскільки М. Ярмаченко мав значний досвід науково-організаційної діяльності: у 1974–1992 роках він очолював Науково-дослідний інститут педагогіки УРСР, був авторитетним фахівцем у галузі спеціальної освіти та одним із тих учених, які забезпечували спадкоємність між радянською системою дефектологічних досліджень і новими завданнями педагогічної науки незалежної України [443].

Наукова біографія М. Ярмаченка безпосередньо пов'язана зі спеціальною освітою. Він досліджував проблеми навчання і виховання дітей із порушеннями слуху, розвиток сурдопедагогіки, питання компенсації глухоти, історію спеціальної педагогіки. Серед його фундаментальних праць «Історія сурдопедагогіки» (1975), «Проблеми компенсації глухоти» (1976), «Основи спеціальної педагогіки» (1997), а також праця «Академія педагогічних наук України» (1993), у якій було окреслено засади становлення нової академічної інституції [434; 440-443].

Для дослідження становлення логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами важливо, що М. Ярмаченко представляв саме той напрям педагогічної науки, у межах якого спеціальна освіта розглядалася не як периферійна сфера, а як самостійний і методологічно значущий складник освітньої системи. Його науково-організаційна діяльність сприяла тому, що вже на етапі становлення АПН України проблеми дефектології, спеціальної психології та спеціальної педагогіки були введені до структури академічних досліджень через окреме відділення психології, вікової фізіології та дефектології. Це створило інституційні передумови для подальшого розвитку наукових досліджень у галузі логопедії, оскільки

логопедія в цей період функціонувала в системі спеціальної педагогіки та дефектології.

У 1992–1997 роках, коли М. Ярмаченко очолював Академію педагогічних наук України, було закладено основні організаційні механізми функціонування нової наукової установи: сформовано академічні відділення, започатковано систему координації наукових досліджень, визначено пріоритети розвитку педагогічної і психологічної науки, окреслено напрями підготовки наукових кадрів. У цей період Академія стала не лише координаційним центром педагогічної науки, а й інституцією, що забезпечувала наукове підґрунтя для реформування освіти в умовах державної незалежності [19; 111; 281].

Особливе місце в історії розвитку спеціальної освіти та логопедичної допомоги в незалежній Україні належить **Віталію Івановичу Бондарю** (1938–2024) – доктору педагогічних наук, професору, академіку НАПН України, заслуженому діячеві науки і техніки України, одному з провідних організаторів сучасної системи спеціальної освіти. На відміну від М. Ярмаченка, діяльність якого була пов'язана насамперед зі створенням Академії педагогічних наук України та формуванням загальної стратегії розвитку педагогічної науки незалежної держави, В. Бондар став безпосереднім творцем академічної інфраструктури спеціальної освіти та корекційної педагогіки.

Професійне становлення В. Бондаря було нерозривно пов'язане із системою підготовки дефектологічних кадрів. Після закінчення дефектологічного факультету Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького він працював у системі спеціальної освіти, навчався в аспірантурі Науково-дослідного інституту дефектології АПН СРСР, де у 1971 році захистив кандидатську дисертацію. У 1972–1974 роках працював радником Міністерства освіти Республіки Куба з питань дефектології, а після повернення до України обіймав посади доцента, заступника декана та декана дефектологічного факультету Київського педагогічного інституту. Саме в цей

період сформувалися його наукові погляди на спеціальну освіту як цілісну державну систему, що поєднує науку, підготовку кадрів та практичну корекційно-педагогічну діяльність [17; 101; 102].

Важливим етапом наукової діяльності В. Бондаря став перехід у 1987 році до Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР на запрошення М. Ярмаченка. Очоливши лабораторію олігофренопедагогіки, він долучився до розроблення концептуальних засад розвитку спеціальної освіти наприкінці радянського періоду, зокрема й розпочав масштабні історико-педагогічні дослідження еволюції спеціальної освіти в Україні, результатом яких стала докторська дисертація «Розвиток теорії і практики професійно-трудового навчання учнів допоміжних шкіл України (1917–1990 рр.)» [17; 21].

Після проголошення незалежності України перед системою спеціальної освіти постала принципово нова проблема – відсутність власної академічної наукової установи, здатної координувати дослідження з корекційної педагогіки, спеціальної психології та логопедії. Саме тому одним із перших рішень новоствореної Академії педагогічних наук України стало створення у 1993 році Інституту дефектології АПН України. Організацію цієї установи було доручено В. Бондарю, який став її першим директором і очолював інститут упродовж 1993–2009 років [21].

Заснування Інституту дефектології стало переломним моментом у розвитку спеціальної освіти України. Уперше в історії держави було створено окремий академічний центр, діяльність якого була повністю зосереджена на проблемах освіти осіб з особливими освітніми потребами. Під керівництвом В. Бондаря в інституті сформовано систему спеціалізованих наукових підрозділів, що охоплювали всі основні напрями спеціальної педагогіки: олігофренопедагогіку, сурдопедагогіку, тифлопедагогіку, спеціальну психологію та логопедію. Це забезпечило інтеграцію наукових досліджень, підготовки кадрів і методичного супроводу практики в межах єдиного наукового простору.

Саме в період директорства В. Бондаря логопедія вперше отримала постійну академічну базу для свого розвитку. У межах логопедичного підрозділу Інституту продовжила діяльність наукова школа Є. Соботович, сформувався психолінгвістичний напрям досліджень мовленнєвих порушень, було розпочато системну розробку стандартів логопедичної діагностики, корекційних програм і навчально-методичного забезпечення для дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Відтепер наукові дослідження в галузі логопедії здійснювалися не епізодично в окремих закладах вищої освіти, а в межах спеціалізованої академічної установи загальнодержавного рівня.

Не менш вагомим результатом діяльності В. Бондаря стало створення системи підготовки наукових кадрів. У травні 1996 року при Інституті дефектології було відкрито спеціалізовану вчену раду за спеціальностями 13.00.03 «Корекційна педагогіка» та 19.00.08 «Спеціальна психологія». Відкриття цієї ради започаткувало новий етап розвитку української логопедичної науки, оскільки саме через неї впродовж наступних десятиліть здійснювалася підготовка більшості кандидатів і докторів наук у галузі логопедії та спеціальної педагогіки. Фактично Інститут дефектології став центром формування національних наукових шкіл і підготовки наукової еліти спеціальної освіти.

Під керівництвом В. Бондаря Інститут виконував не лише наукову, а й стратегічну функцію. Його співробітники брали участь у розробленні Концепції спеціальної освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку в Україні (1996), державних стандартів спеціальної освіти, типових навчальних планів, програм корекційно-розвиткової роботи та нормативно-методичного забезпечення діяльності спеціальних закладів освіти. Саме ці документи визначали зміст професійної діяльності логопедів, структуру логопедичної допомоги та підходи до корекційного навчання дітей із порушеннями мовлення впродовж наступних десятиліть.

Важливою складовою діяльності В. Бондаря було формування наукового інформаційного простору спеціальної освіти. У 1995 році

започатковано науково-методичний журнал «Дефектологія» та збірник наукових праць «Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі», які стали провідними фаховими майданчиками для оприлюднення результатів досліджень у галузі логопедії, спеціальної педагогіки та спеціальної психології.

У 2003 році Інститут дефектології було реорганізовано в Інститут спеціальної педагогіки АПН України. Ця трансформація відображала зміну наукової парадигми та поступовий перехід від традиційної дефектологічної моделі до сучасної концепції спеціальної освіти, орієнтованої на освітні потреби особистості. Проте саме інституційні засади, закладені В. Бондарем у 1993–2003 роках, забезпечили подальший розвиток логопедичної науки, інклюзивної освіти та системи корекційно-педагогічної допомоги в Україні.

Так, внесок В. Бондаря в історію вітчизняної логопедії полягає не лише у власних наукових працях, а насамперед у створенні академічної інфраструктури спеціальної освіти незалежної України. Заснування Інституту дефектології АПН України, формування системи наукових підрозділів, відкриття спеціалізованої вченої ради, розроблення нормативно-методичного забезпечення та підготовка наукових кадрів стали визначальними чинниками інституціоналізації логопедичної допомоги в Україні наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття.

У розвитку логопедичного напрямку важливу роль відіграла Є. Соботович, яка сформувала психолінгвістичний напрям української логопедії та обґрунтувала підходи до вивчення мовленнєвої діяльності дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Водночас у контексті аналізу Інституту доцільно згадувати її не ізольовано, а як представницю наукового напрямку, який отримав академічну інституційну підтримку в структурі Інституту дефектології / Інституту спеціальної педагогіки. Подальший розвиток цього напрямку пов'язаний з працями Е. Данілавичюте, Г. Грибань, В. Ільяної, З. Мартинюк, З. Пригоди, Ю. Рібцун, В. Тищенко, Л. Трофименко та інших співробітників логопедичного підрозділу.

Зокрема сучасний доробок відділу логопедії представлений програмами корекційно-розвиткової роботи «Корекція мовлення» для 1–4 та 5–9 (10) класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, підготовленими О. Аркадьєвою, Г. Грибань, В. Ільяною, З. Пригодою, Л. Трофименко у 2016 році; програмою «Корекція мовлення» для 1–4 класів закладів загальної середньої освіти для дітей із тяжкими порушеннями мовлення 2018 році; навчально-методичними посібниками «Стандартизація навчально-методичного забезпечення навчання молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення» та «Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики й подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення» [111].

Окремим напрямом діяльності логопедичного підрозділу стало навчально-методичне забезпечення мовної освіти дітей із тяжкими порушеннями мовлення. До цього напрямку належать підручники та програми з української мови, читання, англійської мови, математики, природничих і суспільствознавчих дисциплін для спеціальних закладів освіти. Зокрема у 2015 році Е. Данілавічюте, Л. Трофименко та Г. Грибань підготували підручник «Українська мова» для 2 класу загальноосвітніх шкіл для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, а О. Аркадьєва, Л. Бартенєва та В. Ільяна – «Читанку» для 2 класу таких закладів [111].

У 2003 році Інститут дефектології було реорганізовано в Інститут спеціальної педагогіки АПН України. Ця зміна відображала поступовий відхід від дефектологічної термінології та переорієнтацію на концепцію спеціальної освіти як системи підтримки осіб з особливими освітніми потребами. У подальшому інституційна еволюція продовжилася: у 2018 році лабораторію логопедії було перейменовано у відділ логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, що підтверджено відомостями про діяльність Е. Данілавічюте, яка з 2010 року

очолювала лабораторію логопедії, а після структурного оновлення – відповідний відділ [146].

На сучасному етапі Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України виконує функції провідного наукового центру з проблем освіти осіб з особливими потребами. У Стратегії розвитку Інституту на 2020–2025 роки основними завданнями визначено проведення фундаментальних і прикладних досліджень, виконання державних цільових програм, розроблення інноваційних технологій навчання дітей з особливими освітніми потребами, підготовку здобувачів освіти рівнів магістра, доктора філософії й доктора наук, координацію наукових досліджень зі спеціальної педагогіки та спеціальної психології, підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а також створення й забезпечення діяльності спеціалізованих учених рад [111].

Отже, від створення Інституту дефектології АПН України у 1993 році до сучасного Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України простежується послідовна інституційна лінія розвитку спеціальної освіти й логопедії: організація окремої академічної установи; формування наукових лабораторій; відкриття спеціалізованих учених рад; підготовка наукових кадрів; розроблення концепцій, стандартів, програм і підручників; створення сучасного відділу логопедії як найбільшого в Україні дослідницького центру з проблем мовленнєвого розвитку дітей. Для історії логопедичної допомоги це означає перехід від окремих методичних розробок до системного академічного забезпечення діагностики, корекції, профілактики та педагогічного супроводу осіб із порушеннями мовленнєвого розвитку.

У структурі Інституту дефектології АПН України, створеного у 1993 році під керівництвом В. Бондаря, поступово сформувалася система спеціалізованих наукових лабораторій, діяльність яких охоплювала основні напрями спеціальної педагогіки: олігофренопедагогіку, сурдопедагогіку, тифлопедагогіку, логопедію, спеціальну психологію, ранню соціальну

реабілітацію та інтенсивну педагогічну корекцію. Така структура забезпечувала комплексне дослідження проблем навчання, виховання, розвитку, корекції та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами [16; 19; 111; 281].

Лабораторія олігофренопедагогіки була пов'язана з дослідженням теорії та практики навчання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. У цьому напрямі працювали В. Бондар, В. Засенко, О. Чеботарьова, С. Трикоз, Н. Тороп та інші науковці. Тематика досліджень охоплювала зміст освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, професійно-трудове навчання, корекційно-розвивальне навчання, розроблення навчальних програм, підручників, методичних рекомендацій і моделей соціальної адаптації. Для історії логопедичної допомоги цей напрям важливий тим, що в навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями мовленнєвий розвиток розглядався як складова корекційно-розвивальної роботи, а отже – потребував участі логопедів і спеціальних педагогів [20; 224].

Лабораторія сурдопедагогіки продовжувала традиції української наукової школи навчання дітей із порушеннями слуху, започатковані М. Ярмаченком. У різні періоди цей напрям розвивали В.Засенко, С.Кульбіда, С.Литовченко, В.Жук та інші дослідники. Основними проблемами були навчання дітей з порушеннями слуху, розвиток мовлення, формування комунікації, використання української жестової мови, слухомовленнєвий розвиток, супровід дітей з кохлеарними імплантами. Для логопедії ці дослідження важливі тим, що вони безпосередньо пов'язані з проблемами формування мовлення, комунікативної компетентності та корекційного супроводу дітей із сенсорними порушеннями [167; 210].

Лабораторія тифлопедагогіки здійснювала дослідження проблем освіти дітей з порушеннями зору. Її наукові пошуки були пов'язані з формуванням пізнавальної діяльності, просторового орієнтування, соціальної адаптації, розробленням спеціальних методик навчання та навчально-методичного забезпечення. Хоча цей напрям не є безпосередньо логопедичним, він

важливий для цілісного розуміння системи спеціальної освіти, у межах якої логопедична допомога розвивалася як один із корекційно-педагогічних компонентів підтримки дітей з різними порушеннями розвитку [281; 111].

Окреме значення мала лабораторія спеціальної психології, дослідження якої були пов'язані з вивченням когнітивного, емоційного, особистісного та комунікативного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. У цьому напрямі працювали О. Бабяк, І. Омельченко, Л. Прохоренко, В. Тарасун, Н. Ярмола та інші науковці. Спеціальна психологія забезпечувала теоретичне підґрунтя для логопедії, оскільки мовленнєві порушення розглядалися не ізольовано, а в системі психічного розвитку дитини, її пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та соціальної взаємодії [84; 281].

Найбільш дотичною до теми дослідження є діяльність лабораторії логопедії, яка стала провідним академічним осередком розвитку української логопедичної науки. Офіційні матеріали Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України визначають сучасний відділ логопедії як найбільший в Україні дослідницький центр із проблем вивчення, діагностики, подолання та запобігання порушенням мовленнєвого розвитку у дітей [111].

Наукові традиції лабораторії логопедії пов'язані з іменем Є. Соботович, яка сформувала психолінгвістичний напрям української логопедії. Її праці «Психолінгвістична структура мовленнєвої діяльності і механізми її формування» (1997), «Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку» (2002), «Програмно-методичний комплекс корекційного навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення» (2004) стали теоретико-методологічною основою для подальшого розвитку логопедичної діагностики, корекційного навчання та підготовки логопедичних кадрів [300].

У подальший період логопедичний напрям розвивали Е. Данілавічюте, Г. Грибань, В. Ільяна, З. Мартинюк, З. Пригода, Ю. Рібцун, Л. Трофименко та інші науковці. Їхні дослідження були спрямовані на вивчення алалії, дизартрії,

ринолалії, дислалії, дислексії, заїкання, тяжких порушень мовлення, психолінгвістичних механізмів порушень мовленнєвого розвитку, стандартизацію навчально-методичного забезпечення та створення корекційно-розвиткових програм [54; 282; 283].

У 2016 році співробітники логопедичного підрозділу підготували дві програми з корекційно-розвиткової роботи для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення: програму «Корекція мовлення» для підготовчого, 1–4 класів та програму «Корекція мовлення» для 5–9 (10) класів. Авторами цих програм були О. Аркадьєва, Г. Грибань, В. Ільяна, З. Пригода, Л. Трофименко, У 2018 році було підготовлено програму «Корекція мовлення» для 1–4 класів закладів загальної середньої освіти для дітей із тяжкими порушеннями мовлення [328]. Ці програми засвідчують перехід логопедичної допомоги від окремих методичних рекомендацій до стандартизованого корекційно-розвиткового забезпечення освітнього процесу.

Важливим результатом діяльності відділу логопедії стали колективні навчально-методичні посібники 2022 року: «Стандартизація навчально-методичного забезпечення навчання молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення» обсягом 657 сторінок та «Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики й подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення» обсягом 847 сторінок. Авторами обох праць є Е. Данілавічюте, Г. Грибань, В. Ільяна, З. Мартинюк, Ю. Рібцун, Л. Трофименко [282; 283]. Ці видання можна розглядати як узагальнення сучасного академічного етапу розвитку української логопедії, оскільки вони поєднують психолінгвістичні засади діагностики, методику корекційної роботи та навчально-методичне забезпечення дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

У 2023 році співробітники відділу логопедії підготували серію навчально-методичних посібників, зорієнтованих на підтримку дітей з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі. До цієї серії

належать: «Дислалія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі» Г. Грибань, «Дислексія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі» В. Ільяної, «Ринолалія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі» З. Мартинюк, «Заїкання: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі» Ю. Рібцун, «Психолого-педагогічна підтримка дітей із заїканням в умовах війни» Ю. Рібцун, «Алалія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі» Л. Трофименко. Поява цієї серії засвідчує розширення змісту логопедичної допомоги в умовах інклюзивного освітнього середовища та воєнних викликів.

У 2024 році Ю. Рібцун підготувала програму з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для 1–4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб із тяжкими порушеннями мовлення. Програму рекомендовано вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України 16 грудня 2024 року [283]. У 2025 році продовжено підготовку нових навчальних посібників, зокрема праці Е. Данілавічюте та З. Мартинюк «Подолання труднощів письма» і посібника О. Аркадьєвої «Подолання труднощів читання» [54]. Ці роботи демонструють актуалізацію напрямку допомоги дітям із порушеннями писемного мовлення, що є важливою складовою сучасної логопедичної практики.

Отже, діяльність лабораторій Інституту дефектології / Інституту спеціальної педагогіки / Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України забезпечила формування цілісної системи академічного супроводу спеціальної освіти. Водночас саме лабораторія, а згодом відділ логопедії стали головним науковим осередком, у межах якого було розроблено психолінгвістичні засади логопедичної діагностики, корекційно-розвиткові програми, навчально-методичні посібники, стандартизоване забезпечення логопедичної допомоги та сучасні підходи до

підтримки дітей з тяжкими порушеннями мовлення в спеціальному й інклюзивному освітньому середовищі.

У 1992–1993 роках дефектологічний факультет Кам'янець-Подільського інституту зазнавав змін, що пов'язані із відкриттям спеціальності «Олігофренопедагогіка і практична психологія». Вчена рада ухвалою від 28 грудня 1992 року дозволила відкриття з 1 квітня 1993 року кафедри практичної психології [78; 302].

З метою підвищити навчальну діяльність студентів, викладачі кафедри олігофренопедагогіки та практичної психології створили робочі програми з предметів, що вивчались, підвищили якість щодо проведення як практичних, так і семінарських занять.

Згідно з постановою Президії АПН України від 24 листопада 1993 року створено Інститут дефектології АПН України. Він розпочав діяльність з січня 1994 року. Головну ціль діяльності Інститут вбачав у новому ставленні до дітей з особливостями психофізичного розвитку. Важливим було переглянути умови навчання і виховання цих дітей та підвищити фахову компетенцію дефектологічних кадрів стосовно різних кваліфікаційних рівнів [19; 111].

Підвищенням рівнів педагогічних кадрів і їх перепідготовкою займалися і Інститути післядипломної освіти (далі ІПО), що були створені у м. Києві та Київській, Донецькій, Львівській, Одеській областях. ІПО у роботі застосовували головні форми щодо активізації пізнавальної діяльності, такі як: лекції-консультації, творчі, семінарські, індивідуальні заняття, а також аналіз інформації письмової та розробку документації творчої.

Відповідно до плану підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів на відповідних факультетах, спецфакультетах ВНЗ та обласних інститутів, удосконалення вчителів на 1991 рік, республіканські курси для директорів шкіл для слабочуючих дітей і глухих дітей за рік пройшли 30 осіб. При Київському спецфакультеті такі самі курси із спеціальності «Дефектологія» протягом 10 місяців пройшли 50 осіб.

Спеціальні дошкільні заклади та школи-інтернати для дітей з порушеннями відчували значну потребу у логопедичних кадрах. У Кам'янець-Подільському педагогічному інституті згідно з наказом Міністерства освіти від 23 лютого 1994 року відкрито на заочній формі навчання спеціалізацію «Логопедія». План прийому на цю спеціалізацію налічував 50 осіб. Термін навчання тривав три роки [119; 120].

У зв'язку з гострою потребою у забезпеченні спеціальних дошкільних закладів кваліфікованими кадрами і з метою реалізації Державної національної програми «Освіта» ректорів ВНЗ зобов'язали відкрити спеціальні факультети (для заочної форми навчання) з 3-річним терміном та без відриву від виробництва для осіб, що мали вищу педагогічну освіту і вже на той момент працювали у спеціальних дошкільних закладах для отримання освіти за спеціальністю 03.10 «Дефектологія» із спеціалізацією: «Олігофренопедагогіка» та «Логопедія» – в Українському державному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, а також Слов'янському державному і Кам'янець-Подільському педагогічних інститутах; «Сурдопедагогіка» та «Тифлопедагогіка» – в Українському державному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова., який продовжив денну форму навчання із відривом від виробництва осіб, що вже мали вищу педагогічну освіту [303; 330]. Заняття були розпочаті з 1 вересня 1994 року.

У 1995–1996 навчальному році було затверджено перелік спеціальностей, за яким мала здійснюватись перепідготовка педагогічних кадрів при ЗВО системи Міносвіти України. Вона здійснювалась за рахунок коштів держбюджету.

Для перекваліфікації спеціалістів, зокрема й логопедів, у 1996 році між Львівським обласним науково-методичним інститутом освіти та Кам'янець-Подільським педагогічним інститутом було укладено угоду зі згоди Міністерства освіти. Угода стосувалась відкриття на базі Кам'янець-Подільського інституту груп з метою перекваліфікації спеціалістів із вищою педагогічною освітою за такими спеціалізаціями, як-от: «Логопедія»,

«Олігофренопедагогіка», «Тифлопедагогіка» та «Сурдопедагогіка». Цю перекваліфікацію пройшли 111 фахівців м. Львова та Львівської області. Філіал припинив своє існування у 2000 році.

У 1995–1996 навчальному році Міністерство освіти затверджувало остаточний варіант щодо навчальних планів. Згідно з ним було здійснено підготовку студентів Кам'янець-Подільського інституту [272, с. 529].

Разом із незалежністю було отримано можливість збудувати свою систему підготовки логопедичних кадрів, яка буде ефективною. В Україні почали відкриватися спеціальні групи, збільшуватись набір студентів, з'являються нові спеціальності. Науково-дослідні інститути стали національними науковими структурами, а їх науковці безпосередньо творять українську дефектологію. Станом на 1 листопада 1997 року в Інституті дефектології АПН України функціонували такі лабораторії: олігофренопедагогіки, тифлопедагогіки, а також корекційного навчання мовлення дітей молодшого шкільного віку, сурдопедагогіки, корекційного розвитку дітей дошкільного віку, діагностики і психічного розвитку аномальної дитини, проблем щодо затримки психічного розвитку та виховної роботи у спецшколах інтернатах; тут працювали 59 науковців [314].

Звідно з наказом Міністерства освіти України від 30 березня 1998 року № 120 «Про створення навчально-науково-виробничого комплексу «Реабілітаційна освіта» при Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова» було відкрито відповідний комплекс [2; 81]. Створювався він для забезпечення висококваліфікованої та якісної підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців, для освітньо-реабілітаційних закладів. Також важливим він був для спільного використання матеріально-технічної бази та кадрового потенціалу навчальних закладів та для розробки спільного навчально-методичного забезпечення у складі Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру м. Запоріжжя.

Згідно з наказом Міністерства освіти України станом від 24 вересня 1998 року № 345 у структурі Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету створено навчально-реабілітаційний центр, який забезпечив умови для отримання якісної дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти. Він також проводив консультативну, діагностичну та просвітницьку діяльність стосовно виховання, реабілітації та соціальної адаптації дітей з порушеннями. На базі центру було проведено різноманітні види практик, які пов'язувались із професійною підготовкою логопедичних та соціально-педагогічних працівників, а також відбувалось підвищення кваліфікації [78; 302].

16 березня 1998 року було реорганізовано кафедри олігофренопедагогіки і психопатології та сурдопедагогіки та логопедії дефектологічного факультету у 4 фахові кафедри: сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, олігофренопедагогіки та логопедії.

У 1998–1999 навчальному році в Національному педагогічному університету імені М. П. Драгоманова було підготовлено документацію для відкриття нових спеціальностей, серед яких Дефектологія. (Логопедія) із кваліфікаціями «Логопед. Учитель початкових класів спеціальних шкіл для дітей з ВВМ» та «Логопед. Педагог-дефектолог спеціальних дошкільних закладів для дітей з ВВМ», що були впроваджені у навчальний процес уже із 1999–2000 навчального року [330].

Для прикладу, кафедра логопедії НПУ імені М. П. Драгоманова упродовж 1999–2000 навчального року продовжувала роботу із удосконалення робочих програм. У 2002 році члени кафедри під керівництвом завідувача М. Шеремет брали участь у розробці першого Стандарту вищої освіти зі спеціальності «Дефектологія. Логопедія» [2; 112].

Видання стандартів освіти для I–IV класів спеціальної школи для дітей з ТПМ було значним науково-методичним досягненням 2004 року в галузі логопедії. Участь у розробці цих стандартів взяли всі члени кафедри. В 2005 році відбулась розробка навчальних програм для шкіл для дітей з тяжкими

порушеннями мовлення, зокрема М. Шеремет було розроблена «Програма для загальноосвітньої школи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення (підготовчий – 1 класи)» та «Навчальна програма для 2–4 класів школи для дітей з ТПМ»).

Члени кафедри також розробили унікальні програми для практики студентів: логопедична у дошкільних закладах, спеціальних школах, на логопунктах та логопедична в поліклініках, волонтерська, пропедевтична, виробнича педагогічна, психологічна на посаді психолога, а також магістерська науково-дослідна тощо. За всю історію існування було розроблено близько 20 програм практик [5, с. 218].

З 2003 року дефектологічний факультет, який функціонував у складі університету, було реорганізовано в Інститут корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова (з 2018 року – факультет спеціальної та інклюзивної освіти).

Колектив кафедри логопедії у 2010 році підготував перший ґрунтовний підручник «Логопедія» (за редакцією М. Шеремет). Він перевидавався п'ять разів (у 2010, 2014, 2015, 2017, 2018 роках) у зв'язку зі значною затребуваністю.

У 2006 і 2019 роках були видані «Хрестоматії з логопедії» за редакцією М. Шеремет, укладачами першої книги є С. Конопляста, І. Мартиненко, а другої – І. Марченко та С. Федоренко.

При кафедрі логопедії існує наукова школа «Науково-методологічні засади та сучасні технології діагностики та корекції тяжких порушень мовлення», створена професором М. Шеремет. Основними напрямками цієї школи є розробка нових логопедичних технологій та їхнє упровадження в роботу українських спеціальних освітніх закладів. З 2018 року кафедру логопедії та логопсихології очолює доктор педагогічних наук, професор С. Федоренко. З 2023 року очільником кафедри стає кандидат педагогічних наук, доцент В. Тищенко.

Зазначимо, що серед навчальних закладів, які здійснювали підготовку логопедичних кадрів в Україні станом на 2022 рік, були такі: Бердянський державний педагогічний університет, Ізмаїльський державний університет, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Київський державний університет імені Б. Грінченка, Миколаївський державний університет імені В. О. Сухомлинського, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, Рівнеський державний гуманітарний університет, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Херсонський державний університет, Центральноукраїнський державний університет імені В. Винниченка та інші.

Отже, за роки незалежної України кафедра логопедії та логопсихології стала однією з провідних кафедр в країні. Рівень освіти студентів і підготовки спеціалістів наближається до світових стандартів. На сьогодні кафедра має сучасну матеріально-технічну базу для навчальної, наукової та корекційно-діагностичної роботи. Все це сприяє впровадженню в освітній процес і педагогічну практику новітніх досягнень науки та сучасних психолого-педагогічних технологій.

5.4. Кафедральна мережа підготовки фахівців у галузі логопедії в закладах вищої освіти України

На сучасному етапі розвитку вітчизняної системи спеціальної освіти підготовка вчителів-логопедів в Україні реалізується в межах різних інституційних моделей, що відображають як історично сформовані традиції дефектологічної освіти, так і новітні тенденції до міждисциплінарності, інклюзивності та практикоорієнтованості. Аналіз офіційних сайтів закладів вищої освіти, кафедральних сторінок і оприлюднених освітньо-професійних програм засвідчує, що підготовка логопедів сьогодні здійснюється як у межах

спеціалізованих кафедр, безпосередньо зорієнтованих на логопедію, так і в структурі кафедр спеціальної, інклюзивної, корекційної освіти або інтегрованих кафедр, які поєднують логопедичний, психологічний, дошкільний та соціально-педагогічний напрями. Така інституційна варіативність є важливим показником зрілості галузі, оскільки свідчить не про розпорошеність підготовки, а про розширення її змістових і професійних контекстів.

Історія кафедри логопедії та логопсихології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова має тривалу інституційну, науково-педагогічну й методичну традицію, що безпосередньо пов'язана зі становленням вітчизняної системи підготовки логопедичних кадрів. Її витоки сягають 15 грудня 1959 року, коли відповідний напрям функціонував у структурі кафедри дефектології Київського державного педагогічного інституту імені О.Горького. Саме цей період доцільно розглядати як початковий етап інституційного оформлення логопедичної підготовки в системі вищої педагогічної освіти України, оскільки логопедія ще перебувала у межах ширшого дефектологічного поля, але вже поступово набувала ознак окремого спеціалізованого напрямку професійної підготовки [330; 437].

Важливим етапом структурної диференціації стало червнєве рішення 1965 року, коли кафедру дефектології було реструктуровано на два самостійні підрозділи: кафедру сурдопедагогіки і логопедії та кафедру олігофренопедагогіки і психопатології. Така реорганізація мала не лише адміністративне, а й науково-педагогічне значення, оскільки засвідчила поступове розмежування окремих галузей дефектології відповідно до специфіки порушень розвитку, освітніх потреб дітей та особливостей фахової підготовки спеціалістів. У цьому контексті логопедія почала функціонувати не як допоміжний компонент загальної дефектологічної освіти, а як окремий напрям підготовки, пов'язаний із діагностикою, корекцією і профілактикою мовленнєвих порушень [330; 437].

Наступною визначальною віхою стала реструктуризація 1998 року на факультеті дефектології НПУ імені М. П. Драгоманова. У цей період кафедри логопедії й сурдопедагогіки та психопатології й олігофренопедагогіки було реорганізовано відповідно до напрямів підготовки фахівців. Унаслідок цього в структурі факультету були виокремлені кафедра сурдопедагогіки, кафедра олігофренопедагогіки, кафедра тифлопедагогіки та кафедра логопедії [330]. У науково-історичному аспекті ця реорганізація є показовою, оскільки вона відображала загальну тенденцію кінця ХХ століття – перехід від узагальненої дефектологічної підготовки до профільної спеціалізації, що відповідала потребам системи спеціальної освіти, корекційної допомоги та реабілітаційної практики.

На початку 2000-х років кадровий склад кафедри був істотно посилений фахівцями, які згодом визначали її освітній, науковий і методичний потенціал. До складу кафедри увійшли І. Марченко, А. Обухівська, Ю. Пінчук, М. Рождественська та інші [330]. Входження цих науковців і практиків до кафедрального колективу сприяло розширенню проблемного поля логопедії, посиленню психолого-педагогічного, медико-біологічного та методичного компонентів підготовки майбутніх логопедів. Саме в цей період кафедра поступово утверджувалася як один із провідних центрів не лише підготовки логопедів, а й розроблення змісту логопедичної освіти в Україні.

Важливо, що освітній процес на кафедрі був організований у різних формах навчання: денній, заочній та екстернатній. Можливість екстернатного навчання узгоджувалася з нормативними положеннями, зокрема з Наказом МОН України № 1431 від 19 травня 2008 року «Про затвердження Положень про екстернат». Це засвідчує, що кафедра розвивалася не ізолювано, а в межах чинного нормативно-правового поля вищої освіти, адаптуючи форми підготовки до потреб різних категорій здобувачів і до кадрових запитів системи спеціальної освіти.

Поряд із традиційною підготовкою студентів на спеціальному факультеті здійснювалася перепідготовка кадрів, що було особливо важливим

у період розширення мережі спеціальних закладів, логопедичних пунктів, дошкільних установ для дітей з тяжкими порушеннями мовлення та реабілітаційних центрів. Саме члени кафедри першими в Україні розробили навчальні плани для підготовки фахівців-логопедів, а також навчально-методичні матеріали до них [330; 437]. Цей факт має принципове значення для історико-педагогічного аналізу, оскільки засвідчує не лише участь кафедри у реалізації освітніх програм, а й її безпосередній внесок у конструювання змісту професійної логопедичної освіти в Україні.

Характерною особливістю підготовки логопедів у різні періоди функціонування кафедри було присвоєння випускникам подвійних кваліфікацій. Зокрема, йшлося про такі кваліфікаційні поєднання, як: логопед і вчитель початкових класів шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення; логопед і педагог-дефектолог спеціальних дошкільних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення; логопед і спеціальний психолог та ін. Така модель мала виразно практичну спрямованість і була зумовлена необхідністю задовольнити потреби закладів спеціальної освіти та реабілітаційних установ у фахівцях, здатних виконувати кілька професійних функцій.

Упродовж 1999–2000 навчального року кафедра логопедії НПУ імені М. П. Драгоманова продовжувала роботу з удосконалення робочих програм. Зокрема, було розроблено нові навчальні програми з курсів «Основи логопедії», «Спеціальна методика дошкільного виховання», «Культура та техніка мовлення», оновлено програму курсу «Психологія мовлення», а також курс «Логопедія». На педагогічному факультеті викладачі кафедри забезпечували викладання дисциплін «Основи дефектології» й «Основи логопедії». Це свідчить про те, що кафедра виконувала не лише вузькопрофільну функцію підготовки логопедів, а й брала участь у формуванні загальної спеціально-педагогічної компетентності майбутніх педагогів.

На межі XX–XXI століть науково-дослідна робота членів кафедри охоплювала низку актуальних напрямів логопедичної науки і практики.

Зокрема й досліджувалися такі проблеми: «Формування навичок грамотного письма у дітей із важкими вадами мовлення в умовах корекційного навчання» (Н. Чередніченко), «Формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку» (І. Марченко), «Формування системи словотворення як засіб розвитку мовлення слабочуючих учнів» (В. Кондратенко), «Система професійної компетентності вчителя-логопеда» (Ю. Пінчук) та ін. [330]. Така тематична палітра засвідчує, що кафедра вже на цьому етапі поєднувала дослідження мовленнєвого розвитку дітей різних категорій, питання писемного мовлення, словотворення, зв'язного мовлення та професійної підготовки логопедів.

Особливо значущим для нормативно-методичного становлення логопедичної освіти став 2002 рік, коли члени кафедри під керівництвом завідувача М. Шеремет брали участь у розробці першого Стандарту вищої освіти зі спеціальності «Дефектологія. Логопедія» [330]. Цей факт варто оцінювати як одну з ключових подій у процесі державного унормування підготовки логопедів. Саме стандарт вищої освіти створював підстави для систематизації змісту навчання, визначення професійних компетентностей, структурування освітніх компонентів і закріплення логопедії як самостійного напрямку у просторі спеціальної освіти.

Науково-методична діяльність кафедри виходила за межі суто університетської підготовки логопедів і охоплювала розроблення змісту спеціальної шкільної освіти. Це підтверджує участь членів кафедри у підготовці стандартів освіти для I–IV класів спеціальної школи у 2004 р. та навчальних програм для дітей із тяжкими порушеннями мовлення у 2005 р., зокрема програм М. Шеремет [330].

Окреме значення мала система практичної підготовки студентів, представлена понад 20 програмами практик у різних інституційних середовищах. Такий підхід засвідчує орієнтацію кафедри на підготовку логопеда як фахівця широкого профілю, здатного здійснювати корекційно-розвиткову, консультативну, методичну й науково-дослідну діяльність.

На етапі свого становлення кафедра приділяла значну увагу всім аспектам науково-дослідної роботи. Викладачі спрямовували свої зусилля на організацію досліджень з актуальних проблем логопедії, логодидактики, логопсихології, психолого-логопедичної діагностики, історії логопедії, реабілітаційної та корекційної роботи [330]. Це дозволяє стверджувати, що науковий профіль кафедри від початку мав міждисциплінарний характер і поєднував педагогічний, психологічний, клінічний, історико-педагогічний та реабілітаційний виміри.

Організаційні трансформації університетського підрозділу також відображають загальну еволюцію галузі. Дефектологічний факультет, що функціонував у складі університету, з 2003 року було реорганізовано в Інститут корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова, а з 2018 року – у факультет спеціальної та інклюзивної освіти. Нова назва була зумовлена вимогами сучасного суспільства та законодавчої бази України щодо забезпечення права всіх дітей здобувати освіту за місцем проживання, а отже, і необхідністю підготовки фахівців для роботи в умовах інклюзивного навчання. Ця зміна відображає перехід від дефектологічної парадигми до сучасної інклюзивної моделі підтримки осіб з особливими освітніми потребами.

Розвиток кафедри характеризується широкою міжінституційною та міжнародною співпрацею. З кафедрою тісно співпрацюють Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Міністерство освіти і науки України, вітчизняні кафедри, де здійснюється підготовка логопедів, кафедра хірургічної стоматології та щелепно-лицевої хірургії НМУ імені О. О. Богомольця, Інститут психології імені Г. С. Костюка, Академія педагогіки спеціальної, центр ранньої реабілітації дітей-інвалідів у м. Замостьє, Стокгольмський та Упсальський університети (Швеція), НДІ отоларингології, відділення «Вабос» з проблем використання технічних засобів навчання в корекційно-логопедичній роботі, НДІ нейрохірургії, відділення інтенсивної терапії та гіперболічної оксигінації, Інститут

геронтології, де відбувається практика [330]. Така мережа співпраці свідчить про міждисциплінарне позиціонування кафедри, оскільки логопедична підготовка інтегрується з медичними, психологічними, педагогічними, реабілітаційними й міжнародними практиками.

Перспективи розвитку кафедри пов'язуються з розширенням співпраці з корекційно-реабілітаційними закладами інших регіонів України та зарубіжними установами з метою підвищення професійного рівня підготовки логопедів. Така орієнтація засвідчує відкритість кафедри до міжрегіонального й міжнародного обміну досвідом, що є важливою умовою модернізації сучасної логопедичної освіти.

Викладачі кафедри постійно здійснюють рецензування навчальних посібників, підручників, кандидатських і докторських дисертацій, навчальних програм для шкіл і закладів вищої освіти, а також методичних розробок [330]. Це є важливим показником експертного статусу кафедри у професійному середовищі, оскільки її представники беруть участь не лише у створенні власних навчально-методичних матеріалів, а й у фаховій оцінці наукової та освітньої продукції інших авторів і установ.

Педагоги кафедри беруть активну участь у діяльності вітчизняних і зарубіжних конференцій, круглих столів, науково-практичних заходів, у межах яких відбувається ознайомлення з досвідом логопедичної теорії та практики різних країн. При кафедрі діє студентський науковий гурток, у якому здобувачі представляють свої перші здобутки [330]. Наявність такого гуртка свідчить про функціонування механізмів раннього залучення студентів до науково-дослідної діяльності, що є важливою умовою формування наступності в науковій школі.

Кафедра логопедії та логопсихології брала участь у низці міжнародних проєктів, серед яких: «DAJ» – Art as a tool for empowering people with disability; науково-дослідницький проєкт «Human resources in disability and poverty – A family perspective» [330]. Попри різну тематичну спрямованість цих проєктів, їх участь у діяльності кафедри засвідчує включення логопедичної та

спеціально-педагогічної проблематики у ширший міжнародний контекст досліджень інвалідності, соціальної вразливості, родинної підтримки та професійної допомоги особам з особливими потребами.

З 2018 до 2023 року кафедру логопедії та логопсихології очолювала доктор педагогічних наук, професор С. Федоренко. На кінець 2022 року до складу кафедри входили Т. Артимонова, Н. Базима, О. Гноєвська, О. Качуровська, О. Козинець, Ж. Ковальчук, Ю. Коломієць, С. Конопляста, С. Корнєв, Н. Королько, І. Мартиненко, Т. Пількевич, Ю. Пінчук, О. Потапенко, А. Савицький, В. Тарасун, В. Тищенко, С. Федоренко, Н. Чередніченко, Т. Швалюк [330]. Такий склад засвідчує поєднання різних поколінь науковців і практиків, що забезпечує наступність у розвитку кафедральної науки, методики та освітньої практики.

У контексті історії кафедри особливо важливо згадати викладачів, які в різні періоди розбудовували логопедію як науковий і навчальний напрям: кандидата педагогічних наук, доцента Р. Краєвського (1897–1980), доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Є. Соботович (1935–2007), кандидата педагогічних наук, доцента М. Савченко (1928–2012), кандидата медичних наук, доцента М. Рождественську (1926–2017), старшого викладача С. Заплатну (1953–2018), кандидата педагогічних наук, доцента Р. Юрову, кандидата педагогічних наук, доцента Л. Смирнову (1935 – 2022), кандидата педагогічних наук, доцента О. Гопіченко (1940 р. н.), кандидата педагогічних наук, доцента І. Марченко (1960 р. н.) [330]. Саме їхній науково-педагогічний доробок забезпечив спадкоємність кафедральної традиції та формування науково-методичного фундаменту сучасної української логопедії.

Провідними напрямками досліджень педагогів кафедри тривалий час були такі: «Зміст освіти, форми, методи і засоби підготовки вчителів» (Ю. Пінчук, С. Федоренко, М. Шеремет); «Навчання, виховання, соціальна і трудова адаптація дітей з порушеннями розумового та фізичного розвитку» (Н. Базима, О. Качуровська, Ю. Коломієць, С. Конопляста, С. Корнєв,

Н. Королько, І. Мартиненко, І. Марченко, О. Потапенко, А. Савицький, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Чередніченко, Т. Швалюк та ін.); дослідження історії та розвитку вітчизняної логопедії, творчої спадщини науковців попередніх років (О. Козинець, С. Корнєв, О. Потапенко, С. Федоренко) [330]. Такий розподіл напрямів демонструє цілісність кафедральної наукової програми, у якій поєднано професійну підготовку фахівців, навчання і виховання дітей з порушеннями розвитку та історико-педагогічну рефлексію над розвитком логопедії.

Дослідження кафедри за роки її існування були спрямовані у кількох взаємопов'язаних напрямках: медико-психологічному (С. Конопляста, І. Мартиненко та ін.); психолого-педагогічному (Н. Базима, О. Качуровська, Н. Королько, З. Ленів, І. Марченко, Ю. Пінчук, А. Савицький, В. Тищенко, Н. Чередніченко, Т. Швалюк та ін.); історико-педагогічному (О. Козинець, Ж. Ковальчук, С. Корнєв, О. Потапенко, С. Федоренко та ін.); нейробіологічному та нейропсихологічному (В. Тарасун, М. Шеремет, Ю. Коломієць та ін.); психолінгвістичному (М. Шеремет та ін.) [330]. Ця багатовекторність є однією з визначальних ознак кафедри, оскільки логопедія тут розвивається не як вузька методика корекції мовлення, а як міждисциплінарна галузь, що спирається на педагогіку, психологію, медицину, нейронауки, психолінгвістику та історію освіти.

Аналіз матеріалів спеціалізованих учених рад, електронного репозитарію та авторефератів дисертацій дає підстави стверджувати, що кафедра логопедії та логопсихології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова є одним із провідних наукових центрів, у межах якого сформовано стійку традицію виконання та захисту дисертацій за спеціальністю 13.00.03 – корекційна педагогіка, а також за суміжною спеціальністю 19.00.08 – спеціальна психологія. Концентрація досліджень у межах зазначених спеціальностей, їх тематична спадкоємність і керівництво з боку провідних учених кафедри дають підстави говорити про функціонування наукової школи логопедичного спрямування.

Показовою у цьому контексті є докторська дисертація С. Коноплястої «Психолого-педагогічні основи комплексної корекції мовленнєвого розвитку дітей з ринолалією», захищена у 2008 році за спеціальністю 13.00.03 — корекційна педагогіка. У роботі вперше теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено цілісну модель комплексної корекції мовлення при ринолалії, яка інтегрує психолого-педагогічні, логопедичні та медико-біологічні підходи. До наукового обігу введено уточнене трактування структури мовленнєвого дефекту при ринолалії та запропоновано систему етапного корекційного впливу. Важливо, що дослідження виконано в межах тематичного плану кафедри, що засвідчує її роль як базового наукового осередку.

Суттєвим кроком у розширенні наукового поля кафедри стала докторська дисертація І. Мартиненко «Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення», захищена у 2013 році за спеціальністю 19.00.08 — спеціальна психологія. У роботі вперше визначено психологічні механізми формування комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення, розроблено модель її поетапного формування та уточнено взаємозв'язок мовленнєвого й комунікативного розвитку. Так, у межах кафедри було здійснено міждисциплінарне розширення логопедичної проблематики у площину спеціальної психології.

Вагомий внесок у розвиток історико-теоретичного напрямку зроблено в дисертації Ж. Ковальчук «Становлення та розвиток теоретичних засад логопедії в Україні (друга половина XX століття – початок XXI століття)», захищеній у 2017 році на здобуття ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.03 – корекційна педагогіка у спеціалізованій вченій раді Д 26.053.23. У дослідженні вперше введено до наукового обігу значний масив архівних матеріалів, що висвітлюють розвиток логопедії в Україні, а також здійснено авторську періодизацію становлення теоретичних засад галузі від 1940-х років до початку XXI століття. Особливістю цієї роботи є її

методологічна насиченість і чітка історико-педагогічна оптика, що робить її концептуально значущою для докторського рівня узагальнень.

Прикладом прикладно орієнтованих досліджень є дисертація Л. Тенцер «Діагностика та корекція дисграфії у молодших школярів», захищена у 2016 році за спеціальністю 13.00.03 – корекційна педагогіка. У роботі вперше розроблено комплексну систему діагностики дисграфії у молодших школярів і обґрунтовано диференційовану модель її корекції, що враховує структуру мовленнєвого порушення. Важливо, що результати дослідження проходили апробацію на засіданнях кафедри логопедії та логопсихології, що засвідчує її функцію як науково-експертного середовища.

Суттєвим розширенням предметного поля логопедії стала дисертація Г. Станецької «Особливості логопедичної допомоги дорослим з екстрапірамідною патологією», захищена у 2021 році у спеціалізованій вченій раді Д 26.053.23 за спеціальністю 13.00.03 – корекційна педагогіка. У дослідженні вперше обґрунтовано систему логопедичної допомоги дорослим із неврологічною патологією екстрапірамідного типу, визначено специфіку мовленнєвих порушень цієї категорії осіб і розроблено методичні засади їх корекції. Так, у межах кафедри було здійснено важливий крок до формування напрямку логопедії дорослих.

Найновіший етап розвитку наукової проблематики кафедри відображено в дисертації А. Синиці «Логопедичний супровід дитини раннього віку з церебральним паралічем», захищеній 14 лютого 2024 року у спеціалізованій вченій раді Д 26.053.23 за спеціальністю 13.00.03 – корекційна педагогіка; науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор С. Конопляста. У дослідженні вперше обґрунтовано систему логопедичного супроводу дітей раннього віку з церебральним паралічем, визначено її структуру, етапи та методичне забезпечення. Принципово важливим є зміщення акценту на раннє втручання та супровід, що відповідає сучасним світовим тенденціям розвитку логопедії [289].

Отже, історико-педагогічний аналіз становлення та розвитку кафедри логопедії та логопсихології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова дає підстави констатувати, що цей структурний підрозділ пройшов тривалий шлях від складової кафедри дефектології до провідного науково-освітнього центру української логопедії. Кафедра не лише забезпечувала підготовку логопедичних кадрів, а й брала участь у розробленні стандартів вищої освіти, навчальних програм для спеціальних шкіл, підручників і хрестоматій з логопедії; формувала систему практичної підготовки; організовувала наукову школу; брала участь у міжнародних проєктах; здійснювала експертну діяльність через рецензування навчальних посібників, дисертацій і методичних розробок; забезпечувала розвиток студентської науки та міжінституційної співпраці.

Узагальнення наведеного матеріалу дозволяє визначити кілька провідних історико-наукових характеристик кафедри. По-перше, кафедра стала одним із перших інституційних центрів підготовки логопедів в Україні. По-друге, саме її науково-педагогічний колектив зробив вагомий внесок у стандартизацію логопедичної освіти й розроблення нормативно-методичного забезпечення для закладів спеціальної освіти. По-третє, кафедра сформувала наукову школу, зорієнтовану на діагностику та корекцію тяжких порушень мовлення. По-четверте, її дослідження охопили широкий спектр напрямів – від медико-психологічного та психолого-педагогічного до історико-педагогічного, нейропсихологічного й психолінгвістичного. По-п'яте, дисертації, пов'язані з кафедрою, засвідчують її роль у розширенні предметного поля сучасної логопедії: від дитячої логопедії до логопедії дорослих, від корекції окремих мовленнєвих порушень до раннього втручання, супроводу та міждисциплінарної реабілітації.

У цьому контексті кафедра логопедії та логопсихології УДУ імені Михайла Драгоманова може бути схарактеризована як один із провідних осередків становлення й розвитку вітчизняної теорії та практики логопедичної допомоги, діяльність якого репрезентує спадкоємність наукових традицій,

інституційну сталість логопедичної освіти та її поступову модернізацію відповідно до сучасних викликів спеціальної й інклюзивної освіти [2].

Окремої уваги в контексті аналізу сучасної кафедральної мережі підготовки логопедів в Україні заслуговує **Бердянський державний педагогічний університет**, у структурі якого логопедична освіта має виразну історичну, регіональну та інституційну специфіку. На офіційних ресурсах університету підготовка фахівців представлена через спеціальність 016.01 «Спеціальна освіта (Логопедія)», а також через освітню програму «Логопедія. Спеціальна психологія», що засвідчує поєднання логопедичного і спеціально-психологічного компонентів у професійній підготовці майбутніх фахівців [6]. Така освітня конфігурація є показовою для сучасного етапу розвитку спеціальної освіти, оскільки відображає перехід від вузько корекційного трактування логопедичної допомоги до комплексної моделі психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами.

Історично значущим є те, що, починаючи з 1999 року, Бердянський державний педагогічний університет упродовж тривалого часу залишався єдиним регіональним центром підготовки фахівців спеціальності «Дефектологія. Логопедія». За інформацією офіційного сайту БДПУ, саме в цей період у Запорізькому регіоні гостро постала проблема нестачі висококваліфікованих фахівців для роботи з дітьми з порушеннями мовленнєвої діяльності [6]. У цьому аспекті започаткування логопедичної підготовки в БДПУ мало не лише освітнє, а й виразне соціально-регіональне значення: університет відповідав на реальний кадровий запит регіону, забезпечуючи підготовку фахівців для спеціальних закладів, дошкільної освіти, шкіл, логопедичних пунктів, а згодом – інклюзивно-ресурсних центрів та закладів з інклюзивним навчанням.

У 2003 році, у зв'язку з відкриттям у Бердянському державному педагогічному університеті спеціальності «Дефектологія. Логопедія», було створено кафедру логопедії [6]. Офіційна історична довідка університету прямо фіксує, що передумовою цього рішення була потреба Запорізького

регіону в учителях-логопедах та фахівцях, здатних працювати з дітьми з порушеннями мовленнєвої діяльності. Отже, створення кафедри логопедії в БДПУ доцільно розглядати як етап інституціоналізації регіональної логопедичної освіти, коли підготовка логопедів перестала бути лише окремим освітнім напрямом і набула статусу самостійного кафедрального осередку.

Важливим показником професійної активності кафедри стало те, що у 2007 році її викладачі стали членами Всеукраїнської громадської організації «Українська асоціація корекційних педагогів» і заснували її Бердянський осередок [6]. Це засвідчує включення кафедри не лише в систему формальної університетської підготовки, а й у ширше професійне середовище корекційних педагогів України. Створення регіонального осередку УАКП можна інтерпретувати як одну з форм професійної самоорганізації логопедичної спільноти на південному сході України, що забезпечувала комунікацію між науковцями, практиками, закладами освіти та фаховими громадськими об'єднаннями.

У різні роки кафедру очолювали професори В. Курилова, І. Ляхова, доценти Л. Томіч, О. Ревуцька [6]. Кожен із цих періодів був пов'язаний із розбудовою певного аспекту кафедральної діяльності: кадрового забезпечення, навчально-методичної бази, практичної підготовки, співпраці зі стейкхолдерами, науково-дослідної роботи. Персоналізація історії кафедри є важливою для докторського дослідження, оскільки дозволяє показати розвиток логопедичної освіти не як абстрактний інституційний процес, а як результат діяльності конкретних науково-педагогічних працівників, які забезпечували наступність і поступовість у становленні спеціальності.

Новий етап в історії кафедри розпочався у 2012 році, коли через злиття двох кафедр було створено кафедру прикладної психології та логопедії [6]. У науково-організаційному вимірі це рішення було показовим, оскільки воно засвідчило інтеграцію логопедичної та психологічної підготовки в єдиний освітньо-науковий простір. У період 2012–2017 років кафедру очолювала кандидат психологічних наук, доцент О. Старинська, а з 2017 року – кандидат

педагогічних наук, доцент О. Ревуцька [6]. Офіційна сучасна сторінка кафедри містить інформацію щодо відповідного наказу про призначення завідувачем кафедри прикладної психології та логопедії О. Старинської, доктора психологічних наук, доцента, завідувача кафедри прикладної психології та логопедії.

Створення кафедри прикладної психології та логопедії у 2012 році має розглядатися не лише як адміністративна реорганізація, а як відображення зміни наукової парадигми. Якщо на початковому етапі домінувала модель підготовки вчителя-логопеда в межах дефектологічної традиції, то після об'єднання логопедичної та психологічної складових формується інша освітня логіка – підготовка фахівця, здатного працювати з мовленнєвим порушенням у ширшому контексті психічного розвитку, комунікативної діяльності, соціальної адаптації, сімейного супроводу та інклюзивного середовища. Саме тому освітня програма «Логопедія. Спеціальна психологія» є не випадковим поєднанням двох компонентів, а концептуально вмотивованою моделлю підготовки фахівця для сучасної спеціальної та інклюзивної освіти.

Основним завданням науково-педагогічної роботи кафедри визначено забезпечення високого рівня підготовки кваліфікованих фахівців галузі спеціальної освіти: вчителів-дефектологів (логопедів), асистентів учителя закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, практичних і спеціальних психологів у закладах дошкільної та загальної середньої освіти, закладах з інклюзивним навчанням, інклюзивно-ресурсних центрах [6]. Така професійна орієнтація кафедри засвідчує розширення функціонального поля логопеда: від традиційної роботи з порушеннями мовлення – до участі у міждисциплінарній команді супроводу, взаємодії з педагогами, психологами, батьками, адміністрацією закладів освіти та фахівцями ІРЦ.

Особливо важливим є те, що при визначенні змісту професійної підготовки кафедра враховує ринок праці, потреби роботодавців, попит з боку вступників, державний і регіональний аспекти професійної підготовки [6]. У докторському аналізі це положення дає підстави стверджувати, що кафедра

реалізує не статичну, а динамічну модель освітнього проєктування, у якій зміст підготовки майбутніх логопедів корелює з реальними запитами системи освіти. Саме така орієнтація на регіональний контекст і потреби роботодавців набуває особливої ваги в умовах реформування спеціальної освіти, розвитку інклюзивного навчання та зміни професійних функцій логопеда.

Високий рівень викладання забезпечує науково-педагогічний склад кафедри, що поєднує досвід, наукову підготовленість, молодість, перспективність і креативність [6]. У складі кафедри: С. Федоренко, доктор педагогічних наук, професор кафедри; Є. Линдіна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри, декан факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти; Н. Цибуляк, кандидат психологічних наук, доцент; Г. Лопатіна, кандидат педагогічних наук, доцент; А. Синиця, кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана, М. Федоренко, кандидат психологічних наук, доцент та інші фахівці.

Наукове зростання кафедри засвідчує низка дисертаційних захистів, виконаних викладачами та пов'язаних із проблематикою психології, педагогіки, спеціальної освіти, логопедії, професійної підготовки майбутніх фахівців. За інформацією офіційних матеріалів кафедри, за останні роки на основі результатів індивідуальних експериментальних досліджень дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата наук успішно захистили М. Лепетченко (2012) (М. Пархоменко), Г. Лопатіна (2012), Г. Сизко (2012), Н. Цибуляк (2014), О. Сербова (2014), Є. Линдіна (2016), Т. Сущинська (2017), О. Донченко (2018), Г. Мицик (2019) [6]. У науково-історичному вимірі ця група захистів засвідчує перехід кафедри від переважно освітнього осередку до науково-дослідного середовища, у якому формується власний кадровий потенціал.

Особливої уваги потребує аналіз змістової спрямованості цих захистів. Навіть якщо тематика дисертацій не завжди безпосередньо обмежується класичною логопедією, вона репрезентує ширше поле спеціальної, інклюзивної, психологічної та корекційно-педагогічної підготовки. Так,

захисти О. Донченко, М. Лепетченко, Є. Линдіної, Г. Лопатіної, Г. Мицик, О. Сербової, Т. Сущинської, Г. Сизко, Н. Цибуляк демонструють поступове формування кафедрального наукового середовища, у межах якого досліджуються питання розвитку дитини, підготовки фахівців, психологічного супроводу, інноваційних технологій, цифрової компетентності, професійної готовності, спеціальної та інклюзивної освіти.

У цьому аспекті БДПУ репрезентує специфічну модель наукового розвитку кафедри: вона не стільки формує вузько логопедичну школу у класичному розумінні, скільки розбудовує міждисциплінарне середовище спеціальної освіти, у якому логопедія поєднується зі спеціальною психологією, інклюзивною педагогікою, цифровізацією, соціально-педагогічною підтримкою та практикою супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Саме ця особливість дозволяє показати різні типи кафедральних моделей підготовки логопедів в Україні: фундаментально-теоретичну, методико-логопедичну, інклюзивно-практичну та інтегровану психолого-логопедичну [202].

Окремо варто наголосити на ролі кафедри у формуванні фахівців, які надалі поповнювали її кадровий склад або працювали у сфері спеціальної освіти. На сторінці зовнішніх стейкхолдерів БДПУ зафіксовано випускників спеціальності, які пов'язані з кафедрою: М. Пархоменко (Лепетченко) – випускниця 2008 року за напрямом «Дефектологія. Логопедія», кандидат педагогічних наук, доцент кафедри; Г. Мицик – випускниця 2015 року за напрямом «Корекційна освіта (логопедія)», кандидат педагогічних наук; А. Синиця (Старцева) – випускниця 2014 року за напрямом «Корекційна освіта», кандидат педагогічних наук, доцент кафедри, вчитель-логопед; Д. Литвиченко – випускниця 2018 року за напрямом «Спеціальна освіта», старший викладач кафедри; І. Самойленко (Сечіна) – випускниця 2019 року за напрямом «Спеціальна освіта», старший викладач кафедри [6]. Ці дані є важливим свідченням того, що кафедра забезпечує не лише підготовку

фахівців для зовнішнього ринку праці, а й внутрішнє відтворення науково-педагогічного потенціалу.

Значущим напрямом діяльності кафедри є співпраця із зовнішніми стейкхолдерами. На офіційних сторінках БДПУ представлено діяльність Ради роботодавців кафедри прикладної психології та логопедії спеціальності 016 «Спеціальна освіта», зокрема план роботи на 2021–2022 навчальний рік [6]. Наявність такої ради свідчить про прагнення кафедри забезпечити зв'язок освітнього процесу з потребами практики, а також залучити роботодавців до обговорення змісту підготовки, якості освітніх програм, професійних компетентностей випускників і перспектив їхнього працевлаштування.

Окремий пласт діяльності кафедри становить практико-орієнтована підготовка здобувачів. В офіційних матеріалах репозитарію кафедри наголошується на формуванні навичок професійного аналізу, рефлексії, ведення звітної документації, використання сучасних освітніх і цифрових технологій; практика розглядається як чинник розвитку професійного мислення, відповідальності, самостійності та готовності до безперервного професійного розвитку. Така характеристика практичної підготовки є методологічно важливою, оскільки засвідчує перехід від репродуктивної моделі засвоєння знань до формування професійної суб'єктності майбутнього фахівця спеціальної освіти.

Суттєвим показником розвитку кафедри є її науково-дослідна тема. Основною науково-дослідною темою кафедри на 2022–2026 роки визначено «Інновації в підготовці майбутніх фахівців до психолого-педагогічної діяльності в спеціальній та інклюзивній освіті» [6]. Уже сама назва теми концентрує кілька ключових смислових акцентів: інноваційність, професійна підготовка, психолого-педагогічна діяльність, спеціальна та інклюзивна освіта. У контексті докторського дослідження це дозволяє розглядати кафедру як осередок, що працює на перетині двох сучасних парадигм: спеціально-освітньої та інклюзивної. Наукові здобутки викладачі кафедри презентують на

міжнародних і всеукраїнських конференціях, а також публікують у зарубіжних і вітчизняних виданнях [6].

Важливо, що кафедра підтримує професійний розвиток викладачів через участь у форумах, семінарах, тренінгах, майстер-класах, конференціях. Офіційна сторінка навчання кафедри зазначає, що науково-педагогічні працівники постійно проходять професійне навчання, а також є членами Української асоціації корекційних педагогів, Східноукраїнської асоціації арт-терапевтів та Української асоціації танцювально-рухових терапевтів. Це засвідчує розширення професійного горизонту кафедри за межі власне логопедії та її відкритість до арт-терапевтичних, тілесно-орієнтованих, психологічних і корекційно-розвиткових практик [470].

На сучасному етапі діяльність кафедри реалізується в умовах складних суспільних трансформацій, зумовлених війною, переміщенням університету, цифровізацією освіти та потребою збереження академічного потенціалу. У цих умовах особливого значення набувають гнучкі освітні формати, дистанційна взаємодія, підтримка професійної спільноти, залучення зовнішніх експертів і розвиток студентської науки. Новинні матеріали кафедри свідчать про проведення передзахистів магістерських робіт, участь у професійних форумах, студентських наукових конкурсах, логопедичних заходах, співпрацю з іншими кафедрами й закладами освіти. Наприклад, у 2023 році на кафедрі відбувався І етап Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт зі спеціальності 016 Спеціальна освіта, серед робіт фігурувала тема щодо використання міотерапії та лікувальної фізкультури для корекції міофункціональних проблем у дітей з порушеннями мовлення (науковий керівник – О. Ревуцька).

Ця інформація засвідчує, що кафедра не обмежується реалізацією освітніх програм, а формує навколо себе професійно-наукове середовище, у якому здобувачі залучаються до досліджень, апробації результатів, участі в конкурсах і професійних заходах. Така діяльність є особливо важливою для підготовки логопедів, оскільки сучасний фахівець має володіти не лише методиками корекційної роботи, а й навичками аналізу наукових джерел,

побудови дослідницької логіки, оцінювання ефективності втручання, презентації результатів і професійної рефлексії.

Отже, історико-педагогічний аналіз становлення і розвитку кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету дозволяє визначити кілька етапів її еволюції. Перший етап, що розпочався у 1999 році, пов'язаний із формуванням БДПУ як регіонального центру підготовки фахівців спеціальності «Дефектологія. Логопедія». Другий етап, започаткований у 2003 році, характеризується створенням кафедри логопедії та інституційним оформленням логопедичної підготовки. Третій етап, пов'язаний із 2007 роком, засвідчує професійну самоорганізацію кафедри через участь у діяльності Української асоціації корекційних педагогів і створення Бердянського осередку. Четвертий етап, що розпочався у 2012 році, позначений створенням кафедри прикладної психології та логопедії, тобто переходом до інтегрованої психолого-логопедичної моделі підготовки. П'ятий етап, який охоплює період з 2022 року, характеризується модернізацією науково-дослідної тематики в контексті спеціальної та інклюзивної освіти, цифровізації та інноваційної підготовки майбутніх фахівців [468].

Можемо стверджувати, що БДПУ репрезентує специфічну регіональну модель розвитку логопедичної освіти в Україні. Її особливість полягає у тому, що логопедична підготовка тут формувалася як відповідь на кадровий дефіцит регіону, згодом інституціоналізувалася у вигляді кафедри логопедії, а після 2012 року трансформувалася в інтегровану кафедру прикладної психології та логопедії. Така еволюція засвідчує не лише організаційний розвиток, а й зміну професійної концепції: від підготовки логопеда-дефектолога – до підготовки фахівця, здатного працювати в системі комплексного психолого-педагогічного супроводу особи з особливими освітніми потребами.

У контексті дослідження становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги діяльність кафедри прикладної психології та логопедії БДПУ має розглядатися як важлива складова загальноукраїнського

процесу регіоналізації логопедичної освіти. Її внесок полягає у забезпеченні кадрових потреб Запорізького регіону, формуванні освітніх програм спеціальності 016 «Спеціальна освіта», розвитку психолого-логопедичної моделі підготовки, створенні професійних зв'язків із роботодавцями, активізації студентської науки, підготовці власних науково-педагогічних кадрів і включенні у сучасні інноваційні процеси спеціальної та інклюзивної освіти. Саме це дає підстави характеризувати БДПУ як важливий регіональний осередок розвитку логопедичної освіти, що поєднує історичну місію кадрового забезпечення регіону з сучасною орієнтацією на інноваційність, міждисциплінарність і практико-орієнтованість підготовки майбутніх логопедів.

Виразно спеціалізовану модель підготовки логопедів в Україні репрезентує **Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка**, у структурі якого функціонує кафедра логопедії та спеціальних методик. Уже сама назва цього структурного підрозділу є показовою для історико-педагогічного аналізу, оскільки засвідчує не розчинення логопедії в ширшому комплексі спеціальної освіти, а її інституційне виокремлення як профільного напрямку професійної підготовки. На відміну від кафедральних моделей, де логопедія інтегрується з психологією, соціальною роботою чи загальною спеціальною освітою, Кам'янець-Подільський осередок демонструє саме спеціалізовану логопедичну модель, у якій підготовка вчителя-логопеда виступає центральним змістовим ядром кафедральної діяльності.

Історично кафедру логопедії та спеціальних методик було засновано у 2002 році на базі кафедри спеціальних освітніх технологій. На офіційній сторінці кафедри зазначено, що її створення було пов'язане з реорганізацією структури факультету, зумовленою розширенням переліку спеціалізацій у межах підготовки фахівців галузі спеціальної освіти [112; 119; 120]. Це положення є принципово важливим, оскільки воно дозволяє розглядати появу кафедри не як випадкову адміністративну зміну, а як закономірний результат

розвитку спеціальної освіти на початку XXI століття, коли в системі вищої педагогічної освіти України посилювався запит на профільну підготовку фахівців для роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями.

З вересня 2002 року до грудня 2024 року кафедру очолював О. Гаврилов, кандидат психологічних наук, професор; з грудня 2024 року на посаду завідувача кафедри призначено О. Белову, докторку педагогічних наук, професорку [119; 120]. Така управлінська спадкоємність засвідчує тривалу інституційну стабільність кафедри та водночас її оновлення відповідно до сучасних викликів спеціальної й інклюзивної освіти. Понад двадцятирічне керівництво О. Гаврилова припадає на період становлення, структурного утвердження й методичного зміцнення кафедри, тоді як призначення О. Белової [10] відкриває новий етап, пов'язаний із подальшою модернізацією освітніх програм, наукових досліджень і міжнародної співпраці.

На сайті кафедри представлені змістовні компоненти, які викладають науково-педагогічні працівники кафедри: «Українська мова за професійним спрямуванням», «Історія та культура України», «Іноземна мова», «Філософія», «Основи наукових досліджень», так і фахові компоненти, безпосередньо спрямовані на формування логопедичної компетентності: «Логопедія», «Спеціальні методики навчання дітей з порушеннями мовлення: розвитку мовлення», «Спеціальні методики навчання дітей з порушеннями мовлення: початкового навчання мови», «Мовленнєві та сенсорні системи та їх порушення», «Психологія осіб з порушеннями мовлення», «Спеціальна педагогіка осіб з порушеннями мовлення», «Організація індивідуального навчання дітей з системними порушеннями мовлення», «Пропедевтика мовленнєвих порушень», «Логопедичні ігри», «Логомасаж», «Логоритміка», «Розвиток комунікації у дітей з розладами спектру аутизму», «Виховна робота з дітьми в умовах інклюзії», «Супровід родини в умовах інклюзії» [119; 120]. Така структура засвідчує, що підготовка майбутнього логопеда вибудовується як поєднання власне логопедичного, психолого-педагогічного, інклюзивного, сімейно-орієнтованого й реабілітаційного компонентів.

На другому магістерському рівні освітня підготовка поглиблюється через дисципліни «Методика наукових досліджень», «Методика логопедичної підтримки дітей з комбінованими порушеннями», «Логопедична корекція специфічних розладів шкільних навичок», «Логопедія», «Методика інноваційної діяльності логопеда», «Методика формування артикуляційної моторики», «Логогімнастика» [119; 120]. У цьому переліку особливо показовим є акцент на комбінованих порушеннях, специфічних розладах шкільних навичок та інноваційній діяльності логопеда. Це дає підстави стверджувати, що магістерський рівень підготовки орієнтований не лише на поглиблення методичних знань, а й на формування здатності майбутнього фахівця до дослідницької, інноваційної, діагностичної та корекційно-розвиткової діяльності.

Основні напрями діяльності кафедри охоплюють кілька взаємопов'язаних площин. Передусім ідеться про створення умов для здобуття якісної освіти й формування професійних навичок студентів. Водночас кафедра активно виконує науково-комунікаційну функцію, організовуючи науково-практичні конференції та форуми, серед яких важливе місце посідають такі: «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку»; «Спеціальна та інклюзивна освіта: проблеми та перспективи»; «Розвиток спеціальної освіти: студентський формат» [119; 120]. На сучасній сторінці конференцій і семінарів зафіксовано проведення Всеукраїнської науково-практичної конференції «Українська логопедія в епоху змін» 6 березня 2025 року, XVI Міжнародної науково-практичної конференції «Спеціальна освіта: проблеми та перспективи» 18–19 квітня 2024 року, а також попередніх міжнародних конференцій зі спеціальної та інклюзивної освіти у 2021, 2022 і 2024 роках [119; 120]. Таке конференційне поле свідчить про інтенсивну наукову комунікацію кафедри та її включеність у всеукраїнський і міжнародний дискурс спеціальної освіти.

Важливим індикатором наукової інституціоналізації кафедри є її видавнича діяльність. Серед наукових платформ, пов'язаних із кафедральним

середовищем, зазначаються «Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)», «Вісник факультету спеціальної освіти, психології та соціальної роботи», збірник наукових праць студентів і магістрантів факультету спеціальної освіти, психології та соціальної роботи, а також участь у виданні англomовного наукового журналу «International Journal Pedagogical New Technology» спільно з Академією спеціальної педагогіки імені М. Гжегожевської, Варшавським університетом та Мельбурнським університетом [119; 120]. У науковому вимірі це свідчить, що кафедра не лише продукує освітній процес, а й створює канали апробації, публікації й поширення результатів досліджень у галузі спеціальної та логопедичної освіти.

Суттєвою складовою діяльності кафедри є співпраця з іншими закладами освіти й науковими установами. У поданому матеріалі згадано взаємодію з Національним педагогічним університетом імені М. П. Драгоманова, Київським університетом імені Б. Грінченка, Сумським державним педагогічним університетом імені А. С. Макаренка, Академією спеціальної педагогіки імені М. Гжегожевської (Республіка Польща), Католицьким університетом у Ружомбероку (Словацька Республіка) та іншими партнерами [119; 120]. На офіційній сторінці співпраці кафедри окремо подано угоди про співпрацю в Україні, угоду з Ружомберком, угоду з Академією спеціальної педагогіки імені М. Гжегожевської, а також меморандум про взаєморозуміння з польським видавництвом KOMLOGO [119; 120]. Така мережа взаємодії засвідчує відкритість кафедри до академічної мобільності, професійного обміну, підвищення кваліфікації, гостьових лекцій і практико-орієнтованої співпраці зі стейкхолдерами.

Окремої уваги заслуговує матеріально-методична база кафедри. Створено навчально-наукову лабораторію прикладних досліджень у логопедії, укомплектовано спеціальні навчальні аудиторії: «Логопедичний кабінет», кабінет спеціальних методик, кабінет прикладних досліджень у логопедії [119; 120]. Наявність таких лабораторних і кабінетних ресурсів має принципове

значення для практичної підготовки здобувачів, оскільки дозволяє моделювати професійні ситуації, відпрацьовувати діагностичні й корекційні технології, використовувати авторські напрацювання членів кафедри та забезпечувати зв'язок теоретичного навчання з практикою логопедичної допомоги [38]. У цьому аспекті кафедра демонструє не лише освітню, а й прикладно-дослідницьку спрямованість.

Науково-педагогічні працівники кафедри мають можливість підвищувати кваліфікацію у закладах вищої освіти Європейського Союзу завдяки міжнародній співпраці [78; 119; 120]. Це важливо для сучасної логопедичної освіти, оскільки впровадження європейських підходів до спеціальної та інклюзивної освіти, раннього втручання, роботи з дітьми з розладами спектру аутизму, комбінованими порушеннями та специфічними розладами шкільних навичок вимагає постійного оновлення професійної компетентності викладачів [225; 226;].

Отже, кафедра логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка репрезентує одну з найбільш чітко профілізованих моделей підготовки логопедів в Україні. Її специфіка полягає у поєднанні кількох ознак: інституційного виокремлення логопедії як самостійного кафедрального напрямку; тривалої історії функціонування від 2002 року; наявності бакалаврських і магістерських освітньо-професійних програм; розгорнутого переліку фахових освітніх компонентів; функціонування навчально-наукової лабораторії та спеціалізованих кабінетів; активної конференційної, видавничої, міжнародної та стейкхолдерської діяльності; орієнтації на практичну підготовку й методичну конкретизацію логопедичної роботи [228].

У контексті дослідження становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги цей осередок доцільно характеризувати як спеціалізовану кафедральну модель логопедичної освіти, на відміну від інтегрованих моделей, де логопедія поєднується зі спеціальною психологією, соціальною роботою чи ширшими напрямками інклюзивної освіти. Кам'янець-

Подільський досвід засвідчує, що в сучасній Україні логопедична підготовка може функціонувати як самостійний профільний напрям із власною освітньою, науковою, методичною, практичною й міжнародною інфраструктурою. Саме це робить кафедру логопедії та спеціальних методик важливим регіональним і водночас загальноукраїнським осередком розвитку професійної підготовки вчителів-логопедів.

Одним із репрезентативних осередків сучасної логопедичної підготовки в Україні є **Київський столичний університет імені Бориса Грінченка**, у структурі якого відповідний напрям забезпечує кафедра спеціальної та інклюзивної освіти факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти. Цей університетський осередок демонструє модель, у якій логопедія розвивається не як ізольована вузькопрофесійна спеціалізація, а як складова ширшої системи спеціальної та інклюзивної освіти, зорієнтованої на підготовку фахівців для роботи з дітьми й дорослими з особливими освітніми потребами, порушеннями мовлення, комунікативними труднощами, розладами спектра аутизму та іншими варіантами порушеного розвитку.

Історичний початок підготовки фахівців зі спеціальної освіти в університеті офіційно пов'язується з 2011 роком. На сторінці кафедри зазначено, що підготовка фахівців зі спеціальної освіти розпочалася в Київському університеті імені Бориса Грінченка саме цього року за ініціативи першого директора Інституту людини О. Безпалько. У наданому матеріалі слушно акцентовано, що відкриття напрямку «Корекційна освіта (логопедія)» було зумовлене запитом Департаменту освіти і науки Київської міської державної адміністрації на підготовку фахівців-логопедів [146]. У цьому аспекті становлення логопедичної підготовки в Університеті Грінченка доцільно розглядати як відповідь на кадрову потребу столичної освітньої системи, а не лише як внутрішньоуніверситетське розширення переліку освітніх програм.

На початковому етапі підготовку фахівців забезпечувала кафедра соціальної педагогіки та корекційної освіти. З 2013 року цей напрям був

пов'язаний із діяльністю кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти, а з 2019 року – кафедри спеціальної та інклюзивної освіти [146]. Така зміна назви й організаційної структури є показовою, оскільки відображає загальну логіку трансформації української спеціальної освіти: від дефектологічно-корекційної моделі до сучасної інклюзивної парадигми, у якій мовленнєва допомога, психолого-педагогічний супровід, підтримка дитини в освітньому середовищі та міждисциплінарна взаємодія фахівців розглядаються як взаємопов'язані складники професійної діяльності.

Кафедру спеціальної та інклюзивної освіти очолює О. Мартинчук, доктор педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти. Її керівництво є важливим для інституційного розвитку кафедри, оскільки саме в межах цього структурного підрозділу поєднуються освітні програми з логопедії, втручання при аутизмі та інші напрями спеціальної й інклюзивної освіти. У складі кафедри представлено також фахівців, чия наукова та практична діяльність безпосередньо пов'язана з актуальними напрямками сучасної спеціальної освіти. Зокрема, професоркою кафедри є Т. Скрипник, яка у 1998–2016 роках працювала в Інституті спеціальної педагогіки НАПН України, а з 2011 року була завідувачкою лабораторії навчання і розвитку дітей з аутизмом; з 2016 року працює професоркою кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Університету Грінченка. Такий кадровий склад підсилює міждисциплінарний і доказово-практичний характер підготовки фахівців.

На офіційних сторінках університету представлено магістерську освітню програму 016.01.01 «Логопедія». У характеристиці програми зазначено освітній ступінь – другий (магістерський), форму навчання – денна/заочна, термін навчання на основі освітнього рівня бакалавра – 1 рік 4 місяці, а також кваліфікацію відповідно до диплома – «магістр зі спеціальної освіти за спеціалізацією «Логопедія»». Така чітка фіксація програмних характеристик дає підстави стверджувати, що логопедична підготовка в університеті має нормативно визначену структуру, відповідає сучасним

вимогам до магістерського рівня й орієнтована на професійну підготовку фахівця, здатного здійснювати діагностичну, корекційну, консультативну, терапевтичну та супровідну діяльність.

Особливо показовими є вибіркові блоки магістерської програми «Логопедія»: «Міофункціональна терапія», «Психологічні технології в логопедичній практиці», «Терапія мовлення дорослих». Зміст цих блоків засвідчує суттєву модернізацію традиційної логопедичної підготовки. Якщо класична логопедія тривалий час асоціювалася переважно з корекцією дитячого мовлення, то розглядана програма демонструє розширення професійного поля вчителя-логопеда у трьох напрямках. Перший напрям – міофункціональний, пов'язаний із розумінням взаємозв'язку орофациальних функцій, артикуляційної моторики, дихання, ковтання, мовлення та загального сенсомоторного розвитку. Другий – психологічний, що виводить логопедичну практику в площину психодіагностики, психокорекції, деонтології, доказових технологій і професійної позиції фахівця. Третій – віковий і терапевтичний, орієнтований на роботу з дорослими, що є важливим маркером розширення української логопедії в напрямі терапії мовлення впродовж життя.

У проєкті оновленої редакції магістерської програми 2025 року додатково деталізовано зміст вибіркового блоку «Психологічні технології в логопедичній практиці», зокрема зазначено, що здобувачі другого рівня вищої освіти мають оволодіти ефективними психологічними технологіями, які охоплюють діагностичний і психокорекційний напрями; формувати власну професійну позицію на основі доказової практики й професійних знань у галузі прикладної психології; дотримуватися вимог деонтології у спілкуванні з клієнтами. До структури блоку входять нейропсихологічна діагностика і корекція, альтернативна і додаткова комунікація, прикладний аналіз поведінки для навчання, сенсорно-інтегративна терапія, психологічний практикум [297]. Ця структура свідчить про очевидну орієнтацію програми на доказові й

міждисциплінарні практики, що відповідає сучасним тенденціям розвитку логопедії, нейропсихології, спеціальної психології та інклюзивної освіти.

Поряд із магістерською програмою на офіційній сторінці кафедри представлено і бакалаврську освітню програму 016.01.01 «Логопедія». Сторінка бакалаврської програми містить розділи, пов'язані з навчально-методичною роботою, практикою, центрами практичної підготовки, науковими гуртками й освітніми програмами різних рівнів. Це свідчить про те, що логопедична підготовка в університеті має не лише магістерський, а й бакалаврський рівень, тобто вибудовується як система послідовного професійного становлення фахівця. У такій структурі бакалаврат забезпечує базове формування логопедичних і спеціально-педагогічних компетентностей, тоді як магістратура поглиблює їх через спеціалізовані вибіркові блоки, науково-дослідну складову, клініко-психологічні технології та практичну диференціацію професійної діяльності.

Суттєвою ознакою підготовки логопедів в Університеті Грінченка є розвинена система практичної підготовки. На офіційних сторінках кафедри серед центрів практичної підготовки студентів зазначені Центр «Логотренажер», Центр інклюзивної освіти, Центр «Аутизм-Академія». У наданому матеріалі вказано, що викладачі кафедри застосовують інноваційні методи й засоби навчання, зокрема метод «перевернутого навчання», проблемно орієнтоване навчання, тренінги, майстер-класи фахівців-практиків, рольові та ділові ігри, case-study, SWOT-аналіз, відпрацювання навичок професійної діяльності у центрах практичної підготовки [146]. У дисертаційному контексті це дозволяє характеризувати кафедру як осередок компетентнісно орієнтованої підготовки, у якій провідне значення має не лише засвоєння теоретичного матеріалу, а й моделювання реальних професійних ситуацій.

Практична підготовка у таких центрах має принципове значення для формування професійної ідентичності майбутнього логопеда. З одного боку, «Логотренажер» створює простір для відпрацювання власне логопедичних

технологій; з другого – «Аутизм-Академія» репрезентує напрям доказових втручань при розладах спектра аутизму; з третього – Центр інклюзивної освіти забезпечує підготовку до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. У сукупності ці центри демонструють, що сучасна логопедична підготовка не може обмежуватися лише класичними методиками постановки й автоматизації звуків чи корекції лексико-граматичної сторони мовлення; вона має охоплювати комунікативну підтримку, роботу з поведінковими труднощами, альтернативну і додаткову комунікацію, сімейно-центрований підхід, міждисциплінарну командну взаємодію.

Важливим напрямом діяльності кафедри є пошук нових форм взаємодії зі студентами та громадою. У наданому матеріалі зазначено, що студенти долучаються до надання освітніх послуг на волонтерських засадах дітям з порушеннями мовлення та дітям з аутизмом місцевої громади в межах соціального проєкту «З Києвом і для Києва», беруть участь у SMART-туризмі, спільних дослідженнях, написанні спільних статей, академічній мобільності всередині країни [146]. Ці форми роботи свідчать про соціальну відкритість кафедри та її орієнтацію на університетську місію служіння громаді. Для підготовки логопедів це має особливе значення, оскільки професійна компетентність фахівця формується не лише в аудиторії, а й у безпосередній взаємодії з дітьми, родинами, фахівцями, освітніми закладами й міською спільнотою [250].

Розроблення програми «Втручання при аутизмі» має важливе значення не лише для підготовки фахівців із супроводу осіб з розладами спектра аутизму, а й для розуміння трансформації логопедичної освіти загалом. У сучасній практиці вчитель-логопед дедалі частіше працює з дітьми, які мають комплексні комунікативні труднощі, порушення соціальної взаємодії, сенсорні особливості, поведінкові труднощі, потребу в альтернативній і додатковій комунікації. Тому наявність в одному кафедральному середовищі програм «Логопедія» і «Втручання при аутизмі» створює передумови для підготовки фахівців, здатних працювати в міждисциплінарному полі

спеціальної освіти, комунікативної терапії, поведінкових втручань і ранньої допомоги.

На офіційному сайті університету також окремо подано інформацію про магістерську освітньо-професійну програму «Втручання при аутизмі», яку університет пропонує за спеціальністю 016 Спеціальна освіта. В оприлюдненому документі зазначено, що освітньо-професійна програма була запроваджена з 2021 року. Ці дані підтверджують, що Університет Грінченка одним із перших інституційно закріпив підготовку професіоналів у сфері підтримки осіб з аутизмом на рівні окремої магістерської освітньої програми. Для докторського дослідження це є важливим аргументом на користь того, що сучасні кафедри логопедичного спрямування поступово переходять від вузької нозологічної підготовки до комплексної підготовки фахівців з комунікативної підтримки, втручання, супроводу й інклюзії.

Отже, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка репрезентує інноваційно-інклюзивну модель логопедичної підготовки, яка відрізняється кількома ознаками. По-перше, її становлення було зумовлене конкретним соціально-освітнім запитом столичної громади на підготовку логопедів. По-друге, логопедична підготовка від початку розвивалася в структурі підрозділів, орієнтованих на соціальну педагогіку, корекційну освіту, спеціальну психологію та інклюзію. По-третє, сучасна кафедра спеціальної та інклюзивної освіти забезпечує не лише класичну підготовку логопедів, а й розвиток споріднених напрямів – втручання при аутизмі, раннього втручання, психологічних технологій у логопедичній практиці, міофункціональної терапії та терапії мовлення дорослих. По-четверте, практична підготовка реалізується через спеціалізовані центри, соціальні проєкти, волонтерську роботу, тренінгові технології, case-study, майстер-класи й академічну мобільність.

У контексті дослідження становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги діяльність кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Київського столичного університету імені Бориса

Грінченка доцільно розглядати як приклад сучасного переходу логопедичної освіти до міждисциплінарної, доказово орієнтованої та соціально відповідальної моделі. Якщо традиційна логопедична підготовка була зосереджена переважно на корекції мовленнєвих порушень у дітей, то модель Університету Грінченка демонструє розширення професійного поля логопеда до терапії мовлення дорослих, психологічного супроводу, роботи з особами з аутизмом, альтернативної комунікації, сенсорно-інтегративної терапії, прикладного аналізу поведінки та інклюзивної практики. Саме це дозволяє характеризувати цей університетський осередок як один із провідних прикладів модернізації логопедичної освіти в Україні на початку ХХІ століття.

Помітне місце у структурі сучасної регіональної підготовки логопедичних кадрів посідає **Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського**, де становлення спеціальності «Корекційна освіта (логопедія)» відбувалося в контексті трансформації філологічної, педагогічної та спеціально-освітньої підготовки. Історія цього осередку є показовою для аналізу процесів інституціоналізації логопедичної освіти у південному регіоні України, оскільки демонструє поступове виокремлення логопедичної підготовки зі структури філологічного факультету та її подальше оформлення як самостійного напрямку спеціальної освіти.

На офіційному сайті кафедри зазначено, що у 2011 році в структурі факультету філології та журналістики було організовано кафедру корекційної освіти та здійснено перший набір студентів за напрямом підготовки 6.010105 «Корекційна освіта (логопедія)» [249]. Уже сам факт започаткування логопедичної підготовки саме в межах філологічного факультету є симптоматичним для розвитку української логопедичної освіти початку ХХІ століття. Це свідчить про те, що в окремих університетах логопедія первинно осмислювалася не лише як галузь спеціальної педагогіки, а й як напрям, пов'язаний із мовознавством, лінгвістикою, розвитком мовлення та комунікацією.

У цьому контексті важливо наголосити, що становлення логопедичної освіти в Миколаївському національному університеті відбувалося в умовах поступового розширення мережі закладів, які здійснювали підготовку логопедів в Україні. Відкриття напрямку «Корекційна освіта (логопедія)» у 2011 році було пов'язане із зростанням суспільного запиту на фахівців, здатних здійснювати діагностику, корекцію та супровід дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку в закладах дошкільної, загальної середньої та спеціальної освіти. Університет реагував на кадрові потреби регіону, долучаючись до процесу розбудови системи спеціальної та інклюзивної освіти на півдні України.

Важливим етапом організаційної трансформації стало те, що вже у 2012 році в результаті реорганізації кафедра корекційної освіти увійшла до структури кафедри загального мовознавства та прикладної лінгвістики факультету філології та журналістики МНУ імені В. О. Сухомлинського [249]. У науково-історичному аспекті це рішення є показовим, оскільки демонструє збереження тісного зв'язку логопедичної підготовки з мовознавчим і лінгвістичним підґрунтям. Функціонування логопедичного напрямку у структурі кафедри прикладної лінгвістики відображало уявлення про мовленнєві порушення як феномен, що потребує комплексного аналізу з позицій педагогіки, психології, лінгвістики та мовленнєвої комунікації.

Разом із тим подальший розвиток спеціальної освіти в університеті засвідчив поступове переорієнтування логопедичної підготовки саме у площину педагогічної та корекційно-освітньої діяльності. Так, із 2014 року кафедра корекційної освіти почала функціонувати як самостійний структурний підрозділ у структурі Інституту педагогічної освіти [249]. У дисертаційному контексті цей етап можна інтерпретувати як завершення первинної фази інституціоналізації логопедичної освіти в університеті. Самостійний статус кафедри означав не лише адміністративне виокремлення, а й формування власного кадрового складу, освітньої траєкторії, методичного забезпечення та професійної ідентичності.

Наступним важливим етапом розвитку стало те, що у 2015 році кафедра корекційної освіти увійшла до структури факультету педагогіки та психології та була перейменована у кафедру спеціальної освіти [249]. Зміна назви є принципово важливою для історико-педагогічного аналізу, оскільки вона відображає ширші трансформаційні процеси у вітчизняній системі підготовки фахівців. Якщо термін «корекційна освіта» був характерним для попереднього етапу розвитку спеціальної педагогіки, то перехід до назви «спеціальна освіта» узгоджувався із сучасними нормативними й концептуальними змінами в освітній галузі України, пов'язаними з розвитком інклюзивного навчання, оновленням класифікації спеціальностей та гуманізацією професійної термінології.

Очолювала кафедру до 2022 року доктор педагогічних наук, професор Н. Савінова [249]. Керівництво кафедрою фахівцем із науковим ступенем доктора педагогічних наук свідчить про прагнення до розвитку не лише освітнього, а й науково-дослідного напрямку діяльності. У структурі сучасної спеціальної освіти кафедра виконує функцію підготовки майбутніх логопедів і фахівців спеціальної освіти, забезпечуючи поєднання теоретичної, практичної та методичної складових професійного становлення здобувачів.

На офіційному сайті кафедри наголошується, що кафедра забезпечує якісну теоретичну та практичну підготовку фахівців завдяки тісним взаємозв'язкам зі школами-інтернатами, а також створює умови для працевлаштування випускників [249]. У контексті сучасної логопедичної освіти така характеристика є надзвичайно важливою, оскільки саме практична складова підготовки визначає готовність майбутнього логопеда до професійної діяльності. Співпраця зі спеціальними закладами освіти, зокрема школами-інтернатами, створює умови для безпосереднього залучення студентів до корекційно-педагогічної практики, формування навичок діагностики мовленнєвих порушень, розроблення індивідуальних програм супроводу та роботи в міждисциплінарній команді.

Особливо показовим є те, що становлення логопедичної підготовки в університеті відбувалося через кілька послідовних організаційних моделей: від функціонування в межах філологічного факультету – до інтеграції з мовознавчими дисциплінами, далі – до самостійного кафедрального статусу й остаточного включення до структури педагогіки та психології. Така еволюція дозволяє розглядати досвід Миколаївського національного університету як приклад пошуку оптимальної моделі інституційного розміщення логопедичної освіти у структурі класичного педагогічного університету.

У ширшому контексті розвитку вітчизняної логопедичної освіти діяльність кафедри спеціальної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського відображає характерні тенденції початку XXI століття. По-перше, це розширення мережі регіональних центрів підготовки логопедів. По-друге, переорієнтація логопедичної освіти з вузько дефектологічної моделі на сучасну систему спеціальної освіти. По-третє, інтеграція логопедичної підготовки у міждисциплінарний простір педагогіки, психології, мовознавства та інклюзивної практики. По-четверте, посилення практичної складової професійної підготовки через співпрацю із закладами спеціальної освіти.

Можемо стверджувати, що Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського репрезентує модель поступового інституційного становлення логопедичної освіти в умовах регіонального педагогічного університету. Його досвід демонструє, що логопедична підготовка в Україні на початку XXI століття розвивалася не лише у провідних спеціалізованих центрах, а й у регіональних університетах, де формувалися власні освітні та практичні традиції підготовки фахівців спеціальної освіти. У цьому аспекті кафедра спеціальної освіти МНУ імені В. О. Сухомлинського є важливою складовою загальноукраїнського процесу розвитку логопедичної допомоги та професійної підготовки логопедичних кадрів.

Важливе місце в системі сучасної підготовки фахівців спеціальної освіти та логопедії посідає **Полтавський національний педагогічний університет**

імені В. Г. Короленка, діяльність якого репрезентує одну з показових інтегрованих моделей професійної підготовки у сфері спеціальної освіти, логопедії, інклюзивного навчання та психолого-педагогічного супроводу. Особливістю цього осередку є тривала історія розвитку, зв'язок із підготовкою педагогічних кадрів для дошкільної та початкової освіти, поступове розширення спеціально-освітнього напрямку й формування сучасної моделі підготовки фахівця, здатного працювати в системі спеціальної та інклюзивної освіти.

На офіційному сайті кафедри зазначено, що її історія пов'язана з функціонуванням факультету підготовки вчителів початкових класів, у складі якого з 1977 року діяла кафедра педагогіки і методики початкового навчання [266]. У контексті історико-педагогічного аналізу цей факт є важливим, оскільки засвідчує генетичний зв'язок спеціально-освітньої підготовки у Полтавському педагогічному університеті з початковою та дошкільною педагогічною освітою. Саме ці освітні ланки традиційно були найближчими до раннього виявлення мовленнєвих, пізнавальних і психофізичних труднощів розвитку дитини, що зумовлювало поступове включення елементів спеціальної педагогіки й логопедичної підтримки до системи професійної підготовки педагогів.

Безпосередня підготовка фахівців зі спеціальності 016 Спеціальна освіта у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка розпочалася у 1999 році. На початковому етапі спеціальність «Дефектологія. Логопедія» функціонувала як додаткова, але повноцінна спеціальність для майбутніх фахівців спеціальності «Дошкільне навчання», згодом — «Дошкільна освіта» [266]. Така модель є показовою для трансформаційного етапу розвитку української спеціальної освіти, оскільки демонструє поступове входження логопедичної та дефектологічної підготовки у структуру ширшої педагогічної освіти.

Важливою віхою інституційного розвитку стало ліцензування спеціальності «Дефектологія» у 2004 році, після чого було здійснено перший

набір студентів за самостійною спеціальністю для підготовки майбутніх дефектологів і логопедів [266]. Цей етап засвідчив перехід від додаткової логопедично-дефектологічної підготовки до самостійної освітньої траєкторії підготовки фахівців спеціальної освіти. Випусковою кафедрою для підготовки фахівців за спеціальністю «Дефектологія», а з 2016 року — «Спеціальна освіта», стала кафедра соціальної педагогіки і педагогіки початкового навчання, що в подальшому зазнала низки структурно-змістових реорганізацій.

У 2006 році кафедру було реорганізовано в кафедру соціальної і корекційної педагогіки, у 2016 році — у кафедру спеціальної освіти і соціальної роботи, а відповідно до наказу № 54-р від 25.04.2023 р. — перейменовано на кафедру спеціальної та інклюзивної освіти [266]. Зазначені зміни відображають не лише адміністративну трансформацію структурного підрозділу, а й поступову зміну концептуальних орієнтирів професійної підготовки: від дефектологічної моделі до сучасної спеціальної, інклюзивної та міждисциплінарної парадигми підтримки осіб з особливими освітніми потребами.

Суттєвим етапом розвитку Полтавського осередку стало розширення рівнів і змісту освітньої підготовки. З 2014 року розпочато підготовку здобувачів за другим, магістерським рівнем вищої освіти. У 2022 році було впроваджено освітню програму «Спеціальна та інклюзивна освіта» для здобувачів другого рівня вищої освіти, що засвідчило посилення інклюзивного компонента у професійній підготовці фахівців. У 2024 році освітня діяльність була розширена завдяки впровадженню підготовки за освітньою програмою «Корекційна психопедагогіка. Фізична реабілітація» за спеціальністю 016.02 / А6.02 Спеціальна освіта (Корекційна психопедагогіка) та 016.03 / А6.03 Спеціальна освіта (Ортопедагогіка) [266].

Новий етап інституційного розвитку пов'язаний із відкриттям із 2 вересня 2024 року Навчально-наукового інституту спеціальної та інклюзивної освіти. Його структурними підрозділами стали кафедра технологій

корекційної та інклюзивної освіти, логопедії та реабілітології, а також навчально-наукова консультативно-діагностична лабораторія «Діагностика, корекція, психолого-педагогічний супровід та реабілітація» [266]. Функціонування такого інституту свідчить про подальшу інституціоналізацію спеціальної та інклюзивної освіти, посилення міждисциплінарного характеру підготовки фахівців і зближення логопедичного, корекційно-педагогічного, реабілітаційного та консультативно-діагностичного напрямів.

На сучасному етапі Навчально-науковий інститут спеціальної та інклюзивної освіти здійснює підготовку здобувачів вищої освіти зі спеціальності 016 / А6 Спеціальна освіта за спеціалізаціями 016.01 / А6.01 Спеціальна освіта (Логопедія), 016.02 / А6.02 Спеціальна освіта (Корекційна психопедагогіка), 016.03 / А6.03 Спеціальна освіта (Ортопедагогіка) за освітніми рівнями бакалавра, магістра та доктора філософії [266]. Це дає підстави розглядати Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка як один із сучасних осередків багаторівневої підготовки фахівців спеціальної та інклюзивної освіти, у межах якого логопедична підготовка інтегрується з корекційно-педагогічним, реабілітаційним, психолого-педагогічним і науково-дослідницьким компонентами.

Важливе значення для розвитку цього осередку має науково-педагогічна діяльність Н. Пахомової, докторки педагогічних наук, професорки, завідувачки кафедри, наукові праці якої пов'язані з проблемами спеціальної освіти, логопедії, інклюзивного навчання та професійної підготовки майбутніх фахівців. У контексті становлення сучасної української логопедичної освіти діяльність Н. Пахомової репрезентує науково-методичний напрям, орієнтований на поєднання теоретичних засад логопедії, корекційної педагогіки та практики підготовки фахівців для роботи з особами з особливими освітніми потребами.

Особливу увагу в контексті дисертаційного дослідження привертає специфіка освітньої моделі Полтавського університету. На відміну від вузькоспеціалізованих кафедр логопедії, де професійна підготовка

концентрується переважно навколо мовленнєвої корекції, Полтавський осередок формує фахівця в ширшому полі спеціальної, інклюзивної, корекційно-педагогічної, реабілітаційної та соціально-педагогічної діяльності. У цьому аспекті логопедична допомога розглядається не ізольовано, а як складова комплексної підтримки особи з особливими освітніми потребами.

Саме така модель є особливо актуальною в умовах розвитку інклюзивної освіти. Сучасний логопед дедалі частіше працює не лише над подоланням мовленнєвих порушень, а й бере участь у розробленні індивідуальної програми розвитку, взаємодіє з учителями, асистентами вчителя, психологами, соціальними педагогами, фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів, медичними й реабілітаційними працівниками та батьками. Тому поєднання логопедичної, корекційно-педагогічної, реабілітаційної та інклюзивної складових у структурі підготовки фахівців створює передумови для формування міждисциплінарної професійної компетентності майбутнього спеціального педагога й логопеда.

У контексті становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка доцільно розглядати як осередок інтегрованого типу, у якому логопедична підготовка формувалася у взаємозв'язку з педагогічною, спеціально-освітньою, інклюзивною, реабілітаційною та соціальною моделями професійної діяльності. Його значущість полягає у поєднанні тривалої педагогічної традиції, поетапної інституціоналізації спеціальної освіти, розширення спектра освітніх програм, розвитку багаторівневої підготовки фахівців і орієнтації на міждисциплінарний супровід осіб з особливими освітніми потребами [203].

Отже, діяльність Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка відображає важливу тенденцію сучасного розвитку української логопедичної освіти — поступовий перехід від вузько корекційної моделі до комплексної системи професійної підготовки, зорієнтованої на підтримку особистості в освітньому, соціальному,

комунікативному та реабілітаційному середовищі. Саме це визначає вагоме місце Полтавського осередку у структурі сучасної підготовки логопедичних кадрів в Україні.

Помітне місце у структурі сучасної підготовки фахівців спеціальної освіти та логопедії в західному регіоні України посідає **Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника**, у якому логопедична підготовка формувалася в контексті післядипломної освіти, інклюзивної педагогіки та міждисциплінарного психолого-педагогічного супроводу. Особливість цього осередку полягає у відносно пізньому інституційному оформленні кафедри, що, однак, збіглося з активною фазою реформування української освіти, розвитком інклюзивного навчання та впровадженням концепції Нової української школи. Саме тому діяльність кафедри відображає новітній етап розвитку логопедичної освіти в Україні, для якого характерними є орієнтація на міждисциплінарність, практичну підготовку, партнерство з освітнім середовищем та ідеї ціложиттєвого навчання.

На офіційному сайті зазначено, що кафедру було засновано 28 вересня 2017 року на базі Інституту післядипломної освіти та довузівської підготовки відповідно до ухвали вченої ради ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (протокол № 9 від 26 вересня 2017 року) [274]. Уже сам факт створення кафедри саме на базі Інституту післядипломної освіти та довузівської підготовки є концептуально важливим для розуміння специфіки цього університетського осередку. На відміну від багатьох інших кафедр логопедичного спрямування, які формувалися переважно у структурі педагогічних факультетів або факультетів спеціальної освіти, розгляданий осередок від початку був пов'язаний із системою безперервної освіти, професійного вдосконалення та післядипломної підготовки педагогічних кадрів.

У контексті розвитку сучасної української освіти це є показовим, оскільки створення кафедри припадає на період активної імплементації інклюзивної освіти та реформування системи підготовки педагогічних

працівників. Саме у 2017–2018 роках в Україні відбувалося розширення мережі інклюзивно-ресурсних центрів, оновлення законодавства у сфері освіти, активізація підготовки фахівців для роботи з особами з особливими освітніми потребами. Тому поява кафедри спеціальної освіти в структурі Прикарпатського університету є закономірною відповіддю на нові освітні та соціальні виклики.

На кафедрі функціонують дві освітні програми першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: «Спеціальна освіта» (спеціальність 016 Спеціальна освіта, спеціалізація 016.01 Логопедія) та «Дитяча психологія та психологічна практика» (спеціальність 053 Психологія) [274]. Така структура освітніх програм є показовою для сучасного етапу розвитку логопедичної освіти, оскільки демонструє інтеграцію логопедичної підготовки з дитячою психологією, психолого-педагогічним супроводом та інклюзивною практикою.

У контексті дослідження становлення та розвитку вітчизняної логопедичної допомоги ця модель має особливе значення, адже сучасний логопед дедалі частіше працює не лише з мовленнєвими порушеннями як такими, а й із широким спектром психологічних, комунікативних, поведінкових та емоційних труднощів розвитку дитини. Саме тому поєднання в межах одного кафедрального простору логопедії та дитячої психології свідчить про орієнтацію університету на міждисциплінарний підхід до підготовки фахівців.

Особливої уваги заслуговують теми науково-дослідної роботи кафедри. Перша тема «Доуніверситетська і післядипломна освіта як засіб самореалізації та професійного вдосконалення особистості у системі ціложиттєвого навчання: український і зарубіжний досвід» [274] демонструє орієнтацію кафедри на сучасну концепцію *lifelong learning* (освіти впродовж життя). У контексті спеціальної освіти ця проблематика є надзвичайно актуальною, оскільки професійна діяльність вчителя-логопеда вимагає постійного оновлення знань, опанування нових технологій корекційної роботи, адаптації

до змін у законодавстві, розвитку інклюзивної освіти та міжнародних професійних стандартів.

Друга тема науково-дослідної роботи «Професійна підготовка спеціального педагога: український і зарубіжний досвід імплементації інклюзивної освіти в контексті реформування Нової української школи» [274] безпосередньо пов'язана з сучасним етапом реформування української освіти. Її зміст засвідчує, що кафедра орієнтується не лише на традиційну корекційно-педагогічну підготовку, а й на осмислення інклюзивної освіти як нової професійної та світоглядної парадигми. У цьому аспекті діяльність кафедри відображає загальнодержавні тенденції модернізації спеціальної освіти, інтеграції українського досвіду в європейський освітній простір та переосмислення ролі спеціального педагога в умовах інклюзивного суспільства.

Вагоме місце у системі підготовки фахівців спеціальної освіти та логопедії посідає **Рівненський державний гуманітарний університет**, де логопедична освіта сформувалася на основі потужних традицій дошкільної педагогіки та психології. Особливістю цього осередку є поступова трансформація підготовки педагогічних кадрів у напрямі спеціальної освіти та логопедії, що відображає загальні тенденції розвитку вітчизняної системи корекційно-педагогічної освіти.

Безпосереднє становлення логопедичної підготовки в університеті пов'язане з відкриттям у 2006 році спеціальності «Дошкільне виховання, логопедія» [284]. У контексті розвитку вітчизняної логопедичної освіти цей етап є показовим, оскільки демонструє формування логопедичного напрямку на основі дошкільно-педагогічної підготовки. Така модель зумовила орієнтацію професійної підготовки майбутніх логопедів на проблеми раннього розвитку дитини, профілактики мовленнєвих порушень та психолого-педагогічного супроводу дітей дошкільного віку.

Подальше інституційне зміцнення логопедичної освіти відбулося у 2005 році із започаткуванням підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним

рівнем «спеціаліст» за спеціальністю 7.010101 «Дошкільна освіта, логопедія» [284]. Важливим етапом розвитку стало також відкриття у 2012 році напряму підготовки 6.010105 «Корекційна освіта (за нозологіями)», що було зумовлено гострою потребою у фахівцях логопедичного профілю [284].

Суттєві зміни відбулися після реформування системи вищої освіти України та затвердження нового переліку спеціальностей. У 2016 році в університеті було акредитовано напрям підготовки 6.010105 «Корекційна освіта (за нозологіями)», а також розпочато підготовку здобувачів вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта (Логопедія)» відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266 [284]. Цей етап відображає загальнонаціональний процес модернізації спеціальної освіти та перехід до сучасної термінологічної й концептуальної моделі професійної підготовки логопедів.

Подальший розвиток логопедичної освіти пов'язаний із відкриттям другого (магістерського) рівня підготовки. У 2019 році було ліцензовано спеціальність 016 «Спеціальна освіта» на магістерському рівні та розроблено освітньо-професійну програму «Спеціальна освіта. Логопедія», яку у 2020 році успішно акредитовано [284]. Це засвідчило завершення формування в університеті повноцінної багаторівневої системи підготовки логопедичних кадрів.

Нині підготовка логопедів здійснюється на кафедрі дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти імені професора Т. І. Поніманської, діяльність якої поєднує традиції дошкільної педагогіки, психології та спеціальної освіти [284]. У контексті розвитку вітчизняної теорії та практики логопедичної допомоги Рівненський державний гуманітарний університет доцільно розглядати як осередок, у якому логопедична підготовка сформувалася на перетині дошкільної освіти, психології та спеціальної педагогіки, що зумовило її орієнтацію на ранню корекційно-розвиткову допомогу, профілактику мовленнєвих порушень та комплексний психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами.

Важливе місце у становленні регіональної мережі підготовки фахівців спеціальної освіти, корекційної педагогіки та логопедії посідає **Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка**, у структурі якого сформувалися дві взаємопов'язані, однак інституційно відмінні лінії підготовки фахівців логопедичного профілю. З одного боку, освітньо-професійна програма «Спеціальна освіта (Логопедія)» першого та другого рівнів вищої освіти реалізується через кафедру логопедії Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ. З іншого боку, кафедра спеціальної та інклюзивної освіти Навчально-наукового інституту педагогіки і психології забезпечує підготовку за освітніми програмами, у яких логопедичний компонент інтегрований із корекційною психопедагогікою, зокрема за ОПП «Корекційна психопедагогіка. Логопедія» [309].

Така інституційна конфігурація є показовою для сучасного етапу розвитку вітчизняної логопедичної освіти, оскільки демонструє не однолінійну, а багатовекторну модель підготовки фахівців. У СумДПУ логопедична підготовка функціонує як у спеціалізованому кафедральному форматі – через кафедру логопедії, так і в інтегрованому спеціально-педагогічному форматі – через кафедру спеціальної та інклюзивної освіти. Це дає підстави розглядати університет як один із регіональних осередків, де логопедія розвивається одночасно у вузькопрофесійному, корекційно-педагогічному та інклюзивному вимірах.

Історія кафедри спеціальної та інклюзивної освіти СумДПУ імені А. С. Макаренка бере початок із 2002 року, коли вперше в Сумській області було запроваджено підготовку спеціалістів за спеціальністю «Дефектологія. Корекційна педагогіка» на факультеті післядипломної та додаткової освіти; цей напрям очолював В. Живодьор [309]. Відкриття відповідної підготовки було зумовлене кадровою потребою регіону, недостатньою кількістю вчителів-дефектологів у Сумській області та необхідністю розроблення спеціального програмно-методичного забезпечення напряму, відмінного від традиційної підготовки вчителя-предметника [309]. Саме цей факт важливий

для історії логопедичної допомоги, оскільки засвідчує, що регіональні університети реагували на реальні потреби системи спеціальної освіти та поступово формували власну кадрову базу для забезпечення корекційно-педагогічної і логопедичної практики.

У 2004 році після виокремлення соціально-гуманітарного факультету, нині Навчально-наукового інституту педагогіки і психології, підготовку фахівців відповідного напрямку здійснювала кафедра соціальної та корекційної педагогіки, створена наказом ректора від 26 квітня 2004 року; завідувачкою кафедри стала кандидат педагогічних наук, доцент О. Полякова [309]. У вересні 2005 року з метою забезпечення належного рівня професійної підготовки дефектологів наказом ректора № 85 від 30 серпня 2005 року було створено кафедру корекційної педагогіки і спеціальної психології, яку у 2005–2008 роках очолював кандидат педагогічних наук, доцент О. Колишкін [309]. До формування кафедри були залучені Т. Дегтяренко, Л. Прядко, Т. Луцьковська, М. Кісліцина, що засвідчує міждисциплінарний характер становлення цього осередку, у якому поєднувалися педагогічний, психологічний, біологічний і корекційно-педагогічний компоненти [55; 56].

Подальший розвиток кафедри супроводжувався акредитацією відповідних напрямів підготовки. Так, рішеннями Державної акредитаційної комісії у 2006 та 2007 роках СумДПУ був акредитований за напрямками, пов'язаними з корекційною освітою, олігофренопедагогікою, корекційною психопедагогікою і спеціальною психологією [309]. У 2008–2016 роках кафедру очолювала Ю. Бондаренко, що збіглося з періодом посилення практико-орієнтованого складника підготовки фахівців, розвитком консультативної роботи та створенням інфраструктури корекційно-реабілітаційного спрямування [309].

Значущим етапом стало створення у вересні 2010 року консультативно-методичного центру «Довіра», діяльність якого була зорієнтована на надання психолого-педагогічної підтримки сім'ям, педагогам, фахівцям та установам з питань корекційно-реабілітаційної допомоги особам з особливими потребами

[309]. У 2011 році при кафедрі було створено лабораторію корекційно-реабілітаційних технологій, яку очолила доктор педагогічних наук, професор Т. Дегтяренко; згодом лабораторія працювала над науковими темами «Зміст, організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» та «Методологія та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» [55;56; 309]. Для історії логопедичної допомоги цей етап є важливим, оскільки засвідчує розширення функцій кафедри від підготовки кадрів до науково-методичного, консультативного та реабілітаційного супроводу практики.

У 2012 році кафедру було перейменовано на кафедру корекційної та інклюзивної освіти, що відображало перехід від традиційної корекційно-дефектологічної парадигми до інклюзивно орієнтованої моделі підтримки осіб з особливими освітніми потребами [309]. На сучасному етапі цей структурний підрозділ функціонує як кафедра спеціальної та інклюзивної освіти. Відповідно до офіційної інформації кафедри, з 2022 року її очолює О. Боряк – доктор педагогічних наук, професор, завідувач-професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти СумДПУ імені А. С. Макаренка, а також завідувачка міжвідомчої наукової лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій [309].

Зокрема, ОПП «Корекційна психопедагогіка. Логопедія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта (016.02 Корекційна психопедагогіка) розроблена та внесена кафедрою спеціальної та інклюзивної освіти СумДПУ. У її профілі зазначено, що випускник здобуває кваліфікацію бакалавра зі спеціальної освіти за спеціалізацією 016.02 Корекційна психопедагогіка, а також професійні кваліфікації «вчитель-дефектолог (олігофренопедагог)» і «вчитель-логопед» [309]. У розробниках програми зазначено О. Боряк як гаранта освітньої програми [309].

На другому (магістерському) рівні кафедра спеціальної та інклюзивної освіти забезпечує ОПП «Спеціальна освіта (Корекційна психопедагогіка. Логопедія)». У відповідній освітній програмі зазначено спеціальність 016

Спеціальна освіта, спеціалізацію 016.02 Корекційна психопедагогіка та 016.01 Логопедія, а серед розробників програми представлено Ю. Косенка, О. Боряк, Ю. Бондаренко, Т. Дегтяренко, О. Колишкіна, А. Чобанян та інших [55; 56; 157; 309]. Програма спрямована на підготовку фахівців, здатних розв'язувати складні завдання сучасної спеціальної та інклюзивної освіти, пов'язані з навчанням, вихованням, розвитком і корекційно-педагогічним супроводом дітей із порушеннями інтелектуального та мовленнєвого розвитку [309]. Атестація здобувачів цієї програми передбачає публічний захист кваліфікаційної магістерської роботи з олігофренопедагогіки та складання комплексного кваліфікаційного екзамену з логопедії [309].

Водночас необхідно чітко розмежувати діяльність кафедри спеціальної та інклюзивної освіти й кафедри логопедії. Власне ОПП «Спеціальна освіта (Логопедія)» другого (магістерського) рівня вищої освіти розроблена та внесена кафедрою логопедії СумДПУ імені А. С. Макаренка. У проєкті ОПП 2024 року прямо зазначено, що програма розглянута і схвалена на засіданні кафедри логопедії, а серед розробників названо К. Зелінську-Любченко, А. Кравченка, Л. Мороз, Л. Стахову та інших викладачів [309]. У цьому ж документі кафедру логопедії визначено як розробника програми, а освітня програма фокусується на спеціальній та інклюзивній освіті осіб з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями мовлення, та на організації ефективної логокорекційної діяльності [309].

Офіційна сторінка Навчально-наукового інституту фізичної культури підтверджує функціонування кафедри логопедії як окремого структурного підрозділу. У складі кафедри зазначено О. Ласточкину як завідувачку кафедри, Т. Харченко як заступницю завідувача, а також А. Кравченка, Л. Мороз, Л. Стахову, К. Зелінську-Любченко, І. Кравченко та інших працівників [309]. Водночас у низці освітніх документів кафедри логопедії 2024–2025 років як завідувач кафедри зазначений А. Кравченко [309]. Тому в дисертаційному тексті доцільно не фіксувати керівництво кафедри логопедії без додаткової перевірки за найновішим наказом університету, а сформулювати нейтрально:

«ОПП забезпечується кафедрою логопедії Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ».

Отже, достовірна інтерпретація розгляданого осередку має бути такою: підготовка логопедів у СумДПУ імені А. С. Макаренка здійснюється у двох взаємопов'язаних площинах. Перша – спеціалізована логопедична, представлена кафедрою логопедії Навчально-наукового інституту фізичної культури, яка забезпечує ОПП «Спеціальна освіта (Логопедія)» на бакалаврському та магістерському рівнях. Друга – інтегрована спеціально-педагогічна, представлена кафедрою спеціальної та інклюзивної освіти Навчально-наукового інституту педагогіки і психології, очолюваною О.Боряк, де логопедичний компонент поєднується з корекційною психопедагогікою в межах ОПП «Корекційна психопедагогіка. Логопедія» та «Спеціальна освіта (Корекційна психопедагогіка. Логопедія)».

Помітне місце у системі підготовки фахівців спеціальної освіти та логопедії на півдні України посідає **Херсонський державний університет**, у структурі якого формування спеціально-педагогічного напрямку відбувалося в контексті розвитку корекційної педагогіки, спеціальної психології та комплексної допомоги особам з порушеннями психофізичного розвитку. Діяльність кафедри спеціальної освіти ХДУ є показовою для аналізу регіональних моделей підготовки логопедичних кадрів у період активної трансформації української системи спеціальної освіти на межі XX–XXI століть.

На офіційному сайті кафедри зазначено, що у 2000 році було створено кафедру спеціальної освіти [338]. Сам факт створення окремої кафедри спеціальної освіти на початку XXI століття є показовим у контексті загальноукраїнських процесів інституціоналізації спеціальної педагогіки та розширення мережі підготовки фахівців-дефектологів у регіональних педагогічних університетах. Цей період характеризувався зростанням потреби у кваліфікованих спеціалістах для роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, активізацією корекційно-реабілітаційної діяльності

та поступовим оновленням змісту професійної підготовки педагогічних кадрів.

Першою завідувачкою кафедри стала кандидат медичних наук, доктор психологічних наук, професор С. Яковлева [338]. Її наукова кваліфікація є надзвичайно показовою для характеристики кафедрального осередку, оскільки поєднання медичної та психологічної освіти відображало міждисциплінарний характер розвитку спеціальної освіти на початку ХХІ століття. У контексті історії логопедичної допомоги це має особливе значення, адже логопедія традиційно формувалася на перетині медицини, психології, педагогіки та нейрофізіології. Саме тому діяльність кафедри під керівництвом С. Яковлевої сприяла формуванню комплексного бачення проблем розвитку, навчання та реабілітації осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

У матеріалах кафедри наголошується, що основною метою її діяльності була підготовка фахівців, здатних успішно організовувати та впроваджувати корекційно-розвивальне навчання і виховання осіб з порушеннями психофізичного розвитку в умовах закладів загальної та спеціальної дошкільної і середньої освіти, реабілітаційних центрів та медичних установ [338]. Це формулювання є концептуально важливим для аналізу розвитку вітчизняної логопедичної освіти, оскільки воно демонструє комплексний характер професійної підготовки, орієнтованої не лише на освітню діяльність, а й на корекційно-реабілітаційну допомогу.

Особливістю херсонського осередку стало те, що підготовка спеціалістів від самого початку була спрямована на роботу в різних типах установ – освітніх, реабілітаційних та медичних. У контексті дослідження становлення логопедичної допомоги це має принципове значення, оскільки засвідчує розуміння логопедичної та спеціально-педагогічної діяльності як міжвідомчої системи підтримки осіб з особливими освітніми потребами. Саме така модель відповідає сучасним тенденціям розвитку спеціальної освіти, у межах яких логопед функціонує не лише як педагог, а і як учасник міждисциплінарної команди супроводу.

Подальший розвиток кафедри пов'язаний із розширенням спектра освітніх програм та адаптацією професійної підготовки до сучасних вимог спеціальної та інклюзивної освіти. У 2021 році обов'язки завідувачки кафедри були покладені на кандидатку педагогічних наук, доцентку Н. Кабельнікову [338]. Цей етап розвитку кафедри характеризується посиленням освітньо-професійного компонента підготовки, удосконаленням освітніх програм та їх адаптацією до сучасного нормативно-правового поля у сфері спеціальної освіти.

На сучасному етапі кафедра здійснює підготовку фахівців за спеціальностями 016.01 «Спеціальна освіта. Логопедія» та 016.02 «Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка» [338]. Підготовка реалізується за освітньо-професійними програмами:

- «Логопедія» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти;
- «Логопедія» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти;
- «Олігофренопедагогіка» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти;
- «Олігофренопедагогіка» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти [338].

Наявність бакалаврського та магістерського рівнів підготовки є важливим показником інституційної зрілості кафедри та завершеності системи професійної освіти фахівців спеціальної освіти. У контексті розвитку логопедичної підготовки це свідчить про поступовий перехід від первинного кадрового забезпечення галузі до формування багаторівневої системи професійної підготовки, яка включає фундаментальну теоретичну базу, практико-орієнтоване навчання та науково-дослідну складову.

Особливої уваги заслуговує поєднання в межах однієї кафедри логопедії та олігофренопедагогіки. Така структурна модель є характерною для багатьох українських осередків спеціальної освіти початку XXI століття й відображає

традицію комплексної підготовки фахівців-дефектологів. У цьому контексті логопедична допомога розглядається не ізольовано, а у взаємозв'язку з проблемами інтелектуального розвитку, психолого-педагогічного супроводу, соціальної адаптації та корекційно-реабілітаційної діяльності.

У ширшому історико-педагогічному контексті діяльність кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету відображає кілька важливих тенденцій розвитку української логопедичної освіти початку ХХІ століття. По-перше, це активне розширення регіональної мережі підготовки фахівців спеціальної освіти. По-друге, міждисциплінарний характер професійної підготовки, що поєднував педагогічний, психологічний і медичний підходи. По-третє, поступова інтеграція корекційної педагогіки та інклюзивної освіти. По-четверте, орієнтація на підготовку фахівців для роботи в різних типах установ – освітніх, реабілітаційних і медичних.

У контексті дослідження становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги Херсонський державний університет доцільно розглядати як регіональний центр комплексної спеціально-педагогічної підготовки, у межах якого логопедична освіта формувалася у взаємозв'язку з олігофренопедагогікою, спеціальною психологією та корекційно-реабілітаційною діяльністю. Його специфіка полягає у поєднанні міждисциплінарного підходу, практико-орієнтованої підготовки та орієнтації на комплексний супровід осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

Отже, діяльність кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету є важливою складовою процесу розбудови сучасної системи логопедичної та спеціальної освіти в Україні. Вона репрезентує модель підготовки фахівців, у якій логопедія розглядається не лише як напрям корекції мовлення, а як складова ширшої системи психолого-педагогічної, реабілітаційної та соціально-освітньої підтримки осіб з особливими освітніми потребами.

Важливе місце у системі підготовки фахівців спеціальної освіти та логопедії в Україні посідає **Харківський національний педагогічний**

університет імені Г. С. Сковороди, який репрезентує один із провідних науково-педагогічних осередків розвитку спеціальної педагогіки, логопедичної освіти, психолінгвістики та спеціальної психології. Діяльність кафедри спеціальної педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди є показовою у контексті розвитку сучасної української логопедії, оскільки саме в межах цього осередку логопедична підготовка поєднується з фундаментальною психолого-педагогічною школою, міждисциплінарними дослідженнями мовленнєвої діяльності та практико-орієнтованою професійною підготовкою.

На сучасному етапі підготовка логопедів у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди здійснюється за участю кафедри спеціальної педагогіки, яка забезпечує реалізацію освітніх програм логопедичного спрямування. У проєктах освітніх програм бакалаврського та магістерського рівнів на 2026 рік зазначено, що освітній процес реалізується за спеціальністю А6 «Спеціальна освіта», спеціалізацією А6.01 «Логопедія», а також визначено відповідні освітні кваліфікації бакалавра та магістра зі спеціальної освіти за спеціалізацією «Логопедія» [337].

У контексті дослідження становлення та розвитку вітчизняної логопедичної освіти ці матеріали мають важливе значення, оскільки засвідчують інституційну сталість логопедичної підготовки, наявність сформованої багаторівневої системи професійної освіти та адаптацію освітніх програм до сучасного нормативного поля спеціальної освіти України. Важливо, що підготовка логопедів у ХНПУ імені Г. С. Сковороди не обмежується лише формальним функціонуванням освітньої програми, а підтверджується реальним науково-освітнім процесом [267].

Додатковим доказом функціонування логопедичного напрямку є офіційні повідомлення кафедри спеціальної педагогіки про захисти кваліфікаційних робіт магістрантів за освітньою програмою «Логопедія» [337]. У контексті розвитку вітчизняної системи підготовки логопедів це є важливим показником стабільності кафедральної діяльності, наявності науково-методичного

супроводу магістерських досліджень та сформованого професійного середовища.

Харківський осередок є особливо показовим ще й тому, що логопедична підготовка тут інтегрована у ширше поле спеціальної педагогіки, спеціальної психології та психолінгвістики. Саме така модель відповідає сучасним тенденціям розвитку логопедичної науки, де мовленнєва діяльність розглядається не лише як педагогічна чи клінічна проблема, а як складний психолінгвістичний, когнітивний і комунікативний феномен.

На сучасному етапі кафедру спеціальної педагогіки очолює В. Коваленко – доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, професор, виконавчий директор ГО «Всеукраїнська асоціація корекційних педагогів» [337]. Її науково-педагогічна діяльність репрезентує сучасний етап розвитку української спеціальної педагогіки, для якого характерними є міждисциплінарність, інтеграція спеціальної освіти, психології, реабілітації та інклюзивного підходу.

У 2014 році В. Коваленко достроково захистила дисертацію на тему «Освітнє середовище як чинник емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів» за спеціальністю 19.00.08 – спеціальна психологія, а у 2023 році здобула науковий ступінь доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.03 – корекційна педагогіка [149; 337]. У контексті розвитку спеціальної педагогіки та логопедії ці наукові здобутки демонструють інтеграцію психологічного та педагогічного напрямів у дослідженнях розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Особливого значення у структурі сучасної діяльності кафедри набувають питання інклюзивної освіти, раннього втручання, міжсекторальної взаємодії та підготовки фахівців спеціальної освіти в умовах воєнного стану. На офіційних ресурсах кафедри висвітлено участь В. Коваленко та колективу кафедри у реалізації освітніх і соціальних проєктів, спрямованих на посилення інклюзивної освіти у Харківському регіоні, зокрема за підтримки UNICEF,

громадських організацій та Харківської обласної військової адміністрації [337].

У контексті дослідження це має принципове значення, оскільки демонструє сучасний етап трансформації логопедичної освіти – перехід від вузько корекційної моделі до комплексної системи психолого-педагогічної, соціальної та реабілітаційної підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

Особливої уваги заслуговує наукова діяльність кафедри спеціальної педагогіки, у межах якої сформувалося потужне поле дисертаційних досліджень логопедичного та психолінгвістичного спрямування. Аналіз авторефератів дисертацій та матеріалів наукової діяльності кафедри дозволяє констатувати, що харківський осередок є одним із центрів розвитку психолінгвістичного напрямку сучасної української логопедії. Зокрема у межах наукового поля кафедри було виконано дисертаційне дослідження Т. Сак «Формування мовленнєвої діяльності дітей із затримкою психічного розвитку» (2012), спеціальність 13.00.03 – корекційна педагогіка. У дослідженні уперше визначено особливості мовленнєвої діяльності дітей із затримкою психічного розвитку; розроблено модель формування мовленнєвої діяльності цієї категорії дітей; обґрунтовано систему корекційного навчання [337].

Наукове значення цієї роботи полягає у тому, що мовленнєва діяльність дітей із затримкою психічного розвитку була проаналізована не лише як система окремих мовленнєвих порушень, а як складний психолого-педагогічний процес, пов'язаний із когнітивною діяльністю, комунікацією та формуванням навчальної компетентності. У контексті розвитку української логопедії це свідчило про посилення системного та психолінгвістичного підходів до аналізу мовлення дітей з особливими освітніми потребами.

Ще більш вагоме значення для розвитку вітчизняної логопедичної науки має докторське дослідження Л. Калмикової «Психолінгвістичні основи формування мовленнєвої діяльності дітей» (2010), виконане за

спеціальностями 13.00.03 – корекційна педагогіка та 19.00.08 – спеціальна психологія. Наукова новизна дослідження полягала у тому, що уперше було розроблено психолінгвістичну концепцію формування мовлення дитини; визначено механізми мовленнєвої діяльності; закладено теоретико-методологічне підґрунтя для сучасних логопедичних досліджень.

У контексті історії розвитку логопедичної науки в Україні ця праця є однією з фундаментальних міждисциплінарних робіт, що інтегрувала психолінгвістику, спеціальну психологію та корекційну педагогіку. Її значення полягає у переосмисленні мовленнєвої діяльності як складного багаторівневого психолінгвістичного процесу, пов'язаного з функціонуванням когнітивних механізмів, мовленнєвого програмування, комунікативної діяльності та психічного розвитку дитини.

Для розвитку сучасної української логопедії праця Л. Калмикової стала важливим теоретико-методологічним підґрунтям, оскільки саме в ній було закладено основи психолінгвістичного аналізу мовленнєвої діяльності дітей, які в подальшому активно використовувалися у логопедичних, психолого-педагогічних та корекційних дослідженнях.

У ширшому контексті розвитку вітчизняної логопедичної освіти діяльність кафедри спеціальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди відображає кілька принципово важливих тенденцій: по-перше, це інтеграція логопедії у ширше поле спеціальної педагогіки та спеціальної психології; по-друге, посилення психолінгвістичного напрямку у дослідженнях мовленнєвого розвитку дітей; по-третє, орієнтація на міждисциплінарний підхід до аналізу мовленнєвої діяльності осіб з особливими освітніми потребами; по-четверте, поєднання фундаментальної наукової підготовки з практико-орієнтованою професійною спеціалізацією логопедів; по-п'яте, активне включення кафедри у сучасний інклюзивний, соціально-реабілітаційний та міжнародний освітній простір.

Так, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди доцільно розглядати як один із провідних осередків розвитку

сучасної української логопедичної науки та освіти, у межах якого логопедія функціонує у взаємозв'язку зі спеціальною педагогікою, психолінгвістикою, спеціальною психологією та інклюзивною освітою. Саме це визначає вагоме місце харківського осередку у структурі становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами.

Важливе місце у системі підготовки фахівців спеціальної освіти та логопедії посідає **Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка**. Особливістю цього осередку є формування логопедичної підготовки в межах міждисциплінарної моделі, що поєднує спеціальну освіту, психологію, соціальну педагогіку та реабілітаційні напрями професійної діяльності.

Безпосередній розвиток спеціально-педагогічної та логопедичної підготовки в університеті пов'язаний зі створенням 2 вересня 2013 року кафедри корекційної освіти та здоров'я людини в результаті реорганізації кафедри медико-біологічних основ і фізичної реабілітації [337]. Очолив новостворений структурний підрозділ кандидат педагогічних наук, професор А. Рацул, діяльність якого стала важливим чинником розбудови спеціально-педагогічного напрямку в університеті [337]. Створення кафедри корекційної освіти та здоров'я людини засвідчило інституційне оформлення підготовки фахівців для роботи з особами з особливими освітніми потребами. Важливо, що вже на цьому етапі професійна підготовка орієнтувалася на комплексний підхід до розвитку дитини, у межах якого мовленнєві, когнітивні, психологічні та соціальні аспекти розглядалися у взаємозв'язку.

У 2017 році кафедру було перейменовано на кафедру спеціальної освіти та здоров'я людини [337]. Це відображало загальноукраїнські процеси модернізації спеціальної освіти після впровадження нової галузевої структури спеціальностей та переходу до сучасної концепції спеціальної освіти. У контексті розвитку логопедичної підготовки цей етап засвідчив поступовий

перехід від традиційної корекційно-педагогічної моделі до ширшого розуміння професійної діяльності фахівця спеціальної освіти.

Важливим етапом розвитку стало об'єднання у 2021 році кафедри спеціальної освіти та здоров'я людини з кафедрою соціальної роботи, соціальної педагогіки та психології. У результаті було створено кафедру педагогіки спеціальної та соціальної освіти [337]. Така трансформація відображає сучасну тенденцію інтеграції спеціальної освіти, логопедії, психології та соціальної роботи в єдиний простір професійної підготовки, що відповідає сучасним підходам до комплексного супроводу осіб з особливими освітніми потребами.

Нині кафедра педагогіки спеціальної та соціальної освіти забезпечує підготовку фахівців спеціальної освіти, зокрема за логопедичним напрямом, поєднуючи освітню, практичну та соціально орієнтовану складові професійної підготовки. Важливим компонентом формування професійної компетентності майбутніх логопедів є їх залучення до волонтерської діяльності, роботи з особами з інвалідністю та участі у практичних формах соціально-педагогічного супроводу [337].

Отже, Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка репрезентує інтегровану модель підготовки логопедичних кадрів, у якій професійна освіта майбутніх логопедів розвивається у взаємозв'язку зі спеціальною освітою, психологією та соціально-педагогічною підтримкою осіб з особливими освітніми потребами. Особливістю цього осередку є поєднання корекційно-педагогічної підготовки із сучасними інклюзивними та соціально орієнтованими підходами до професійної діяльності логопеда.

Важливе місце у системі підготовки логопедичних кадрів посідає **Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини**, де підготовка фахівців здійснюється на базі кафедри спеціальної та інклюзивної освіти. На офіційній сторінці кафедри зазначено, що вона забезпечує

реалізацію освітньої програми «Спеціальна освіта (Логопедія)» та здійснює науково-методичну діяльність у сфері спеціальної й інклюзивної освіти [337].

Особливістю уманського осередку є інтеграція логопедичної підготовки зі спеціальною психологією та інклюзивною освітою. Зміст освітніх компонентів включає дисципліни логопедичного, психолого-педагогічного та методичного спрямування, зокрема «Логопсихологію», «Логопедію (ринолалія)», «Спецметодику розвитку мовлення» та інші фахові курси [332]. Це свідчить про орієнтацію підготовки майбутніх логопедів на комплексний підхід до вивчення мовленнєвих порушень та їх корекції.

Важливим складником професійної підготовки є її практична спрямованість. На офіційних ресурсах університету висвітлюються результати практичної підготовки здобувачів, зокрема проведення та аналіз логопедичних занять магістрантів, що забезпечує поєднання теоретичної, методичної та практичної складових професійної освіти [332]. Наукова діяльність кафедри охоплює проблематику мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Показовим є дослідження О. Романенко «Корекція мовленнєвого розвитку дітей із затримкою психічного розвитку» (2016), виконане за спеціальністю 13.00.03 «Корекційна педагогіка», у якому обґрунтовано психолого-педагогічну систему корекції мовлення дітей із затримкою психічного розвитку та розроблено комплекс методик логопедичної роботи [332].

Так, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини репрезентує сучасну модель підготовки логопедів, у межах якої логопедична освіта поєднується зі спеціальною психологією, інклюзивною освітою та практико-орієнтованим навчанням.

Важливе місце у системі підготовки фахівців спеціальної освіти та логопедії на сході України посідає **Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)**, який є одним із провідних регіональних осередків розвитку спеціальної педагогіки, логопедії та інклюзивної освіти. Підготовка фахівців логопедичного профілю в університеті здійснюється в

межах спеціальності 016 «Спеціальна освіта» та забезпечується діяльністю кафедри спеціальної освіти факультету спеціальної освіти [67].

Особливістю цього університетського осередку є поєднання традиційної дефектологічної підготовки з сучасними тенденціями розвитку інклюзивної освіти та міждисциплінарного підходу до супроводу осіб з особливими освітніми потребами. Освітні програми спрямовані на підготовку майбутніх логопедів, спеціальних педагогів та фахівців психолого-педагогічного супроводу для роботи в закладах спеціальної та інклюзивної освіти, інклюзивно-ресурсних центрах, реабілітаційних установах та інших закладах системи підтримки дітей з особливими освітніми потребами [67; 334].

Становлення сучасного науково-освітнього середовища кафедри значною мірою пов'язане з діяльністю доктора педагогічних наук, професора І. Дмитрієвої, під керівництвом якої відбувалося зміцнення наукового потенціалу кафедри, розвиток досліджень у галузі спеціальної освіти та підготовка нових поколінь фахівців. На сучасному етапі кафедру очолює доктор педагогічних наук, професор О. Мамічева, науково-педагогічна діяльність якої спрямована на подальший розвиток спеціальної та інклюзивної освіти, удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців і впровадження сучасних освітніх технологій у практику підготовки здобувачів вищої освіти [67; 336].

Важливою складовою діяльності кафедри є активна науково-дослідна робота, спрямована на вивчення проблем спеціальної освіти, логопедії, корекційно-розвиткової роботи та інклюзивного навчання. Наукові дослідження викладачів кафедри охоплюють питання мовленнєвого розвитку дітей, психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами, професійної підготовки майбутніх спеціальних педагогів та логопедів, а також удосконалення змісту спеціальної та інклюзивної освіти [67].

Після початку російсько-української війни університет зберіг освітню та наукову діяльність, продовживши підготовку фахівців спеціальної освіти в

умовах релокації. Після початку збройної агресії Російської Федерації у 2014 році ЗВО функціонував в умовах безпосередньої близькості до зони бойових дій. Університет зберіг кадровий потенціал, освітні програми та наукові школи. Новим випробуванням для закладу стала повномасштабна російська агресія 2022 року, унаслідок якої університет був змушений здійснити релокацію та перебудувати освітній процес відповідно до нових безпекових умов. Попри складні обставини, факультет спеціальної освіти та кафедра спеціальної освіти забезпечили безперервність підготовки фахівців, збереження науково-педагогічного колективу та продовження наукових досліджень у галузі спеціальної та інклюзивної освіти. У контексті історії розвитку логопедичної освіти цей факт є показовим прикладом інституційної стійкості закладу та здатності університетської спільноти забезпечувати підготовку спеціально-педагогічних кадрів навіть в умовах воєнних викликів.

Так, Донбаський державний педагогічний університет доцільно розглядати як один із провідних регіональних центрів підготовки фахівців спеціальної освіти та логопедії, діяльність якого характеризується поєднанням дефектологічних традицій, сучасної інклюзивної парадигми, практико-орієнтованого навчання та активної науково-дослідної роботи у сфері спеціальної освіти.

Ізмаїльський державний гуманітарний університет посідає помітне місце у регіональній системі підготовки фахівців спеціальної освіти та логопедії на Півдні України. Логопедична підготовка в університеті здійснюється на педагогічному факультеті, випусковою кафедрою є кафедра загальної педагогіки і спеціальної освіти. За офіційною інформацією ІДГУ, кафедру під сучасною назвою було утворено у 2020 році шляхом реорганізації; її історія пов'язана з кафедрою загальної педагогіки, дошкільної, початкової та спеціальної освіти, у межах якої протягом чотирьох років викладалися дисципліни загальної та корекційної педагогіки, зокрема логопедії. З 2020 року кафедру очолює кандидат педагогічних наук, доцент В. Звекова [110].

Інституційне оформлення логопедичного напрямку підтверджується наявністю освітньо-професійних програм спеціальності 016 «Спеціальна освіта». На офіційній сторінці освітніх програм ІДГУ подано ОПП «Спеціальна освіта (Логопедія). Інклюзивна освіта» першого рівня вищої освіти для вступників 2021–2024 років, а також попередню ОПП «Спеціальна освіта (логопедія). Дошкільна освіта дітей з вадами мовленнєвого розвитку» для вступників 2020 року [110]. У проєкті ОПП 2024 року зазначено, що програма реалізується на педагогічному факультеті кафедрою загальної педагогіки і спеціальної освіти; освітня кваліфікація випускника визначена як бакалавр зі спеціальної освіти за спеціалізацією «Логопедія» [110]. У проєкті ОПП 2025 року зафіксовано оновлення програми відповідно до нової галузевої структури: галузь знань А «Освіта», спеціальність А6 «Спеціальна освіта», спеціалізація «Логопедія» [110].

Зміст і мета освітньої програми засвідчують її логопедичну спрямованість. У проєкті ОПП «Спеціальна освіта (Логопедія). Інклюзивна освіта» визначено мету формування професійної компетентності фахівців зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» за спеціалізацією 016.01 «Логопедія», оволодіння теоретико-методологічними засадами й методами організації освітньо-корекційного процесу [110]. Це дає підстави розглядати ІДГУ як регіональний осередок, у якому логопедична освіта поєднується з інклюзивною підготовкою, спеціальною педагогікою та практичною орієнтацією на роботу з дітьми з особливими освітніми потребами.

Кадрове забезпечення логопедичного напрямку репрезентують викладачі кафедри загальної педагогіки і спеціальної освіти, наукові інтереси яких безпосередньо пов'язані зі спеціальною освітою, логопедією та інклюзивним навчанням. Зокрема, на офіційній сторінці викладачів ІДГУ подано А. Каплієнко – кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.03 «Корекційна педагогіка», старшого викладача кафедри загальної педагогіки і спеціальної освіти. У 2022 році вона захистила кандидатську дисертацію в Інституті спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН

України на тему «Формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії» [110]. Її публікації охоплюють проблеми діагностики й корекції дисграфії, підготовки здобувачів до використання арттерапевтичних технологій як ресурсу інноваційної діяльності логопеда, командної взаємодії в інклюзивній освіті [110].

До викладачів, пов'язаних із логопедичним напрямом, належить також Ю. Талмач – викладач кафедри загальної педагогіки і спеціальної освіти, зовнішній сумісник. В офіційній інформації зазначено, що вона здобула кваліфікацію «Логопед» у Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського, а також кваліфікацію «Олігофренопедагог, логопед, викладач корекційної педагогіки» у Херсонському державному університеті. Сфера її наукових інтересів охоплює профілактику та корекцію порушень писемного мовлення, підвищення пізнавальної й мовленнєвої активності дітей із загальним недорозвиненням мовлення та затримкою психічного розвитку, подолання мовленнєвих порушень у дошкільників із ЗНМ [110].

Науково-публікаційна активність завідувачки кафедри В. Звєкової також пов'язана зі спеціальною та інклюзивною освітою, розвитком мовлення дітей з особливими освітніми потребами, підготовкою майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної освіти. На офіційному профілі ІДГУ наведено її праці про формування граматичної будови мовлення дітей, розвиток мовлення дитини з особливими освітніми потребами, особливості підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності, а також спільні публікації з О. Качуровською щодо обстеження та лікування дитини з дизартрією [110].

Практична підготовка здобувачів спеціальності 016 «Спеціальна освіта» забезпечується зокрема через діяльність Студії логопедичної та психологічної підтримки «Розмовляйко». У 2023 році в ІДГУ було відкрито Центр комплексної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами, у складі якого працюють студія «Розмовляйко», кабінет лікувальної фізичної культури

та кабінет масажу [110]. Офіційно зазначено, що студія «Розмовляйко» була створена у 2022 році як лабораторія кафедри загальної педагогіки і спеціальної освіти педагогічного факультету ІДГУ; у ній здобувачі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» отримують досвід роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями, проводячи індивідуальні та групові корекційні, логопедичні й психологічні заняття з дітьми раннього, дошкільного та шкільного віку [110].

Отже, Ізмаїльський державний гуманітарний університет доцільно характеризувати як регіональний осередок підготовки логопедів, у якому логопедична освіта реалізується на базі кафедри загальної педагогіки і спеціальної освіти педагогічного факультету та поєднується з інклюзивною освітою, спеціальною педагогікою і практичною корекційно-розвитковою діяльністю. Особливість цього осередку полягає у тому, що підготовка майбутніх логопедів забезпечується не лише освітньою програмою, а й функціонуванням практичної лабораторії – студії логопедичної та психологічної підтримки «Розмовляйко», що створює умови для формування професійних компетентностей у безпосередній роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями.

Важливе місце у сучасній мережі підготовки логопедичних кадрів посідає **Житомирський державний університет імені Івана Франка** (далі ЖДУ імені І. Франка), де логопедична освіта реалізується на базі соціально-психологічного факультету кафедрою психології, логопедії та інклюзивної освіти. За офіційною інформацією університету, кафедру психології, логопедії та інклюзивної освіти створено 1 липня 2022 року на базі кафедри загальної, вікової та педагогічної психології [76]. Така інституційна генеза засвідчує формування логопедичного напрямку не в ізольованому дефектологічному полі, а у взаємозв'язку з психологією розвитку, педагогічною психологією та інклюзивною освітою.

На сучасному етапі кафедру очолює кандидат психологічних наук, доцент Л. Котлова [76]. Саме структурне поєднання у назві кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти відображає одну з провідних

тенденцій розвитку української логопедичної освіти – перехід від вузько корекційної моделі до комплексної підготовки фахівця, здатного працювати з мовленнєвими порушеннями у ширшому контексті психічного розвитку, комунікації, освітньої інклюзії та психолого-педагогічного супроводу.

Інституційне функціонування логопедичної підготовки в ЖДУ імені Івана Франка підтверджується наявністю освітніх програм першого та другого рівнів вищої освіти. На офіційній сторінці кафедри представлено освітні програми «Спеціальна освіта (логопедія)» бакалаврського рівня та «Спеціальна освіта. Логопедія» магістерського рівня [76]. Крім того, вступна сторінка університету фіксує підготовку за освітньою програмою «Спеціальна освіта (логопедія)» на бакалаврському рівні за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта», спеціалізацією 016.01 «Логопедія»; програма має акредитацію до 01.07.2029 [76]. У новій галузевій структурі підготовка також представлена за спеціальністю А6 «Спеціальна освіта», спеціалізацією А6.01 «Логопедія» [76].

Професійне спрямування програми засвідчує її практико-орієнтований характер. Серед можливостей працевлаштування випускників офіційно зазначено роботу вчителем-логопедом, фахівцем психолого-педагогічного супроводу в реабілітаційних центрах та інклюзивно-ресурсних центрах, фахівцем з корекційно-розвиткової роботи у спеціальних та інклюзивних закладах дошкільної і загальної середньої освіти, асистентом учителя, асистентом вихователя, учителем-дефектологом [76]. Такий спектр професійної реалізації демонструє, що логопедична підготовка в ЖДУ орієнтована не лише на традиційну роботу з мовленнєвими порушеннями, а й на участь у комплексному супроводі осіб з особливими освітніми потребами.

На магістерському рівні освітня програма «Спеціальна освіта. Логопедія» актуалізується відповідно до сучасної спеціальності А6 «Спеціальна освіта». В електронному портфолію освітніх програм ЖДУ подано програму магістерського рівня 2025 року, навчальні плани денної та заочної форм навчання, робочі плани на 2025–2026 і 2026–2027 навчальні роки, а також обов'язкові освітні компоненти. Серед них показовою є

дисципліна «Логопедична допомога дорослим та дітям з тяжкими порушеннями мовлення» [76]. Це свідчить про розширення предметного поля підготовки логопеда від класичної дитячої логопедії до логопедичної допомоги особам різного віку, зокрема дітям і дорослим із тяжкими мовленнєвими порушеннями.

У контексті дослідження становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги Житомирський державний університет імені Івана Франка доцільно розглядати як новітній регіональний осередок логопедичної освіти, у якому підготовка майбутніх фахівців формується на перетині психології, логопедії та інклюзивної освіти. Його особливість полягає не у тривалій дефектологічній традиції, а у сучасній інтегрованій моделі підготовки логопеда, де мовленнєві порушення розглядаються у зв'язку з психічним розвитком, комунікативною діяльністю, інклюзивним середовищем та міждисциплінарною взаємодією.

Так, ЖДУ імені Івана Франка репрезентує психологізовано-інклюзивну модель логопедичної підготовки, у межах якої майбутній логопед формується як фахівець із корекції мовлення, психолого-педагогічного супроводу, інклюзивної підтримки та корекційно-розвиткової роботи з дітьми й дорослими з особливими освітніми потребами.

Одним із сучасних осередків підготовки фахівців логопедичного профілю посідає **Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка** (далі ТНПУ), де відповідний напрям розвивається в структурі кафедри спеціальної та інклюзивної освіти факультету педагогіки і психології. Кафедру створено 1 вересня 2021 р., її завідувачкою стала доктор педагогічних наук, професор Г. Слосанська [323].

Створення кафедри спеціальної та інклюзивної освіти у 2021 р. доцільно розглядати як відображення новітнього етапу розвитку спеціальної освіти в Україні, для якого характерними є перехід від традиційної корекційно-педагогічної парадигми до інклюзивно орієнтованої моделі підготовки фахівців, посилення міждисциплінарного характеру професійної діяльності та

зміщення акценту на раннє втручання, командну взаємодію, сімейно-центрований супровід і комплексну підтримку осіб з особливими освітніми потребами. Показово, що кафедра від початку була створена саме як кафедра спеціальної та інклюзивної освіти, тобто її інституційна модель уже на етапі заснування відповідала сучасному понятійному та професійному полю спеціальної освіти.

За офіційними даними ТНПУ, кафедра є випусковою та забезпечує реалізацію освітньо-професійних програм «Логопедія» першого (бакалаврського) рівня та «Інклюзивна освіта» другого (магістерського) рівня в межах спеціальності 016 «Спеціальна освіта» [323]. У 2025 р. підготовка за логопедичним напрямом здійснюється відповідно до оновленої галузевої структури — за спеціальністю А6 «Спеціальна освіта», спеціалізацією А6.01 «Логопедія» [323]. Реальне функціонування програми підтверджується також наказами про зарахування здобувачів на навчання за конкурсною пропозицією А6 «Спеціальна освіта», А6.01 «Логопедія» у 2025 р. [323].

Особливе значення для характеристики тернопільського осередку має зміст освітньо-професійної програми «Логопедія» 2025 р. У документі визначено підготовку бакалаврів зі спеціальної освіти за спеціалізацією А6.01 «Логопедія», а сама програма орієнтована на формування здатності до розв'язання спеціалізованих завдань у сфері розвитку, навчання, виховання, корекційного супроводу, реабілітації та соціалізації осіб із порушеннями мовлення [323]. Аналіз переліку обов'язкових освітніх компонентів демонструє виразну логопедичну спеціалізацію: до структури програми входять «Логопедія» значного кредитного обсягу, «Спеціальна методика початкового навчання мови та розвитку мовлення», «Логоритміка з методикою проведення занять», «Нейророзмаїття: інклюзивні підходи і практики», «Супервізія» та інші компоненти [323]. Особливо показовим є включення до системи підготовки дисциплін і практик, пов'язаних із ранньою логопедичною допомогою.

У контексті розвитку вітчизняної логопедії ця особливість має принципове значення. Наявність у змісті підготовки ранньої логопедичної діагностики, технологій раннього втручання, сімейного супроводу, супервізії та командної взаємодії свідчить про відхід від вузького розуміння професійної діяльності вчителя-логопеда як виключно корекції сформованого мовленнєвого порушення. Натомість формується модель фахівця, який залучається до раннього виявлення труднощів розвитку, оцінювання потреб дитини, командної взаємодії та тривалого психолого-педагогічного супроводу особи та її родини.

Важливою рисою освітньої політики кафедри є практико-орієнтований характер підготовки. На офіційній сторінці кафедри наголошено, що науково-педагогічні працівники поєднують теоретичну підготовку з практичною діяльністю, активно використовують інноваційні підходи до викладання, залучають до освітнього процесу практиків м. Тернополя та регіону, а також популяризують спеціальність через професійні й громадські заходи [323]. Такий підхід сприяє безпосередньому наближенню освітньої програми до реальної практики логопедичної допомоги та потреб сучасного ринку праці.

Окремого значення набуває взаємодія кафедри з професійною спільнотою. На базі факультету педагогіки та психології проводяться засідання Програмної ради спеціальності 016 «Спеціальна освіта», до яких залучаються представники професійного середовища; зокрема, у межах круглого столу «Партнерство та взаємодія у підготовці фахівців спеціальної та інклюзивної освіти» обговорювалися питання змісту професійної підготовки й взаємодії університету зі стейкхолдерами [323].

Науково-комунікаційна діяльність кафедри також має виразну спрямованість на проблеми спеціальної та інклюзивної освіти. Кафедра виступає організатором Всеукраїнського форуму фахівців спеціальної та інклюзивної освіти, який став постійним майданчиком професійного діалогу, підвищення кваліфікації та поширення сучасних підходів до роботи з особами з особливими освітніми потребами [323]. У 2026 р. було проведено вже V

Всеукраїнський форум, організатором якого виступила кафедра спеціальної та інклюзивної освіти ТНПУ [323].

Отже, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка репрезентує сучасну інклюзивно та практико-орієнтовану модель підготовки логопедичних кадрів. Її специфіка полягає у тому, що логопедична освіта від самого початку функціонує в структурі кафедри спеціальної та інклюзивної освіти та поєднує класичну фахову підготовку з ранньою логопедичною діагностикою, технологіями раннього втручання, сімейно-центрованим супроводом, супервізією, командною взаємодією та інклюзивними практиками. У контексті становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги цей осередок є показовим прикладом трансформації професійної підготовки логопеда відповідно до сучасних запитів спеціальної освіти, раннього втручання та міждисциплінарної підтримки осіб з особливими освітніми потребами.

У системі сучасної підготовки фахівців спеціальної освіти окреме місце посідає **Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»** як один із провідних педагогічних університетів південного регіону України, у структурі якого функціонує Навчально-науковий інститут фізичної культури, спорту та спеціальної освіти. Інститут здійснює підготовку здобувачів вищої освіти за спеціальностями А4 «Середня освіта (Фізична культура)», А6 «Спеціальна освіта» та А7 «Фізична культура і спорт» на першому (бакалаврському) і другому (магістерському) рівнях вищої освіти. Наявність у структурі інституту спеціальності А6 «Спеціальна освіта» засвідчує включення підготовки фахівців спеціальної освіти в ширший освітній простір, пов'язаний із фізичним розвитком, реабілітаційною, інклюзивною та психолого-педагогічною підтримкою особи з особливими освітніми потребами.

Структурним підрозділом інституту є кафедра спеціальної та інклюзивної освіти, яку очолює доктор педагогічних наук, професор О. Форостян. У контексті дослідження становлення та розвитку вітчизняної

теорії і практики логопедичної допомоги ця кафедра репрезентує сучасний інституційний формат підготовки фахівців спеціальної освіти, зорієнтований на поєднання спеціально-педагогічної, інклюзивної, психолого-педагогічної та реабілітаційної складових професійної діяльності. Показовим є те, що рішенням вченої ради університету у 2025 році було зафіксовано перейменування Навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та реабілітації на Навчально-науковий інститут фізичної культури, спорту та спеціальної освіти, а також кафедри спеціальної та інклюзивної освіти і реабілітації — на кафедру спеціальної та інклюзивної освіти. Це відображає актуалізацію спеціальної освіти як самостійного напрямку професійної підготовки та посилення інституційної представленості спеціальної й інклюзивної освіти в освітній структурі університету.

Діяльність Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» у сфері підготовки фахівців спеціальної освіти відображає сучасну тенденцію розвитку української логопедичної та спеціально-педагогічної освіти — посилення інституційної ролі спеціальної освіти, інтеграцію інклюзивного й реабілітаційного компонентів, міждисциплінаризацію професійної підготовки та орієнтацію на комплексний супровід осіб з особливими освітніми потребами.

Проведений аналіз діяльності закладів вищої освіти України, які здійснюють підготовку фахівців за спеціалізацією «Логопедія», засвідчив, що сучасна система логопедичної освіти характеризується розгалуженою мережею освітніх осередків, різноманітністю організаційних моделей підготовки та активним розвитком наукового супроводу професійної діяльності логопеда.

Установлено, що в Україні сформувалася багаторівнева система підготовки логопедичних кадрів, яка охоплює провідні педагогічні, класичні та гуманітарні університети різних регіонів держави. Підготовка майбутніх логопедів здійснюється як у межах спеціалізованих кафедр логопедії, так і на кафедрах спеціальної, інклюзивної, дошкільної, соціальної освіти, психології

та реабілітації. Така інституційна різноманітність відображає сучасні процеси міждисциплінарної інтеграції логопедії з іншими галузями спеціальної педагогіки, психології та інклюзивної освіти.

Аналіз освітніх програм і напрямів діяльності кафедр дозволив констатувати, що сучасна підготовка логопедів поступово виходить за межі традиційної корекційно-педагогічної моделі. У змісті професійної підготовки посилюються психолого-педагогічний, психолінгвістичний, комунікативний, реабілітаційний та інклюзивний компоненти, що відповідає сучасним міжнародним тенденціям розвитку спеціальної освіти та логопедичної практики [255].

Водночас дослідження показало, що заклади вищої освіти виконують не лише освітню, а й наукову функцію. На базі кафедр сформувалися наукові школи та дослідницькі осередки, діяльність яких забезпечує розвиток теоретичних засад логопедії, удосконалення методик корекційно-розвиткової роботи, підготовку науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, виконання дисертаційних досліджень та впровадження результатів наукового пошуку в освітню практику.

Особливого значення набуває активне розширення практико-орієнтованої складової професійної підготовки. Функціонування навчально-наукових лабораторій, логопедичних центрів, спеціалізованих кабінетів, центрів практичної підготовки та інклюзивного супроводу забезпечує формування професійних компетентностей майбутніх логопедів відповідно до сучасних вимог ринку праці та запитів системи освіти.

Отже, сучасний етап розвитку системи підготовки логопедичних кадрів в Україні характеризується інституційним розширенням мережі закладів освіти, модернізацією змісту професійної підготовки, посиленням міждисциплінарного характеру логопедії, розвитком наукових шкіл і практико-орієнтованого навчання, а також активною інтеграцією у міжнародний освітньо-науковий простір. У сукупності це свідчить про перехід вітчизняної логопедичної освіти від переважно корекційної моделі до

комплексної системи підготовки фахівця, здатного здійснювати психолого-педагогічний, комунікативний та соціально-реабілітаційний супровід осіб з особливими освітніми потребами.

Висновки до п'ятого розділу

Результати дослідження становлення та розвитку системи професійної підготовки фахівців для надання логопедичної допомоги засвідчили, що кадрове забезпечення було одним із визначальних чинників розвитку вітчизняної логопедії та логопедичної допомоги на всіх етапах її історичної еволюції. Формування наукових знань про мовленнєві порушення, розвиток спеціальної освіти, розширення мережі закладів і служб логопедичного профілю обумовлювали постійну потребу у підготовці фахівців, здатних здійснювати діагностичну, корекційно-розвиткову, консультативну та науково-дослідницьку діяльність.

Установлено, що становлення професійної підготовки логопедичних кадрів відбувалося у взаємозв'язку з розвитком дефектологічної освіти та формуванням спеціальної педагогіки як окремої галузі наукового знання. На різних історичних етапах зміст і структура професійної підготовки визначалися суспільними потребами, рівнем розвитку логопедичної науки, особливостями освітньої політики держави та змінами у системі допомоги особам із порушеннями мовлення.

Доведено, що у другій половині ХХ століття сформувалися основні інституційні засади підготовки логопедів в Україні. Розвиток дефектологічних факультетів, кафедр логопедії та спеціальної освіти, створення спеціалізованих освітніх програм забезпечили підготовку фахівців для системи спеціальної освіти та логопедичної допомоги. Водночас формування наукових шкіл сприяло становленню власних теоретико-методичних підходів до професійної підготовки логопедичних кадрів.

Установлено, що визначальну роль у розвитку професійної підготовки логопедів відіграли заклади вищої освіти, які стали не лише центрами підготовки фахівців, а й осередками наукових досліджень, розроблення методичного забезпечення, формування професійної спільноти та розвитку логопедичної науки. Діяльність кафедр спеціальної освіти, логопедії, корекційної педагогіки та спеціальної психології забезпечила наступність між науковими дослідженнями, освітньою практикою та системою надання логопедичної допомоги.

Виявлено, що розвиток мережі закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку логопедів, супроводжувався поступовою трансформацією змісту професійної освіти. Від підготовки вузькопрофільних дефектологічних кадрів система перейшла до формування фахівця нового типу, здатного працювати в умовах спеціальної та інклюзивної освіти, міждисциплінарної взаємодії та комплексного психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами.

Доведено, що модернізація професійної підготовки вчителів-логопедів у XXI столітті здійснюється під впливом міжнародних тенденцій розвитку спеціальної освіти, інклюзії та напряму *speech-language pathology*. Це сприяє оновленню освітніх програм, розширенню компетентнісного підходу, посиленню практичної складової навчання та інтеграції сучасних наукових досягнень у зміст професійної підготовки.

Отже, система підготовки логопедичних кадрів є одним із ключових чинників становлення та розвитку вітчизняної логопедичної допомоги. Її еволюція відображає загальні закономірності розвитку спеціальної освіти, а сучасний стан свідчить про перехід до нової моделі професійної підготовки, орієнтованої на інклюзію, міждисциплінарність, цифровізацію та забезпечення високої якості логопедичних послуг

РОЗДІЛ 6

СУЧАСНИЙ СТАН І ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБАМ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ (2020–дотепер)

Історія становлення спеціальної освіти в Україні свідчить про поступовий перехід навчального процесу від ізольованих форм навчання до концепцій доступності, диференціації та індивідуалізації навчального процесу. У працях українських науковців, таких як В. Бондар, В. Засенко, А. Колупасва, наголошується, що спеціальна освіта стала методологічною основою для формування інклюзивної парадигми, яка орієнтована на те, щоб забезпечити рівний доступ до освіти для різних категорій осіб [85].

Логопедична допомога займає особливе місце в структурі спеціальної освіти, сформувавшись як самостійний науково-практичний напрям, спрямований на подолання мовленнєвих порушень і розвиток комунікативних здібностей особистості. Українські дослідники, серед яких Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет, підкреслюють системність мовлення та його провідну роль у пізнавальному, соціальному та професійному розвитку особистості [298320].

Упродовж ХІХ–ХХ століть українська логопедія пройшла свій шлях від переважно медичного підходу до психолого-педагогічної моделі, яка враховує індивідуальні можливості особистості, а також освітні потреби і соціальний контекст розвитку особи із мовленнєвими порушеннями [27; 322, с. 21].

Логопедична допомога є важливою частиною подолання мовленнєвих труднощів, особливо звуковимови, яка є однією з найпоширеніших проблем у дітей різного віку. В Україні поняття «логопедична допомога» ще офіційно не закріплено на законодавчому рівні. Проте, у 2022 році Міністерством освіти і науки України було ініційоване громадське обговорення проекту наказу під назвою «Про затвердження Порядку надання логопедичних послуг в системі освіти». У даному документі вперше запропоновано термін «логопедичні

послуги (допомога)», під яким було визначено корекційно-розвивальні заходи, що спрямовуються на виявлення та корекцію мовленнєвих порушень [43; 48; 243; 429].

Учителі-логопеди є учасниками мультидисциплінарної команди спеціалістів, які здійснюють логопедичну допомогу, а також психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних освітніх просторах, надаючи безпосередні корекційно-розвивальні послуги, спрямовані на подолання труднощів, пов'язаних з мовленнєвим розвитком, та труднощів спілкування в освітньому процесі. Вчитель-логопед як спеціаліст колективу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах освіти має такі обов'язки:

- надає корекційно-розвиткові послуги дітям з особливими освітніми потребами відповідно до індивідуального плану розвитку;
- здійснює моніторинг досягнень у мовленнєвому розвитку дітей за індивідуальним планом розвитку;
- надає інформацію та рекомендації педагогічним працівникам про особливості організації навчально-виховного процесу, реалізації корекційно-розвивальних завдань у процесі навчання, технології для досягнення мети навчання, що визначена у індивідуальній програмі розвитку, а також застосування адаптацій чи модифікацій;
- проводить консультації з батьками дитини із особливими освітніми потребами.

Відповідно до постанови КМУ станом від 15 вересня 2021 року №957 вчителі-логопеди надають психолого-педагогічні і корекційно-розвиткові послуги за допомогою проведення корекційно-розвивальних занять у відповідності до Висновку про комплексну оцінку розвитку дитини. Такі корекційно-розвивальні заняття можуть бути реалізовані на двох рівнях:

- індивідуальному, коли вчитель-логопед використовує індивідуалізовані методи, а також прийоми та форми для роботи;

- груповому, що може включати присутність від 2 до 8 дітей. Логопедична група укомплектовується із врахуванням індивідуальних особливостей кожного учня [48, с. 226].

А. Ревть у своїй праці зазначає, що основними цілями логопедичної роботи в навчальних закладах є забезпечення ефективності навчально-виховного процесу та розвитку осіб з порушеннями мовлення, а також профілактика порушень мовлення та подальшої неуспішності.

Л. Стахова відзначає, що логопедична допомога зосереджується на стимуляції щодо розвитку мовлення і компенсації порушень у мовленнєвій діяльності та здійснюється із врахуванням педагогічних принципів [307; 308].

Трактується поняття «логопедична допомога» як вид медичної та педагогічної допомоги особам, які страждають на функціональні або органічні порушення мовлення. Своєчасне лікування та реабілітація, а також корекційно-логопедичні заходи можуть прискорити розвиток мовлення дітей або усунути набуті перешкоди у дорослих, запобігти виникненню вторинних інтелектуальних змін, зумовлених мовленнєвими порушеннями [288]. Немає сумнівів у важливості раннього розпізнавання захворювання та ранньої корекції, оскільки навіть при явних порушеннях мовлення рання корекційно-логопедична робота у дітей може призвести до значної компенсації дефекту. У більшості випадків корекція порушень мовленнєвого розвитку засобами спеціального дошкільного навчання і виховання стає основним чинником, що сприяє усуненню подальшого ускладнення дітей під час навчання в закладах освіти. Вступ дітей із порушеннями мовлення до спеціальних або загальноосвітніх навчальних закладів, вибір типу групи і закладу за ступенем вираженості відхилень у розвитку мовлення дитини, визначення наповнюваності групи (чисельності) – усе це регламентується нормативними документами та положеннями про варіанти надання логопедичної допомоги освітнім установам дітям з порушеннями мовлення [192, с. 6-7].

Загалом науковці сходяться на думці, що логопедична допомога – комплексний процес, головною метою якого є корекція, а також розвиток та

профілактика мовленнєвих порушень не лише в дітей, а й у дорослих [324, с. 119]. Такий процес враховує різні заходи, спрямовані на покращення мовленнєвої діяльності, з-поміж яких можуть бути як комунікаційні, профілактичні, так і діагностичні, лікувальні та освітні. Дослідники також наголошують щодо важливості інтеграції таких компонентів у практичну діяльність, що зможе забезпечити ефективність і всебічність логопедичної допомоги для різних вікових категорій.

6.1. Нормативно-інституційне та функціональне оновлення логопедичної допомоги у 2020 р. – дотепер

Сучасний етап розвитку логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами в Україні (2020–дотепер.) доцільно розглядати як складний і багатовимірний період нормативно-інституційної трансформації, цифрової модернізації та функціонального розширення змісту професійної діяльності логопеда, що відбувається під впливом як глобальних, так і національних кризових чинників. До таких чинників належать, зокрема, пандемія COVID-19¹¹, повномасштабна війна, активна інтеграція України у міжнародний освітній простір, а також переорієнтація державної політики на забезпечення прав осіб з особливими освітніми потребами [485].

У цьому контексті принципово важливим є розгляд зазначеного періоду не лише як «сучасного стану» логопедичної допомоги, а як самостійного історичного етапу її розвитку, що характеризується якісною зміною методологічних засад, організаційних форм, суб'єктного складу та професійних функцій логопеда.

Вихідною позицією для аналізу сучасних трансформацій є положення про те, що процеси інклюзії в системі освіти України зумовлені не лише

¹¹ пандемія гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2

актуальними соціальними викликами, але й тривалим історичним розвитком спеціальної освіти. Саме спеціальна освіта сформувала теоретико-методологічне підґрунтя інклюзивної парадигми, що орієнтована на забезпечення рівного доступу до освіти для різних категорій осіб. У працях українських дослідників (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва) підкреслюється, що еволюція спеціальної освіти від ізоляційних моделей до інклюзивних підходів супроводжувалася переходом до принципів доступності, диференціації та індивідуалізації освітнього процесу [86; 292].

У системі спеціальної освіти логопедична допомога поступово утвердилася як самостійний науково-практичний напрям, орієнтований на подолання мовленнєвих порушень, розвиток комунікативної спроможності та забезпечення повноцінної участі особи в освітньому й соціальному середовищі. У фундаментальних працях Є. Соботович, В. Тарасун М. Шеремет, мовлення розглядається як складна психічна функція, що має системну організацію та відіграє визначальну роль у когнітивному, соціальному й особистісному розвитку людини [298; 300; 320]. Водночас історико-педагогічний аналіз засвідчує, що впродовж XIX–XX ст. логопедія в Україні еволюціонувала від медичної моделі, зосередженої переважно на усуненні дефекту, до психолого-педагогічної моделі, у межах якої враховуються індивідуальні можливості особи, її освітні потреби та соціальний контекст розвитку [322, с. 21].

На цьому підґрунті у 2020 р. та дотепер простежується подальше зміщення акцентів у бік соціально-комунікативної та міждисциплінарної моделі логопедичної допомоги. У такій моделі важливим стає не лише корекційне подолання мовленнєвих порушень, а й підтримка комунікативної участі особи в освітньому процесі, соціальній взаємодії та професійній діяльності.

У цьому контексті сучасний етап розвитку логопедичної допомоги доцільно осмислювати крізь призму інтегративного підходу, що передбачає розгляд мовленнєвих і комунікативних порушень не ізольовано, а у

взаємозв'язку з когнітивним, сенсорним, моторним, емоційно-вольовим, соціальним, медичним і реабілітаційним аспектами розвитку особи. Такий підхід відповідає сучасній логіці спеціальної освіти, інклюзивного навчання та реабілітації, у межах яких освітні, психолого-педагогічні, медичні, соціальні й середовищні чинники розглядаються як взаємопов'язані складові комплексної підтримки особи з особливими освітніми потребами [431].

Для історико-педагогічного аналізу логопедичної допомоги інтегративний підхід має принципове значення, оскільки дає змогу простежити перехід від вузько корекційного розуміння логопедичної роботи до її сучасного трактування як складника комплексного міждисциплінарного супроводу. У такій логіці метою логопедичної допомоги є не лише подолання мовленнєвого порушення, а й забезпечення комунікативної участі, освітньої доступності, соціальної інтеграції та підвищення якості життя особи.

Водночас розвиток міждисциплінарної моделі логопедичної допомоги був зумовлений не лише трансформаціями системи освіти, а й докорінними змінами державної політики у сфері охорони здоров'я. Прийняття Закону України «Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я»¹² започаткувало нову модель організації реабілітаційної допомоги, що ґрунтується на принципах функціонування людини, міждисциплінарної взаємодії та індивідуалізації втручання. У межах цієї моделі логопедична допомога перестає розглядатися виключно як педагогічний або корекційний вплив і набуває статусу складової комплексної реабілітації, спрямованої на відновлення комунікативної діяльності, соціальної активності та функціональної незалежності особи. Така трансформація відображає зміну парадигми розвитку вітчизняної логопедії — від переважно освітньо орієнтованої моделі до міжсекторальної системи допомоги, що інтегрує освітній, медичний та соціальний компоненти відповідно до сучасних міжнародних підходів і принципів Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я.

¹² Верховна Рада України. (2020). *Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я: Закон України від 3 грудня 2020 р. № 1053-IX*. Законодавство України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1053-20>

У цьому контексті показовим є розвиток ортопедагогіки як специфічного напрямку вітчизняної спеціальної освіти та реабілітології, пов'язаного з навчально-реабілітаційною підтримкою осіб із порушеннями функцій опорно-рухового апарату. У працях А. Г. Шевцова ортопедагогічний підхід розглядається в руслі комплексного бачення розвитку особи, що передбачає поєднання педагогічного, психологічного, медичного, соціального та середовищного компонентів допомоги [431]. Для історико-педагогічного аналізу логопедичної допомоги це важливо, оскільки мовленнєві порушення в осіб із нейромоторними, постуральними або руховими труднощами потребують урахування не лише стану мовлення, а й артикуляційної моторики, дихання, голосоутворення, м'язового тону, постави, координації рухів і загального соматичного стану. Отже, ортопедагогічний і реабілітологічний виміри поглиблюють розуміння логопедичної допомоги як складової комплексного міждисциплінарного супроводу особи з особливими освітніми потребами.

У межах інтегративного підходу важливо враховувати й мовленнєві порушення органічного генезу, які традиційно перебували в полі уваги логопедії та пов'язувалися з ураженнями центральної нервової системи, порушеннями іннервації, анатомо-фізіологічними особливостями артикуляційного апарату, слуху, голосоутворення, дихання та моторної організації мовлення [299; 437]. На сучасному етапі їх аналіз потребує не лише медичного, а й психолого-педагогічного, нейропсихологічного, реабілітаційного та соціального осмислення, що посилює міждисциплінарний характер логопедичної допомоги [431; 466].

Однією з визначальних тенденцій цього періоду є нормативне уточнення змісту логопедичної допомоги. Тривалий час у вітчизняному законодавстві не було чіткого визначення цього поняття, що зумовлювало неоднозначність його тлумачення в освітній практиці. Водночас у 2022 р. Міністерство освіти і науки України ініціювало громадське обговорення проекту нормативного акта «Про затвердження Порядку надання логопедичних послуг в системі освіти»,

у якому логопедичні послуги були визначені як комплекс корекційно-розвиткових заходів, спрямованих на виявлення та подолання мовленнєвих порушень [43; 48; 241]. Це засвідчує поступове наближення до нормативного закріплення логопедичної допомоги як окремого виду освітньої послуги.

Водночас у 2020–2024 рр. відбувається суттєве оновлення нормативної бази підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти. Зокрема, затвердження Стандарту вищої освіти для першого (бакалаврського) рівня (2020 р.) [235] закріпило компетентнісний підхід до підготовки фахівців, орієнтований на формування здатності до організації корекційно-розвиткової роботи, психолого-педагогічного супроводу та міждисциплінарної взаємодії. Подальше прийняття Стандарту другого (магістерського) рівня (2021 р.) [238] конкретизувало професійні функції вчителя-логопеда, включаючи здатність до розроблення індивідуальних програм розвитку, здійснення діагностики, реалізації корекційних програм і проведення наукових досліджень.

Особливого значення набуває затвердження Стандарту третього (освітньо-наукового) рівня (PhD) (2023 р.) [240], що свідчить про інституційне оформлення підготовки наукових кадрів у галузі логопедії та її інтеграцію в сучасний науковий простір. Це дозволяє розглядати логопедію не лише як практичну діяльність, а як самостійну наукову галузь, що розвивається в контексті міждисциплінарних досліджень.

У функціональному аспекті суттєво трансформується роль вчителя-логопеда в освітньому процесі. Сучасний вчитель-логопед виступає як учасник мультидисциплінарної команди психолого-педагогічного супроводу, діяльність якого охоплює не лише проведення корекційно-розвиткових занять, а й участь у розробці індивідуальних програм розвитку, моніторинг динаміки розвитку дитини, консультування педагогів і батьків, а також координацію корекційних заходів [48; 234; 244].

Паралельно із трансформацією функцій учителя-логопеда в системі освіти відбувалося нормативне розширення сфери професійної діяльності логопеда в системі охорони здоров'я. Відповідно до сучасної моделі

організації реабілітаційної допомоги, затвердженої Міністерством охорони здоров'я України, що зазначена в Постанові Кабінету Міністрів України від 3 листопада 2021 р. № 1268, фахівець із порушень мови та мовлення входить до складу мультидисциплінарної реабілітаційної команди поряд із лікарем фізичної та реабілітаційної медицини, фізичним терапевтом, ерготерапевтом, психологом та іншими спеціалістами. При цьому логопедичне втручання здійснюється відповідно до індивідуального реабілітаційного плану, що формується на основі функціональних потреб конкретної особи та реалізується у взаємодії всіх членів команди. Це свідчить про суттєве розширення професійних функцій логопеда, який у сучасній системі допомоги виконує не лише корекційно-педагогічні, а й реабілітаційні, консультативні та міждисциплінарно-координаційні функції.

У цьому контексті важливим є нормативне закріплення поняття «терапія мови і мовлення» у сфері реабілітації. У Законі України «Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я» терапія мови і мовлення визначається як процес відновлення та/або підтримки максимально можливого рівня комунікації та/або когнітивної функції в осіб з обмеженнями повсякденного функціонування або ризиком їх виникнення [Закон України № 1053-IX]. Це засвідчує розширення логопедичної проблематики за межі суто освітньої корекційної роботи та її входження в медико-реабілітаційний простір, де ключовими стають функціональна комунікація, безпечне когнітивне функціонування, участь особи в повсякденному житті та міждисциплінарна взаємодія фахівців.

Важливим нормативним нововведенням стало впровадження у 2021 р. системи рівневої підтримки осіб з особливими освітніми потребами (постанова Кабінету Міністрів України № 957) [116; 147], що передбачає п'ять рівнів освітніх труднощів. Така модель забезпечує диференціацію освітніх і корекційних послуг, що, у свою чергу, сприяє індивідуалізації логопедичної допомоги. Відтепер обсяг, інтенсивність і зміст корекційної роботи визначаються не загальними підходами, а конкретними потребами дитини.

Це зумовлює зміну парадигми логопедичної діяльності від уніфікованих методик до персоналізованих стратегій втручання, що враховують індивідуальний профіль розвитку особи.

Суттєвих змін зазнає також діяльність інклюзивно-ресурсних центрів. У досліджуваній період вони поступово трансформуються з установ, що виконують переважно діагностичну функцію, у сервісні центри комплексної підтримки. Зокрема, зміни до нормативної бази функціонування ІРЦ [79; 232] передбачають розширення спектра послуг, посилення консультативної діяльності, впровадження дистанційних форм роботи та розширення доступу до послуг для різних категорій осіб.

Окремого значення для нормативного та професійного оформлення сучасної логопедичної допомоги набуває затвердження у 2024 р. Професійних стандартів «Вчитель-логопед» та «Логопед» [230; 231; 232; 233]. Прийняття цих документів стало важливою подією новітнього етапу розвитку вітчизняної логопедії, оскільки вперше на нормативному рівні було системно визначено мету, зміст, трудові функції, професійні компетентності та результати діяльності фахівців, які здійснюють логопедичну допомогу особам з особливими освітніми потребами. У стандарті наголошується, що основною метою професійної діяльності є оцінювання, профілактика, подолання та корекція порушень сприймання, розуміння й використання мови, мовлення та комунікативних умінь у дітей, підлітків і дорослих [230].

На відміну від попередніх нормативних документів, які переважно регламентували окремі аспекти діяльності логопеда через посадові інструкції або кваліфікаційні характеристики, професійний стандарт базується на компетентнісному підході та визначає логопедичну діяльність як комплексну систему професійних функцій, що охоплює діагностику, профілактику, корекційно-розвиткову роботу, консультативний супровід, міжвідомчу взаємодію та моніторинг результативності наданих послуг. Таким чином, у нормативному полі закріплюється сучасне розуміння логопедичної допомоги як багатовимірної професійної діяльності, спрямованої не лише на усунення

мовленнєвих порушень, а й на забезпечення повноцінної комунікації та соціальної участі особи.

Особливо важливим є те, що професійний стандарт фактично узгоджує діяльність вчителя-логопеда і логопеда в межах спільного професійного поля, водночас уперше в історії нормативного забезпечення галузі чітко розмежовує ці професійні кваліфікації. Якщо в попередні десятиліття поняття «логопед» і «вчитель-логопед» часто використовувалися як близькі або взаємозамінні, то стандарти 2024 року вперше закріплює їх як окремі професійні ролі з різними сферами реалізації професійної діяльності.

Історично така диференціація відображає глибокі трансформації вітчизняної логопедії. Тривалий час логопедична допомога в Україні розвивалася переважно в межах системи спеціальної освіти, а логопед розглядався насамперед як педагогічний працівник. Саме тому професійна діяльність фахівця асоціювалася передусім із роботою в спеціальних школах, логопедичних пунктах, дошкільних закладах та інших освітніх установах. Проте розвиток інклюзивної освіти, становлення мережі інклюзивно-ресурсних центрів, поширення приватної практики, активний розвиток реабілітаційного напрямку та формування клінічної логопедії поступово розширили межі професійної діяльності логопеда далеко за межі освітнього середовища.

Показово, що сучасні нормативні документи Міністерства охорони здоров'я України дедалі частіше використовують професійну назву «терапевт мови і мовлення», яка відповідає міжнародній практиці надання реабілітаційної допомоги та відображає клінічний напрям професійної діяльності фахівця [245]. На відміну від традиційної для української системи освіти назви «вчитель-логопед», нова професійна термінологія акцентує увагу насамперед на відновленні комунікативного функціонування особи в процесі комплексної реабілітації. Така термінологічна трансформація є свідченням поступового зближення української логопедії із сучасною міжнародною моделлю *speech and language therapy*, що ґрунтується на принципах доказової

практики, міждисциплінарної взаємодії та функціонального підходу до оцінювання результатів допомоги [245].

У цьому контексті вчитель-логопед у сучасній моделі професійної діяльності орієнтований насамперед на реалізацію освітніх і корекційно-розвиткових функцій у закладах освіти, забезпечення психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами, участь у роботі команди супроводу та реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти. Натомість вчитель-логопед розглядається як фахівець ширшого профілю, діяльність якого пов'язана з оцінюванням, профілактикою та подоланням порушень мовлення, мови та комунікації в осіб різного віку, зокрема поза межами системи освіти.

Отже, професійний стандарт нормативно фіксує процес професійної диференціації логопедичної діяльності, який поступово формувався протягом останніх десятиліть. У межах історії розвитку логопедичної допомоги це рішення можна розглядати як важливий етап переходу від єдиної педагогічно орієнтованої моделі логопедичної діяльності до моделі професійної спеціалізації та розмежування кваліфікацій.

Не менш важливим є те, що стандарт відображає ключові тенденції розвитку логопедичної допомоги у 2020–2026 роках. Серед професійних компетентностей особливу увагу приділено володінню цифровими технологіями, використанню сучасних інформаційно-комунікаційних засобів, здатності працювати в дистанційному форматі та застосовувати цифрові ресурси в корекційно-розвитковій діяльності [424]. Це є закономірною реакцією на виклики пандемії COVID-19 та повномасштабної війни, які актуалізували розвиток телелогопедії, онлайн-консультування та дистанційного супроводу осіб з особливими освітніми потребами.

Важливою ознакою сучасного стандарту є також закріплення необхідності володіння методами альтернативної та додаткової комунікації (далі - АДК). У сучасній логопедичній практиці АДК розглядається як один із провідних інструментів забезпечення права особи на комунікацію, особливо у

роботі з дітьми, які мають тяжкі порушення мовлення, розлади аутистичного спектра, інтелектуальні та комплексні порушення розвитку. Урахування відповідних компетентностей у професійному стандарті засвідчує переорієнтацію логопедичної допомоги від вузького корекційного підходу до підтримки функціональної комунікації, соціальної взаємодії та максимальної участі особи в освітньому й суспільному житті.

Професійний стандарт також відображає посилення міждисциплінарного характеру сучасної логопедичної допомоги. У ньому наголошується на необхідності ефективної взаємодії з педагогами, психологами, спеціальними педагогами, асистентами вчителів, фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів, медичними працівниками, реабілітологами та батьками. Такий підхід відповідає сучасній міжнародній практиці, відповідно до якої логопед постає не ізольованим виконавцем корекційних занять, а повноправним учасником мультидисциплінарної команди супроводу особи з особливими освітніми потребами.

Важливо й те, що професійний стандарт став орієнтиром для модернізації системи підготовки логопедів у закладах вищої освіти. Його положення поступово інтегруються в освітні програми спеціальності А6 Спеціальна освіта (016 Спеціальна освіта), впливаючи на зміст професійної підготовки, структуру компетентностей та результати навчання майбутніх фахівців. Це свідчить про те, що стандарт виконує не лише регулятивну, а й прогностичну функцію, визначаючи перспективні напрями розвитку логопедичної професії в Україні.

Отже, затвердження професійного стандарту «Вчитель-логопед», «Логопед» у 2024 році стало одним із найважливіших нормативних досягнень сучасного етапу розвитку логопедичної допомоги. Його значення полягає не лише у визначенні сучасних вимог до професійної діяльності, а й у нормативному закріпленні нової моделі логопедичної професії – компетентнісної, цифрово орієнтованої, міждисциплінарної, інклюзивної та комунікативно спрямованої. У контексті історії становлення та розвитку

вітчизняної логопедичної допомоги цей стандарт доцільно розглядати як важливий рубіж професійної стандартизації галузі та нормативне підтвердження переходу української логопедії до нового етапу свого розвитку.

Поряд із затвердженням професійного стандарту для групи професій «Вчитель-логопед», «Логопед» важливе значення для професійної стандартизації галузі має професійний стандарт «Завідувач пункту логопедичного», затверджений у 2022 р. [230–233]. Його поява засвідчує розширення нормативного регулювання логопедичної допомоги, оскільки на рівні професійного стандарту було окреслено вимоги не лише до безпосередньої корекційно-розвиткової роботи, а й до організаційно-управлінської діяльності логопедичного пункту.

Упродовж попередніх етапів розвитку вітчизняної логопедичної допомоги діяльність логопедичних пунктів регламентувалася переважно відомчими положеннями, наказами та інструктивно-методичними документами. При цьому нормативне визначення професійних компетентностей керівників таких установ фактично було відсутнім. Відповідно управлінський аспект логопедичної допомоги залишався недостатньо врегульованим і розглядався переважно як складова загальної системи управління освітою. Затвердження окремого професійного стандарту свідчить про визнання того факту, що організація логопедичної допомоги потребує спеціалізованого управлінського супроводу, який має власну специфіку та професійні вимоги.

У змісті стандарту визначено трудові функції, пов'язані з організацією діяльності логопедичного пункту, управлінням кадровими ресурсами, забезпеченням якості логопедичних послуг, стратегічним плануванням розвитку установи, створенням безпечного та інклюзивного освітнього середовища, організацією взаємодії з батьками, закладами освіти, інклюзивно-ресурсними центрами та іншими суб'єктами надання психолого-педагогічної допомоги [230-233].

Особливу увагу в стандарті приділено питанням забезпечення якості послуг, моніторингу результативності роботи фахівців, організації професійного розвитку працівників, використання цифрових технологій в управлінській діяльності та впровадження сучасних підходів до надання логопедичної допомоги. Це відповідає загальним тенденціям модернізації освітньої та корекційно-реабілітаційної сфери, що характеризуються переходом від адміністративно-контрольної моделі управління до моделі стратегічного менеджменту якості.

З історико-педагогічного погляду прийняття цього стандарту є свідченням переходу системи логопедичної допомоги до нового рівня професійної організації. Якщо впродовж ХХ століття основна увага зосереджувалася на формуванні мережі логопедичних закладів і підготовці фахівців, то на сучасному етапі актуалізуються питання ефективного управління цією системою, забезпечення її сталого розвитку, кадрового потенціалу та якості надання послуг. Так, логопедична допомога розглядається не лише як сукупність корекційно-розвиткових практик, а як складна соціально-педагогічна система, що потребує професійного управління.

Показовим є й те, що стандарт відображає сучасне розуміння логопедичного пункту як центру комплексної підтримки осіб із порушеннями мовлення та іншими особливими освітніми потребами. У зв'язку з розвитком інклюзивної освіти, поширенням міждисциплінарного підходу, цифровізацією освітнього процесу та розширенням спектра логопедичних послуг керівник логопедичного пункту повинен володіти не лише управлінськими компетентностями, а й розумінням сучасних тенденцій розвитку логопедії, інклюзивної освіти, альтернативної та додаткової комунікації, дистанційного консультування та міжвідомчої взаємодії.

У сукупності професійні стандарти «Завідувач пункту логопедичного», «Вчитель-логопед», «Логопед» формують новий нормативний каркас функціонування логопедичної допомоги в Україні. Документи регламентують

діяльність безпосереднього надавача логопедичних послуг та визначають вимоги до управління системою їх організацію та забезпечення якості. Це дає підстави розглядати 2022 - 2024 роки як важливий рубіж у процесі професійної стандартизації логопедичної галузі [230-233].

Затвердження професійного стандарту «Завідувач пункту логопедичного» є одним із показників переходу логопедичної допомоги до нового етапу розвитку, який характеризується не лише вдосконаленням професійної діяльності логопеда, а й формуванням сучасної системи управління логопедичними послугами. У контексті історії становлення та розвитку вітчизняної логопедичної допомоги цей стандарт доцільно розглядати як свідчення подальшої професіоналізації, інституціоналізації та стандартизації галузі відповідно до сучасних суспільних і освітніх викликів.

Отже, період 2020–2026 років став важливим етапом модернізації вітчизняної системи логопедичної допомоги, що характеризувався нормативно-правовим оновленням, інституційними трансформаціями та розширенням професійних функцій логопеда. Розвиток інклюзивної освіти, удосконалення діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, оновлення стандартів підготовки фахівців, а також запровадження професійних стандартів «Вчитель-логопед», «Логопед» і «Завідувач пункту логопедичного» засвідчили перехід до нового етапу професійної стандартизації галузі. Водночас посилення міждисциплінарної взаємодії, індивідуалізація корекційно-розвиткової роботи та інтеграція логопедичної допомоги в систему інклюзивної освіти сприяли утвердженню сучасної моделі підтримки осіб з особливими освітніми потребами, орієнтованої на забезпечення їхніх комунікативних, освітніх і соціальних потреб.

6.2 Стан надання логопедичної допомоги особам із особливими освітніми потребами у 2020-2022 рр.

Початок третього десятиліття XXI століття став переломним етапом у розвитку системи освіти загалом і логопедичної допомоги зокрема. Пандемія COVID-19, що набула глобального характеру у 2020 році, спричинила різку зміну умов функціонування освітніх систем, зумовивши необхідність термінової адаптації форм, методів і технологій навчання та корекційно-розвиткової роботи. У цьому контексті логопедична допомога, яка традиційно базувалася на безпосередній взаємодії фахівця з дитиною, зазнала суттєвих трансформацій, що дозволяє розглядати 2020–2021 роки як етап становлення нової моделі логопедичної практики – онлайн логопедії.

Освітній процес у 2020–2021 навчальному році організовувався відповідно до епідемічної ситуації, визначеної нормативними актами Кабінету Міністрів України та рекомендаціями Міністерства освіти і науки України, що регламентували запровадження карантинних обмежень, дистанційного та змішаного навчання [166]. У цих умовах забезпечення безперервності освіти стало одним із ключових завдань державної освітньої політики, що безпосередньо вплинуло і на організацію логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами.

Період 2020–2021 років посідає особливе місце в новітній історії вітчизняної логопедичної допомоги, оскільки саме в цей час відбувся не поступовий, а вимушено прискорений перехід від традиційної очної моделі корекційно-розвиткової роботи до дистанційних, змішаних і цифрово опосередкованих форм взаємодії логопеда з дитиною, сім'єю та педагогічним колективом [473]. Якщо попередні етапи розвитку логопедії в Україні були пов'язані переважно з інституційним становленням спеціальної освіти, формуванням логопедичних пунктів, спеціальних груп, шкіл для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, розвитком науково-методичного

забезпечення та підготовкою кадрів, то 2020 рік започаткував якісно інший етап – етап цифрової адаптації логопедичної допомоги.

Історико-педагогічне значення цього періоду полягає в тому, що пандемія COVID-19 не лише тимчасово змінила організаційні умови надання освітніх і корекційно-розвиткових послуг, а й виявила внутрішню готовність або неготовність системи спеціальної освіти та інклюзії до функціонування в умовах кризи. Пандемія стала своєрідним «стрес-тестом» для всієї системи підтримки осіб з особливими освітніми потребами, зокрема для логопедичної допомоги, яка традиційно передбачала безпосередній контакт, індивідуальну взаємодію, спостереження за артикуляційною моторикою, використання предметно-практичних, ігрових і за потреби механічних прийомів корекції мовлення [270].

Нормативною передумовою зміни освітньої практики стали карантинні обмеження, запроваджені в Україні у зв'язку з поширенням коронавірусної хвороби COVID-19. Зокрема, протиепідемічні заходи у закладах освіти були визначені постановою Головного державного санітарного лікаря України від 22 серпня 2020 р. № 50 «Про затвердження протиепідемічних заходів у закладах освіти на період карантину у зв'язку поширенням коронавірусної хвороби (COVID-19)» [166]. Цей документ унормував безпекові вимоги до функціонування закладів освіти в умовах карантину і фактично створив організаційні передумови для поширення дистанційних та змішаних форм навчання [22].

У 2020-2021 навчальному році організація навчання осіб з особливими освітніми потребами здійснювалася з урахуванням епідемічної ситуації в регіоні або окремій адміністративно-територіальній одиниці. У цей час освітні заклади мали поєднувати вимоги безпеки, забезпечення доступності освіти та збереження корекційно-розвиткової складової освітнього процесу. У методичних матеріалах МОН України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у 2020-2021 навчальному році було акцентовано на необхідності врахування індивідуальних потреб здобувачів

освіти, діяльності команди психолого-педагогічного супроводу, забезпечення корекційно-розвиткових занять та взаємодії з батьками [48].

У цьому контексті логопедична допомога опинилася в ситуації методичної невизначеності. З одного боку, вона залишалася обов'язковою складовою психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами; з іншого – традиційні форми її реалізації виявилися обмеженими через неможливість систематичного очного контакту. Саме тому 2020 рік можна визначити як перший етап цифрової переорієнтації логопедичної допомоги, коли дистанційна взаємодія з дитиною і сім'єю почала виконувати не допоміжну, а компенсаторно-організаційну функцію.

До пандемії дистанційна логопедична допомога в Україні не була масовою практикою. Вона могла застосовуватися епізодично для консультування батьків, супроводу дітей із віддалених громад, підтримки сімей, які не мали регулярного доступу до фахівця, або як авторська ініціатива окремих логопедів. Проте у 2020 році дистанційний формат став не факультативним, а фактично необхідним способом забезпечення безперервності логопедичного супроводу. Саме в цей час у професійній практиці починають інтенсивно використовуватися відеоплатформи, месенджери, електронні дидактичні матеріали, онлайн-ігри, інтерактивні презентації, відеоінструкції для батьків та асинхронні форми домашнього тренування [211; 425, с. 87].

З історичного погляду важливо наголосити: пандемія не створила цифровізацію логопедії «з нуля», але різко прискорила ті процеси, які до 2020 року існували переважно на периферії професійної практики. У логопедичній роботі починають активніше використовуватися комп'ютерні презентації, дидактичні онлайн-ігри, завдання на розвиток фонематичних процесів, артикуляційні вправи з відеодемонстрацією, інтерактивні матеріали для автоматизації звуків, цифрові картки, аудіозаписи, відеофрагменти, вправи на розвиток лексико-граматичної будови мовлення. Застосування комп'ютерних програм у роботі з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку сприяло

розвитку фонематичних процесів, дрібної моторики, пам'яті, уваги, активізації мислення, розширенню словникового запасу та підвищенню мовленнєвої активності [425, с. 25].

Водночас дистанційний формат виявив принципові обмеження логопедичної роботи. Насамперед це стосувалося тих методів, які передбачають безпосереднє мануальне або механічне втручання: використання логопедичних зондів, шпательів, тактильно-кінестетичних підказок, фізичного моделювання артикуляційної позиції. У дистанційному форматі вчитель-логопед був змушений замінювати ці прийоми візуалізацією, імітацією, демонстрацією артикуляційних укладів, використанням дзеркала, відеоповторів, схем, крупних планів артикуляції, покрокових інструкцій для батьків. Це зумовило зміщення методичного акценту від безпосередньої корекційної дії фахівця до опосередкованого логопедичного впливу, який реалізовувався через цифровий екран і участь дорослого поруч із дитиною.

Саме тому однією з найважливіших тенденцій 2020 року стало посилення ролі сім'ї в логопедичному процесі. Якщо в традиційній моделі батьки переважно отримували рекомендації для закріплення результатів занять, то в умовах карантину вони фактично стали співучасниками корекційної роботи. Вчитель-логопед не лише проводив заняття, а й навчав батьків правильно організовувати робоче місце дитини, демонструвати артикуляційні вправи, контролювати виконання завдань, дотримуватися режиму занять, фіксувати динаміку мовленнєвого розвитку. У такий спосіб сформувалася нова модель взаємодії: вчитель-логопед – дитина – батьки – цифрове середовище.

Ця модель мала як позитивні, так і проблемні наслідки. Позитивним було те, що батьки глибше долучалися до корекційного процесу, краще розуміли мовленнєві труднощі дитини, бачили логіку вправ і могли підтримувати розвиток мовлення в повсякденній комунікації. Водночас значна частина сімей виявилася не готовою до такої ролі через брак часу, цифрових навичок, стабільного інтернету, окремого простору для занять, емоційну

втому та загальну соціально-економічну напругу періоду пандемії. У дослідженнях і методичних матеріалах цього періоду неодноразово підкреслювалися проблеми нерівного доступу до дистанційної освіти, недостатнього технічного забезпечення сімей, нерівномірності цифрової компетентності педагогів і батьків [211, с. 82].

Особливо складним дистанційний формат став для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, розладами аутистичного спектра, інтелектуальними порушеннями, сенсорними труднощами, порушеннями довільної регуляції поведінки. Для таких осіб важливими є не лише мовленнєві вправи, а й стабільність середовища, передбачуваність структури заняття, невербальна підтримка, емоційний контакт із фахівцем, предметна дія, тілесна організація простору. Втрата очної взаємодії нерідко призводила до зниження мотивації, фрагментарності включення в заняття, труднощів концентрації, посилення мовленнєвого негативізму або регресу окремих сформованих навичок. Саме тому вчителі-логопеди почали активніше застосовувати ігрові прийоми, гейміфікацію, візуальні розклади, короткі завдання, часту зміну видів діяльності, електронні підкріплення, інтерактивні вправи.

У цьому контексті важливо підкреслити, що цифровізація логопедичної допомоги не може бути зведена лише до використання технічних засобів. Йдеться про глибшу методичну трансформацію: зміну структури заняття, способів подання матеріалу, ролі дорослого, способів моніторингу динаміки, фіксації результатів, організації домашньої роботи. Тому 2020 рік варто розглядати не лише як рік «переходу в онлайн», а як рік перебудови професійного мислення вчителя-логопеда, який мав навчитися здійснювати корекційно-розвиткову діяльність без звичних інструментів прямого впливу.

Окремого значення набуло питання обліку та оплати корекційно-розвиткових занять у дистанційному форматі. У листі МОН від 31 серпня 2020 року № 1/9-495 було зазначено, що оплата за проведені дистанційно корекційно-розвиткові заняття на умовах цивільно-правових договорів здійснюється за наявності акта виконаних робіт, а факт надання психолого-

педагогічних і корекційно-розвиткових послуг із використанням дистанційних технологій в умовах карантину можуть підтверджувати батьки дитини з особливими освітніми потребами [236]. Це положення є важливим, оскільки воно засвідчило перехід дистанційних корекційно-розвиткових занять із площини неформальної професійної ініціативи до сфери офіційно визнаної освітньої практики.

У 2021 році спостерігається поступовий перехід від екстреної адаптації до більш системного впорядкування інклюзивної освіти та корекційно-розвиткових послуг. Важливим нормативним рубежем стала постанова Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 року № 957 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» [115]. У документі було закріплено організаційні засади інклюзивного навчання, включаючи інституційну, дистанційну форму здобуття освіти, а також визначено логіку підтримки учнів з особливими освітніми потребами.

Запровадження рівнів підтримки у 2021 році мало принципове значення для логопедичної допомоги: по-перше, воно посилило індивідуалізований підхід до визначення потреб дитини, по-друге, створило підстави для більш точного планування корекційно-розвиткових занять, по-третє, змінило роль вчителя-логопеда в команді супроводу, оскільки він дедалі більше виступав не лише виконавцем занять, а й фахівцем, який бере участь у визначенні мовленнєвих, комунікативних і соціомовленнєвих труднощів дитини, формулюванні цілей індивідуальної програми розвитку, моніторингу динаміки та консультуванні педагогів і батьків.

У 2021–2022 навчальному році МОН надсило методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами, що засвідчує подальшу спробу систематизувати практики підтримки дітей з особливими освітніми потребами після першого року пандемічної кризи [48; 238; 239]. У цих умовах логопедична допомога поступово набувала змішаного характеру: частина занять могла здійснюватися очно з дотриманням

проти епідемічних вимог, частина – дистанційно або у форматі консультування батьків.

Саме у 2021 році дистанційна логопедична допомога почала втрачати статус винятково «кризової» практики і поступово оформлюватися як один із допустимих форматів професійної діяльності. Якщо у 2020 році домінувала екстрена реакція (перенесення занять у Zoom, Google Meet, Viber, використання готових онлайн-ресурсів, передавання домашніх завдань у месенджерах), то у 2021 році відбувалося методичне структурування цієї роботи. Вчителі-логопеди створювали власні цифрові бібліотеки вправ, адаптували дидактичний матеріал для екранного формату, добирали інтерактивні завдання за віком, типом порушення та рівнем мовленнєвого розвитку дитини [424].

Значного поширення набули онлайн-сервіси, що дозволяли підтримувати увагу дітей і забезпечувати ігрову мотивацію: LearningApps, Wordwall, інтерактивні презентації, відеоігри з артикуляційними й фонематичними завданнями, електронні картки, вправи на класифікацію, добір слів, розрізнення звуків, розвиток зв'язного мовлення. Використання таких засобів дало змогу частково компенсувати дефіцит безпосередньої взаємодії та урізноманітнити корекційний процес [262]. Водночас воно вимагало від логопеда нових компетентностей: цифрової грамотності, уміння проєктувати інтерактивний матеріал, оцінювати його корекційну доцільність, не підмінюючи логопедичну мету зовнішньою ігровою привабливістю.

Важливим наслідком пандемічного періоду стало переосмислення поняття «логопедичне заняття». У традиційній моделі воно розглядалося переважно як спеціально організована взаємодія вчителя-логопеда й дитини в кабінеті. У 2020–2021 роках заняття дедалі частіше набувало розподіленої структури: коротка синхронна зустріч онлайн; інструктаж батьків; самостійне виконання вправ дитиною; відеофіксація результату; зворотний зв'язок логопеда; корекція домашнього маршруту. Така структура змінила часову й

просторову організацію логопедичної допомоги та наблизила її до моделі тривалого супроводу, а не лише окремого заняття.

У цей період також активізувалася практика дистанційного консультування в інклюзивно-ресурсних центрах. Інклюзивно-ресурсні центри були змушені підтримувати комунікацію з батьками, педагогами та закладами освіти, використовуючи електронні засоби зв'язку. Це сприяло формуванню нової культури фахового консультування: коротких відеорекомендацій, письмових алгоритмів, дистанційних обговорень результатів спостереження, уточнення індивідуальних потреб дитини. У перспективі саме ці практики стали важливою передумовою для подальшого функціонування інклюзивно-ресурсних центрів в умовах воєнного стану.

Особливої уваги заслуговує те, що пандемічний період поставив питання про доказовість, результативність і межі онлайн-логопедії. Не всі напрями логопедичної роботи однаковою мірою можуть бути перенесені в онлайн. Найбільш придатними для дистанційного формату виявилися консультації батьків, розвиток лексико-граматичних умінь, робота над зв'язним мовленням, фонематичним сприйманням, автоматизацією звуків за умови попередньо сформованої артикуляції, розвиток мовленнєвої активності через гру. Значно складнішими залишалися постановка звуків, робота з тяжкими моторними порушеннями мовлення, дизартрією, алалією, тяжкими формами заїкання, дітьми раннього віку, дітьми з РАС і значними поведінковими труднощами. Отже, дистанційний формат не замінив очну логопедичну допомогу, але розширив її інструментарій і створив підстави для змішаних моделей.

З історіографічного погляду 2020–2021 роки можна визначити як період, у якому логопедична допомога в Україні перейшла від переважно кабінетно-інституційної моделі до більш мобільної, сімейно орієнтованої та цифрово-підтриманої моделі. У цій моделі логопедична робота не обмежується простором закладу освіти або кабінету вчителя-логопеда, а розгортається в ширшому освітньо-комунікативному середовищі: сім'я, онлайн-платформа,

команда супроводу, інклюзивно-ресурсний центр, педагогічний колектив, цифрові ресурси [198; 435].

Узагальнення матеріалів 2020–2021 років дає підстави виокремити кілька провідних тенденцій розвитку логопедичної допомоги в пандемічний період. По-перше, відбулася цифрова легітимація логопедичної практики: дистанційні заняття, відеоконсультації, електронні завдання та онлайн-супровід стали визнаними формами підтримки дітей з особливими освітніми потребами [236]. По-друге, сформувалася гібридна модель логопедичної допомоги, у якій очна робота поєднується з дистанційним консультуванням, домашніми завданнями, цифровими матеріалами та участю батьків. По-третє, відбулося розширення професійних компетентностей вчителя-логопеда, оскільки фахівець мав володіти не лише методиками корекції мовлення, а й цифровими інструментами, технологіями онлайн-комунікації, навичками дистанційного консультування, умінням навчати батьків. По-четверте, пандемія зумовила посилення сімейно-центрованого підходу, адже ефективність логопедичної допомоги значною мірою стала залежати від включеності батьків у щоденне виконання вправ і підтримку мовленнєвого розвитку дитини. По-п'яте, виявилися соціальні нерівності доступу до логопедичних послуг, пов'язані з цифровим розривом, технічним забезпеченням сімей, місцем проживання, рівнем цифрової грамотності та можливістю дорослих супроводжувати дитину під час занять. По-шосте, пандемічний період підготував систему логопедичної допомоги до подальших кризових викликів. Набуті у 2020–2021 роках практики дистанційної взаємодії, цифрового консультування, онлайн-занять, асинхронних завдань і батьківського супроводу стали критично важливими після 24 лютого 2022 року, коли повномасштабна війна зумовила нову хвилю переміщень, руйнування освітньої інфраструктури, тривалі перерви в очному навчанні та необхідність підтримки дітей незалежно від місця їх перебування.

Отже, 2020–2021 роки у розвитку логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами можна інтерпретувати як перехідний

історичний етап, що поєднав кризову адаптацію, цифрову модернізацію та нормативне поступове визнання дистанційних форм корекційно-розвиткової роботи. Його значення полягає не лише в тому, що вчителі-логопеди навчилися працювати онлайн, а в тому, що було започатковано нову професійну культуру логопедичної допомоги – більш мобільну, технологічну, сімейно орієнтовану, міждисциплінарну та здатну функціонувати в умовах нестабільності.

У ширшій історичній перспективі пандемічний період став своєрідною межею між класичною моделлю логопедичної допомоги, зорієнтованою на очну кабінетну корекцію, і новітньою моделлю, у якій логопедична підтримка розглядається як безперервний, гнучкий, технологічно опосередкований процес, інтегрований у життєвий простір дитини, сім'ї та освітньої спільноти.

Мовлення є одним із найважливіших способів розуміння світу та спілкування з іншими. Саме за допомогою нього діти можуть висловлювати свої думки, ділитися своїми почуттями та взаємодіяти з однолітками та дорослими. Тому розвиток мовлення має вирішальне значення для цілісного формування особистості.

В освітній практиці ми все частіше стикаємося з дітьми з труднощами мовленнєвого розвитку. Ці діти потребують спеціальної корекційної допомоги, і логопеди є фахівцями, які надають цю допомогу. Ця робота особливо важлива в контексті інклюзивної освіти, метою якої є створення умов розвитку для кожної дитини, незалежно від її можливостей.

Освітній процес в 2020–2021 навчальному році щодо навчання осіб із особливими освітніми потребами у закладах освіти мав бути організований з врахуванням епідемічної ситуації в регіоні або ж в окремих адміністративно-територіальних одиницях. Ці умови визначались відповідно до актів Кабінету Міністрів України про встановлення карантину й упровадження посиленних протиепідемічних заходів на території. Такі заходи впроваджувались там, де значно поширювалась гостра респіраторна хвороба, така як COVID-19, що спричинена коронавірусом SARS-CoV-2, відповідно до постанови Головного

державного санітарного лікаря станом від 22.08.2020 № 50 [166; 485], а також рекомендацій щодо організації роботи в закладах освіти у 2020–2021 навчальному році [114-116; 118].

Відповідно до особливостей інтелектуального розвитку учнів розроблялись індивідуальні навчальні плани та індивідуальні навчальні програми [227]. Командою психолого-педагогічного супроводу дитини із особливими освітніми потребами закладу освіти здійснювалась безпосередня організація інклюзивного навчання у закладах загальної освіти. Основні принципи, а також завдання і функції, порядок в організації діяльності команди супроводу визначені у Примірному положенні щодо команди психолого-педагогічного супроводу дитини із особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої і дошкільної освіти, що затверджено відповідно наказом МОН від 08.06.2018 № 609 [234].

В Україні відповідно до міжнародної практики навчальні заклади були тимчасово закриті, а навчальний рік завершено дистанційно. Ця модель дистанційного навчання, разом з новими вимогами щодо забезпечення безперервності освіти, створила виклики для української системи освіти. Пандемія вплинула на повсякденне життя учнів, сімей та вчителів, спричинивши глибокі економічні та соціальні наслідки та загостривши низку соціально-економічних проблем, зокрема:

- нерівний доступ до освіти (нестабільна спроможність сімей забезпечувати ресурси дистанційного навчання та нерівність у якісному інтернет-з'єднанні);
- забезпечення належного харчування дітей шкільного віку (деякі діти отримують безкоштовне харчування в школі);
- надання освітніх послуг дітям з особливими потребами (діти з певними захворюваннями не мають доступу до послуг дистанційного навчання);
- додаткова потреба в домашньому догляді за дітьми (переважно в дошкільних закладах та початковій освіті);

- інші соціально-економічні проблеми, що виникли внаслідок пандемії [211, с. 82].

2020 рік став роком цифровізації для логопедичної галузі. До цього дистанційна логопедична допомога в Україні сприймалася як експериментальна або допоміжна. Пандемія ж зробила її основною. Проте в таких умовах виникли і проблеми, логопеди зіткнулися з неможливістю використання механічного способу постановки звуків (за допомогою зондів чи шпательів). Це стимулювало розвиток імітаційних методів та активне використання візуальних підказок на екрані.

Український уряд швидко та ефективно відреагував на нові виклики та вжив необхідних заходів для забезпечення безперервності освіти. Протягом тривалого періоду ізоляції цифрові навчальні курси та онлайн-ресурси для учнів початкової та середньої школи були доступні в мережі Інтернет. Міністерство освіти і науки також врахувало, що деякі учні, особливо з малозабезпечених сімей та у сільській місцевості, не мали доступу до комп'ютерів вдома. Тому було вирішено використовувати телевізійні технології для трансляції уроків для учнів усіх класів [59; 243].

Логопедична допомога набула «гібридного» формату, тобто частина занять була проведена очно із дотриманням дистанції, а інша частина – із застосуванням месенджерів та платформ для відеозв'язку. Тоді розпочався бум на створення дистанційних, авторських цифрових дидактичних матеріалів.

Головною проблемою постала відсутність живого спілкування із однолітками, що негативно впливало на дітей із розладами аутичного спектра (РАС) та важкими порушеннями мовлення. Вчителі-логопеди розпочали опановувати конструктори ігор, що дозволило підтримувати мотивацію дітей з особливими освітніми потребами в умовах домашньої ізоляції.

Саме у 2020 році активно напрацьовувалися механізми щодо оплати та обліку корекційних занять в онлайн-режимі. Було офіційно роз'яснено, що корекційно-розвиткові заняття, зокрема і логопедичні, можуть проводитися

дистанційно, а години вчителів-логопедів мають оплачуватися в повному обсязі за умови виконання плану.

Інклюзивно-ресурсні центри почали впроваджувати елементи дистанційного консультування батьків, щоб не переривати процес моніторингу розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Саме так роль родини у 2020 році трансформувалася із пасивного спостерігача на активного учасника. Вчителі-логопеди розробляли детальні відеоінструкції для батьків, щоб ті могли самостійно виконувати вправи, зокрема і артикуляційну та дихальну гімнастику з дитиною.

Незважаючи на технічні труднощі, 2020 рік продемонстрував, що безперервність логопедичної допомоги можлива навіть у закритих умовах, і що цифрові можливості вчителів-логопедів стали такими ж важливими, як і їхні знання щодо анатомії мовленнєвого апарату.

2021 рік в країні став періодом стабілізації та системної трансформації в системі освіти. У 2021 р. розпочалися значні структурні реформи, що змінили філософію надання освітньої підтримки особам з особливими освітніми потребами. Визначальною нормативною подією стало ухвалення постанови Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 р. № 957 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти», яка набрала чинності з 1 січня 2022 р. Цим документом було запроваджено організацію інклюзивного навчання з урахуванням індивідуальних потреб учня та визначено п'ять рівнів підтримки в освітньому процесі, що стало важливим кроком до персоналізації освітньої допомоги дітям з особливими освітніми потребами. Перший рівень такої підтримки надається учням з особливими освітніми потребами, які мають труднощі І ступеня прояву, тобто поодинокі або незначні. Такі мінімальні труднощі можуть бути подолані в межах закладу освіти без залучення значних додаткових ресурсів. Індивідуальна програма в розвитку таких дітей може не розроблятися залежно від прийнятого рішення команди з супроводу. Тут враховуються консультації педагогів, а також відбувається створення більш

сприятливого для дітей з ООП психологічного клімату, проводиться адаптація навчальних матеріалів.

Другий рівень надається учням, які мають труднощі II ступеня прояву, тобто легкого. На цьому рівні допомога логопедів стає вже більш системною та з індивідуальним підходом. Відбувається адаптація змісту навчання, а також надання додаткових пояснень, використання візуальних розкладів. З фахівців також можуть залучатися практичний психолог або соціальний педагог.

Третій рівень надається учням, які мають труднощі III ступеня прояву, тобто помірного. Тут відбувається проведення корекційно-розвиткових занять (наприклад, такі заняття можуть проводитись із вчителем-логопедом або ж реабілітологом), модифікація чи адаптація навчальних програм. Також є можливою робота із асистентом вчителя. Дитина із особливими освітніми потребами займається за індивідуальною програмою розвитку.

Четвертий рівень надається учням, які мають труднощі IV ступеня прояву, уже більш тяжкого. У роботі з такими особами із особливими освітніми потребами міститься суттєва модифікація навчального плану, відбувається спрощення щодо змісту. Наявний постійний супровід асистента вчителя та, за потреби, асистента дитини. Відбувається спеціальне облаштування робочого місця відповідно до особистісних потреб дитини. Відводиться велика кількість годин на корекційно-розвиткові заняття із вчителем-логопедом.

П'ятий рівень надається учням, які мають труднощі V ступеня прояву, найтяжчого. Ці інтелектуальні, сенсорні, а також фізичні труднощі, які потребують постійного стороннього догляду та супроводу особи. Тут складається індивідуальний навчальний план, що максимально адаптований відповідно до конкретних можливостей дитини із особливими освітніми потребами. Передбачена постійна присутність асистента дитини і асистента вчителя. Пріоритет надається розвитку життєвих навичок і соціалізації [115].

У 2021 році логопедична допомога перестала мати більш узагальнений характер. Обсяг роботи вчителя-логопеда (кількість годин та фінансування) почали чітко прив'язувати до того, які складнощі порушення у дитини із особливими освітніми потребами. Вчитель-логопед тоді став обов'язковим учасником у команді психолого-педагогічного супроводу, що розробляє індивідуальну програму розвитку.

Також зауважимо, що у 2021 році статус інклюзивно-ресурсних центрів було змінено. Вони перетворилися з «оцінювальних органів» на сервісні центри. Було посилено акцент на виявленні порушень мовлення у ранньому віці (тобто від 0 до 3 років), що дозволяє вчителям-логопедам почати роботу до того, як порушення закріпиться.

Відбулась автоматизація, розпочалось активне впровадження системи «Україна. Інклюзія» [115; 116; 118 232; 239], де в електронному вигляді фіксуються висновки логопедів та динаміка розвитку дитини. З метою допомоги батькам, а також закладам освіти та керівникам інклюзивно-ресурсних центрів у роботі із дітьми з особливими освітніми потребами в роботу запущено саме цей портал.

За допомогою згаданого порталу інклюзивної освіти батьки отримали такі можливості: подання заяви до інклюзивно-ресурсного центру дистанційно; отримання запрошення щодо проходження комплексного оцінювання осіб з особливими освітніми потребами; зберігання заяви і висновку щодо отриманих результатів комплексного оцінювання у електронному вигляді; організація проведення комплексної оцінки.

Первинний прийом батьків або законних представників дитини проводить психолог центру. Він визначає час і дату для проведення комплексної оцінки особи із особливими освітніми потребами та встановлює наявність необхідних документів: документи, що посвідчують особу батьків (одного із батьків) чи законних представників; свідоцтво про народження дитини; індивідуальна програма стосовно реабілітації дитини із інвалідністю (у випадку її наявності); форма первинної облікової документації № 112/0

«Історія розвитку дитини», що затверджена Міністерством охорони здоров'я України; за потреби – довідки від психіатра.

Також на цьому порталі розміщуються інструктивні та методичні інформаційні матеріали для батьків й інструктивно-методичні матеріали направлені для закладів освіти [57; 232].

У 2021 році вчителі-логопеди остаточно адаптувалися до нової реальності гібридної моделі онлайн та очного консультування. Дистанційна реабілітація перестала бути екстреним заходом, а стала зрілим методом лікування. Україна також досягла деяких важливих досягнень у цій галузі, зокрема інтерактивних кабінетів логопедичної терапії та мобільних додатків для корекції заїкання у дітей. Почалося активніше впровадження засобів альтернативної та додаткової комунікації, тобто таких асистивних технологій як картки PECS¹³, планшети із синтезаторами мовлення для дітей, які мають важкі порушення [28].

Отже, 2021 рік заклав основу для нового типу інтеграції, який зосереджений не на діагнозі, а на тому, які інструменти та експерти потрібні конкретним особам з особливими освітніми потребами для успішнішої комунікації.

На початку 2022 року (період до 24 лютого) аналіз стану логопедичної допомоги особам із особливими освітніми потребами демонструє пік впровадження реформ, розпочатих у межах розбудови інклюзивної освіти та цифровізації соціальних послуг. На початок 2022 року в Україні функціонувала розгалужена мережа інклюзивно-ресурсних центрів. Вчителі-логопеди ІРЦ у співпраці з іншими фахівцями перейшли на використання міжнародних стандартизованих інструментів (таких як CASD¹⁴, Leiter-3¹⁵, а

¹³ PECS (*Picture Exchange Communication System*) — система альтернативної та додаткової комунікації, що ґрунтується на використанні зображень або карток із зображеннями для ініціювання, підтримки та розвитку комунікативного обміну.

¹⁴ CASD (*Checklist for Autism Spectrum Disorder*) — скринінгова шкала розладів аутистичного спектра.

¹⁵ Leiter-3 (*Leiter International Performance Scale, Third Edition*) — міжнародна шкала продуктивності Лейтера, третє видання.

також WISC-IV¹⁶), що дозволяло точніше диференціювати мовленнєві порушення від інтелектуальних чи поведінкових особливостей у осіб з особливими освітніми потребами. Активно використовувалася портальна система ircenter.gov.ua, що дозволяло батькам подавати заяви на комплексну оцінку розвитку дитини із особливими освітніми потребами онлайн [232; 300].

Щодо логопедичного супроводу в умовах інклюзії, то в січні–лютому 2022 року основний акцент робився на забезпеченні діяльності команд психолого-педагогічного супроводу у закладах загальної середньої освіти. Вчитель-логопед став обов'язковим учасником розробки індивідуальної програми розвитку для дітей із порушеннями мовлення. Щодо фінансування корекційно-розвиткових занять, то воно здійснювалося за принципом «гроші за дитиною», що дозволяло залучати вчителів-логопедів, а також сурдопедагогів на договірних засадах.

На початку року тривав процес підготовки адаптації освітнього процесу до надалі оновленого Положення про інклюзивно-ресурсні центри. Ключовою зміною стала відмова від «діагнозів» медичного зразка на користь визначення категорій освітніх труднощів: соціомовленнєві, інтелектуальні, функціональні (сенсорні, моторні, мовленнєві) труднощі.

Відбувалося впровадження нових стандартів мовленнєвої терапії. У цей період активно дискутувалося питання переходу від класичної вітчизняної школи логопедії до більш доказової терапії мовлення. Розвивалася система допомоги дітям від народження до 3 років, де вчителі-логопеди працювали не лише над звуковимовою, а й над довербальною комунікацією.

Станом на лютий 2022 року спостерігався високий запит на підвищення кваліфікації педагогів у сфері роботи із дітьми з розладами аутистичного спектра та важкими порушеннями мовлення (зокрема, ЗНМ I–II рівнів). Вчителі-логопеди вже активно інтегрували інтерактивні технології (серед яких і логопедичні тренажери, а також планшети зі спеціалізованим

¹⁶ WISC-IV (*Wechsler Intelligence Scale for Children — Fourth Edition*) — шкала інтелекту Векслера для дітей, четверте видання.

програмним забезпеченням) у логопедичний корекційний процес. Ще більше зріс інтерес до використання піктограм (PECS), жестів та цифрових синтезаторів мовлення для осіб із важкими порушеннями мовлення.

Першочерговим завданням застосування цифрових технологій у логопедичній практиці був правильний вибір відповідних допоміжних інструментів. Сучасні цифрові технології враховували мобільні додатки, комп'ютерне програмне забезпечення, платформи для відеоконференцій та автоматизовані інструменти аналізу мовлення. Вибір інструменту залежав від типу мовленнєвого розладу, вікової групи особи із особливими освітніми потребами, наявності інших супутніх захворювань та технологічних можливостей [425, с. 87].

Застосування логопедами ще і спеціальних комп'ютерних програм у роботі з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку дозволило ще більше та якісніше розвивати фонематичні процеси, дрібну моторику, пам'ять, активізувати мислення, увагу, значно розширювати словниковий запас, збільшити мовленнєву активність, сформувати навички для правильної вимови. Комп'ютерні технології в логопедії вбачали використання презентацій, ігрових вправ і завдань у відповідності віковим можливостям і освітнім потребам осіб. Послідовність у зображеннях на екранах комп'ютерів посприяла тому, що діти виконували запропоновані вправи більш уважно і у повному обсязі. Стимулювало пізнавальну активність дітей, урізноманітнюючи корекційний процес у розвитку мовлення, використання елементів анімації, яскравих зображень і неочікуваних (сюрпризних) моментів. Той факт, що діти отримують схвалення не тільки від логопеда, але ще й з комп'ютера у вигляді різноманітних цікавих зображень-призивів із звуковим супроводом, суттєво впливав на ефективність корекційної роботи [425, с. 25].

На початку 2022 року логопедія в Україні переживала системну трансформацію, переходячи від медичної моделі, зосередженої переважно на корекції дефіцитів, до моделі соціальної освіти, спрямованої на подолання

комунікативних та соціальних бар'єрів серед людей з особливими освітніми потребами. Після повномасштабного вторгнення фокус логопедії швидко перемістився на кризове втручання та дистанційне навчання.

6.3. Тенденції логопедичної допомоги особам із особливими освітніми потребами в умовах війни (2022 - дотепер)

Повномасштабне вторгнення російської федерації в Україну 24 лютого 2022 р. стало не лише суспільно-політичним і гуманітарним зламом, а й принциповим історичним рубежем у розвитку вітчизняної системи освіти, спеціальної педагогіки та логопедичної допомоги. Якщо пандемічний період 2020–2021 рр. зумовив вимушену цифровізацію логопедичної практики, то воєнний період поставив перед системою значно складніше завдання – забезпечити безперервність корекційно-розвиткової, психолого-педагогічної та комунікативної підтримки осіб з особливими освітніми потребами в умовах небезпеки, переміщення, втрати стабільного освітнього середовища, руйнування інфраструктури, психологічної травматизації дітей і дорослих.

Уведення воєнного стану в Україні відповідно до Указу Президента України від 24 лютого 2022 р. № 64/2022, затвердженого Законом України № 2102-IX, змінило саму логіку організації освітнього процесу. Відтепер освітня діяльність мала визначатися не лише педагогічною доцільністю, а й безпековою ситуацією в конкретній територіальній громаді, наявністю укриттів, можливістю евакуації, доступом до цифрових ресурсів, місцем перебування дитини та її сім'ї (Указ Президента України № 64/2022; Закон України № 2102-IX; Лист МОН № 1/10258-22, 2022). МОН у листі від 06 вересня 2022 р. № 1/10258-22 окремо визначило питання організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2022-2023 навчальному році, що засвідчило намагання держави зберегти інституційні механізми підтримки цієї категорії дітей навіть в умовах війни.

Водночас для розвитку логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами принципове значення мало не стільки визначення форми

навчання, скільки забезпечення безперервності корекційно-розвиткового супроводу дітей із порушеннями мовлення. У рекомендаціях Міністерства освіти і науки України наголошувалося на необхідності збереження діяльності команд психолого-педагогічного супроводу, продовження виконання індивідуальних програм розвитку, проведення корекційно-розвиткових занять та надання психолого-педагогічних і логопедичних послуг незалежно від місця перебування дитини (Лист МОН України № 1/10258-22, 2022). Так, у перші місяці повномасштабної війни одним із головних завдань державної освітньої політики стало забезпечення доступності логопедичної допомоги дітям з особливими освітніми потребами в умовах вимушеного переміщення, евакуації, дистанційного навчання та порушення звичних механізмів корекційної підтримки.

Історично важливо, що 2022 рік не започаткував логопедичну допомогу в кризових умовах «з чистого аркуша». Пандемічний досвід 2020–2021 років уже сформував певні технології дистанційної взаємодії: онлайн-заняття, відеоінструкції для батьків, електронні дидактичні матеріали, використання месенджерів, гнучких графіків та асинхронного супроводу. Однак війна радикально змінила характер цих практик. Якщо під час пандемії дистанційна логопедія була передусім відповіддю на епідемічні обмеження, то після 24 лютого 2022 року вона стала механізмом виживання, підтримки зв'язку, збереження освітньої траєкторії та психологічної стабільності дитини.

У 2022 році логопедична допомога почала функціонувати в умовах множинної нестабільності. Діти з особливими освітніми потребами могли перебувати на відносно безпечних територіях України, бути внутрішньо переміщеними особами, перебувати за кордоном, залишатися в громадах, наближених до зони бойових дій, або на тимчасово окупованих територіях. Відповідно логопедична підтримка вже не могла бути прив'язана лише до конкретного закладу освіти, логопедичного кабінету чи інклюзивно-ресурсного центру. Вона мала набути мобільного, дистанційного, консультативного, міжінституційного та сімейно-центрованого характеру.

У нормативному вимірі це відображено в переліку документів МОН 2022 року, серед яких важливими для аналізу є листи щодо організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2022–2023 навчальному році, щодо роботи інклюзивно-ресурсних центрів у період воєнного стану, щодо забезпечення освіти осіб з ООП, а також методичні рекомендації щодо використання методів альтернативної та додаткової комунікації у закладах освіти (Лист МОН № 1/3710-22, 2022; Лист МОН № 1/6435-22, 2022; Лист МОН № 1/10258-22, 2022; Лист МОН № 4/2373-22, 2022). Сам факт появи цих документів упродовж 2022 року свідчить про те, що держава була змушена оперативно переорієнтовувати систему спеціальної освіти та інклюзивного навчання на функціонування в умовах воєнного часу [243].

Одним із ключових напрямів трансформації стало забезпечення безперервності корекційно-розвиткових занять. Для дітей з особливими освітніми потребами такі заняття не є другорядним компонентом освітнього процесу, оскільки саме вони забезпечують розвиток мовлення, комунікації, пізнавальної активності, соціальної взаємодії та здатності брати участь у навчанні. У методичних рекомендаціях МОН на 2025–2026 навчальний рік також наголошено, що корекційно-розвиткові заняття є обов'язковою складовою освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами, що підтверджує сталість цього підходу в державній політиці підтримки дітей з особливими освітніми потребами [243].

У практичному вимірі 2022 рік став роком надзвичайно швидкого переходу до кризової логопедичної допомоги. Її зміст уже не обмежувався корекцією звуковимови, формуванням фонематичних процесів, розвитком лексико-граматичної будови мовлення чи зв'язного мовлення. На перший план вийшли завдання підтримки комунікативної активності дитини в умовах стресу, подолання мовленнєвого негативізму, профілактики регресу сформованих навичок, роботи з проявами заїкання невротичного характеру,

зниження тривожності, відновлення здатності дитини вступати в контакт із дорослими та однолітками [251, с. 44–45; 23] .

Особливої значущості в цей період набуває поняття «кризова логопедія». У межах історико-педагогічного аналізу його можна використовувати для позначення комплексу логопедичних, психолого-педагогічних і комунікативно-підтримувальних практик, що реалізуються в умовах воєнної травми, небезпеки, переміщення, втрати стабільного середовища та підвищеного психоемоційного навантаження на дитину. Така логопедія не заперечує класичних корекційних завдань, але розширює їх: мовлення розглядається не лише як об'єкт корекції, а як засіб відновлення суб'єктності, контакту, емоційної стабілізації та соціальної участі.

У дітей з особливими освітніми потребами воєнні чинники можуть спричиняти або посилювати мовленнєві та комунікативні труднощі. Постійні повітряні тривоги, вибухи, евакуації, зміна місця проживання, розлука з близькими, втрата звичного режиму, перебування в укриттях, навчання в незнайомому середовищі – усе це може призводити до мовленнєвого регресу, зменшення мовленнєвої активності, відмови від комунікації, порушення темпо-ритмічної сторони мовлення, загострення заїкання, труднощів концентрації уваги, підвищеної сенсорної чутливості, поведінкових реакцій уникання. У наукових публікаціях 2024–2025 років підкреслюється, що діти з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану є особливо вразливою категорією через поєднання освітніх втрат, обмеженого доступу до ресурсів і психологічного стресу.

У таких умовах логопедична допомога набуває виразно міждисциплінарного характеру. Вчитель-логопед дедалі частіше працює не ізольовано, а у взаємодії з практичним психологом, спеціальним педагогом, асистентом учителя, соціальним педагогом, лікарем, фахівцем з реабілітації, ерготерапевтом, фізичним терапевтом, а також із батьками. У роботі з дітьми, які мають наслідки психотравмувальних подій, логопедичні завдання мають узгоджуватися з психологічною підтримкою: не можна вимагати від дитини

мовленнєвої активності без урахування її емоційного стану, рівня безпеки, здатності до контакту, сенсорної витривалості та актуальних переживань.

Звідси впливає важлива тенденція: у 2022–2025 роках логопедична допомога дедалі більше переходить від моделі «корекція порушення» до моделі «підтримка функціональної комунікації». Історично це є принциповим зрушенням. Якщо в попередніх етапах розвитку логопедії значна увага приділялася виправленню окремих мовленнєвих порушень, то в умовах війни критично важливим стає питання: чи може дитина повідомити про потребу, попросити про допомогу, зрозуміти інструкцію під час евакуації, висловити страх, вступити в контакт із дорослим, зорієнтуватися в ситуації небезпеки.

Саме тому у 2022 році особливої актуальності набуває альтернативна та додаткова комунікація в закладах освіти; відповідним методам та їх використанню присвячено методичні рекомендації Міністерства освіти та науки України [239]. Це є важливим нормативно-методичним маркером, оскільки альтернативна та додаткова комунікація у воєнних умовах перестає бути лише допоміжним засобом для дітей із тяжкими порушеннями мовлення або РАС; вона стає інструментом доступності, безпеки, інклюзії та збереження комунікативної участі дитини.

У практиці вчителів-логопедів це означало ширше використання піктограм, карток PECS, візуальних розкладів, соціальних історій, жестової підтримки, комунікативних планшетів, цифрових символів, інструкцій у вигляді зображень. В умовах укриттів, евакуації, зміни закладу освіти або дистанційного навчання візуальна підтримка ставала не просто методичним прийомом, а засобом стабілізації поведінки, зниження тривожності та забезпечення розуміння дитиною ситуації.

Окремим напрямом розвитку логопедичної допомоги у воєнний період стала адаптація занять до умов безпеки. Освітній процес в очному або змішаному форматі міг перериватися сигналами повітряної тривоги, переходом до укриття, зміною розкладу, неможливістю дотримання сталого ритму занять. Це особливо ускладнювало роботу з дітьми з РАС, тяжкими

порушеннями мовлення, інтелектуальними порушеннями, сенсорними труднощами. У таких умовах логопед мав планувати коротші, структурованіші, емоційно безпечніші заняття, використовувати передбачувані алгоритми, візуальні опори, вправи на дихання, релаксацію, переключення уваги, а також матеріали, які можна швидко перенести в укриття або використати без спеціального обладнання.

У 2023 році система логопедичної допомоги переходить від екстреної адаптації до відносної стабілізації в умовах тривалого воєнного стану. У методичних рекомендаціях МОН на 2023–2024 навчальний рік та в матеріалах щодо безпечного освітнього середовища акцентовано на питанні індивідуальної підтримки учнів з ООП під час підготовки до реагування на надзвичайні ситуації [240; 241] Підтримка дитини з особливими освітніми потребами у воєнних умовах починає розглядатися не ситуативно, а як частина планування освітнього процесу.

Для логопедії це мало кілька наслідків. По-перше, зросло значення індивідуального планування логопедичних цілей у межах індивідуальної програми розвитку. По-друге, посилилася потреба в моніторингу динаміки не лише мовленнєвого розвитку, а й комунікативної поведінки дитини в різних умовах: онлайн, офлайн, в укритті, у новому класі, у взаємодії з батьками. По-третє, логопедична допомога стала тісніше пов'язуватися з питаннями безпечної поведінки, розуміння інструкцій, доступності інформації та підтримки емоційної регуляції.

У 2023–2024 роках набуває поширення теза про необхідність подолання освітніх втрат дітей з особливими освітніми потребами, спричинених війною [243]. Для дітей із мовленнєвими порушеннями такі втрати мають специфічний характер: вони стосуються не лише академічних знань, а й мовленнєвої практики, комунікативної ініціативи, навичок діалогу, зв'язного мовлення, фонематичних процесів, готовності до читання і письма, соціальної взаємодії. Тому логопедична допомога в цей період має виконувати не лише корекційну, а й компенсаторно-відновлювальну функцію.

У 2024 році виразніше окреслюється ще одна тенденція – розширення логопедичної допомоги за межі дитячої аудиторії. Воєнні травми, мінно-вибухові поранення, черепно-мозкові травми, інсульты, афазії, дизартрії, порушення ковтання та голосу актуалізують потребу у фахівцях, здатних працювати з дорослими, військовими, ветеранами, цивільними постраждалими. У сучасних публікаціях порушується питання логопедичної допомоги дорослим в умовах воєнного стану, зокрема в контексті відновлення мовлення, комунікації та ковтання після травм і захворювань.

Ця тенденція має принципове історичне значення. Традиційно в українській освітній логопедії домінувала дитяча проблематика: дошкільний і молодший шкільний вік, порушення звуковимови, загальний недорозвиток мовлення, фонетико-фонематичні порушення, підготовка до навчання грамоти. Воєнний період різко актуалізував потребу в логопедичній допомозі протягом усього життя від раннього віку до дорослості й старості. Це зближує українську логопедію з міжнародною моделлю *speech and language therapy* — мовленнєво-мовної терапії, у межах якої фахівець працює з порушеннями мовлення, мови, комунікації та ковтання в осіб різного віку, у якій фахівець працює з комунікативними та ковтальними порушеннями в осіб різного віку [48; 62].

Отже, 2022–2025 роки засвідчили перехід логопедичної допомоги до ширшої освітньо-реабілітаційної моделі. Вчитель-логопед дедалі частіше розглядається не лише як педагогічний працівник, який працює з дітьми в закладі освіти, а як фахівець міждисциплінарної підтримки, здатний забезпечувати розвиток, відновлення або компенсацію комунікативних функцій у різних вікових групах і життєвих ситуаціях [244].

Водночас воєнний період загострив кадрову проблему. Переміщення фахівців, евакуація, виїзд частини логопедів за кордон, зростання кількості дітей, які потребують підтримки, нерівномірність розподілу фахівців між регіонами, емоційне вигорання педагогів і високе навантаження на ІРЦ створили нові виклики для системи. У деяких громадах логопедична допомога

могла бути доступною лише дистанційно; в інших – залежала від можливості залучення фахівців на договірних засадах; у третіх – була фрагментарною через безпекову ситуацію або відсутність спеціалістів.

У цих умовах зросло значення професійних спільнот, неформальної освіти, вебінарів, курсів підвищення кваліфікації, супервізійних зустрічей, обміну методичними матеріалами. Саме горизонтальні професійні мережі стали одним із механізмів швидкої адаптації логопедів до нових викликів. Вони забезпечували поширення матеріалів для дистанційної роботи, рекомендацій щодо АДК [44], вправ для дітей із травматичним досвідом, алгоритмів роботи з батьками, методик підтримки дітей у стані тривоги.

Важливо також підкреслити, що у 2022–2025 роках змінилася роль батьків. Як і в пандемічний період, вони залишилися активними учасниками корекційного процесу, але в умовах війни їхня роль ускладнилася. Батьки мали не лише виконувати рекомендації вчителя-логопеда, а й організовувати навчання під час переміщення, забезпечувати зв'язок із фахівцем, підтримувати дитину під час тривоги, евакуації, перебування в укритті, пояснювати нові правила безпеки, фіксувати зміни в мовленні та поведінці. Для сімей внутрішньо переміщених осіб це ставало особливо складним, оскільки вони одночасно вирішували побутові, психологічні, фінансові й освітні проблеми.

У дисертаційному контексті доцільно наголосити: воєнний період не лише ускладнив логопедичну допомогу, а й виявив її соціальну значущість. Мовлення й комунікація в умовах війни набувають екзистенційного виміру: дитина має бути здатною повідомити про небезпеку, зрозуміти інструкцію дорослого, попросити допомоги, висловити потребу, підтримати контакт із близькими, зберегти можливість навчатися. Тому логопедична допомога стає не другорядною освітньою послугою, а складовою безпеки, доступності, психологічного благополуччя та соціальної інтеграції.

Так, у розвитку логопедичної допомоги в умовах війни можна виокремити кілька провідних тенденцій. По-перше, кризова мобілізація

логопедичної допомоги: швидке пристосування до умов воєнного стану, переміщення, дистанційної взаємодії, роботи в укриттях та нестабільного графіка. По-друге, посилення психолого-педагогічного компонента логопедичної роботи: урахування травматичного досвіду, тривожності, регресу мовленнєвих навичок, мовленнєвого негативізму, заїкання, емоційної нестабільності. По-третє, розвиток функціонально-комунікативного підходу: орієнтація не лише на правильність мовлення, а на здатність особи користуватися мовленням або альтернативними засобами комунікації в реальних життєвих ситуаціях. По-четверте, розширення застосування альтернативної та додаткової комунікації, зокрема піктограм, PECS, жестової підтримки, цифрових комунікаторів, візуальних інструкцій і соціальних історій [28; 285; 449; 453]. По-п'яте, зміцнення міждисциплінарного характеру логопедичної допомоги, що передбачає взаємодію логопеда з психологами, спеціальними педагогами, реабілітологами, медичними фахівцями, батьками та педагогами. По-шосте, поширення дистанційних і змішаних форматів, які після пандемії стали не тимчасовим заходом, а сталим інструментом підтримки дітей, які перебувають у різних регіонах України або за кордоном. По-сьоме, актуалізація логопедичної допомоги дорослим, зокрема особам із пораненнями, афазіями, дизартріями, порушеннями голосу, ковтання та комунікації, що розширює традиційні межі освітньої логопедії.

Отже, 2022–2025 роки у розвитку логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами можна визначити як етап воєнної трансформації та кризової інституційної адаптації. Його історична специфіка полягає в тому, що логопедична допомога розвивалася не в умовах стабільного реформування, а в умовах постійної загрози, переміщення, нестачі ресурсів і психологічного виснаження суспільства. Водночас саме цей період засвідчив здатність української логопедії до мобільності, міждисциплінарності, цифрової гнучкості, сімейно-центрованої взаємодії та переорієнтації на функціональну комунікацію як ключову умову участі особи з ООП в освіті й соціальному житті.

У ширшій історичній перспективі воєнний період став продовженням і водночас поглибленням пандемічного зламу 2020–2021 років. Якщо пандемія змусила вчителів-логопедів опанувати дистанційні форми роботи, то війна перетворила ці форми на один із базових механізмів збереження доступу до допомоги. Якщо до 2022 року логопедична допомога здебільшого осмислювалася як корекційно-освітня практика, то в умовах війни вона набуває статусу соціально значущої, реабілітаційної та безпекової практики, спрямованої на підтримку комунікації, розвитку, психологічної стійкості та людської гідності особи з особливими освітніми потребами.

Зазначимо, що при організації освітнього процесу в очному чи змішаному форматах забезпечується безумовне переривання освітнього процесу, що проходить у приміщенні закладу освіти, у разі сигналу «Повітряна тривога» або інших подібних сигналів сповіщення. Організовується переміщення учасників освітнього процесу до споруд цивільного захисту та забезпечується перебування у них до процесу скасування тривоги, далі вже за змоги, продовжується освітній процес в укритті навчального закладу, а після відбою тривоги люди повертаються до приміщення закладу, надалі організовуючи навчальний процес із врахуванням потрібних змін. Звертається увага на забезпечення комфортних умов для моментів перебування в укритті, зокрема на наявність води, речей першої необхідності, матеріалів, які можуть використовуватись з метою психологічно розвантажити та розвинути дітей. Звертається увага на попередження вторинної психологічної травми в дітей, а також організацію комфортного, інклюзивного і розвиваючого навчального середовища. Забезпечуються для дітей заходи, спрямовані на те, щоб попередити психологічне травмування [48; 53].

Розвиток логопедичної допомоги особам із особливими освітніми потребами у 2022 році став критично важливим етапом, що був зумовлений необхідністю адаптації системи освіти та реабілітації до умов повномасштабної війни. Основними аспектами цього періоду стали цифровізація послуг, фокус на подоланні наслідків стресу.

У 2022 році сфера роботи вчителів-логопедів розширилася за межі простої корекції вимови. Кілька напрямків стали особливо помітними: робота із мовленнєвим негативізмом та аутизмом як наслідком пережитих психотравмуючих подій; корекція заїкання, оскільки збільшилася кількість випадків невротичного заїкання (логоневрозу) серед дітей та дорослих через постійний стрес; підтримка дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Забезпечення безперервності процесу втручання мало вирішальне значення в ситуаціях евакуації та переміщення.

За даними Міністерства освіти і науки України, попри складні умови воєнного стану система інклюзивної освіти продовжувала функціонувати та розвиватися. Якщо у 2021–2022 навчальному році в закладах загальної середньої освіти України навчалось понад 33 тисячі учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання, то у 2023–2024 навчальному році їхня кількість перевищила 40 тисяч осіб. Водночас продовжувала розширюватися мережа інклюзивних класів та функціонували понад 700 інклюзивно-ресурсних центрів, які забезпечували проведення комплексної оцінки розвитку дітей, консультативний супровід сімей і координацію надання корекційно-розвиткових послуг [59; 239; 240]. Це свідчить про збереження високої потреби у спеціальних освітніх та корекційно-розвиткових послугах, у тому числі логопедичних, і водночас актуалізує необхідність модернізації механізмів їх надання в умовах війни.

Особливої уваги потребували діти з порушеннями мовленнєвого розвитку, оскільки саме ця категорія здобувачів освіти найбільше залежить від систематичності корекційно-розвиткового супроводу. У сучасних дослідженнях зазначається, що тривале перебування в умовах стресу, вимушене переміщення, зміна мовного та соціального середовища, переривання занять із логопедом можуть супроводжуватися мовленнєвим регресом, посиленням логоневротичних проявів, труднощами комунікативної взаємодії та зниженням мовленнєвої активності. За таких умов забезпечення

безперервності логопедичної допомоги стало одним із ключових завдань системи спеціальної та інклюзивної освіти в Україні.

Через закриття багатьох закладів освіти та міграцію населення, 2022 рік став роком масового впровадження телелогопедії. У синхронному форматі було актуальне проведення занять через Zoom, Google Meet, Viber. В асинхронному форматі було поширеним створення інтерактивних вправ у LearningApps, Wordwall та окремий запис відеоінструкцій для батьків дітей з ООП.

Міністерство освіти і науки України видало низку рекомендацій щодо організації дистанційного навчання для дітей з ООП, наголошуючи на гнучкості графіку та залученні батьків як ко-терапевтів.

У 2022 році функціонал ІРЦ зазнав суттєвих змін згідно з Постановою Кабінету Міністрів України:

- запровадили спрощений доступ для надання можливості проходити комплексну психолого-педагогічну оцінку за місцем фактичного перебування внутрішньо переміщених осіб;
- ввели психологічну підтримку, коли фахівці ІРЦ (логопеди, дефектологи, психологи) були залучені до надання першої психологічної допомоги;
- запровадили проведення занять у сховищах. Відбулась адаптація методичного матеріалу до умов обмеженого простору та відсутності спеціального обладнання.

Наукова спільнота та практики у 2022 році активно розробляли нові стратегії. Логопеди опановували навички роботи з дітьми з ООП, що мають посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). Відповідно психолого-логопедична підтримка містила:

- інтенсивну логопедичну роботу з корекції порушень мовлення та розвитку комунікативних навичок;
- проведення психотерапевтичних занять із дітьми, що мають посттравматичний стресовий розлад;

- використання арттерапії, ігротерапії та музичної терапії для зняття емоційного напруження [23; 251, с. 44-45].

Значно активізувався обмін досвідом із закордонними фахівцями щодо використання альтернативної та додаткової комунікації, такої як картки PECS або цифрові синтезатори мовлення, для дітей, які втратили здатність говорити через пережитий стрес.

2022 рік продемонстрував надзвичайну гнучкість системи спеціальної освіти. Логопедична допомога особам з ООП стала більш мобільнішою, технологічнішою та інтегрованішою із психологічною підтримкою, що заклало фундамент для сучасної моделі реабілітації в нашій країні.

У 2023 році система логопедичної допомоги в Україні продовжувала розвиватися, зосереджуючись на інклюзії, розширенні мереж підтримки та застосуванні новітніх технологій. Основний акцент змістився на створення сталої, стійкої системи допомоги в умовах тривалого воєнного стану.

Основними викликами цього року є зростання кількості випадків складних мовленнєвих розладів та нестача персоналу. Зростала частка дітей із комплексними порушеннями (мовленнєві розлади + когнітивні порушення + емоційні розлади), що вимагало логопедів з глибшими знаннями в цих галузях. Через міграцію фахівців деякі регіони відчували нестачу кваліфікованих логопедів.

Згідно із оновленими державними стандартами, у 2023 році було суттєво посилено вимоги щодо складання індивідуальних програм розвитку, де логопедичні цілі стали більш конкретними та вимірюваними (відповідно до критеріїв SMART). SMART є системою для установки цілей, які передбачають їхню конкретність, вимірність, а також досяжність, релевантність і часову обмеженість. Щодо конкретних завдань (S – specific) в логопедів, то вони є чіткими та дуже чітко визначеними, вимірні (M – measurable), тобто такі що піддаються для кількісного вимірювання, досяжні (A – achievable) мають бути реалістичні і втілювальні, релевантність (R – relevant) узгоджується із

ширшими планами, а вже цілі, обмежені за часом (T – time bound), містять кінцевий термін для їх втілення. Дотримання логопедами критеріїв відповідно до SMART сприяло ефективному плануванню і відстеженню прогресу в осіб з ООП, підтримці мотивації і досягненню успіху у виконанні завдань. Цей підхід є гарантією того, що наміри є не лише розпливчастими прагненнями, а вже конкретними цілями із чіткою дорожньою картою для їхнього досягнення. Саме SMART надає більш чітку структуру задля ефективного встановлення і досягнення цілей в логопедії [Цілі Смарт посібник з постановки].

У 2023 році для підтримки вчителів-логопедів було проведено масштабне навчання для вчителів інклюзивних класів, яке інструктувало їх щодо підтримки мовного розвитку учнів з особливими освітніми потребами в класі [241].

В цьому ж році спостерігалася тісна інтеграція поміж логопедією з медичною та психологічною реабілітацією. Логопеди почали все частіше працювати в складі команд разом із ерготерапевтами, а також фізичними терапевтами та психологами. Завдяки спільним зусиллям, відбулось розширення в методиках роботи із афазіями та дизартріями не лише у дітей, а й у дорослих (зокрема і ветеранів), що потребували відновлення мовлення після поранень.

2023 рік став часом активного впровадження жестів, піктограм та цифрових застосунків (наприклад, Digital Inclusion) для осіб, які тимчасово або постійно не можуть використовувати вербальне мовлення. Digital Inclusion – це сайт та мобільний застосунок, що створено для розвитку екосистеми цифрової інклюзії. Платформа «Digital Inclusion» передбачає створення інструментів з метою комунікації – альтернативної і додаткової, а також обмін методичними рекомендаціями поміж всіма зацікавленими сторонами, комунікацію відповідно за такими темами:

- яка роль відводиться технологіям в соціальній інтеграції осіб із розладами спектру аутизму і порушеннями мовлення;
- проблеми стосовно розвитку соціального підприємництва задля

утворення рівних можливостей для усіх;

- приклади щодо успішної співпраці бізнесу соціально відповідального із громадськими організаціями і державними структурами у освітній галузі та соціальній опіці;

- закордонний досвід щодо цифрової інклюзії і ментального здоров'я протягом життя.

У 2023 році мережа ІРЦ стала ключовим центром отримання допомоги. Мобільні команди ІРЦ активно надавали послуги логопедичної терапії деокупованим громадам та віддаленим районам, використовуючи транспортні засоби, оснащені спеціалізованим обладнанням. Також було покращено автоматизацію, завдяки вдосконаленню системи «АС ІРЦ», що дозволило батькам швидше подавати заявки на комплексне оцінювання та відстежувати розвиток своїх дітей із ООП онлайн.

За даними Міністерства освіти і науки України, у 2023–2024 навчальному році в системі загальної середньої освіти функціонувало понад 27 тисяч інклюзивних класів, у яких навчалися десятки тисяч дітей з особливими освітніми потребами. Одночасно продовжувала працювати мережа інклюзивно-ресурсних центрів, кількість яких перевищувала 700 установ. Це засвідчує, що навіть в умовах воєнного стану система психолого-педагогічного та логопедичного супроводу не була згорнута, а потребувала адаптації до нових соціально-освітніх умов [243; 58; 59].

Цифровізація логопедії досягла нового рівня. Починають використовувати штучний інтелект та додатки. Мобільні додатки використовуються для автоматичної вимови, що дозволяє дітям практикувати її вдома за допомогою гейміфікованих елементів [1]. Далі упроваджувались логопедичні тренажери, а також поширювалось застосування інтерактивних дзеркал і спеціальних комп'ютерних програм, котрі візуалізували артикуляцію та силу голосу.

Методи «телелогопедії» стабілізувалися, що дало змогу надавати професійну допомогу дітям, які перебувають за кордоном, але бажають

продовжити навчання в Україні, саме за українськими програмами.

За даними міжнародних досліджень, проведених у сфері телелогопедії у 2020–2024 роках, дистанційні форми мовленнєвої терапії продемонстрували ефективність у роботі з дітьми з фонетико-фонематичними порушеннями, загальним недорозвиненням мовлення, розладами читання та письма за умови активного залучення батьків до корекційного процесу [449; 461; 466; 484].

У 2024 році логопедія в Україні трансформувалась від простої корекції мовлення до комплексної системи, що охоплює психологічну, педагогічну та медичну реабілітацію. Основними тенденціями стали наукова модернізація, масштабна цифровізація та посилення соціального захисту дітей з найскладнішими порушеннями розвитку.

Ключовою подією 2024 року стала розробка Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка національної концепції нейрологопедії. Уперше було створено українську концепцію нейрологопедії – нового напрямку, котрий здійснює інтеграцію нейропсихологічних, нейрофізіологічних та логопедичних знань. Ця концепція зорієнтована на вивчення та подальшу корекцію у мовленнєвих порушеннях дітей та дорослих з урахуванням при цьому складних нейрокогнітивних механізмів мовлення. На основі цієї концепції розробляються методики з метою роботи із дітьми з аутизмом, а також дитячим церебральним паралічем (ДЦП), алалією, дизартрією, афазією та для підтримки ветеранів із посттравматичними ураженнями мозку [281, с. 2;].

2024 рік став часом для масового впровадження спеціалізованих цифрових рішень в логопедичній допомозі. Із підтримкою від міжнародних партнерів (зокрема ESTDEV) в Україні було локалізовано та активно впроваджено цифрову платформу, що містила інтерактивні вправи. Наприклад, SreakTX є онлайн-платформою для логопедичних занять, яка пропонує інтерактивні вправи, створені досвідченими логопедами. Корекційне середовище на цій платформі може бути адаптоване відповідно до різних пристроїв та незалежне від користувацького місцезнаходження.

Платформа допомагає більше індивідуалізувати логопедичні заняття і забезпечити гнучкіший підхід та належний контроль за процесом виконання завдань, а також дозволяє фахівцям та батькам у співпраці скоординувати заняття, а дітям – робити корекційні вправи в ігровій формі [1; 322].

Завдяки дистанційній логопедії, телелогопедії, дистанційне навчання більше не є «вимушеним заходом», а стає усталеним інструментом, який дозволяє провідним фахівцям працювати з дітьми у віддалених громадах або за кордоном.

У 2024 році Міністерство соціальної політики та Міністерство освіти і науки запустили новий механізм підтримки. Як комплексну послугу розвитку, було запущено пілотну програму, що поєднує догляд та розвиток (зокрема логопедичну підтримку) для дітей четвертого та п'ятого рівнів (з урахуванням найскладніших випадків). Держава також запровадила механізм оплати послуг експертів (логопедів, психологів) через Фонд соціального захисту осіб з інвалідністю, що робить допомогу доступнішою для сімей.

Окремою тенденцією сучасного етапу стало нормативне оформлення логопедичної допомоги у сфері охорони здоров'я та реабілітації. Важливі передумови цього процесу були закладені Законом України від 03 грудня 2020 р. № 1053-IX «Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я», яким реабілітацію визначено як комплекс заходів, що здійснюються фахівцями з реабілітації самостійно або у складі мультидисциплінарної реабілітаційної команди з метою досягнення й підтримання оптимального рівня функціонування та якості життя особи. Подальшої організаційної конкретизації ця модель набула у постанові Кабінету Міністрів України від 03 листопада 2021 р. № 1268 «Питання організації реабілітації у сфері охорони здоров'я», якою унормовано діяльність мультидисциплінарних реабілітаційних команд та порядок надання реабілітаційної допомоги.

Принципово важливим для розвитку логопедичної допомоги стало закріплення індивідуалізованої моделі реабілітації. Відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 16 грудня 2022 р. № 1462, індивідуальний

реабілітаційний план формується мультидисциплінарною командою на підставі результатів реабілітаційного обстеження з урахуванням наявних порушень, обмежень повсякденного функціонування та потреб конкретної особи. У контексті історії розвитку логопедичної допомоги це відображає суттєву зміну методологічних орієнтирів: від переважного спрямування на усунення окремого мовленнєвого порушення — до відновлення функціонування, комунікативної активності та участі особи у повсякденному житті [489].

Наступним етапом інституціоналізації клініко-реабілітаційного напрямку стало нормативне закріплення професії «терапевт мови і мовлення» у системі охорони здоров'я. Наказом Міністерства охорони здоров'я України від 10 жовтня 2023 р. № 1769 до Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників сфери охорони здоров'я внесено відповідну професійну характеристику. До професійної компетенції терапевта мови і мовлення віднесено участь у визначенні завдань і прогнозу реабілітації, розробленні та реалізації програм терапії мови і мовлення, формуванні й аналізі індивідуального реабілітаційного плану, а також профілактику, оцінювання, діагностику, терапевтичні втручання, консультування та скерування осіб із розладами комунікації і ковтання [Наказ МОЗ України № 1769, 2023].

З історико-педагогічного погляду зазначена нормативна новація має принципове значення, оскільки засвідчує інституційне розширення професійного поля вітчизняної логопедії за межі системи освіти. Порушення мовлення і комунікації починають нормативно розглядатися в безпосередньому зв'язку з порушеннями ковтання, неврологічними та іншими функціональними обмеженнями, а відповідна допомога — як складова комплексної реабілітації [488]. Це створює нормативне підґрунтя для розвитку нейрологопедичного напрямку, зокрема роботи з особами з афазією, дизартрією, апраксією мовлення, нейрогенними розладами комунікації та дисфагією.

Важливим продовженням цього процесу стало нормативне врегулювання підготовки кадрів. Наказом МОЗ України від 20 грудня 2024 р. № 2125 було визначено засади спеціалізованої підготовки з терапії мови і мовлення, а у 2025 р. розпочато відповідні програми спеціалізації у закладах вищої медичної освіти [Наказ МОЗ України № 2125, 2024]. МОЗ України визначає терапевта мови і мовлення як фахівця мультидисциплінарної реабілітаційної команди, професійна діяльність якого охоплює розлади комунікації та ковтання. Водночас перехідні кваліфікаційні положення передбачили можливість залучення до цієї сфери фахівців із педагогічною логопедичною підготовкою, що засвідчує наступність між вітчизняною освітньою традицією логопедії та новою клініко-реабілітаційною моделлю.

Отже, упродовж 2020–2025 рр. простежується послідовне нормативне оформлення нового інституційного сегмента логопедичної допомоги — терапії мови і мовлення у сфері охорони здоров'я. У межах авторської періодизації цей процес доцільно розглядати як одну з визначальних ознак сучасного етапу розвитку вітчизняної логопедії, для якого характерними стають міждисциплінарність, функціональна спрямованість, охоплення осіб різного віку та інтеграція освітньої, медичної й реабілітаційної моделей допомоги [39; 49].

У 2024 році реформовано організаційну структуру інклюзивної освіти. Було чітко визначено конфіденційність, а також створено окрему команду підтримки для кожної дитини з особливими освітніми потребами. Це запобігає витоку інформації про розвиток дитини іншим батькам. Методи навчання також стали більш гнучкими. Навіть коли діти навчаються дистанційно, вони мають право отримувати корекційно-розвивальні заняття від логопеда відповідно до законодавства. Відмова в організації інклюзивної освіти заборонена.

У 2025 році логопедичні послуги для людей з особливими освітніми потребами в Україні вступили у фазу сталих інновацій. Основна увага зосереджена не лише на виправленні недоліків, а й на забезпеченні

повноцінної інтеграції осіб з ООП в суспільство та розвитку функціональних комунікативних навичок.

Учителі спеціальної освіти (учителі-логопеди, сурдопедагоги, тифлопедагоги, олігофренопедагоги, вчителі-реабілітологи; штатні працівники закладу освіти або працівники, залучені з метою надання психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг) надають такі послуги:

- проводять спостереження за учнем з ООП під час освітнього процесу та здійснюють оцінку щодо його розвитку з метою визначення потреб у наданні підтримки першого рівня чи наданні інших рекомендацій (згідно з письмовою заявою батьків); це завдання стосується штатних працівників;
- надають інформацію для команди супроводу стосовно особливостей у психофізичному розвитку учнів з ООП, його освітніх потреб;
- беруть участь у розробці та здійсненні реалізації ІПР;
- проводять психолого-педагогічні і корекційно-розвиткові заняття із учнем з ООП відповідно до ІПР;
- роблять моніторинг щодо досягнень у сфері розвитку учня з ООП згідно із індивідуальною програмою розвитку;
- надають рекомендації для педагогічних працівників щодо особливостей організації навчального процесу осіб з ООП, а також реалізації корекційно-розвиткової мети у процесі навчання, технологій задля того, щоб досягти кінцевих цілей в навчанні, що визначені відповідно до ІПР, та застосування адаптацій чи модифікацій навчального матеріалу; це завдання для штатних працівників;
- проводять консультації із батьками учнів з ООП щодо організації їх навчання [244].

У 2025 році розвинулась концепція «Smart-логопедія». Цифрові інструменти постали як невід’ємна частина професійного стандарту. Розпочали широко використовувати штучний інтелект (ШІ) у логопедичній діагностиці. Упровадилось використання таких програм, які здатні

проаналізувати спектрограму голосу, а також артикуляційні патерни дитини за відеозаписом, при цьому автоматично сформовуючи первинний звіт для логопеда.

Рекомендації стосовно впровадження штучного інтелекту в освіту осіб із ООП базувались на кількох головних аргументах: це є інноваційною технологією майбутнього; ШІ – ефективний помічник для логопеда; застосування просте і зручне; здійснює забезпечення часової економії; навчальний процес стає цікавішим; надає великі можливості задля індивідуалізації логопедичного навчання [1, с. 47].

Терапія віртуальної реальності (VR) використовується для тренування комунікативних навичок осіб у соціально складних ситуаціях, таких як покупки, навчання та поїздки, що особливо важливо для людей з розладом аутистичного спектру (РАС). Технологія VR може створити безпечне середовище для осіб з ООП, дозволяючи їм практикувати говоріння в реалістичних сценаріях. Це дозволяє проводити тренування комунікативних навичок у безпечному та контрольованому середовищі.

Для мотивації освітнього процесу застосовуються гейміфіковані домашні завдання [1]. Простежувався також перехід від паперових карток до інтерактивних мобільних застосунків, які здатні синхронізуватись із кабінетом логопеда та дають змогу відстежити прогрес в реальному часі, що є дуже зручним.

У 2025 року логопеди інтегрують свої спеціалізації, щоб надавати більш цілеспрямовану підтримку. Кризова логопедія враховує лікування регресії мовлення та мовленнєвих порушень, пов'язаних з посттравматичним стресовим розладом (ПТСР). Також розроблено логопедичну підтримку інклюзивної освіти. Логопеди стають консультантами для всього педагогічного колективу, адаптуючи навчальні матеріали до конкретних мовленнєвих здібностей окремих учнів. Більший акцент приділено результатам, тобто критерії щодо успішності змінюються – тепер, окрім оцінки кількості поставлених звуків, також оцінюється рівень залученості особи до

навчального процесу та її здатність висловлювати власні думки.

Державна політика у 2025 році сфокусована на адресності допомоги. Розширився механізм «гроші ходять за дитиною», що дозволяє батькам обирати логопеда як у державному секторі (ІРЦ), так і серед приватних фахівців за державні кошти [244; 335]. Значного розвитку також набув загальнонаціональний цифровий скринінг мовленнєвого розвитку дітей раннього віку, що дозволило розпочинати логопедичну допомогу ще до моменту вступу дитини до закладу дошкільної освіти [275].

З огляду на високе робоче навантаження, у 2025 році особлива увага була приділена самим логопедам. Надана підтримка супервізії, зокрема запровадження обов'язкових годин супервізії для спеціалістів, які працюють із важкими випадками та травмами. В університетах також з'являються вузькі спеціалізації, такі як «Логопсихологія» та «Медична логопедія в реабілітації».

У 2025 році альтернативна та додаткова комунікація (АДК) перестала вважатися «останнім шансом» і стала стандартною підтримкою. Відбулося створення єдиної національної бази символів та піктограм, які застосовуються в усіх закладах освіти та громадських місцях, тим самим забезпечуючи безбар'єрність. Використовуються високотехнологічні пристрої (SNDs), тобто поширюються спеціалізовані планшети-комунікатори із синтезаторами українського мовлення, що стали доступними через систему пільгового забезпечення.

Логопедична допомога під час війни стала ще складнішою через руйнування освітньої інфраструктури, стресові фактори, евакуацію і постійні тривоги. Попри всі труднощі, особи з особливими освітніми потребами потребують спеціалізованої підтримки для розвитку мовлення та комунікаційних навичок.

6.4. Професійні спільноти як чинник розвитку логопедичної практики: аналіз діяльності Української асоціації корекційних педагогів

У сучасний період розвитку логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами дедалі більшого значення набуває діяльність громадських організацій, професійних асоціацій та фахових спільнот, які виступають важливим інституційним чинником модернізації галузі. Їхня роль не обмежується професійною комунікацією або організацією окремих заходів. У новітніх умовах вони забезпечують формування професійного середовища, поширення інноваційних підходів, розвиток неформальної освіти, міждисциплінарної взаємодії, професійної самоорганізації та професійного саморегулювання.

Історіографічний аналіз проблеми розвитку професійних спільнот у сфері логопедичної допомоги свідчить про її недостатню представленість у вітчизняних наукових дослідженнях. Більшість праць українських учених присвячена становленню системи спеціальної освіти, розвитку логопедії як науки, організації корекційно-розвиткової роботи, підготовці фахівців та впровадженню інклюзивної освіти, тоді як діяльність професійних асоціацій, громадських об'єднань і неформальних професійних мереж тривалий час залишалася поза межами спеціального наукового аналізу.

У фундаментальних дослідженнях історії спеціальної освіти та логопедії В. Бондаря, А. Колупаєвої, В. Засенка, С. Коноплястої, М. Шеремет основну увагу зосереджено на розвитку мережі спеціальних закладів освіти, еволюції наукових підходів до корекції мовленнєвих порушень, підготовці дефектологічних і логопедичних кадрів, удосконаленні змісту спеціальної освіти та нормативно-правовому забезпеченні галузі [12; 160; 220; 221; 319]. У зазначених працях логопедична допомога розглядається переважно як складова державної системи освіти, що відповідає історичним особливостям її становлення в Україні у XX столітті.

Поступове розширення наукового інтересу до проблем професійного розвитку фахівців простежується у працях, присвячених модернізації спеціальної та інклюзивної освіти. Зокрема А. Колупаєва, В. Тарасун, В. Бондар, О. Мартинчук наголошують на зростанні ролі міжвідомчої взаємодії, партнерства між освітніми інституціями, необхідності безперервного професійного розвитку фахівців та формуванні нових моделей професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти [160; 220; 221; 320]. Водночас діяльність професійних об'єднань логопедів розглядається лише опосередковано, як один із компонентів ширших трансформацій освітнього середовища.

Аналіз дисертацій та монографій останнього десятиліття засвідчує домінування інституційного підходу до вивчення розвитку логопедичної допомоги. Основна увага науковців зосереджується на діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, організації корекційно-розвиткових послуг, удосконаленні методик логопедичної роботи, професійній підготовці фахівців та розвитку інклюзивного освітнього середовища [23; 259; 260; 261; 438]. Натомість питання функціонування професійних асоціацій, ролі громадських організацій у розвитку галузі, значення неформальної освіти, супервізійних практик, професійних шкіл і професійних мереж як окремого чинника розвитку логопедичної допомоги фактично не стали предметом спеціальних історико-педагогічних досліджень.

У зарубіжній науковій традиції спостерігається інший підхід. Діяльність професійних асоціацій розглядається як важливий чинник розвитку професії, професійного саморегулювання, стандартизації практики та безперервного професійного розвитку фахівців [449; 461; 484; 490]. Особливу увагу дослідники приділяють ролі професійних спільнот у впровадженні *evidence-based practice*, формуванні професійної етики, розвитку сертифікації та поширенні результатів наукових досліджень.

Аналіз статуту Української асоціації корекційних педагогів (УАКП) дозволяє стверджувати, що організація позиціонувалася як добровільне,

неприбуткове всеукраїнське професійне об'єднання, створене на основі єдності професійних інтересів її членів [329]. У статуті закріплено принципи законності, гуманності, добровільності, рівноправності членів організації, гласності та самоврядування. З історико-педагогічного погляду такі положення відображають суттєві зміни у розвитку професійного середовища спеціальної освіти та логопедії початку ХХІ століття. Якщо в попередні десятиліття професійний розвиток фахівців відбувався переважно через систему державних освітніх і наукових установ, то діяльність громадських професійних об'єднань засвідчила поступовий перехід до моделей професійної самоорганізації, заснованих на добровільній участі, професійній солідарності та колективній відповідальності за розвиток галузі.

Відповідно до статутних положень, метою діяльності УАКП визначено захист професійних, соціальних, економічних і культурних прав членів організації, сприяння розвитку корекційної педагогіки, спеціальної психології та логопедії, а також підвищення якості корекційно-педагогічних, психологічних і соціальних послуг [329]. Така постановка мети свідчить про поступове розширення функцій професійних об'єднань, які починають виконувати не лише представницьку, а й професійно-регулятивну, науково-методичну та суспільно-просвітницьку функції. У цьому контексті діяльність асоціації може розглядатися як один із механізмів впливу професійної спільноти на якість освітньої та корекційно-розвиткової допомоги особам з особливими освітніми потребами.

Особливу увагу привертають статутні завдання організації, серед яких визначено сприяння взаємодії між закладами освіти, громадськими організаціями та суспільством; розвиток міжнародного співробітництва; підтримку інноваційних проєктів; поширення вітчизняного та зарубіжного досвіду; участь у вдосконаленні професійної підготовки фахівців; сприяння розвитку нормативно-правового забезпечення галузі та формуванню єдиного інформаційного простору [329]. Аналіз цих положень дозволяє стверджувати, що вже на етапі формування організації були закладені ті напрями діяльності,

які в подальшому стали визначальними для модернізації логопедичної допомоги в Україні: міждисциплінарність, міжнародна інтеграція, професійна мобільність, цифровізація та орієнтація на інноваційні практики.

Особливого значення діяльність УАКП набуває у контексті розвитку системи безперервної професійної освіти логопедів і корекційних педагогів. Статутом передбачено організацію конференцій, семінарів, професійних зустрічей, конкурсів, виставок та інших заходів, спрямованих на поширення професійного досвіду і науково-методичних напрацювань [329]. У сучасних умовах такі форми роботи доцільно розглядати як складову неформальної освіти фахівців. Саме через професійні об'єднання відбувається оперативне поширення нових методик, результатів наукових досліджень, міжнародних практик і технологічних рішень, що особливо важливо в умовах швидких змін освітнього та соціального середовища.

Значення таких механізмів професійної взаємодії істотно посилилося з 2020 року та дотепер. Пандемія COVID-19 актуалізувала необхідність швидкого опанування дистанційних форм логопедичної роботи, використання цифрових платформ, інтерактивних технологій, онлайн-консультування батьків та телелогопедії. Повномасштабна війна в Україні своєю чергою зумовила потребу у виробленні нових підходів до організації логопедичної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, які пережили досвід евакуації, вимушеного переміщення, втрати звичного освітнього середовища та психологічної травматизації. У цих умовах саме професійні спільноти стали одним із найбільш ефективних механізмів швидкого поширення інноваційних практик, професійної підтримки фахівців та обміну досвідом.

У цьому контексті діяльність Української асоціації корекційних педагогів може бути інтерпретована як один із чинників становлення мережевої професіоналізації логопедії та спеціальної освіти. Йдеться про таку модель професійного розвитку, за якої професійні знання, інноваційні технології, результати досліджень і практичний досвід поширюються не лише через офіційні державні структури, а й через горизонтальні зв'язки між

професійними спільнотами, закладами освіти, науковими установами та окремими фахівцями. Саме така модель професійної взаємодії дедалі більше визначає розвиток логопедичної допомоги у XXI столітті.

Важливим є також положення статуту щодо формування єдиного інформаційного простору [329]. На сучасному етапі розвитку галузі це завдання набуває особливої актуальності у зв'язку з процесами цифровізації освіти та професійної комунікації. Електронні бібліотеки, цифрові методичні ресурси, вебінарні платформи, професійні онлайн-спільноти та соціальні мережі поступово перетворюються на важливий інструмент професійного розвитку логопедів, забезпечуючи доступ до сучасних наукових знань і методичних ресурсів незалежно від місця проживання чи професійної діяльності фахівця.

Так, аналіз статутних засад діяльності Української асоціації корекційних педагогів дозволяє розглядати її не лише як професійне громадське об'єднання, а як важливий інституційний механізм розвитку логопедичної допомоги в Україні. Діяльність асоціації сприяє професійній консолідації фахівців, поширенню інноваційних практик, розвитку неформальної освіти, інтеграції науки й практики та формуванню сучасного професійного середовища у сфері спеціальної та інклюзивної освіти.

У структурі сучасного професійного поля логопедії в Україні особливе місце посідає Асоціація логопедів України (АЛУ), діяльність якої відображає новий етап професійної консолідації фахівців та поступового переходу до механізмів професійного саморегулювання логопедичної практики [4]. Якщо Українська асоціація корекційних педагогів репрезентує широкий простір спеціальної педагогіки та інклюзивної освіти, то АЛУ концентрує свою діяльність безпосередньо на розвитку логопедії як самостійної професійної галузі, що свідчить про поглиблення процесів професійної диференціації та інституціоналізації логопедичної допомоги в Україні [Асоціація логопедів України].

За відкритими реєстраційними даними, АЛУ функціонує як громадська організація, що об'єднує фахівців, які надають логопедичні та психолого-педагогічні послуги. На офіційному ресурсі організації визначено її стратегічну мету – створення реєстру фахівців, які мають належну професійну підготовку та надають послуги відповідного рівня якості [4]. Саме це положення є принципово важливим для розуміння сучасних тенденцій розвитку логопедичної допомоги, оскільки відображає формування нових механізмів професійної ідентифікації, професійної репутації та контролю якості логопедичних послуг.

У ширшому історико-педагогічному контексті діяльність АЛУ доцільно розглядати як прояв процесу професіоналізації логопедії, що охоплює формування професійної спільноти на основі спільних стандартів діяльності, виокремлення логопедії як автономного професійного поля, встановлення критеріїв професійної компетентності та підвищення прозорості логопедичних послуг. Якщо у попередні десятиліття професійний статус логопеда визначався переважно дипломом закладу вищої освіти та місцем працевлаштування, то сучасний етап характеризується появою додаткових механізмів професійної верифікації та підтвердження фаховості.

Особливого значення ця тенденція набуває в умовах стрімкого розвитку приватної логопедичної практики у 2020 році та дотепер. У цей період істотно зросла кількість приватних логопедичних кабінетів, центрів розвитку, онлайн-консультацій, дистанційних програм корекційно-розвиткової роботи та телелогопедичних сервісів. Водночас розширення ринку послуг актуалізувало питання професійної відповідальності, етичних стандартів та якості підготовки фахівців. У цьому контексті створення професійного реєстру набуває значення інструменту професійного саморегулювання та формування довіри між фахівцем і отримувачем послуг.

Важливим напрямом діяльності організації є проведення професійних конгресів, які стали новою формою професійної комунікації українських логопедів. Особливу роль у цьому процесі відіграли II Конгрес Асоціації

логопедів України (2024) та III Конгрес АЛУ (2025), присвячені проблемам мультидисциплінарного підходу до подолання мовленнєвих порушень та сучасним тенденціям розвитку логопедичної практики [4]. Тематика зазначених заходів відображає принципові зміни у професійному мисленні фахівців: мовленнєві порушення дедалі частіше розглядаються не ізольовано, а в контексті комплексного психолого-педагогічного, медичного та реабілітаційного супроводу особистості.

Конгресна діяльність АЛУ має не лише практичний, а й виразний науково-методологічний характер. У межах професійних заходів обговорюються питання сучасної термінології, класифікації мовленнєвих порушень, доказових практик, новітніх діагностичних підходів, використання цифрових технологій та міждисциплінарної взаємодії. У цьому аспекті конгреси АЛУ можна розглядати як один із механізмів формування сучасного професійного дискурсу логопедії в Україні.

Важливою особливістю сучасного етапу є поєднання традиційних і цифрових форм професійної взаємодії. Проведення професійних заходів у змішаному форматі offline/online свідчить про трансформацію професійного середовища логопедів та формування мережевої моделі професійної комунікації, яка забезпечує участь фахівців із різних регіонів України та зарубіжжя.

Особливої ваги діяльність професійних спільнот набула в умовах пандемії COVID-19 та повномасштабної війни. Саме професійні асоціації, вебінарні платформи та фахові мережі забезпечили оперативне поширення практичних рішень щодо дистанційної логопедичної роботи, підтримки дітей із мовленнєвими порушеннями в умовах стресу, вимушеного переміщення та порушення безперервності корекційно-розвиткового супроводу. У цих умовах АЛУ виступила не лише механізмом професійної комунікації, а й чинником професійної стійкості логопедичної спільноти.

Разом із тим діяльність АЛУ свідчить, що процес професійної інституціоналізації логопедії в Україні перебуває на етапі становлення.

Відсутність нормативно закріпленої системи сертифікації логопедів, єдиного професійного реєстру та загальнонаціонального кодексу професійної етики засвідчує необхідність подальшого розвитку механізмів професійного саморегулювання [4]. Проте саме діяльність таких професійних об'єднань створює підґрунтя для формування сучасної професійної інфраструктури логопедії відповідно до міжнародних тенденцій розвитку галузі.

Отже, Асоціація логопедів України є важливим чинником розвитку сучасної логопедичної допомоги, що забезпечує професійну консолідацію фахівців, поширення сучасних методик, розвиток неформальної освіти, підтримку професійної комунікації та формування механізмів професійного саморегулювання. У ширшій історичній перспективі її діяльність відображає перехід української логопедії до нового етапу професійного розвитку, для якого характерними є професійна автономізація, посилення ролі професійних спільнот та інтеграція у міжнародний професійний простір.

Найновішим етапом розвитку професійної самоорганізації логопедичної спільноти в Україні стало створення громадської організації «Асоціація логопедів науковців і практиків України», офіційно зареєстрованої у березні 2026 року [3]. Її поява відбулася в умовах активних трансформацій системи логопедичної допомоги, пов'язаних із розвитком інклюзивної освіти, нормативним оновленням галузі, затвердженням професійних стандартів, розширенням практик терапії мови і мовлення та посиленням ролі професійних спільнот у формуванні сучасного професійного середовища. У цьому контексті створення організації відображає закономірний етап професіоналізації логопедії, коли поряд із державним регулюванням посилюються процеси професійної консолідації та самоврядування фахівців.

Особливого значення набуває той факт, що організація виникла саме в період активного переосмислення професійної ролі логопеда в українському суспільстві. У 2020–2026 роках особливо актуалізувалися питання професійної ідентичності фахівця, стандартизації професійної діяльності, забезпечення якості логопедичних послуг, розвитку доказових практик,

удосконалення підготовки кадрів та інтеграції української логопедії у міжнародний професійний простір. У таких умовах створення нової професійної організації стало свідченням прагнення фахової спільноти до консолідації наукових і практичних ресурсів галузі.

Аналіз програмних документів організації свідчить про її орієнтацію на об'єднання широкого кола фахівців, діяльність яких пов'язана з розвитком, підтримкою та відновленням мовлення і комунікації. До професійної спільноти залучаються логопеди-науковці, логопеди-практики, терапевти мови і мовлення, науково-педагогічні працівники, освітяни, реабілітологи, представники громадських організацій та інші фахівці, діяльність яких спрямована на надання допомоги особам із порушеннями мовлення. Такий міждисциплінарний склад учасників відображає сучасну тенденцію до комплексного розуміння логопедичної допомоги як системи освітніх, психологічних, соціальних та реабілітаційних послуг.

Показовою є сама назва організації, у якій поєднуються поняття «науковці» та «практики». Це відображає одну з провідних тенденцій розвитку сучасної логопедії – інтеграцію наукових досліджень і практичної діяльності. Упродовж останніх десятиліть у вітчизняній логопедії неодноразово порушувалося питання щодо необхідності впровадження результатів наукових досліджень у практику та забезпечення зворотного зв'язку між практичними запитамі фахівців і науковими розробками. У цьому контексті створення асоціації можна розглядати як спробу формування єдиного професійного простору, у межах якого відбувається інтеграція науки, освіти та практики.

Відповідно до задекларованої мети діяльності, організація спрямовує свою роботу на вирішення актуальних науково-теоретичних і практичних проблем у галузі логопедії та суміжних наук, розвиток профілактичної, просвітницької, корекційно-розвиткової та реабілітаційної роботи з особами різних вікових категорій, які мають порушення мовлення, а також науково-методичний супровід фахівців-практиків. Важливо, що діяльність асоціації орієнтується не лише на дітей, а й на осіб різного віку, що відповідає

сучасному розумінню логопедичної допомоги як системи підтримки людини впродовж усього життя.

Серед основних напрямів діяльності організації визначено розвиток української логопедії та терапії мови і мовлення, підтримку наукових досліджень, професійну комунікацію, реалізацію практичних ініціатив, участь у конференціях, семінарах, професійних проєктах та представлення інтересів фахової спільноти на національному й міжнародному рівнях. Таке бачення відповідає сучасним міжнародним тенденціям розвитку професійних асоціацій, які виконують не лише представницькі функції, а й виступають важливими суб'єктами професійного саморегулювання, поширення доказових практик та формування професійних стандартів.

Важливим напрямом діяльності організації є науково-методичний супровід логопедів-практиків, що дозволяє розглядати асоціацію як один із механізмів розвитку системи безперервної професійної освіти фахівців. В умовах стрімкого оновлення наукових знань, розвитку цифрових технологій, поширення телелогопедії, альтернативної та додаткової комунікації, сучасних реабілітаційних практик саме професійні спільноти дедалі частіше забезпечують оперативне поширення нових знань і методичних підходів.

У ширшому історико-педагогічному контексті створення ГО «Асоціація логопедів науковців і практиків України» відображає новий етап розвитку професійної спільноти логопедів, який характеризується переходом від професійної консолідації до професійної інтеграції [3]. Якщо діяльність УАКП була спрямована насамперед на об'єднання фахівців спеціальної освіти, а Асоціація логопедів України акцентувала увагу на формуванні професійної ідентичності логопедів та розвитку механізмів професійного саморегулювання, то новостворена асоціація репрезентує тенденцію до об'єднання наукового та практичного потенціалу галузі, формування єдиного професійного простору та посилення взаємодії між різними сегментами логопедичної діяльності.

Так, створення ГО «Асоціація логопедів науковців і практиків України» є свідченням подальшої інституціоналізації логопедичної допомоги та розвитку професійного самоврядування в галузі [3]. Її діяльність відображає сучасні тенденції розвитку логопедії, пов'язані з міждисциплінарністю, інтеграцією науки і практики, розвитком системи безперервної професійної освіти та формуванням єдиного професійного простору, орієнтованого на підвищення якості допомоги особам з порушеннями мовлення.

Отже, професійні спільноти та громадські об'єднання з 2020 року й дотепер стали важливим чинником розвитку логопедичної допомоги в Україні. Їхня діяльність сприяла професійній консолідації фахівців, поширенню інноваційних і доказових практик, розвитку неформальної освіти, міждисциплінарної взаємодії та інтеграції української логопедії у міжнародний професійний простір. Аналіз діяльності УАКП, Асоціації логопедів України, та ГО «Асоціація логопедів науковців і практиків України» засвідчив поступовий перехід від професійної консолідації фахівців спеціальної освіти до формування механізмів професійного самоврядування, розвитку спеціалізованих напрямів логопедичної діяльності та інтеграції науки, освіти, реабілітації й практики. Це дозволяє розглядати професійні асоціації як важливий інституційний ресурс модернізації логопедичної допомоги та один із визначальних чинників її розвитку на сучасному етапі.

Висновки до шостого розділу

Узагальнення матеріалів шостого розділу дає підстави визначити час із 2020 року й дотепер як окремий сучасний інноваційно-цифровий, кризово-адаптаційний та міждисциплінарний період розвитку вітчизняної логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами. У межах авторської періодизації цей етап постає не лише як хронологічне продовження попередніх процесів інклюзивної трансформації освіти, а як якісно новий історичний рубіж, що характеризується нормативною стандартизацією,

цифровізацією, професійною диференціацією, розширенням функцій логопеда та посиленням ролі професійних спільнот.

Установлено, що провідною ознакою досліджуваного періоду стало нормативно-інституційне оновлення системи логопедичної допомоги. Прийняття стандартів вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта для першого, другого і третього рівнів вищої освіти, упровадження рівневої підтримки осіб з особливими освітніми потребами, трансформація діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, а також затвердження професійних стандартів «Вчитель-логопед», «Логопед» і «Керівник (директор) логопедичного пункту» засвідчили перехід галузі до етапу професійної стандартизації. Особливе історичне значення має те, що у професійних стандартах 2024 року вперше нормативно розмежовано кваліфікації вчителя-логопеда і логопеда, що відображає перехід від єдиної педагогічно орієнтованої моделі логопедичної діяльності до моделі професійної спеціалізації.

Доведено, що пандемія COVID-19 стала першим кризовим чинником, який радикально змінив організаційні та методичні засади логопедичної допомоги. У 2020–2021 роках відбувся вимушений перехід від переважно очної, кабінетно-інституційної моделі корекційно-розвиткової роботи до дистанційних, змішаних і цифрово опосередкованих форм взаємодії логопеда з дитиною, сім'єю та педагогічним колективом. Цей період започаткував нову професійну культуру логопедичної допомоги, у якій цифрові інструменти, онлайн-консультування, відеоінструкції й інтерактивні вправи стали важливими умовами забезпечення безперервності корекційного супроводу.

Обґрунтовано, що повномасштабна війна з 2022 року поглибила пандемічний цифровий злам і надала логопедичній допомозі кризово-адаптаційного характеру. У воєнних умовах логопедична підтримка осіб з особливими освітніми потребами стала не лише освітньою чи корекційною послугою, а складовою безпеки, психологічної стабілізації, соціальної участі та збереження комунікативної суб'єктності дитини. Логопедична допомога набула мобільного, дистанційного, сімейно-центрованого та

міжінституційного характеру, а її зміст розширився за рахунок роботи з мовленнєвим регресом, мовленнєвим негативізмом, заїканням, травматичним досвідом, порушеннями комунікативної активності та потребою у функціональній комунікації.

Виявлено, що з 2020 року відбувається послідовний перехід від моделі корекції окремого мовленнєвого порушення до моделі підтримки комунікативного функціонування особи. Це виявляється у зростанні значення альтернативної та додаткової комунікації, розвитку телелогопедії, використанні цифрових платформ, застосуванні елементів гейміфікації, поширенні інтерактивних дидактичних матеріалів, посиленні уваги до функціональної комунікації, соціальної взаємодії та участі особи з ООП в освітньому й суспільному житті.

Установлено, що сучасний період характеризується розширенням професійного поля логопедії за межі традиційної дитячої освітньої практики. Актуалізація клінічного, реабілітаційного та нейрологопедичного напрямів, потреба у відновленні мовлення, комунікації, голосу й ковтання в дорослих осіб, військових, ветеранів і цивільних постраждалих засвідчують поступове наближення української логопедії до міжнародної моделі *speech and language therapy*. Це дає підстави розглядати сучасний етап як період розширення вікових, інституційних і функціональних меж логопедичної допомоги.

Доведено, що важливим чинником модернізації логопедичної допомоги стала активізація професійних спільнот, громадських організацій та неформальної освіти. Діяльність УАКП, Асоціації логопедів України та ГО «Асоціація логопедів науковців і практиків України» засвідчує поступовий перехід від широкої професійної консолідації фахівців спеціальної освіти до формування спеціалізованих професійних об'єднань, механізмів професійного самоврядування, інтеграції науки і практики, розвитку доказових підходів та представлення інтересів логопедичної спільноти на національному й міжнародному рівнях.

Отже, у межах авторської періодизації 2020 рік – дотепер доцільно визначити як сучасний етап інноваційно-цифрової, кризово-адаптаційної, професійно стандартизованої та міждисциплінарної трансформації логопедичної допомоги в Україні. Його історичне значення полягає в переході від переважно корекційно-педагогічної моделі, зорієнтованої на роботу з мовленнєвим порушенням, до комплексної системи підтримки мовлення, мови, комунікації, соціальної участі та якості життя особи з особливими освітніми потребами. Саме цей період засвідчує формування нової моделі вітчизняної логопедичної допомоги, а саме нормативно визначеної, цифрово підтриманої, міждисциплінарної, професійно диференційованої, відкритої до міжнародного досвіду та орієнтованої на забезпечення права кожної особи на комунікацію.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано нове розв'язання важливої наукової проблеми спеціальної освіти, що полягає в цілісному історико-педагогічному осмисленні становлення й розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги особам з ООП, виявленні її суспільно-історичних, науково-теоретичних, нормативно-правових, інституційно-організаційних, кадрово-професійних, персоналістичних, організаційно-практичних, соціокультурних, інклюзивних, цифровізаційних та міждисциплінарних засад, обґрунтуванні авторської періодизації, провідних тенденцій, закономірностей, чинників і трансформацій у контексті розвитку спеціальної освіти України.

Відповідно до поставленої мети, завдань дослідження отримано такі результати.

1. Здійснено системний теоретико-методологічний та історико-педагогічний аналіз проблеми становлення й розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами. Встановлено, що означена проблема має міждисциплінарний характер і розроблялася в межах історії спеціальної освіти, логопедії, корекційної педагогіки, психології мовлення, психолінгвістики, спеціальної психології, інклюзивного навчання, професійної підготовки фахівців та нормативно-правового забезпечення підтримки осіб з ООП.

Виявлено, що у вітчизняній і зарубіжній літературі ґрунтовно досліджено окремі аспекти розвитку спеціальної освіти, логопедії, дефектологічної науки, професійної підготовки вчителів-логопедів, організації корекційно-розвиткової роботи та інклюзивного навчання. Водночас доведено, що логопедична допомога як цілісний історико-педагогічний феномен спеціальної освіти, що поєднує науково-теоретичний, нормативно-правовий, інституційно-організаційний, кадрово-професійний, організаційно-практичний, персоналістичний, соціокультурний, інклюзивний,

цифровізаційний та міждисциплінарний виміри, не була предметом спеціального комплексного докторського дослідження.

2. Обґрунтовано концептуальні засади дослідження, визначено методологічні підходи, принципи й критерії історико-педагогічного аналізу розвитку логопедичної допомоги, уточнено понятійно-категоріальний апарат дослідження. Доведено доцільність розгляду логопедичної допомоги як самостійного історико-педагогічного феномену спеціальної освіти, що охоплює систему наукових знань, діагностичних, профілактичних, корекційно-розвиткових, консультативних, навчально-методичних, організаційних, кадрово-професійних та міждисциплінарних компонентів.

Методологічну основу дослідження становлять принципи історизму, наукової об'єктивності, системності, єдності історичного і логічного, наступності та міждисциплінарності. Застосування історико-педагогічного, історико-генетичного, системного, історіографічного, інституційного, персоналістичного, аксіологічного, антропологічного, нормативно-правового, компетентнісного, соціокультурного, парадигмального та міждисциплінарного підходів забезпечило можливість цілісного аналізу досліджуваного феномену.

Визначено критерії історико-педагогічного аналізу розвитку логопедичної допомоги, серед яких системоутворювальними є соціально-історичний, науково-теоретичний та інституційно-організаційний критерії, а уточнювальними - нормативно-правовий, кадрово-професійний, організаційно-практичний, персоналістичний, соціально-освітній, термінологічний, цифровізаційний та міждисциплінарний.

3. Виявлено соціально-історичні, наукові та культурно-освітні передумови формування уявлень про мовлення, мовленнєві порушення та шляхи їх подолання від найдавніших часів до другої половини XIX століття. Встановлено, що на ранніх етапах розвитку людської цивілізації уявлення про мовлення й мовленнєві порушення формувалися в межах філософських,

медичних, релігійних, педагогічних і соціокультурних пояснень природи людини, її розвитку та можливостей навчання.

Доведено, що поступове накопичення знань про мовлення як психофізіологічний, пізнавальний, соціальний і комунікативний феномен створило підґрунтя для подальшого наукового осмислення мовленнєвих порушень. Установлено, що розвиток медицини, педагогіки, психології, філософії освіти та практик допомоги особам з особливими потребами зумовив перехід від фрагментарних уявлень про мовленнєві труднощі до формування передумов спеціальної педагогічної підтримки.

4. Досліджено становлення медико-педагогічних і дефектологічних засад логопедичної допомоги в Україні у другій половині XIX століття – 1920-х роках. Встановлено, що цей період характеризувався посиленням наукового інтересу до мовлення, мовленнєвих порушень, особливостей розвитку дітей із психофізичними порушеннями та можливостей їх навчання.

Доведено, що саме в другій половині XIX – на початку XX століття відбувалося зближення медичних, педагогічних і психологічних підходів до розуміння мовленнєвих порушень, формувалися передумови дефектологічної науки, виникали перші форми допомоги дітям із мовленнєвими труднощами. З'ясовано, що медико-педагогічний і дефектологічний напрями стали перехідною ланкою між доінституційними уявленнями про мовлення, мовленнєві порушення та подальшою інституціоналізацією логопедичної допомоги в системі спеціальної освіти.

5. Розкрито особливості інституціоналізації логопедичної допомоги в системі спеціальної освіти України впродовж 1920–1940-х років. Встановлено, що в цей період логопедична допомога поступово набувала ознак організованої професійної діяльності, пов'язаної з розвитком дефектологічної науки, закладів спеціальної освіти, педагогічної практики та підготовки фахівців.

Доведено, що інституціоналізація логопедичної допомоги виявлялася у формуванні організаційних структур підтримки дітей із мовленнєвими

порушеннями, розвитку спеціальних освітніх установ, упорядкуванні корекційно-педагогічної роботи, розширенні наукового осмислення мовленнєвих порушень та поступовому виокремленні логопедії як напрямку спеціальної педагогіки. Цей етап створив організаційне й наукове підґрунтя для подальшого науково-системного розвитку логопедії та логопедичної допомоги у другій половині XX століття.

6. Проаналізовано розвиток науково-теоретичних засад логопедії, диференціацію організаційних форм логопедичної допомоги та становлення системи підготовки логопедичних кадрів у 1940-х – 1991 рр. Доведено, що цей період став етапом науково-системного розвитку логопедичної допомоги, коли відбувалося поглиблення теоретичних уявлень про мовленнєві порушення, удосконалення їх класифікацій, розроблення методів діагностики й корекції, розвиток логопедичної роботи в дошкільних, шкільних і спеціальних закладах освіти.

Встановлено, що після Другої світової війни відновлення й подальша розбудова системи спеціальної освіти створили передумови для диференціації організаційних форм логопедичної допомоги: спеціальних шкіл, дошкільних закладів, логопедичних груп, логопедичних пунктів, консультативних і методичних форм роботи. Особливе значення мало становлення системи підготовки логопедичних кадрів, розвиток дефектологічних факультетів, кафедр, навчальних планів і програм, що забезпечило професіоналізацію логопедичної діяльності та формування вітчизняних наукових шкіл.

7. Визначено особливості трансформації логопедичної допомоги в умовах становлення державної незалежності України, розвитку національної системи спеціальної освіти, оновлення нормативно-правового забезпечення галузі та утвердження інклюзивної освітньої парадигми в період від 1991 року до початку 2020-х років. Встановлено, що після 1991 року логопедична допомога розвивалася в умовах суспільно-політичних змін, гуманізації освіти, оновлення законодавства, формування національної освітньої політики та

поступової переорієнтації спеціальної освіти на особистісно орієнтовану й інклюзивну модель підтримки.

Доведено, що трансформаційно-реформаційний та інклюзивно-інтеграційний періоди характеризувалися модернізацією змісту професійної підготовки вчителів-логопедів, розширенням наукових досліджень у галузі логопедії, оновленням організаційних форм допомоги, посиленням нормативно-правового забезпечення, створенням ІРЦ, розвитком команд психолого-педагогічного супроводу, оновленням професійних функцій учителя-логопеда та розширенням співпраці між фахівцями, педагогами й батьками. З'ясовано, що логопедична допомога дедалі більше інтегрувалася в систему комплексного супроводу, міждисциплінарної взаємодії та індивідуалізації освітнього процесу.

8. Охарактеризовано сучасний інноваційно-цифровий та міждисциплінарний етап розвитку логопедичної допомоги в умовах цифровізації освіти, дистанційної та змішаної логопедичної практики, пандемії COVID-19, воєнних викликів, розширення інклюзивної практики й посилення міждисциплінарної взаємодії. Встановлено, що сучасний етап характеризується поєднанням інклюзивної трансформації, цифровізації професійної діяльності, розвитку дистанційних і змішаних форм логопедичної роботи, активізацією професійних спільнот, посиленням міждисциплінарної взаємодії та потребою адаптації логопедичної допомоги до кризових суспільних умов.

Доведено, що в умовах пандемії COVID-19, повномасштабної війни та цифрової трансформації освіти логопедична допомога набуває ознак відкритої, мобільної, адаптивної, функціонально зорієнтованої та міждисциплінарної системи підтримки, спрямованої на забезпечення мовленнєвого, комунікативного, освітнього й соціального розвитку особи. Визначено, що посилення взаємозв'язку логопедичної допомоги з освітньою, психолого-педагогічною, реабілітаційною та соціальною підтримкою

засвідчує розширення її професійного поля й актуалізує необхідність подальшого вдосконалення організаційних моделей її надання.

9. Розроблено й науково обґрунтовано авторську періодизацію становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги особам з ООП, визначено її критерії, хронологічні межі, ключові історико-педагогічні ознаки, провідні тенденції, закономірності, чинники та особливості розвитку логопедичної допомоги в Україні. Розроблена періодизація охоплює сім історичних періодів: передумовний / доінституційний період формування уявлень про мовлення та мовленнєві порушення; медико-педагогічний та дефектологічний період зародження логопедичної допомоги; період інституціоналізації логопедичної допомоги в системі спеціальної освіти; науково-системний період розвитку логопедії та диференціації логопедичної допомоги; трансформаційно-реформаційний період розвитку логопедичної допомоги в умовах незалежної України; інклюзивно-інтеграційний період розвитку логопедичної допомоги; сучасний інноваційно-цифровий та міждисциплінарний період.

Доведено, що запропонована періодизація ґрунтується не лише на хронологічному принципі, а на комплексному поєднанні системоутворювальних критеріїв – соціально-історичного, науково-теоретичного, інституційно-організаційного – та уточнювальних критеріїв – нормативно-правового, кадрово-професійного, організаційно-практичного, персоналістичного, соціально-освітнього. Це дало змогу відобразити внутрішню логіку еволюції логопедичної допомоги, маркери переходу між історичними періодами та її трансформацію від медико-педагогічних і дефектологічних практик до сучасної інклюзивної, функціонально-комунікативної, цифровізованої та міждисциплінарної системи підтримки осіб з ООП.

Виявлено провідні чинники розвитку логопедичної допомоги: суспільно-політичні трансформації, розвиток медичних, психологічних і педагогічних знань, становлення спеціальної освіти, нормативно-правове

забезпечення, діяльність наукових шкіл, професійна підготовка логопедичних кадрів, інституційний розвиток, інклюзивні реформи, цифровізація та міжнародні впливи. Визначено основні тенденції: гуманізацію логопедичної допомоги, її інституціоналізацію, професіоналізацію логопедичної діяльності, диференціацію організаційних форм, міждисциплінарну інтеграцію, інклюзивну трансформацію, цифровізацію, посилення командного супроводу, розвиток професійних спільнот та орієнтацію на забезпечення комунікативної, освітньої й соціальної участі особи.

Теоретичне узагальнення результатів дослідження дало змогу виявити низку закономірностей розвитку вітчизняної теорії та практики логопедичної допомоги особам з ООП:

- розвиток логопедичної допомоги має виразно детермінований суспільно-історичний характер: на всіх етапах її становлення зміст, організаційні форми, нормативно-правові механізми та кадрове забезпечення визначалися суспільними потребами, державною освітньою політикою, рівнем розвитку науки, медицини, педагогіки та ставленням суспільства до осіб із мовленнєвими порушеннями;
- встановлено закономірний взаємозв'язок між розвитком наукових знань про мовлення та становленням практичної системи логопедичної допомоги;
- доведено, що розвиток логопедичної допомоги в Україні відбувався шляхом послідовної інституціоналізації та професіоналізації галузі;
- встановлено визначальне значення системи професійної підготовки логопедичних кадрів для розвитку теорії та практики логопедичної допомоги;
- доведено поступове розширення предметного поля професійної діяльності логопеда — від корекції окремих мовленнєвих порушень до комплексного психолого-педагогічного, корекційно-розвиткового, консультативного та міждисциплінарного супроводу особистості;
- встановлено посилення міждисциплінарного характеру логопедичної допомоги, яка інтегрує досягнення спеціальної освіти, логопедії, психології,

психолінгвістики, нейропсихології, медицини, реабілітології, соціальної роботи та інклюзивної педагогіки;

- обґрунтовано перехід від медико-дефектологічної до соціальної та інклюзивної моделей підтримки особи, що відображає загальносвітові тенденції гуманізації освіти, реалізації прав людини та утвердження інклюзивної парадигми.

Проведене дослідження дало підстави цілісно простежити процес становлення та розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги особам з ООП як самостійного історико-педагогічного феномену спеціальної освіти. Доведено, що її історична еволюція відображає загальні закономірності розвитку науки, освіти, державної політики, професійної підготовки фахівців та суспільних уявлень про особливі освітні потреби.

У процесі історичного розвитку логопедична допомога пройшла шлях від поодиноких медико-педагогічних практик до складної багаторівневої системи спеціальної та інклюзивної освіти, яка функціонує на засадах людиноцентризму, міждисциплінарності, доступності, функціонального підходу та забезпечення права особистості на якісну освіту, комунікацію й повноцінну участь у суспільному житті.

Перспективними напрямками подальших досліджень є поглиблення теоретико-методологічних і науково-методичних засад розвитку системи логопедичної допомоги в Україні. Здійснений у дисертації цілісний історико-педагогічний аналіз становлення й розвитку вітчизняної теорії і практики логопедичної допомоги, обґрунтована авторська періодизація, визначені критерії, виявлені тенденції, закономірності, чинники та особливості її еволюції створюють наукове підґрунтя для подальшого осмислення сучасного стану, змісту, організаційних моделей і перспектив розвитку логопедичної допомоги особам з ООП в умовах трансформації спеціальної та інклюзивної освіти України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонов, Є. В. (2024). Гейміфікація як засіб мотивації освітнього процесу. О. А. Дубасенюк (Ред.), *Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів: монографія* (с. 229–258). Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
https://eprints.zu.edu.ua/39737/1/%D0%90%D0%BD%D1%82%D0%BE%D0%B%D0%BE%D0%B2_%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%BE_1_%D0%A0%D0%BE%D0%B7%D0%B4%D1%96%D0%BB.pdf.
2. Архів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (б.д.). (Фонд Р-346, Опис 5, Справа 1082, 72 аркуші). Київ, Україна.
3. Асоціація логопедів-науковців та практиків України. (2026). Офіційна сторінка громадської організації. URL: <https://www.facebook.com/>
4. Асоціація логопедів України. (б.д.). Напрями діяльності та професійні заходи. <http://www.ua-speechtherapists.com/>
5. Байда, Л. Ю., Красюкова-Еннс, О. В., Буров, С. Ю., Азін, В. О., Грибальський, Я. В., & Найда, Ю. М. (2012). *Інвалідність та суспільство: Навчально-методичний посібник*. Київ.
6. Бердянський державний педагогічний університет. (б.д.). *Сторінка кафедри прикладної психології та логопедії*.
<https://fdsso.bdpu.org.ua/kafedra-prykladnoyi-psyhologiyi-ta-logopediyi/>
7. Березівська, Л. (2009). Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст.: історіографія питання. В *Історико-педагогічний альманах*, 1, 15–28.
http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ipa_2009_1_4.
8. Березівська, Л. Д. (2013). Тенденції реформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст. В В. Кремень, Т. Левовицький, В. Огнев'юк, & С. Сисоєва (Ред.), *Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія* (с. 420–428). ТОВ «Видавниче підприємство “Едельвейс”».
9. Берник, Т. Л. (2006). *Розвиток диференційованих форм логопедичної допомоги дітям з мовленнєвими вадами в Україні (1945–2000 рр.)*

[Кандидатська дисертація, Інститут спеціальної педагогіки АПН України].
 Інституційний репозитарій. [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=REF&P21DBN=REF&R21DBN=1&R21DBN=2&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%91%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%A2\\$](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=REF&P21DBN=REF&R21DBN=1&R21DBN=2&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%91%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%A2$)

10. Бєлова, О. Б. (2023). *Теоретико-методичні засади формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання* [Докторська дисертація, Український державний університет імені Михайла Драгоманова]. Інституційний репозитарій. <https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/78131539-b6ca-42f7-8671-a203ce2d5f45>

11. Бондар, В. І. (1980). 60-річчя дефектологічного факультету КДПІ ім. О. М. Горького. *Питання дефектології*, (13), 106–108.

12. Бондарь, В. И. (1992). *Развитие теории и практики профессионально-трудового обучения учащихся вспомогательных школ Украины (1917–1990 гг.)*. [Докторская диссертация, Научно-исследовательский институт педагогики Украины].

13. Бондар, В. І. (1994, листопад 2-3). Спеціальне навчання дітей з вадами розумового та сенсорного розвитку: стан та перспективи. У. І. Бондар (Ред.), *Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин: матер. Всеукр. наук.-прак. конф.* (с. 13–18).

14. Бондар, В. І. (1997). *Стан та перспективи розвитку державної системи навчання дітей з психофізичними. Дефектологія*, (3), 2–7.

15. Бондар, В. І. (2001). Сучасні тенденції розвитку дефектологічної теорії і практики: до проблеми теорії і практики стандартизації спеціальної освіти. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: науково-методичний збірник* (вип. 2, с. 4–7). Науковий світ.

16. Бондар, В. І. (2005). *Історія розвитку спеціальної освіти в Україні*. Знання.
17. Бондар, В. І. (2005). Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці. *Наш час*.
18. Бондар, В. І. (2012). *Спеціальна педагогіка: теорія і практика*. Освіта.
19. Бондар, В. І., & Засенко, В. В. (Ред.). (2004). *Інститут спеціальної педагогіки: до 10-річчя від дня заснування*. Інститут спеціальної педагогіки АПН України.
20. Бондар, В. І., & Синьов, В. М. (Ред.). (2011). *Дефектологічний словник: навчальний посібник*. МП Леся.
21. Бондар, В. І., & Синьов, В. М. (Ред.). (2021). *Українська спеціальна педагогіка в персоналіях: навчальний посібник*. Вид-во Хортицької національної академії.
22. Бондаренко, Ю., Воротинцева, О. (2020). Мережева форма здобуття освіти як модель реалізації індивідуальної освітньої траєкторії для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7(101), 286–297.
23. Боряк, Л. В. (2015). *Теоретико-методичні засади формування життєвої компетентності розумово відсталих школярів у позаурочній діяльності* (Дисертація доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
24. Буйняк, М. Г. (2019). Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. [Кандидатська дисертація, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка]. Інституційний репозитарій. <https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/43846956-be9c-45af-84dc-4fdfee682e8b>
25. В Міністерстві освіти УРСР. (1946). *Радянська школа*, (4), 58–59.

26. В народному комісаріаті освіти УРСР. (1945). *Радянська школа*, (5-6), 116–117.
27. Виклики інклюзивної освіти під час війни: проблеми та шляхи подолання. (2026). Learning.ua. <https://learning.ua/blog/inkliuzyvna-osvita-vijna/>
28. Використання карток PECS як ефективного інструменту для розвитку мовленнєвої діяльності та комунікативних навичок у дошкільників. (2026). Лелека. <http://leleka.rv.ua/vykorystannya-kartok-pecs-yak-efektyvnogo-instrumentu-dlya-rozvytku-movlennyevoyi-diyal-nosti-ta-komunikatyvnyh-navychok-u-doshkil-nykiv.html>
29. Винокур, А. С. (1970). *Організація і форми позакласної роботи в школі-інтернаті для дітей з важкими розладами мови*.
30. Винокур, А. С. (1971). *Навчання зв'язної мови учнів-дисграфіків 5-го класу логопедичної школи*.
31. Винокур, А. С. (1977). *Подолання мовленнєвого недорозвинення у дітей молодшого шкільного віку*. Радянська школа.
32. *Відомості Київського губернського статистичного комітету*. (б.д.). (Фонд 226, Опис 1, Справа 1956, Аркуші 2–150). Державний архів Київської області, Київ, Україна.
33. *Відомості Київського губернського статистичного комітету*. (б.д.). (Фонд 804, Опис 1, Справа 2260, Аркуш 99). Державний архів Київської області, Київ, Україна.
34. *Вісник дефектології. Методично-інструктивний матеріал для логопедичних пунктів та логопедів допоміжних шкіл*. (1946). 1–4.
35. Володимир Мономах. (1991). Повчання дітям. У М. М. Сулима (Упоряд.), *Давня українська література: хрестоматія* (с. 67–78). Радянська школа.
36. Волошина, Л. (2020). *Корекційна педагогіка: теорія і практика*. Наука.
37. Всесвітня конференція з освіти осіб з особливими потребами: доступ та якість. (2000). *Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти*

осіб з особливими потребами. (Переклад з англ.). ЮНЕСКО. (Оригінал опубліковано 1994). Верховна Рада України.

https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text

38. Гаврілова, Н. С. (2008). *Корекція порушень фонетичного боку мовлення у дітей старшого дошкільного віку* (Дисертація кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

39. Гаврилова, Н., Федоренко, С., Тищенко, В., Мілевська, О., Ткач, О., Константи́нів, О., Пінчук, Ю., Швалюк, Т., & Гаврилов, О. (2023). Науково-теоретичні та прикладні підходи до формування професійних компетентностей терапевта мови та мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, (22), 5–44.

<http://aqce.kpnu.edu.ua/article/view/341147>

40. Галущенко, В. (2016). Застосування інноваційних логопедичних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*, (7), 62–70.

41. Гідей, Р. (2021). Роль ієрархії київської церкви в правовій системі княжої доби: магістерська робота. Український католицький університет.

<https://er.ucu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/b68f1e9f-9211-4322-b3d7-d33eb2b3b2c7/content>

42. Гладуш, В. А. (2012). *Теорія і практика післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні (друга половина XX – початок XXI століття)* [Докторська дисертація, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України].

43. Глоба, О. П. (2016). Про національну систему надання корекційно-реабілітаційних послуг в Україні. Г. В. Давиденко (Ред.), *Інклюзивна освіта: досвід і перспективи: монографія* (с. 76–88). ТОВ Нілан-ЛТД.

https://eprints.zu.edu.ua/26514/1/Inkluzivna_osvita_2016.pdf

44. ГО «АДК в Україні». (б. д.). *Digital Inclusion для комунікації: Про нас*. <https://www.aac.org.ua/digital-inclusion/>

45. Гопіченко, О. М. (1973). Вади письма в учнів молодших класів допоміжної школи. *Питання дефектології*, (8), 80–84.
46. Гопіченко, О. М. (1999). Диференціація голосних та приголосних звуків на логопедичних заняттях з дітьми. *Методичні розробки питань навчання, виховання і корекційної роботи спеціальних школах. Ч. 1: Стан письма в учнів молодших класів допоміжної школи* (с. 52–53). Радянська школа.
47. Гопіченко, О. М., & Соботович, Є. Ф. (1973). Природа фонетичних помилок у письмових роботах розумово відсталих учнів. *Питання дефектології*, (8), 109–115.
48. Гринчук, Л. В. (2024). Особливості надання логопедичних послуг дітям з особливими освітніми потребами у 2024/2025 н.р. Н. К. Куриш, Т. С. Богачик, & А. О. Голєва (Ред.), *Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу та викладання навчальних предметів у закладах освіти Чернівецької області у 2024/2025 н.р.: інформаційно-методичний збірник* (с. 325–332). Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області
49. Гринькова, Н., Лісова, Л., & Опалюк, О. (2023). Характеристика професійної компетентності вчителя-логопеда інклюзивно-ресурсного центру. *Актуальні питання корекційної освіти*, (22), 85–98.
50. Гринькова, Н., Шагай, Н. (2024). Сучасні аспекти та напрями вдосконалення логопедичної роботи в інклюзивно-ресурсному центрі. *Нова педагогічна думка*, (4), 50–54.
51. Гупан, Н. М. (1999). До періодизації розвитку історико-педагогічного процесу в Україні. *Шлях освіти*, (1), 45–49.
52. Гупан, Н. М. (2002). *Українська історіографія історії педагогіки*. А.П.Н.
53. Гуренко, О. І., Линдіна, Є. Ю., & Попова, А. В. (2023). Inclusion policy at BSPU: Analysis of the state of implementation. *Навчання і викладання:*

після війни та під час миру: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (с. 58).

54. Данілавичюте, Е. А. (1997). *Порушення письма в учнів II-IV класів з дитячим церебральним паралічем та шляхи їх корекції* [Кандидатська дисертація, Інститут спеціальної педагогіки АПН України]. Інституційний репозитарій.

55. Дегтяренко, Т. М. (2012). Оптимізація діяльності системи корекційно- реабілітаційної допомоги на регіональному рівні. О. В. Гаврилова, В. І. Співака (Ред.), *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.. Серія: соціально-педагогічна* (вип. 20, ч. 1, с. 66–79).

56. Дегтяренко, Т. М. (2015). Модифікація професійної підготовки фахівців у контексті модернізації системи спеціальної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3(47), 3–10.

57. Департамент освіти і науки Чернівецької ОДА. (б. д.). *Портал «Україна. Інклюзія. Система автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів»*.

<https://osvita.cv.ua/portal-ukrayina-inklyuziya-systema-avtomatyzatsiyi-roboty-inklyuzyvno-resursnyh-tsentriv/>

58. Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти». (н.д.). *Головна сторінка*. <https://imzo.gov.ua>

59. Державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики». (2024). *Освіта в Україні: статистичний збірник*.

60. Дефектологический факультет. Киевский государственный педагогический институт имени О. М. Горького: исторический очерк. (1981). Київ: Радянська школа.

61. Дефектологічний факультет. Національний педагогічний університет імені Михайла Драгоманова: історичний нарис (1920–2000 роки). (2000). Київ: Четверта хвиля.

62. Дичківська, І. (2025). Інноваційні технології у корекційно-логопедичній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Перспективи та інновації науки*, (3), 465–473.
63. Дічек, Н. П. (2014). Розвиток спеціальної освіти та дефектологічної науки в Україні у повоєнний період (1945–1955 рр.). *Науково-педагогічні студії*, (2), 63–74.
64. Дічек, Н. П. (2015). Методологічні засади сучасних історико-педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія*, (4), 74–83.
65. Дічек, Н. П. (2018). Історико-педагогічне знання як складова педагогічної науки: сучасні підходи до дослідження. *Український педагогічний журнал*, (3), 19–29.
66. Дічек, Н. П. (Ред.). (2018). *Нариси з історії розвитку диференційованого підходу в освіті України (кінець XIX – середина XX ст.): Навчально-методичний посібник*. Педагогічна думка.
67. Донбаський державний педагогічний університет. (б.д.). Кафедра спеціальної освіти. URL: <https://ddpu.edu.ua/kafedra-spetsialnoi-osvity>
68. Допоміжні школи: збірка директивних матеріалів про школи з особливим режимом: допоміжні, глухонімих і сліпих. (1940).
69. Дьоміна, І. Й. (1967). Розвиток логопедії на Україні за 50 років. У *Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР за 50 років: тези ювілейної наукової сесії* (с. 265–266). Радянська школа.
70. Дьоміна, І. Й. (1972). Підсумки і дальші завдання науково-дослідної роботи з питань логопедії. У *Методичні розробки питань навчання, виховання і корекційної роботи в спеціальних школах* (ч. 1, с. 126–129).
71. Дьоміна, І. Й. (1999). З історії створення першої в Україні школи для дітей з важкими розладами мовлення. *Дефектологія*, (4), 53–55.
72. Дьоміна, І. Й., Винокур, А. С., & Михайлюк, М. М. (1969). Система логопедичної роботи в школі для дітей з важкими розладами мовлення. У: *Методичні розробки питань навчання, виховання і корекційної роботи в спеціальних школах*. Київ : Радянська школа.

73. Єременко, І. Г. (1970). Розвиток спеціальної педагогіки в Українській РСР. *Питання дефектології*, 5, 3–13.
74. Жадленко, І. (2015). Інноваційні підходи у логопедичній роботі з дітьми з особливими потребами за умов використання корекційно-компенсаційних технологій. *Актуальні питання корекційної освіти*, (6), 106–117.
75. *Житие преподобного отца Феодосия Печерского.* (1904). Типографія Києво-Печерської лаври.
76. Житомирський державний університет імені Івана Франка. (б.д.). Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти. URL: https://zu.edu.ua/spedu_dep.html
77. З історії вітчизняної педагогіки: завдання, пошуки, проблеми. (1992). *Рідна школа*, (1), 7–13.
78. Завальнюк, О. М. (2003). *Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет у 1918–2003 рр.: Історичний нарис*. Абетка-НОВА.
79. Заєркова, Н., & Трейтяк, А. (Упоряд.). (2021). *Інклюзія від А до Я: посібник для фахівців інклюзивно-ресурсних центрів*.
80. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII. (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n8>
81. Запорізький національний університет. (б.д.). Освітньо-професійна програма «Логопедія». URL: <https://www.znu.edu.ua/ukr/pk/1234>
82. Засенко, В. В. (1996). *Соціально-педагогічні основи формування життєвих планів глухих і слабочуючих старшокласників* [Автореферат дисертації доктора педагогічних наук, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України]. ВОП Центру «Міжнародна освіта».
83. Засенко, В. В. (2005). До проблеми стандартизації освіти дітей з особливими потребами. У В. І. Бондар & В. В. Засенко (Ред.), *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб.* (Вип. 6, с. 30–32).

84. Засенко, В. В. (2007). Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти в Україні. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Збірник наукових праць*, 4 (6).
85. Засенко, В. В. (2019). *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: Наук.-метод. зб.* (Вип. 15). Інститут спеціальної педагогіки і психології імені М. Ярмаченка НАПН України.
86. Засенко, В. В., & Колупаєва, А. А. (2014). Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*, (3), 20–29.
87. *Збірка керівних матеріалів про спеціальні школи-інтернати.* (1946). Радянська школа.
88. *Збірник законодавчих нормативних актів про освіту* (Вип. 2). (1994). с. 14–36, 144–151.
89. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*, (1935), (19), 5–7.
90. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*, (1935), (21), 4–5.
91. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*, (1937), (14), 5.
92. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*, (1938), (18), 7–9.
93. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*, (1938), (21–22), 14–16.
94. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*, (1939), (23), 14–16.
95. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*, (1947), (11), 5–6.
96. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*, (1969), (13), 8–21.

97. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*, (1969), (24), 12–14.

98. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, (1971), (8), 8–14.

99. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, (1972), (20), 3–9.

100. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, (1972), (22), 3–15.

101. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, (1973), (12), 29–31.

102. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, (1973), (5), 15–18.

103. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, (1974), (16), 27–29.

104. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, (1975), (6), 6–20.

105. *Звіти Дніпропетровської, Київської, Одеської та Харківської дослідно-педагогічної станції про їх роботу за 1930/31 рік та плани робіт на 1931/32 рік. Список консультантів Київської дослідно-педагогічної станції та Харківського лікарсько-педологічного інституту фізичної дефективності (1930–1932). Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (Фонд 166, Опис 10, Справа 429, Аркуші 3, 4, 15, 30, 50, 78, 80). Київ, Україна.*

106. Золотоверх, В. (2001). Відновлення та розвиток системи спеціального виховання дітей з обмеженими розумовими чи фізичними можливостями в повоєнний період. *Дефектологія*, (4), 31-35.

107. Золотоверх, В. В. (2001). *Становлення та розвиток дошкільних закладів для дітей з психофізичними вадами в системі спеціальної освіти України* [Кандидатська дисертація, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова].

108. Золотоверх, В. (2002). Історичні аспекти розвитку спеціальної освіти в зарубіжній практиці (кінець XIX – початок XX ст.). *Дефектологія*, (2), 50–53.
109. Золотоверх, В. В. (2004). *Нариси з історії спеціальної дошкільної педагогіки: Монографія*. Науковий світ.
110. Ізмаїльський державний гуманітарний університет. (б.д.). Кафедра загальної та практичної психології і спеціальної освіти. <https://idgu.edu.ua/facultet-upravlinnya-administruvannya-ta-informatsijnoji-diyalnosti/kafedra-zagalnoji-ta-praktichnoji-psihologiji-i-spetsialnoji-osviti/>
111. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. (б.д.). Офіційний сайт. URL: <https://ispukr.org.ua/>
112. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України, (2002), (8), 3–19.
113. *Історія української культури: У 5 т. Т. 2: Українська культура XIII – першої половини XVII століть*. (2001). Наукова думка.
114. Кабінет Міністрів України. (2013, 21 серпня). *Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами* (Постанова № 607). *Урядовий кур'єр*, (169), 15–16.
115. Кабінет Міністрів України. (2021, 15 вересня). *Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти* (Постанова № 957). Верховна Рада України. Офіційний вебпортал парламенту України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>
116. Кабінет Міністрів України. (2021, 21 липня). *Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами* (Постанова № 765). Верховна Рада України. Офіційний вебпортал парламенту України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text>
117. Кабінет Міністрів України. (2024, 24 грудня). *Про внесення змін до Положення про інклюзивно-ресурсний центр* (Постанова № 1491).

118. Кабінет Міністрів України. (2024, 7 червня). *Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024–2026 роки* (Розпорядження № 527-р). Верховна Рада України. Офіційний вебпортал парламенту України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80>

119. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Кафедра логопедії та спеціальних методик. (б. д.). *Головна*. <https://logo.kpnu.edu.ua/>

120. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Кафедра логопедії та спеціальних методик. (б. д.). *Освітньо-професійна програма*. <https://logo.kpnu.edu.ua/osvitno-profesijni-prohramy/>

121. *Київський губернський статистичний комітет*. (б.д.). (Фонд 804). Державний архів Київської області, Київ, Україна.

122. *Київський державний педагогічний інститут імені О.М. Горького*. (б. д.). Державний архів міста Києва (Фонд Р-346, Опис 2, Книга 1264, Аркуші 62, 65). Київ, Україна.

123. *Київський державний педагогічний інститут імені О.М. Горького*. (б. д.). Державний архів міста Києва (Фонд Р-346, Опис 2, Книга 1265, Аркуші 42, 45–46). Київ, Україна.

124. *Київський державний педагогічний інститут імені О.М. Горького*. (б. д.). Державний архів міста Києва (Фонд Р-346, Опис 2, Книга 1659, Аркуші 1). Київ, Україна.

125. *Київський державний педагогічний інститут імені О.М. Горького*. (б. д.). Державний архів міста Києва (Фонд Р-346, Опис 2, Книга 176, Аркуші 24). Київ, Україна.

126. *Київський державний педагогічний інститут імені О.М. Горького*. (б. д.). Державний архів міста Києва (Фонд Р-346, Опис 2, Книга 181, Аркуші 9–27). Київ, Україна.

127. *Київський державний педагогічний інститут імені О.М. Горького.* (б. д.). Державний архів міста Києва (Фонд Р-346, Опис 2, Книга 2051, Аркуші 19). Київ, Україна.

128. *Київський державний педагогічний інститут імені О.М. Горького.* (б. д.). Державний архів міста Києва (Фонд Р-346, Опис 2, Книга 360, Аркуші 13–27). Київ, Україна.

129. *Київський державний педагогічний інститут імені О.М. Горького.* (б. д.). Державний архів міста Києва (Фонд Р-346, Опис 2, Книга 47, Аркуш 6). Київ, Україна.

130. *Київський державний педагогічний інститут імені О.М. Горького.* (б. д.). Державний архів міста Києва (Фонд Р-346, Опис 2, Книга 56, Аркуш 88). Київ, Україна.

131. *Київський державний педагогічний інститут імені О.М. Горького.* (б. д.). Державний архів міста Києва (Фонд Р-346, Опис 2, Книга 83, Аркуш 12). Київ, Україна.

132. *Київський державний педагогічний інститут імені О.М. Горького.* (б. д.). Державний архів міста Києва (Фонд Р-346, Опис 2, Книга 832, Аркуш 12). Київ, Україна.

133. *Київський державний педагогічний інститут імені О.М. Горького.* (б. д.). Державний архів міста Києва (Фонд Р-346, Опис 2, Книга 864, Аркуші 61–62). Київ, Україна.

134. *Київський державний педагогічний інститут імені О.М. Горького.* (б. д.). Державний архів міста Києва (Фонд Р-346, Опис 2, Книга 886, Аркуш 1). Київ, Україна.

135. *Київський державний педагогічний інститут імені О. М. Горького* (б. д.). Державний архів міста Києва (Фонд Р-346, Опис 2, Книга 1099, Аркуші 1–20). Київ, Україна.

136. *Київський державний педагогічний інститут імені О. М. Горького.* (б.д.). (Опис 2, Книга 832, Фонд Р-346). Державний архів м. Києва, Київ, Україна.

137. *Київський державний педагогічний інститут імені О. М. Горького.* (б.д.). (Опис 2, Книга 874, Фонд Р-346). Державний архів м. Києва, Київ, Україна.

138. *Київський державний педагогічний інститут імені О. М. Горького.* (б.д.). (Опис 2, Книга 886, Фонд Р-346). Державний архів м. Києва, Київ, Україна.

139. *Київський державний педагогічний інститут імені О. М. Горького.* (б.д.). (Опис 2, Книга 1099, Фонд Р-346). Державний архів м. Києва, Київ, Україна.

140. *Київський державний педагогічний інститут імені О. М. Горького.* (б.д.). (Опис 2, Книга 1264, Фонд Р-346). Державний архів м. Києва, Київ, Україна.

141. *Київський державний педагогічний інститут імені О. М. Горького.* (б.д.). (Опис 2, Книга 1265, Фонд Р-346). Державний архів м. Києва, Київ, Україна.

142. *Київський державний педагогічний інститут імені О. М. Горького.* (б.д.). (Опис 2, Книга 1659, Фонд Р-346). Державний архів м. Києва, Київ, Україна.

143. *Київський державний педагогічний інститут імені О. М. Горького.* (б.д.). (Опис 2, Книга 2051, Фонд Р-346). Державний архів м. Києва, Київ, Україна.

144. *Київський державний педагогічний інститут імені О. М. Горького.* (б.д.). (Опис 5, Книга 207, Фонд Р-347). Державний архів м. Києва, Київ, Україна.

145. *Київський Наказ Громадського призначення.* (б.д.). (Фонд 226). Державний архів Київської області, Київ, Україна.

146. Київський столичний університет імені Бориса Грінченка. Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти. (б. д.). *Про кафедру.* psrso.kubg.edu.ua/struktura/139-struktura/kafedry/kafedra-spetsialnoi-psykholohii-korektsiinoi-ta-inkliuzyvnoi-osvity/pro-kafedru.html

147. Кирста, Н. (2015). Підготовка спеціалістів дошкільного профілю до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. *Освітній простір України*, (6), 54–55.

148. Клепар, М. (2022). Використання музикотерапії у роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами. *Наукові записки ЦДПУ імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 206, 37–43.

149. Коваленко, В. Є. (2023). *Позашкільна освіта як фактор розвитку та соціалізації школярів з інтелектуальними порушеннями* (Дисертація доктора педагогічних наук зі спеціальності 016 Спеціальна освіта (13.00.03 – корекційна педагогіка)). Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ.

150. Ковальчук, Ж. М. (2020). *Становлення та розвиток теоретичних засад логопедії в Україні (друга половина XX століття – початок XXI століття)* [Кандидатська дисертація, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова]. Репозитарій НПУ імені М. П. Драгоманова.

151. Козинець, О. В. (2015). *Проблеми корекційної педагогіки у творчій спадщині Рудольфа Генріховича Краєвського* [Кандидатська дисертація, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова]. Репозитарій університету.

152. Козинець, О. В., & Коритіна, А. С. (2021). Історія української логопедії в персоналіях: Олена Марківна Гопіченко. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, (40), 45–52. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2020.40.07>

153. Козинець, О. В., & Ткаченко, Д. В. (2025). Історія української логопедії в персоналіях: Лілія Олександрівна Смирнова. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, (49), 46–53. <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2025.49.08>

154. Козинець, О. В., & Ткаченко, Д. В. (2025). Історія української логопедії в персоналіях: Лілія Олександрівна Смирнова. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, (49), 46–53.
<https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2025.49.08>
155. Козловська, О. (2022). Інноваційні інструменти в логопедичній практиці. *Габітус*, (34), 112–118.
156. Колесник, І. П. (2002). Дефектологічний факультет. *Дефектологія*, (2), 52–55.
157. Колишкін, О. В. (2017, травень 17-18). Особливості формування професійної культури майбутніх фахівців в галузі спеціальної освіти. *Спеціальна освіта: стан та перспективи: матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції* (с. 368–372).
158. Колупаєва, А. А. (2004). *Спеціальна освіта в Україні: погляд у майбутнє*. Педагогічна думка.
159. Колупаєва, А. А. (2007). *Педагогічні основи інтеграції школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: монографія*. Інститут спеціальної педагогіки АПН України; Педагогічна думка.
160. Колупаєва, А. А. (2009). *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*. Самміт-Книга.
161. Колупаєва, А. А., & Савчук, Л. О. (2011). *Діти з особливими освітніми потребами та організація їхнього навчання: наук.-метод. посіб. (вид. доповн. та переробл.)*. Видавнича група «АТОПОЛ».
162. Колупаєва, А. А., & Таранченко, О. М. (2016). *Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія*. АТОПОЛ.
163. Конопляста, С. Ю. (2015). *Ринолалія від А до Я: монографія*. Книга-плюс.
164. Корнєв, С. І. (2009). *Проблеми корекційної педагогіки у творчій спадщині І. О. Сікорського* [Кандидатська дисертація, Національний

педагогічний університет імені М. П. Драгоманова]. Репозитарій університету.

165. Крижанівська, О. П., & Каленська, О. О. (2012). Етимологія поняття «діти з особливими потребами». *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право*, 2(14), 87–91.
<https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/4a50f9a7-f9d7-4d2c-89aa-2d4ddf6c11db/content>

166. Кузін, І. (2021, 6 вересня). *Про затвердження протиепідемічних заходів у закладах освіти на період карантину у зв'язку поширенням коронавірусної хвороби (COVID-19)* (Постанова Головного державного санітарного лікаря України № 10). Шкільне життя.
<https://www.schoollife.org.ua/pro-zatverdzhennya-protyepidemichnyh-zahodiv-u-zakladah-osvity-na-period-karantynu-u-zv-yazku-poshyrennyam-koronavirusnoyi-hvoroby-covid-19/>

167. Кульбіда, С. В. (2010). *Теоретико-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих*. Педагогічна думка.

168. Куренкова, А. (2023). Інноваційні технології мовленнєвого розвитку дітей з ЗНМ в роботі вчителя-логопеда. *Актуальні питання гуманітарних наук*, (62), 248–254.

169. Куренкова, В. В. (2025). Нейромережі як інноваційний інструмент у логопедичній роботі. В *Актуальні проблеми спеціальної та інклюзивної освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 45–48). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка.

170. Линдіна, Є. Ю. (2016). *Внесок науково-педагогічної спадщини Є. Ф. Соботович у розвиток вітчизняної логопедії* (Дисертація кандидата педагогічних наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова). Київ, Україна.

171. Линдіна, Є. Ю. (2017). Використання невербальних засобів комунікації в корекційній педагогіці. In *Innovations and modern technology in*

the educational system: Contribution of Poland and Ukraine: Conference proceedings (pp. 77–81).

172. Линдіна, Є. Ю. (2017). Історичні аспекти розвитку спеціальної освіти в Україні. In *Educational in the Field of Pedagogy and Psychology: Prospective and Priority Directions of Scientific Research: Internship Proceedings* (pp. 99–102). Baltija Publishing.

173. Линдіна, Є. Ю. (2017). Творчі пошуки Є. Соботович у період з 1967 по 1980 р. У *Національний науковий простір: перспективи, інновації, технології: матеріали III Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції* (с. 48–52). Центр наукових технологій.

174. Линдіна, Є. Ю. (2018). Історія української логопедії в персоналіях: Євгенія Федорівна Соботович. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, (35), 47–53.

175. Линдіна, Є. Ю. (2018). Становлення Є. Соботович як видатного педагога та науковця. *Молодий вчений*, 1 (1), 339–343.

176. Линдіна, Є. Ю. (2019). *Хрестоматія з логопедії*. (С. В. Федоренко & І. С. Марченко, Уклад.; М. К. Шеремет, Заг. ред.). Книга-плюс.

177. Линдіна, Є. Ю. (2020). Логопедична допомога дітям у 60–70 рр. ХХ ст. в Україні: історіографічний аспект. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, (39), 63–69. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2020.39.09>

178. Линдіна, Є. Ю. (2020). Окремі питання вдосконалення спеціальної освіти в Україні: історичний огляд. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі: матеріали VI Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції* (с. 20–23). СумДПУ імені А. С. Макаренка.

179. Линдіна, Є. Ю. (2021). До питання логопедичної допомоги дітям з порушеннями слуху. У *Сучасні виклики і актуальні проблеми науки, освіти та*

виробництва: міжгалузеві диспути: матеріали XIV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (с. 159–163).

180. Линдіна, Є. Ю. (2021). Історична ретроспектива логопедичної допомоги в системі освіти України. . У *Розвиток освітніх систем в умовах євроінтеграційних трансформацій: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 204–208). Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича.

181. Линдіна, Є. Ю. (2021). Історичні відомості про логопедію: стародавній світ. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, (1), 34–40.
<https://doi.org/10.31494/2412-9208-2021-1-1-34-40>

182. Линдіна, Є. Ю. (2021). Логопедична допомога дітям з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії. У *Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 86–87). Запорізький національний університет.

183. Линдіна, Є. Ю. (2021). Персоналія Євгенії Федорівни Соботович. У В. І. Бондар & В. М. Синьов (Ред.), *Українська спеціальна педагогіка в персоналіях* (с. 386–412). Хортицька національна академія.

184. Линдіна, Є. Ю. (2023). Еволюція закладів освіти для осіб з особливими освітніми потребами в Україні: історичний аспект. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, (45), 54–63.
<https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2023.45.09>

185. Линдіна, Є. (2023). Педагогічна творчість як умова ефективної логопедичної допомоги дітям дошкільного віку із особливими освітніми потребами. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, (1), 84–93.
<https://doi.org/10.31494/2412-9208-2023-1-1-84-93>

186. Линдіна, Є. Ю. (2024). Від історичних передумов до сучасних практик: інтеграція дітей з порушеннями мовлення у загальноосвітнє

середовище. *Inclusion and Diversity*, (3), 49–54.
<https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.8>

187. Линдіна, Є. Ю. (2024). Внесок науковців у розвиток теорії та практики логопедії в Україні: історичний аспект. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 114(2), 50–68. <https://doi.org/10.33189/ectu.v114i2.174>

188. Линдіна, Є. Ю. (2024). Вплив окремих українських учених на формування логопедичної теорії та практики. *Вісник науки та освіти*, 6(24), 816–828. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-6\(24\)-816-828](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-6(24)-816-828)

189. Линдіна, Є. Ю. (2024). Організація допомоги дітям з порушеннями мовлення в Україні (історія та сучасність). *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, (46), 53–59. <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2024.46.08>

190. Линдіна, Є. Ю. (2024). Розвиток спеціальної освіти дітей з порушенням мовлення в Україні в XX–XXI столітті. *Наукові інновації та передові технології*, 7(35), 868–881. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-7\(35\)-868-881](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-7(35)-868-881)

191. Линдіна, Є. Ю. (2024). Сучасний стан та перспективи підготовки логопедів в Україні. *Перспективи та інновації науки*, 6(40), 254–267. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-6\(40\)-254-267](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-6(40)-254-267)

192. Линдіна, Є. Ю. (2024). Теоретико-методологічні питання становлення та розвитку логопедичної допомоги особам із особливими освітніми потребами (ООП). *Наука і техніка сьогодні*, 6(34), 518–531. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-6\(34\)-518-531](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-6(34)-518-531)

193. Линдіна, Є. Ю. (2024). Теоретико-методологічні питання становлення та розвитку логопедичної допомоги особам із особливими освітніми потребами (ООП). *Наука і техніка сьогодні*, 6(34), 518–531. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-6\(34\)-518-531](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-6(34)-518-531)

194. Линдіна, Є. Ю., & Козинець, О. В. (2020). Історія вивчення психічного розвитку дітей з порушеннями в різні проміжки часу (XVI–XX ст.).

In Science. Innovation. Quality: Book of Papers of the 1st International Scientific-Practical Conference (pp. 45–48). BSPU.

195. Линдіна, Є. Ю., & Козинець, О. В. (2020). Ретроспективний аналіз логопедичної допомоги дітям із порушеннями інтелектуального розвитку. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, (3), 108–117. <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2020-1-3>

196. Линдіна, Є. Ю., & Козинець, О. В. (2021). Ключові віхи в розвитку логопедії: з часів античного світу до початку XVIII століття. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, (41), 54–64. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2020.41.08>

197. Линдіна, Є. Ю., & Козинець, О. В. (2021). Ретроспектива надання допомоги дітям з різноманітними порушеннями розвитку в Україні: Х–XX століття. *Науковий вісник МДУ. Серія «Педагогіка та психологія»*, 7(1), 18–25. [https://doi.org/10.52534/msu-pp.7\(1\).2021.18-25](https://doi.org/10.52534/msu-pp.7(1).2021.18-25)

198. Линдіна, Є. Ю., & Козинець, О. В. (2022). Рекомендації сім'ям, які виховують дитину із заїканням. У *Стан та тенденції розвитку науки, освіти і суспільства: збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції* (с. 15–18). Центр фінансово-економічних наукових досліджень.

199. Линдіна, Є. Ю., & Козинець, О. В. (2022). Труднощі у навчанні та соціалізації дітей з порушеннями зору, слуху та інтелекту. У *Європейські практики інклюзивної освіти: збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 100–104).

200. Линдіна, Є. Ю., & Козинець, О. В. (2022). Труднощі у навчанні та соціалізації дітей із затримкою психічного розвитку, порушеннями опорно-рухового апарату та розладами аутистичного спектру. У *В подоланні соціальних та культурних викликів: Європа разом з Україною: збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції* (С. 75–78).

201. Линдіна, Є. Ю., & Козинець, О. В. (2025). Євгенія Федорівна Соботович: життя з присвятою логопедії (до 90-річчя з дня народження).

Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки), (25), 202–219.
<https://doi.org/10.32626/2413-2578.2025-25.202-218>

202. Линдіна, Є. Ю., & Кот, Н. А. (2024). Освіта і виховання в умовах війни: досвід і виклики для закладів вищої освіти (на прикладі Бердянського державного педагогічного університету). *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*, 92(I(2)), 61–78.
<https://doi.org/10.38014/osvita.2023.92.06>

203. Линдіна, Є. Ю., & Ревуцька, О. В. (2020). Актуальні питання міждисциплінарної взаємодії в організації допомоги дітям із зубощелепними, міофункціональними та мовленнєвими порушеннями. In *Science and Education: Problems, Prospects and Innovations: Abstracts of the 2nd International Scientific and Practical Conference* (pp. 515–522). CPN Publishing Group.
<https://sci-conf.com.ua/ii-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-science-and-education-problems-prospects-and-innovations-4-6-noyabrya-2020-goda-kioto-yaponiya-arhiv/>

204. Линдіна, Є. Ю., Ревуцька, О. В., Гузенко, С. Б., & Самсонова, К. В. (2023). Новітні орієнтири подолання порушень звуковимови у дітей. In *Modern Trends in the Development of Science and Technology: Proceedings of the International Conference* (pp. 23–27). LIU.

205. Линдіна, Є. Ю., & Ревуцька, О. В. (Упоряд.). (2021). *Технології логопедичного обстеження* (2-ге вид., допов. і доопрац.). Освіта України.

206. Линдіна, Є. Ю., & Федоренко, С. В. (2025). Витоки та становлення логопедичної допомоги: від давнини до початку інституціоналізації в Україні (до 1960-х рр.). *Особлива дитина: навчання і виховання*, 119(3), 119–139. <https://doi.org/10.33189/ectu.v119i3.269>

207. Линдіна, Є. Ю., Старинська, О. В., Ревуцька, О. В., & Лисенко, Л. М. (2023). Світові практики та ресурси в галузі інклюзивної освіти. In *Recent Advances in Science: Proceedings of the International Conference* (pp. 20–28). LIU.

208. *Листування з районними відділами народної освіти і школами глухонімих та заяви окремих громадян про розміщення їх дітей по дитячих установах для дефективного дитинства (1920–1930-ті рр.)*. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (Фонд 166, Опис 10, Справа 460, Аркуші 92, 132, 135). Київ, Україна.

209. *Листування про діяльність консультацій з охорони здоров'я дітей у єдиних диспансерах (1920–1930-ті рр.)*. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (Фонд 342, Опис 3, Справа 1264, Аркуші 10–34). Київ, Україна.

210. Литовченко, С. В. (2020). *Діти з порушеннями слуху раннього та дошкільного віку: навчання і супровід: монографія*. Симоненко О. І.

211. Лондар, С. Л., & Горна, М. О. (2020). Особливості функціонування системи освіти в умовах сучасних викликів. *Освітня аналітика України*, (4), 82–107.

https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/12/82_107_Osobl_funkc_sys_osvity.pdf

212. Лопатіна, Г., Попова, А., Цибуляк, Н., Линдіна, Є., Мицик, Г., Ковачов, С., & Сичікова, Я. (2024). *Кращі практики організації інклюзивного освітнього середовища в українських та закордонних закладах вищої освіти: аналітичний звіт* (О. І. Гуренко, Ред.). Видавничий дім «Гельветика». <https://doi.org/10.5281/zenodo.13937018>

213. Любар, О. О., & Федоренко, Д. Т. (1994). *Історія педагогічної думки і освіти в Україні: Ч. 2. Княжа доба*. Інститут системних досліджень освіти; Криворізький державний педагогічний інститут.

214. Максимець, С. М. (2026). Психолого-педагогічні умови застосування інноваційних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій*, 54(1), 98–105.

215. Максимець, С. М., & Заборчук, Н. В. (2021). Інклюзивне середовище як умова всебічного розвитку дитини з особливими освітніми потребами. У *Актуальні питання психології: теорія, методика, практика*:

збірник матеріалів X-тої Всеукраїнської наукової Інтернет-конференції (с. 6–8).

216. Малишевська, І. А. (2018). Використання інноваційних педагогічних технологій в умовах інклюзивної освіти. У І. І. Демченко, В. А. Білан, & І. А. Малишевська (Ред.), *Теоретико-методологічні засади розвитку спеціальної та інклюзивної освіти* (т. 1, с. 114–137). ВІЗАВІ.

217. Малишевська, І. А. (2018). *Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища: монографія*. Видавець «Сочінський М. М.».

218. Мартиненко, І. В. (2015). Психолого-педагогічні підходи до діагностики комунікативної діяльності дітей з системними порушеннями мовлення. *Логопедія*, (5), 38–45.

219. Мартиненко, І. В. (2017). *Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення* [Докторська дисертація, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова].

220. Мартинчук, О. В. (2008). Компетентнісний підхід до фахової підготовки вчителів-дефектологів для забезпечення освітньої інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, (11), 119–120.

221. Мартинчук, О. В. (2018). *Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: монографія*. Центр учбової літератури.

222. *Матеріали про стан та роботу установ дефективного дитинства (протоколи, доповіді, звіти, листування) (1920–1930-ті рр.)*. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (Фонд 166, Опис 4, Справа 891, Аркуш 16). Київ, Україна.

223. Мединська, Ю. Я. (2012). Роль та місце дисципліни «патопсихологія» у підготовці майбутніх фахівців у галузі корекційної освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна*, (20, Ч. 1), 168–176.

224. Мельничук, О. С. (гол. ред.), Коломієць, В. Т., Лукінова, Т. Б., Півторак, Г. П., Склярєнко, В. Г., Ткаченко, О. Б., Болдирєв, Р. В., Критенко, А. П., Пономарів, А. Д., Стоянов, І. А., Ткаченко, В. А., & Шамота, А. М. (Ред.). (2003). *Етимологічний словник української мови: В 7 т. (Т. 4: Н–П)*. Наукова думка.

225. Миронова, С. (2003). Концептуальні основи підготовки вчителя-дефектолога до корекційної роботи у спеціальних закладах. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, (17), 19–24.

226. Миронова, С. (2003). Поєднання традиційних і новітніх технологій у підготовці спеціальних педагогів. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, (19, Ч. 1), 204–207.

227. Миронова, С. П. (2007). *Теоретико-методологічні основи підготовки майбутніх учителів до корекційної роботи в освітніх закладах для дітей з вадами інтелекту* (Автореф. дис. ... докт. пед. наук) [Докторська дисертація, Інститут спеціальної педагогіки АПН України].

228. Миронова, С. П., Гаврилов, О. В., & Матвєєва, М. П. (2010). *Основи корекційної педагогіки*. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

229. Мицик, Г., Попова, А., Цибуляк, Н., & Линдіна, Є. (2023). Імплементація європейських стандартів і рекомендацій у сфері інклюзивної вищої освіти в Україні: виклики та можливості. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта в XXI столітті»*, (8), 7–20. [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(8\).2023.7-20](https://doi.org/10.35387/ucj.2(8).2023.7-20)

230. Міністерство економіки України. (2024). *Професійний стандарт «Вчитель-логопед, логопед»* (Наказ від 18 вересня 2024 р., внесений до Реєстру професійних стандартів 26 вересня 2024 р.). Реєстр професійних стандартів.

231. Міністерство економіки України. (2024, 18 вересня). *Професійний стандарт «Вчитель-логопед»* (Наказ № 22751). Інформаційно-правова система ЛІГА:ЗАКОН. <https://ips.ligazakon.net/document/MUS42170>

232. Міністерство освіти і науки України. (б. д.). *Портал інклюзивно-ресурсних центрів (Портал ІРЦ)*. <https://ircenter.gov.ua>

233. Міністерство освіти України. (1994). Про розробку освітньо-професійних програм вищої освіти за відповідним професійним спрямуванням. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*, (11), 20–30.

234. Міністерство освіти і науки України. (2018, 8 червня). *Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної та дошкільної освіти* (Наказ № 609). База даних «Законодавство України». <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text>

235. Міністерство освіти і науки України. (2020). *Стандарт вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти* (Наказ № 799 від 16 червня 2020 р.).

236. Міністерство освіти і науки України. (2020, 31 серпня). *Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році* (Лист № 1/9-495). Офіційний вебсайт МОН. <https://vompkil.od.gov.ua/lyst-mon-ukrayiny-vid-31-08-2020-roku-1-9-495-shhodo-organizatsiyi-navchannya-osib-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy-u-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osvity-u-2020-2021-navchalnomu-rotsi/>

237. Міністерство освіти і науки України. (2020, 5 серпня). *Щодо організації роботи закладів загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році* (Лист № 1/9-420). Шкільне життя. <https://www.schoollife.org.ua/shhodo-organizatsiyi-roboty-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osvity-u-2020-2021-navchalnomu-rotsi/>

238. Міністерство освіти і науки України. (2021). *Стандарт вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти* (Наказ № 28 від 05 січня 2021 р.).

239. Міністерство освіти і науки України. (2022, 19 серпня). *Про організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2022/2023 навчальному році* (Лист № 1/9530-22). Верховна Рада України. Офіційний вебпортал парламенту України. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1025729-22#Text>

240. Міністерство освіти і науки України. (2023). *Стандарт вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» для третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти* (Наказ № 1470 від 01 грудня 2023 р.).

241. Міністерство освіти і науки України. (2023, 15 грудня). *Порядок надання логопедичних послуг в системі освіти* (Проект для громадського обговорення). Нова українська школа. <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2023/12/НО-royekt.Poryadku.nadannya.lohoped.posluh.v.systemi.osvity-15.12.2023.pdf>

242. Міністерство освіти України. (1993). *Положення про логопедичні пункти системи освіти* (Наказ Міністерства освіти України від 13 травня 1993 р. № 135). Київ, Україна.

243. Міністерство освіти і науки України. (2024). *Освіта України в умовах воєнного стану: інформаційно-аналітичні матеріали*.

244. Міністерство освіти і науки України. (2025, 29 травня). *Про внесення змін до Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти* (Наказ № 787). База даних «Законодавство України». <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0787729-25#Text>

245. Міністерство охорони здоров'я України. (2023). *Про затвердження змін до Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників. Випуск 78 «Охорона здоров'я»: Наказ Міністерства охорони*

здоров'я України від 10 жовтня 2023 р. № 1769. Законодавство України.
<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1769282-23>

246. Міністерство освіти Української РСР. (1952). Про заходи по боротьбі з глухотою і глухонімотою та поліпшенню обслуговування глухонімих і глухих. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, (8), хх–хх.

247. Міністерство освіти Української РСР. (1966). На виконання рішень XXIII з'їзду КПРС і XXIII з'їзду КП України. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, (11), 3–15.

248. Міністерство освіти Української РСР. (1979). Про стан і заходи по дальшому поліпшенню логопедичної допомоги дітям в Українській РСР. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, (6)

249. Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського. (б.д.). Кафедра спеціальної освіти. URL:
<https://special.mdu.edu.ua/>

250. Набока, О. Г., & Давискиба, В. О. (2019). Проблеми і перспективи застосування компетентнісного підходу у професійній освіті. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 5(97), 167–170.

251. Наволокова, О., & Боряк, О. (2025). Психолого-логопедична реабілітація дітей із тяжкими порушеннями мовлення у прифронтових зонах: досвід Харківської області. *Inclusion and Diversity*, (5), 42–47.

252. Наказ № 131-а по Київському державному педагогічному інституту ім. М. О. Горького. Архів Київського державного педагогічного інституту імені М. О. Горького (Фонд Р-346, Опис 2, Книга 7, Аркуш 20). Київ, Україна.

253. Наказ № 170 та наказ № 180 по Київському державному педагогічному інституту ім. М. О. Горького. Архів Київського державного педагогічного інституту імені М. О. Горького (Фонд Р-346, Опис 2, Книга 8, Аркуш 163). Київ, Україна.

254. *Наказ № 189-а по Київському державному педагогічному інституту ім. М. О. Горького* (1940). Архів Київського державного педагогічного інституту імені М. О. Горького (Фонд Р-346, Книга наказів за 1940 рік, Том 1, Аркуші 63, 101, 155, 167, 222). Київ, Україна.

255. Ніколенко, Л. М. (2025). *Теоретичні та методичні засади формування інклюзивного освітнього простору в закладах вищої освіти* (Дисертація доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка). Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ.

256. *Нові навчальні плани – важливий чинник удосконалення підготовки спеціалістів-дефектологів у педагогічних інститутах.* (1983). *Дефектологія*, (5), 3–6.

257. Організація Об'єднаних Націй. (1975). *Декларація про права інвалідів*. Верховна Рада України. http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_117

258. Освітня платформа «Вчимо». (б. д.). *Інтерактивні вправи*. <https://vchymo.com/app/category/interactiveexercises>

259. Пахомова, Н. М. (2013). *Теоретико-методичні засади корекційного навчання дітей із комплексними порушеннями розвитку в умовах реабілітаційного центру* (Дисертація доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

260. Пахомова, Н. Г. (2017). Інтеграція медико-психологічних і педагогічних знань у підготовці фахівця спеціальної освіти і соціальної сфери. У Н. Г. Пахомова & В. А. Погребняк (Ред.), *Спеціальна освіта і соціальна робота: теорія і практика підготовки фахівця*. АСМІ.

261. Пахомова, Н. Г. (2017). Діагностико-корекційний консалтинг в системі підготовки фахівця до роботи в умовах інклюзії. У *Спеціальна освіта: стан та перспективи* (Матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції, присвяченої 5-річчю кафедри корекційної освіти та спеціальної психології, с. 374–378). КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна

академія» Харківської обласної ради.

https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/21416/1/K_Lutsko_H_Potsap_SSFPYMSHI_FFNM_VZNP_KSPKIO_IL.pdf

262. Перцева, Л. І. (2011). Естетична складова корекційного процесу. *Логопед*, (1), 30–38.

263. Пінчук, Ю. (2009). Особливості професійного мовлення вчителя-логопеда. *Дефектологія*, (2), 14–17.

264. Пінчук, Ю. В. (2005). *Система професійної компетентності вчителя-логопеда* [Автореф. дис. ... канд. пед. наук, Інститут спеціальної педагогіки АПН України].

265. *Положення про дитячі будинки та установи для дітей правопорушників і дефективного дитинства*. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (Фонд 166, Опис 2, Справа 1676, Аркуші 7–9). Київ, Україна.

266. Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. (б.д.). Кафедра спеціальної освіти і соціальної роботи. URL: <https://pnpu.edu.ua/ua/kafedra-spetsialnoi-osvity-i-sotsialnoi-roboty.php>

267. Пономарьова, Г. Ф. (2017). Харківська гуманітарно-педагогічна академія як регіональний осередок підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти. У *Спеціальна освіта: стан та* (Матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції, присвяченої 5-річчю кафедри корекційної освіти та спеціальної психології. КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

268. Попова, А. В., & Линдіна, Є. Ю. (2023). Нормативно-правове регулювання інклюзивної освіти в Україні: періодизація та особливості. У *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* (Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, с. 100–108). Бердянський державний педагогічний університет.

269. Попова, А., Линдіна, Є., & Мацейко, Н. (2023). Наукова активність науково-педагогічних працівників університету: рефлексії впливу умов сучасності. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, (2), 56–70. <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2023-1-2-56-70>

270. Попова, А., Цибуляк, Н., Лопатіна, Г., Линдіна, Є., Мицик, Г., Ковачов, С., & Сичікова, Я. (2024). *Законодавчі та нормативно-правові акти з організації інклюзивного освітнього середовища в закладах вищої освіти: Аналітичний звіт* (О. І. Гуренко, Ред.). Видавничий дім «Гельветика». <https://doi.org/10.5281/zenodo.13937041>

271. *Постанови, плани Наркомздоров'я УРСР. (1920–1930-ті рр.)*. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (Фонд 342, Опис 1, Справа 309, Аркуші 9, 20–21, 29–30). Київ, Україна.

272. Потапенко, О. М. (2010). *Теорія і практика підготовки логопедичних кадрів в Україні (друга половина XX століття)* [Дисертація кандидата педагогічних наук]. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

273. Представництво Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні. (б. д.). *Конвенція ООН про права дитини*. www.unicef.org.ua

274. Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. (б.д.). Кафедра логопедії та інноваційних технологій в інклюзії. URL: <https://ksp.pnu.edu.ua/kafedra-lohopedii-ta-innovatsijnykh-tekhnologij-v-inkliuzii/>

275. Притиковська, С., Гіренко, Н., & Співак, Л. (2024). Ефективні технології у діяльності логопеда у дошкільному закладі освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, (1), 161–174.

276. *Про мережу шкіл м. Києва на 1953-1954 н.р.* (1953). Державний архів м. Києва (Фонд Р1, Опис 4, Справа 638, Аркуші 184–196). Київ, Україна.

277. *Про організацію другого логопедичного пункту в Подільському районі.* (б. д.). Державний архів м. Києва (Фонд Р1, Опис 4, Справа 512, Аркуші 98–99). Київ, Україна.

278. *Про реорганізацію з 1968/1969 н.р. загальноосвітніх шкіл-інтернатів м. Києва в спеціальні школи-інтернати.* (1968). Державний архів м. Києва (Фонд Р1, Опис 8, Справа 725, Аркуші 128–129). Київ, Україна.

279. *Про склад міської медико-педагогічної комісії.* (б. д.). Державний архів м. Києва (Фонд Р1, Опис 4, Справа 786, Аркуші 241–242). Київ, Україна.

280. Прохоренко, Л. (2022). *Освіта дітей з особливими потребами в умовах війни: проблеми та виклики.* Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. <https://ispukr.org.ua/?p=9169>

281. Прохоренко, Л. І. (2025). Діяльність Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України у 2024 році: ключові здобутки та перспективи розвитку. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 7(1), 1–9. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7118>

282. Рібцун, Ю. В. (2010). *Формування усного мовлення у дітей дошкільного віку із загальним мовленнєвим недорозвитком* [Неопублікована дисертація кандидата педагогічних наук]. Інститут спеціальної педагогіки НАПН України.

283. Рібцун, Ю. В. (2012). *Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу.* Видавнича група «Основа».

284. Рівненський державний гуманітарний університет. (б.д.). Кафедра педагогіки та спеціальної освіти. URL: <https://www.rshu.edu.ua/kafedry-fppim/kafedra-pedahohiky-ta-spetsialnoi-osvity>

285. *Розвиток мовлення за допомогою системи PECS.* (б. д.). Інклюзивно-ресурсний центр Народицької селищної ради. <https://irc.nadrada.gov.ua/rozvytok-movlennia-za-dopomohoiu-systemy-pecs/>

286. Савченко, М. А., & Смірнова, Л. О. (1969). *Виправлення вад вимови в учнів молодшого шкільного віку.* Радянська школа.

287. Савчук, Л. О., & Юхимець, І. В. (Упоряд.). (2013). *Особливості роботи із дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання* (Вісник № 4 НДЛ інклюзивної освіти). РОІППО.
288. Саєнко, Т. А. (2024). *Формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку із синдромом Дауна* [Дисертація доктора філософії]. Український державний університет імені Михайла Драгоманова. <https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/5530af1e-3f9b-4853-bb0d-d3b7ab772472>
289. Синиця, А. (2023). *Логопедичний супровід дитини раннього віку з дитячим церебральним паралічем* [Дисертація доктора філософії]. Український державний університет імені Михайла Драгоманова.
290. Синьов, В. М. (2009). *Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шлях від інституалізації до інтеграції*.
291. Синьов, В. М. (2010). Методологія та теорія досліджень в галузі дефектології. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія «Соціально-педагогічна»*, (15), 7–9.
292. Синьов, В. М. (2018). Нова школа України і проблеми забезпечення якісної освіти дітей з особливостями розвитку. В І. Г. Єрмаков, К. С. Тороп, & К. В. Рейда (Ред.), *Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів: практико зорієнтований посібник* (с. 26–32). Інновація.
293. Сікорський, І. А. (1889). *Про заїкання*.
294. Слюсаренко, А. Г., Гусєв, В. І., Литвин, В. М., & Дровозюк, С. І. (2002). *Новітня історія України (1900-2000)* (2-ге вид., перероб. і доп.). Вища школа.
295. Смірнова, Л. О. (1981). Методика розвитку мовлення у дітей із заїканням. *Дефектологія*, (4), 33–40.
296. Смірнова, Л. О. (1985). Інтеграція логопедичних ігор у навчально-виховний процес. *Початкова школа*, (7), 15–21.

297. Смірнова, Л. О. (1989). Інноваційні підходи до логопедичної діагностики. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (9), 102–109.
298. Соколова, Г., & Кравець, Ю. (2023). Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: Організаційні і методичні аспекти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 2(23), 178–195. <https://doi.org/10.33189/epns.v2i23.236>
299. Соботович, Є. Ф. (2015). *Вибрані праці з логопедії* (В. В. Тищенко & Є. Ю. Линдіна, Уклад.). Видавничий дім Дмитра Бураго.
300. Сопилюк, А. В. (б. д.). *Організація логопедичної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в сучасних освітніх умовах (воєнний стан)*. Всеосвіта. <https://vseosvita.ua/library/orhanizatsiia-lohopedychnoi-roboty-z-ditmy-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy-v-suchasnykh-osvitnikh-umovakh-voiennyi-stan-1110358.html>
301. Софій, Н. З. (2017). *Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі* [Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук].
302. Співак, В. І. (2008). *Факультет корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету*. Аксіома.
303. *Справа фонду Р-346* (б. д.). Київський архів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Фонд Р-346, Опис 5, Аркуш 84). Київ, Україна.
304. *Статистичні відомості про кількість дітей в дитячих будинках для дефективних дітей на Україні та звіт Київського окружного відділу народосвіти про стан установ дефективного дитинства за 1924/25 учбовий рік (1924–1925)*. (Фонд 166, Опис 5, Справа 700, Аркуші 229, 232, 264–266). Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВОВ України), Київ, Україна.

305. *Статистичні відомості про кількість дітей в дитячих будинках для дефективних дітей на Україні за 1929/1930 н.р. (1929–1930).* (Фонд 166, Опис 9, Справа 1365, Аркуш 310). Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАБОВ України), Київ, Україна.

306. *Статистичні звіти про діяльність дитячих установ.* (б. д.). (Фонд 342, Опис 1, Справа 1772, Аркуші 48, 230, 233, 237, 243–244). Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАБОВ України), Київ, Україна.

307. Стахова, Л. (2021). Застосування елементів сенсорної інтеграції в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volynienses*, (4), 151–156.

308. Стахова, Л. Л. (2017). Взаємодія учителя-логопеда закладу дошкільної освіти із сім'єю дитини з порушеннями мовленнєвого розвитку як вагомий засіб досягнення корекційної мети. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*, 79(2), 219–222.

309. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. (б.д.). Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти. URL: <https://special.sspu.edu.ua/>

310. Супрун, М. О. (1994). *Педагогічні умови діяльності учнівського самоврядування у допоміжній школі* [Дисертація кандидата педагогічних наук].

311. Супрун, М. О. (2005). *Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки становлення та розвиток (друга половина XIX – перша половина XX ст.): монографія*. Вид. Паливода А. В.

312. Супрун, М. О. (2008). *Теорія і практика колекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина XIX – перша половина XX століття)* [Автореферат дисертації доктора педагогічних наук, Інститут спеціальної педагогіки АПН України].

313. Сухомлинська, О. В. (2003). *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. АПН.

314. Сухомлинська, О. В. (2017), Педагогіка і педагоги в діяльності Всеукраїнської Академії Наук (до 100-річчя НАН України і 25-річчя НАПН України). *Історико-педагогічний альманах* (вип. 1, с. 4–14). <https://ipa.udpu.edu.ua/issue/view/6723>

315. Таранченко, О. М. (2013). *Розвиток системи освіти осіб з порушеннями слуху в контексті поступу вітчизняної науки та практики: монографія*. ТОВ «Поліпром».

316. Таранченко, О. (2016). Соціокультурний контекст змін в освіті осіб з особливими потребами в Україні. *Особлива дитина: навчання і виховання*, (4), 82–96.

317. Таранченко, О. М., & Колупаєва, А. А. (2016). Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі. *Особлива дитина: навчання і виховання*, (3), 7–18.

318. Тарасун, В. В. (2000). Концепція державного стандарту освіти учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Дефектологія*, (4), 2–10.

319. Тарасун, В. В. (2004). *Логодидактика: навчальний посібник для вищих навчальних закладів*. Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова.

320. Тарасун, В. В. (2014). *Психолінгвістичні основи корекції мовлення*. НПУ імені М. П. Драгоманова.

321. Татяничкова, І. В. (2017). *Соціалізація дитини з вадами розвитку: теорія, досвід, технології: монографія*. Вид-во Б. І. Маторіна.

322. *Тези доповідей I-ї Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інклюзія у вищій школі: виклики, практика, перспективи»*. (2026). Львівський національний університет Івана Франка.

323. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. (2025). *Освітньо-професійна програма «Логопедія» за спеціальністю А6.01 Спеціальна освіта (Логопедія) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти*. https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/bakalavr/fpp/A6.01_2025.pdf

324. Тичина, К. О., Бабич, Н. М., & Кушнір, Ю. (2024). Зміст поняття «логопедична допомога» в контексті українського та зарубіжного досвіду. *XXXIV International Scientific and Practical Conference «Modern problems of humanity and scientific ways of solving them»*, 117–120.
325. Тищенко, В. В. (1999). *Формування інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності у розумово відсталих дошкільників* [Дисертація кандидата педагогічних наук].
326. Ткаченко, Т. (2019). Інформаційно-комунікаційні технології в логопедії. *Педагогічні інновації*, (1), 44–51.
327. Толочко, О. П. (2012). Статути церковні. В *Енциклопедія історії України* (Т. 9: Прил–С, с. 836). Наукова думка. <https://history.org.ua/LiberUA/978-966-00-1290-5/978-966-00-1290-5.pdf>
328. Трофіменко, Л. І. (2004). *Формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвиненням мовлення* [Дисертація кандидата педагогічних наук].
329. Українська асоціація корекційних педагогів. (б. д.). *Статут громадської організації*. <https://uacp.org.ua>
330. Український державний університет імені Михайла Драгоманова. (б.д.). Кафедра логопедії та логопсихології. URL: <https://fsio.edu.ua/struktura-fakultetu/kafedra-lohopedii-ta-lohopsykholohii>
331. Уманець, Г. М., Кобзар, О. В., & Кулеш, В. О. (2010). *Інклюзивна освіта: Особливій дитині – особлива увага*. Витоки.
332. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. (б. д.). *Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти*. <https://udpu.edu.ua/vstup/speciality/fdso/016-spetsialna-osvita>
333. Федоренко, С. В. (2015). *Становлення та розвиток вітчизняної тифлопедагогіки* [Дисертація доктора педагогічних наук].
334. Ферт, О. Г. (2020). Педагогічний супровід дітей із порушеннями психічного розвитку в інклюзивному освітньому процесі. *Інноваційна педагогіка*, (21), 73–77.

335. *Фінансовий механізм «Гроші ходять за дитиною»*. (б. д.). Департамент освіти і науки Києва. <https://don-2023.kyivcity.gov.ua/content/finansovyy-mehanizm-groshi-hodyat-za-dytynoyu.html>

336. Франчук, Т. Й., & Миронова, С. П. (2022). Взаємозалежність розвитку інклюзивної освіти та інклюзивного середовища в університеті. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, (1), 290–293.

337. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. (б. д.). *Освітня програма «Логопедія» за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» (бакалаврський та магістерський рівні)*. <https://hnpu.edu.ua/uk/specialnist-01601-specialna-osvita-logopediya-riven-vyshchoyi-osvity-pershyybakalavrskyy>

338. Херсонський державний університет. (б.д.). Освітньо-професійна програма «Логопедія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL: <https://www.kspu.edu/EduProg.aspx>

339. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 135, Аркуші 399, 402). Київ, Україна.

340. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 135, Аркуші 400–401). Київ, Україна.

341. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 137, Аркуш 1). Київ, Україна.

342. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 137, Аркуш 5). Київ, Україна

343. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 137, Аркуш 5). Київ, Україна.

344. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 1435, Аркуші 48–49). Київ, Україна.

345. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 1436, Аркуші 264–265). Київ, Україна.

346. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 1589, Аркуші 138–139). Київ, Україна.

347. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 1590, Аркуші 237, 239). Київ, Україна.

348. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 1596, Аркуш 207). Київ, Україна

349. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 1787, Аркуші 2–5). Київ, Україна.

350. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 1790, Аркуші 109, 135). Київ, Україна.

351. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 1790, Аркуші 145–146). Київ, Україна.

352. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 2027, Аркуш 139). Київ, Україна.

353. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 2027, Аркуші 3–4). Київ, Україна.

354. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 2246, Аркуші 97–102). Київ, Україна.

355. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 241, Аркуші 222–231). Київ, Україна.

356. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 245, Аркуш 27). Київ, Україна.

357. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 245, Аркуші 36–52). Київ, Україна.

358. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 2453, Аркуш 185). Київ, Україна.

359. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 2461, Аркуш 62). Київ, Україна.

360. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 2523, Аркуші 28–35). Київ, Україна.

361. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 2676, Аркуш 19). Київ, Україна.

362. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 384, Аркуш 4). Київ, Україна.

363. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 385, Аркуші 80–81). Київ, Україна.

364. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 388, Аркуші 72–73). Київ, Україна.

365. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 4445, Аркуші 188–189). Київ, Україна.

366. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 4445, Аркуші 191–196). Київ, Україна.

367. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 4445, Аркуші 23–24). Київ, Україна.

368. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 4445, Аркуш 92). Київ, Україна.

369. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 4446, Аркуші 57–73). Київ, Україна.

370. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 4448, Аркуш 39). Київ, Україна.

371. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 4887, Аркуш 71). Київ, Україна.

372. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 4887, Аркуші 76–77). Київ, Україна.

373. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 4887, Аркуш 84). Київ, Україна.

374. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 4887, Аркуш 86). Київ, Україна.

375. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 5360, Аркуш 97). Київ, Україна.

376. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 5382, Аркуш 143). Київ, Україна.

377. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 5382, Аркуші 167–168). Київ, Україна.

378. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 55, Аркуші 90–91). Київ, Україна.

379. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 565, Аркуш 301). Київ, Україна.

380. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 565, Аркуш 302). Київ, Україна.

381. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 569, Аркуш 366). Київ, Україна.

382. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 570, Аркуш 105). Київ, Україна.

383. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 6, Аркуш 12). Київ, Україна.

384. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 60, Аркуш 177). Київ, Україна.

385. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 61, Аркуші 65, 67). Київ, Україна.

386. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 626, Аркуш 29). Київ, Україна.

387. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 6262, Аркуші 231–232). Київ, Україна.

388. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 6262, Аркуш 239). Київ, Україна.

389. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 6262, Аркуш 241). Київ, Україна.

390. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 6262, Аркуш 243). Київ, Україна.

391. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 6263, Аркуші 81–82, 88). Київ, Україна.

392. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 6263, Аркуш 89). Київ, Україна.

393. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 6266, Аркуш 78). Київ, Україна.

394. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 6266, Аркуші 79–81). Київ, Україна.

395. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 6266, Аркуш 82). Київ, Україна.

396. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 6473, Аркуші 30–34). Київ, Україна.

397. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 6487, Аркуші 20–21). Київ, Україна.

398. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 65, Аркуш 2). Київ, Україна.

399. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 6513, Аркуші 1–29). Київ, Україна.

400. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 67, Аркуш 20). Київ, Україна.

401. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 6760, Аркуші 12–13). Київ, Україна.

402. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 6760, Аркуш 28). Київ, Україна

403. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 6761, Аркуші 88–89). Київ, Україна.

404. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 6761, Аркуші 91–92а). Київ, Україна.

405. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 6761, Аркуш 93). Київ, Україна.

406. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 6762, Аркуші 58–60). Київ, Україна.

407. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 69, Аркуші 4, 10). Київ, Україна.

408. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 770, Аркуші 216–217). Київ, Україна.

409. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 773, Аркуш 100). Київ, Україна.

410. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 773, Аркуші 98–99). Київ, Україна.

411. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 776, Аркуш 270). Київ, Україна.

412. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 8, Аркуш 510). Київ, Україна.

413. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 8, Аркуш 512). Київ, Україна.

414. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 8, Аркуші 76–77). Київ, Україна.

415. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 9, Аркуш 80). Київ, Україна.

416. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 9128, Аркуш 115). Київ, Україна.

417. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 17, Справа 110, Аркуш 40). Київ, Україна.

418. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 1243, Аркуші 187–192). Київ, Україна.

419. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 135, Аркуші 400–401). Київ, Україна.

420. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 1588, Аркуші 65–66). Київ, Україна.

421. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (б.д.). (Фонд 166, Опис 15, Справа 4445, Аркуш 92). Київ, Україна.

422. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВОВ). Фонд 346: Київський Державний Педагогічний Інститут ім. О.М.Горького.

423. Цибуляк, Н., Лопатіна, Г., Попова, А., Линдіна, Є., Мицик, Г., Ковачов, С., & Сичікова, Я. (2024). *Готовність українських закладів вищої освіти до розбудови інклюзивного освітнього середовища: аналітичний звіт* (О. І. Гуренко, Ред.). Видавничий дім «Гельветика». <https://doi.org/10.5281/zenodo.13937056>
424. Циганок, О. (2021). Цифрові логопедичні тренажери в інклюзивній освіті. *Науковий вісник НПУ*, (4), 88–95.
425. Цимбал-Слатвінська, С. В. (2021). Проблеми дистанційного корекційно-розвиткового процесу: модифікація співпраці логопеда та батьків. *Інноваційна педагогіка*, 32(1), 23–26. Цимбал-Слатвінська, С. В. (2025). Цифрові інструменти в логопедичних практиках. *Корекційна педагогіка*, 2(79), 86–91.
426. Чайковський, М. Є. (2016). *Теорія і практика соціально-педагогічної роботи із молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору* [Автореферат дисертації доктора педагогічних наук].
427. Чеботарьова, О. В. (2018). *Теоретико-методичні засади навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку*. Київ: Інтерсервіс.
428. Чередніченко, Н. В., Клименко, І. В., & Тенцер, Л. В. (2016). *Порушення письма у молодших школярів: діагностика та корекція: навчально-методичний посібник*. ДІА.
429. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. (б. д.). *Кафедра педагогіки та психології дошкільної і спеціальної освіти*. <https://preschool.chnu.edu.ua>
430. Чеховська, Н. (2018). *Формування мовлення у дітей молодшого шкільного віку*. Логос.
431. Шевцов, А. Г. (2009). *Освітні основи реабілітології: монографія*. Київ: МП «Леся».
432. Шевцов, А. Г. (2004). *Методологічні принципи організації соціальної реабілітації осіб з вадами здоров'я* (Дисертація доктора

педагогічних наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

433. Шевченко, В. М. (2006). *Виникнення і розвиток в Україні спеціальних шкіл для глухонімих в другій половині XIX – початку XX століття* [Дисертація кандидата педагогічних наук].

434. Шевченко, В. М. (2021). *Розвиток системи спеціальної освіти в Україні та Польщі (XIX – початок XXI століття)* [Дисертація доктора педагогічних наук]. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

435. Шевченко, Н. (2021). Медіаосвітні ресурси у спеціальній освіті. *Психологія і особистість*, (2), 97–104.

436. Шевченко, О. Е. (2004). *Становлення та розвиток системи підготовки дефектологічних кадрів для закладів спеціальної освіти України (1918–1941 рр.)* [Дисертація кандидата педагогічних наук].

437. Шеремет, М. К. (2000). *Звіт про роботу доктора педагогічних наук Шеремет М.К. кафедри логопедії Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова за I півріччя 1999–2000 навчальний рік*. Кафедра логопедії, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

438. Шеремет, М. К. (2016). *Логопедія: теорія і практика*. Слово.

439. Шеремет, М. К., & Гладуш, В. А. (2005). Життєвий шлях та науково-методична діяльність Ірини Йосипівни Дьоміної. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 1, 221–225.

440. Ярмаченко, М. Д. (1968). *Виховання і навчання глухих дітей в УРСР*. Рад. школа.

441. Ярмаченко, М. Д. (1975). *Історія сурдопедагогіки*. Вища школа.

442. Ярмаченко, М. Д. (1994). Основні віхи становлення і розвитку дефектологічної науки в Україні. В *Інтеграція аномальної дитини в сучасній*

системі соціальних відносин: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (с. 3–12).

443. Ярмаченко, М. Д. (1997). *Академія педагогічних наук України: (п'ятиріччя становлення і розвитку)*. Педагогічна думка.

444. Ярмола, Н., Коваль-Бардаш, Л., Компанець, Н., Квітка, Н., & Лапін, А. (2020). *Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі: навчально-методичний посібник*. ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

445. Ainscow, M. (1999). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 26(1), 3–6.

446. Barnes, C., Mercer, G., & Shakespeare, T. (2010). *Exploring disability: A sociological introduction* (2nd ed.). Polity Press.

447. Bates, E., Bretherton, I., & Snyder, L. (1988). *From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms*. Cambridge University Press.

448. Bazyma, N., Lyndina, Y., Rasskazova, O., Kavylina, G., Litovchenko, O., & Hrynyk, I. (2022). Research of the problem of autism and autistic disorders: Theoretical aspect. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 14(2), 301–317. <https://doi.org/10.18662/rrem/14.2/582>

449. Bernthal, J. E., Bankson, N. W., & Flipsen, P. (2017). *Articulation and Phonological Disorders: Speech Sound Disorders in Children* (8th ed.). Pearson.

450. Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

451. Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. W. W. Norton & Company

452. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.

453. Ed-Ukraine. (n.d.). *SpeakTX – цифрове рішення для логопедичної терапії*. <https://ed-ukraine.com/vebinary/10-12-1230-pidtrymka-rozvytku-movlennya-z-speaktx-czyfrove-rishennya-dlya-logopedychnoyi-terapiyi/>

454. Florian, L. (Ed.). (2014). *The SAGE handbook of special education* (2nd ed.). SAGE Publications.
455. Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
456. Freeman, D. (1989). Teacher training, development and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, 23(1), 27–45.
457. Hippocrates. (1978). *Airs, waters, places* (J. Chadwick & W. N. Mann, Trans.). In *Hippocratic writings*. Penguin Books. (Original work published ca. 400 B.C.E.).
458. Hippocrates. (1978). *On the sacred disease* (J. Chadwick & W. N. Mann, Trans.). In *Hippocratic writings*. Penguin Books. (Original work published ca. 400 B.C.E.).
459. Hurenko, O., Tsybuliak, N., Mytsyk, H., Popova, A., Lyndina, Y., Lopatina, H., & Suchikova, Y. (2024). Organizational adaptation for inclusive education in universities amidst war. *Journal of Governance & Regulation*, 13(2), 339–353. <https://doi.org/10.22495/jgrv13i2siart10>
460. Jouanna, J. (2012). *Hippocrates*. Johns Hopkins University Press.
461. Justice, L. M. (2014). *Communication sciences and disorders: A contemporary perspective* (2nd ed.). Pearson.
462. Kruty, K., Kurinna, S., Zhuravlova, L., Zheinova, S., Lopatina, H., & Lyndina, Y. (2021). Developing Grammatical Competence in Preschoolers. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(3), 20–37. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/438>
463. Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2010). *Inclusive education: Supporting diversity in the classroom* (2nd ed.). Routledge.
464. Lyndina, Y. (2017). Contribution of E. Sobotovich to the development of special education for children with mental and physical disabilities. *Transformations in Contemporary Society: Social Aspects* (pp. 114–121). The Academy of Management and Administration in Opole.

465. Lyndina, Y. (2021). The beginning of the system of assistance to children with visual disabilities: Historical and bibliographical aspect. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 2(41), 35–39. <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2021.228233>
466. Lyndina, Y. (2022). Interdisciplinary links of speech therapy for individuals or children with special needs. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 14(4), 260–273. <https://doi.org/10.18662/rrem/14.4/641>
467. Lyndina, Y. (2024). Formation and development of the system of training speech therapy personnel (late XIX–early XXI century). *ScienceRise: Pedagogical Education*, 1(58), 8–14. <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2024.298564>
468. Lyndina, Y. Y., & Kot, N. A. (2024). Transformation of extracurricular activities in wartime: An analysis based on the Berdyansk State Pedagogical University. In *Ukrainian Universities Amidst New Realities: The Conservation of Scientific and Human Resources* (pp. 229–244). Baltija Publishing. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-434-4-11>
469. Lyndina, Y., & Fedorenko, S. (2025). Historical milestones of Ukrainian speech therapy: From origins to the present. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 3(64), 19–26. <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2025.337636>
470. Lyndina, Y., & Revutska, O. (2020). Experience, potential and prospects on issues of implementation of inclusive education into the educational content of BSPU. *Project Approach in the Didactic Process of Universities: International Dimension* (Part 1, pp. 100–107). PIKTOR Szlaski i Sobczak Spółka Jawna.
471. Lyndina, Y., & Revutska, O. (2020). The animated facilities as factor of emotional development of children from speech-language pathology. In *Education During a Pandemic Crisis: Problems and Prospects* (pp. 113–117). The Academy of Management and Administration in Opole.
472. Lyndina, Y., & Revutska, O. (2021). Advice on communication with children of pre-school age with autism spectrum disorder. *Proceedings of the II*

International Education Forum «Best Educational Practices: Ukraine, Europe, World» (pp. 324–329). Association for Promotion of Education and Science Globalization SPACETIME.

473. Lyndina, Y., Martynyuk, Z., Tovstohan, V., Babichenko, A., Mytsyk, H., & Samoilenko, I. (2023). Psychological and pedagogical technologies in working with children with special educational needs: Neuropedagogical aspect. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 14(1), 302–318. <https://doi.org/10.18662/brain/14.1/421>

474. Lyndina, Y., Revutska, O., & Starynska, O. (2020). Historical and methodological aspect of correctional work with children with disabilities of intellectual development. In *Erbe der europäischen Wissenschaft: Erziehung und Pädagogik, Psychologie und Soziologie* (pp. 71–88). Monografische Reihe «Europäische Wissenschaft». <https://doi.org/10.30888/978-3-9821783-8-7.2020-02-06-056>

475. Lyndina, Y., Soloviova, T., Tkachenko, L., Bielova, O., Lisova, L., & Buhera, Y. (2023). Logopedic technologies in work with children with special educational needs. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 14(3), 210–223. <https://doi.org/10.18662/brain/14.3/471>

476. MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

477. Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (2nd ed.). Routledge.

478. Nutton, V. (2013). *Ancient medicine* (2nd ed.).

479. Nutton, V. (2013). *Ancient medicine* (2nd ed.). Routledge.

480. Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Macmillan Education.

481. Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Macmillan Press.

482. Osvita.ua. (2008). *Діти з особливими освітніми потребами*. <https://osvita.ua/school/method/upbring/1555/>

483. Owens, R. E. (2020). *Language development: An introduction* (10th ed.). Pearson.
484. Paul, R., Norbury, C. F., & Gosse, C. (2018). *Language disorders from infancy through adolescence* (5th ed.). Elsevier.
485. Popova, A., Lyndina, Y., & Popov, P. (2023). Factors influencing scientific activity of university faculty members in peaceful pre-COVID-19, COVID-19, and war periods. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 36(3), 53–64. <https://doi.org/10.17951/j.2023.36.3.53-64>
486. Shakespeare, T. (2014). *Disability rights and wrongs revisited* (2nd ed.). Routledge.
487. Stasenko, O., Chernichenko, L., & Cherednyk, A. (2018). Motivating students for motor activity in the framework of physical education. *Hayka i osvima*, (4), 172–178.
488. Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
489. Tychyna, K., Babych, N., Lyndina, Y., & Revutska, O. (2024). The impact of Playdough games on the development of oral motor skills in preschool children with childhood apraxia of speech. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology»*, 10(3), 51–60. <https://doi.org/10.52534/msu-pp3.2024.51>
490. UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*.
491. UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*.
492. UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*.
493. UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – all means all*.

494. World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*.

495. World Health Organization. (2022). *International classification of diseases 11th revision (ICD-11)*.

ДОДАТКИ

Додаток А.

Наказ народного комісара освіти УСРС
від 15 січня 1940 р. № 179 про введення посади вчителя-логопеда

Наказ народного комісара освіти УСРС від 15 січня 1940 р. № 179.

Для розгортання роботи щодо виправлення дефектів мови учнів (заїкання, недомовності, шепелявість тощо), які є однією з причин неуспішності цих дітей з мови, наказую організувати логопедичну роботу в кожній допоміжній школі, для чого:

1. Ввести з 1 січня 1940 року в кожній школі платну посаду учителя-логопеда.

2 Для обслуговування дітей з дефектами мови, які вчаться в масових школах (заїкання, недомовність, шепелявість тощо), організувати з 1 січня 1940 року логопедичні пункти в таких містах УСРС:

а) Київ	4 пункти
б) Харків	4 "
	1 "

Додаток Б.

Наказ № 55 від 2.12.1944 р.
Науково-дослідного інституту дефектології

Наказ № 55
до Науково-дослідного інституту
дефектології від 11/хІІ-44р.

Заступнику по науковій частині
д-ру Саватова С. М.

28/хІ-44р. подати мені на звіт роботи
старших і молодших наукових робітників,
що виконали в плані "тематичних виконавчих
робот" за 1944 рік.

Вашу про якість роботи і факти
виконання цих робіт.

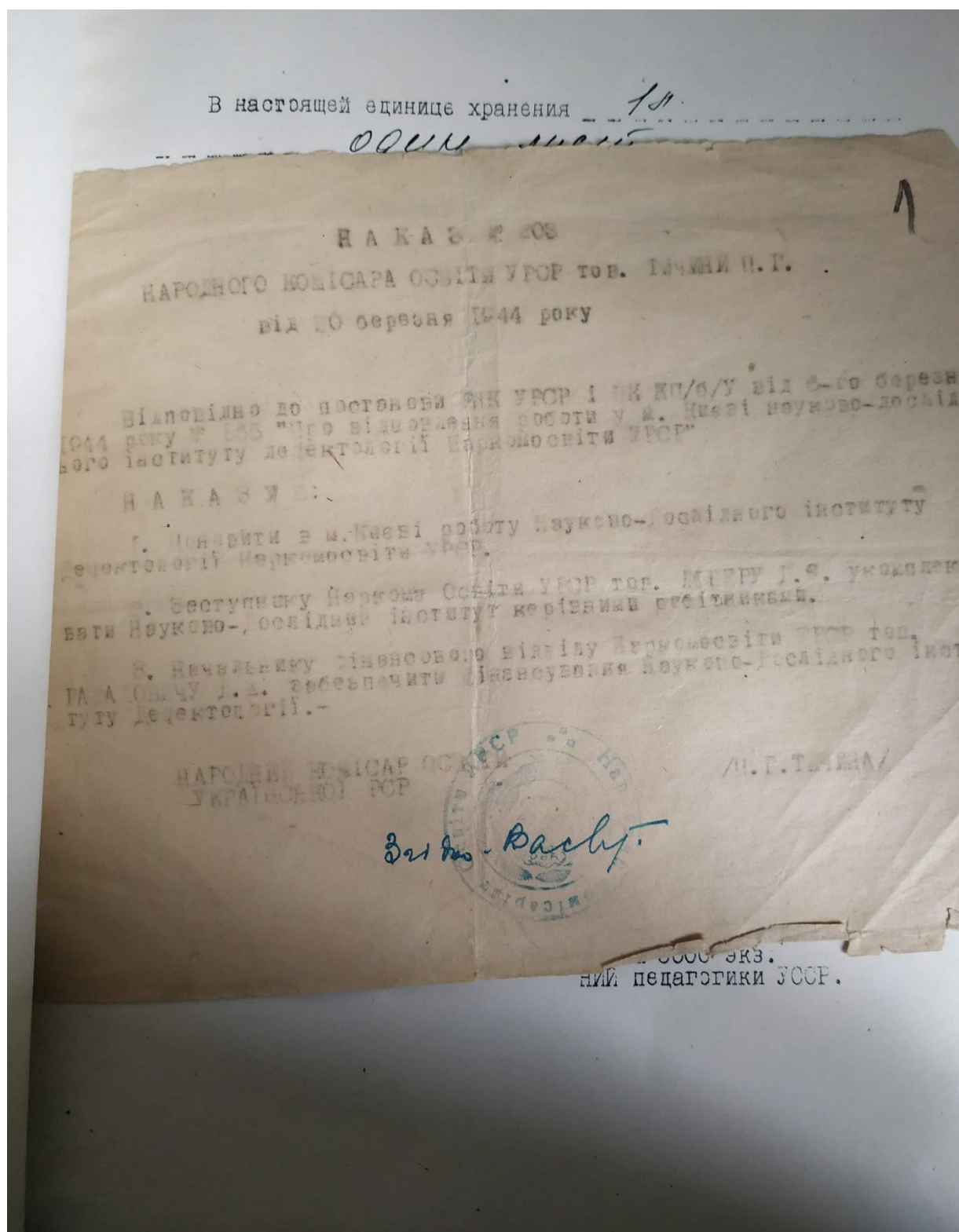
29/хІІ-44р. подати докладний звіт в
науковій формі про наукову методичну
роботу і-та з березня по 21/хІІ-44р.

На 25/хІІ-44р. підготувати виконавчі
науковим співробітникам і-ту матеріали
тематичною: Матеріали експерименталь-
ної наукової роботи з інвалідами Вітчизня-
ної війни, що загубили (слух, мову, зір)
1. логонатами 2. ертопатами 3. акриатами.

На 10/хІІ-44р. розробити конспект і цитати
з лекцій Н. Д. Д. з розробки
на умілих початківців: Н. С. Ш., Н. С. Ш.
матеріалів вчителів, спеціалістів шкільних викладачів
інвалідів з дитячих будинків і дитячих садків

Додаток В.

Наказ № 203 народного комісара освіти УСРС від 20.03.1944 р.



Додаток Г.

Наказ № 36 від 9.08.1944 р.
Науково-дослідного інституту дефектології

Директор ін-ту [Підпис]

Наказ № 35
До Науково-дослідного інституту дефектології від 8/тн 44 року.
По мобілізованому особаду
встановити скарєджені - друкарство та в
фр. С. Ю з 8/тн - 44 р. Скарєджені 250 кард.

Директор ін-ту [Підпис]

Наказ № 36
До Науково-дослідного інституту дефектології від 9/тн 44 р.

§ 1
встановити тишасово на посаду скарєджені
нового робітника віддєлу швейних
Томсдберг А. М. з 8/тн - 44 року

Директор ін-ту [Підпис]

Наказ № 37
До Науково-дослідного інституту дефектології від 9/тн 44 р.

Наказу робітникам ін-ту Савченко П.
Троцький Г. В. Вараву Г. М. Мельнишаву Г. М.
Савченко Р. Г. Савченко О. М. Рієдновіч.
13/тн 44 р. разом з колективом ін-ту
заготівлю дров на один день на 14/тн

[Підпис]

Додаток Д.

Розпорядження № 21 від 15.02.1945 р.
Науково-дослідного інституту дефектології

Розпорядження № 21
про Н.Ф.І. Дефектології від 15/II-45

Згідно плану роботи ін-ту на I квартал
пропонує заст. по наук. част. О.М. Смилова
надати мені на 16/II-45 матеріали:

Красевський Р.Т. Логопедично Лото
Г. Калюко ~~В.А.~~ А. Предметні уроки
Резнік. Г.Б. Робота в допоміж. школі

Самченко Т.А. } Бібліографічний.
Дітрян Б.М.
Лобченко.

аналіз перевірених робіт
Подати писемні відомості



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, Запорізька обл. 71100
 тимчасово переміщений за адресою: вул. Університетська, 55а, м. Запоріжжя, 69011
 E-mail: rector@bdpu.org.ua; http://bdpu.org.ua;
 Код згідно з ЄДРПОУ 02125220

15.06.2026 № 64-13/448

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Линдіної Євгенії Юріївни
«Становлення та розвиток вітчизняної теорії та практики
логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами»
 поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
 зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка

Результати дисертаційного дослідження Линдіної Євгенії Юріївни «Становлення та розвиток вітчизняної теорії та практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами» впроваджено в освітній процес Бердянського державного педагогічного університету під час підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта.

На основі науково-теоретичних положень та історико-педагогічних узагальнень дисертаційного дослідження у 2022–2023, 2023–2024, 2024–2025 навчальних роках впроваджено вибіркового освітній компонент «Логопедична допомога особам з особливими освітніми потребами», зміст якого спрямовано на формування у здобувачів освіти цілісного уявлення про становлення, розвиток, сучасний стан і тенденції трансформації логопедичної допомоги в Україні.

У зміст вибіркового освітнього компонента введено матеріали дисертаційного дослідження, що розкривають історичні передумови виникнення логопедичної допомоги, етапи її інституціоналізації, розвиток логопедичних пунктів, спеціальних закладів освіти, інклюзивно-ресурсних центрів, професійної підготовки логопедичних кадрів, а також сучасні тенденції логопедичного супроводу осіб з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти, цифровізації та воєнних викликів.

Окремі результати дисертації впроваджено також у зміст освітніх компонент «Логопедія» та «Спеціальна педагогіка». Зокрема, використано матеріали щодо еволюції наукових підходів до розуміння мовленнєвих порушень, розвитку вітчизняної логопедичної науки і практики, внеску українських учених у становлення логопедії, трансформації спеціальної освіти та зміни професійних функцій логопеда в сучасній системі психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами.

Упровадження результатів дослідження здійснювалося шляхом оновлення змісту лекційних, практичних і семінарських занять, розроблення навчально-методичних матеріалів, завдань для самостійної роботи здобувачів освіти, тематики індивідуальних навчально-дослідних завдань, курсових і кваліфікаційних робіт із проблем логопедії, спеціальної педагогіки, інклюзивної освіти та логопедичного супроводу осіб з особливими освітніми потребами.

Практичне значення впроваджених результатів полягає в поглибленні змісту професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти, формуванні в здобувачів освіти історико-педагогічного бачення розвитку логопедичної допомоги, розуміння її місця в системі спеціальної та інклюзивної освіти, а також усвідомлення значення логопедичного супроводу для забезпечення мовленнєвого, комунікативного й соціального розвитку осіб з особливими освітніми потребами.

Доцільність і ефективність упровадження результатів дисертаційного дослідження Линдіної Є. Ю. підтверджено на засіданні кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету (протокол № 9 від 20 квітня 2026 р.).

Результати дисертаційного дослідження Линдіної Є. Ю. отримали позитивну оцінку науково-педагогічних працівників Бердянського державного педагогічного університету та рекомендовані для подальшого використання в освітньому процесі, науково-методичній роботі й професійній підготовці здобувачів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта / А6 Спеціальна освіта.

Перший проректор Бердянського
державного педагогічного університету
доктор педагогічних наук, професор



Гур

Ольга ГУРЕНКО

Підпис Ольги Гуренко
Нагальський відділ кадрів



Тасія Гуренко



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
 вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300; тел.: (03849) 3-05-13, факс: (03849) 3-07-83, E-mail: post@kpmu.edu.ua
 Web: <http://www.kpmu.edu.ua> код ЄДРПОУ 02125616

Від 28.04.2026 № 12/26 На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 «Становлення та розвиток вітчизняної теорії та практики
 логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами»
 на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
 зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка
 ЛИНДИНОЇ ЄВГЕНІЇ ЮРІЇВНИ**

Результати дисертаційного дослідження Євгенії Юріївни Линдіної «Становлення та розвиток вітчизняної теорії та практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами» впроваджено в освітній процес Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка у процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта/А6 Спеціальна освіта, зокрема здобувачів, які опановують освітні компоненти логопедичного, спеціально-педагогічного та інклюзивного спрямування.

Для впровадження в освітній процес запропоновано науково-теоретичні положення, історико-педагогічні узагальнення, авторську періодизацію становлення та розвитку логопедичної допомоги, матеріали щодо еволюції організаційних форм логопедичної допомоги, розвитку системи підготовки логопедичних кадрів, становлення кафедральної мережі підготовки фахівців у галузі логопедії, а також висновки щодо сучасних тенденцій логопедичної допомоги в умовах інклюзивної трансформації, цифровізації освіти, діяльності інклюзивно-ресурсних центрів і воєнних викликів.

Матеріали та результати дисертаційного дослідження використано під час викладання освітніх компонентів: «Спеціальна педагогіка», «Основи інклюзивної освіти», «Педагогіка інклюзивної освіти», «Психолого-педагогічний супровід осіб з особливими освітніми потребами», «Методика корекційно-розвиткової роботи».

Упровадження результатів дослідження здійснювалося шляхом оновлення змісту лекційних, практичних і семінарських занять; використання історико-педагогічних матеріалів про становлення логопедичної допомоги в Україні; залучення авторської періодизації до аналізу етапів розвитку логопедичної науки і практики; доповнення навчально-методичного забезпечення матеріалами щодо розвитку логопедичних пунктів, спеціальних

закладів освіти, інклюзивно-ресурсних центрів, професійних спільнот і системи підготовки логопедичних кадрів.

Окремі положення дисертаційного дослідження використано в організації самостійної та науково-дослідної роботи здобувачів освіти, зокрема під час підготовки доповідей, рефератів, індивідуальних навчально-дослідних завдань, курсових і кваліфікаційних робіт із проблем історії логопедії, спеціальної освіти, інклюзивного навчання, логопедичного супроводу осіб з особливими освітніми потребами та професійної підготовки майбутніх вчителів-дефектологів.

Результати дисертаційного дослідження сприяли поглибленню змісту професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти, формуванню в здобувачів освіти історико-педагогічного бачення розвитку логопедичної допомоги, розуміння наступності вітчизняних наукових традицій, а також усвідомлення сучасного місця логопедичної допомоги в системі спеціальної та інклюзивної освіти.

Науково-теоретичні положення, висновки й узагальнення дисертаційного дослідження Є.Ю. Линдіної отримали позитивну оцінку викладачів і здобувачів освіти та можуть бути рекомендовані для подальшого використання в освітньому процесі, зокрема в системі підготовки майбутніх логопедів, спеціальних педагогів і фахівців інклюзивної освіти.

Результати впровадження обговорили та схвалили на засіданні кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 7 від 22 квітня 2026 року).

**Проректор з наукової роботи,
доктор педагогічних наук, професор**



Світлана МIRONOVA

**Світлана
МИРОНОВА**



ЗАПОРІЗЬКА ОБЛАСНА РАДА
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ «ХОРТИЦЬКА
НАЦІОНАЛЬНА НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНА АКАДЕМІЯ»
ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя, 69017, Тел/факс (061) 283-20-01,
e-mail: info@khnnra.zp.ua Код ЄДРПОУ 22 133 718, р/р UA988201720344200007000042167 МФО 820172;
с/р UA418201720344291007200042167

12.06.2026 № 01-21/572

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Линдіної Євгенії Юріївни
**«Становлення та розвиток вітчизняної теорії та практики логопедичної
допомоги особам з особливими освітніми потребами»**
поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка

Результати дисертаційного дослідження Євгенії Юріївни Линдіної **«Становлення та розвиток вітчизняної теорії та практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами»** впроваджено в освітній процес Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради під час підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності А6 Спеціальна освіта.

У процесі впровадження використано науково-теоретичні положення та висновки дисертації щодо історичного розвитку логопедичної допомоги в Україні, становлення її організаційних форм, еволюції професійної підготовки логопедичних кадрів, розвитку спеціальної та інклюзивної освіти, а також сучасних тенденцій логопедичного супроводу осіб з особливими освітніми потребами.

Матеріали дослідження застосовано під час оновлення змісту лекційних і практичних занять з освітніх компонентів логопедичного, спеціально-педагогічного, інклюзивного та реабілітаційного спрямування. Зокрема, використано положення про трансформацію логопедичної допомоги від корекційно-педагогічної практики до сучасної міждисциплінарної системи психолого-педагогічного супроводу, орієнтованої на розвиток мовлення, комунікації, освітньої участі та соціальної інтеграції осіб з особливими освітніми потребами.

Окремі результати дисертаційного дослідження впроваджено в організацію самостійної та науково-дослідної роботи здобувачів освіти, підготовку навчально-методичних матеріалів, індивідуальних завдань, тематики курсових і кваліфікаційних робіт з проблем логопедії, спеціальної освіти та інклюзивного навчання.

Практичне значення впроваджених результатів полягає в поглибленні змісту професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти, формуванні в них цілісного уявлення про становлення й розвиток вітчизняної логопедичної допомоги, її місце в системі спеціальної та інклюзивної освіти, а також значення логопедичного супроводу в навчально-реабілітаційній роботі з особами з особливими освітніми потребами.

Доцільність і ефективність упровадження результатів дисертаційного дослідження Линдіної С. Ю. попередньо обговорено та підтверджено на засіданні кафедри спеціальної освіти, протокол від 4 червня 2026 № 22, а також засвідчено результатами їх використання в освітньому процесі Комунального закладу вищої освіти **«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради.**

Результати дисертаційного дослідження Линдіної Євгенії Юріївни отримали позитивну оцінку науково-педагогічних працівників академії та рекомендовані для подальшого використання в освітньому процесі, науково-методичній діяльності й професійній підготовці здобувачів вищої освіти спеціальності **А6 Спеціальна освіта.**

Проректор з наукової роботи та
інноваційної діяльності комунального
закладу вищої освіти «Хортицька
національна навчально-реабілітаційна
академія» Запорізької обласної ради



Наталія ГОРДІЄНКО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

Юридична адреса: вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, Запорізька область, Україна, 72312,
Фактична адреса: вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя, Запорізька область, Україна, 69000,
тел. (061) 286-23-60, (096) 21-61-372 E-mail: rectorat@mdpu.org.ua, www.mdpu.org.ua,
код ЄДРПОУ 02125237

16 чер 2026

№

01-15/1217

На №

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Линдіної Євгенії Юріївни**

**«Становлення та розвиток вітчизняної теорії та практики
логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами»**
поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 016 Спеціальна освіта

Результати дисертаційного дослідження Є. Ю. Линдіної «Становлення та розвиток вітчизняної теорії та практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами» впроваджено в освітній процес Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького під час підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта / А6 Спеціальна освіта.

У процесі впровадження використано науково-теоретичні положення, історико-педагогічні узагальнення та висновки дисертації, що розкривають становлення й розвиток вітчизняної логопедичної допомоги як складника спеціальної освіти, еволюцію наукових підходів до розуміння мовлення та мовленнєвих порушень, зміну організаційних форм логопедичної допомоги, а також сучасні тенденції її функціонування в умовах інклюзивної освіти.

Матеріали дослідження впроваджено в зміст освітніх компонентів логопедичного, спеціально-педагогічного та історико-педагогічного

спрямування. Зокрема, використано положення дисертації щодо розвитку логопедичної допомоги в Україні, становлення системи підготовки логопедичних кадрів, діяльності спеціальних закладів освіти, логопедичних пунктів, інклюзивно-ресурсних центрів, а також ролі українських учених і наукових шкіл у формуванні теорії та практики логопедії.

Практичне значення впроваджених результатів полягає в поглибленні історико-педагогічного та науково-методичного складників професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти, формуванні в здобувачів освіти цілісного уявлення про розвиток вітчизняної логопедичної науки і практики, а також усвідомленні значення логопедичної допомоги для забезпечення мовленнєвого, комунікативного й соціального розвитку осіб з особливими освітніми потребами.

Використання матеріалів дисертації сприяло актуалізації вітчизняного історико-педагогічного досвіду, посиленню професійної спрямованості підготовки здобувачів освіти, розширенню їхніх знань про становлення спеціальної освіти в Україні та сучасні підходи до організації логопедичного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі.

Результати дисертаційного дослідження Є. Ю. Линдіної отримали позитивну оцінку науково-педагогічних працівників Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького та рекомендовані для подальшого використання в освітньому процесі, навчально-методичній роботі й професійній підготовці здобувачів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта / А6 Спеціальна освіта.



Наталя ФАЛЬКО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»

вул. Віктора Новікова, 2, м. Лубни, 37500, тел. +38 (075) 926 68 84,
e-mail: mail@luguniv.edu.ua, web: luguniv.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125131

01.06.2026

№ 1/509-1

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Линдіної Євгенії Юріївни

«Становлення та розвиток вітчизняної теорії та практики логопедичної
допомоги особам з особливими освітніми потребами»

поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка

Результати дисертаційного дослідження Линдіної Є. Ю. «Становлення та розвиток вітчизняної теорії та практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами» впроваджено в освітній процес ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» під час підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта.

У процесі впровадження використано матеріали дисертації, що висвітлюють: історичні передумови формування уявлень про мовлення, мовленнєві порушення та способи їх подолання; розвиток логопедичної допомоги в Україні в контексті становлення спеціальної педагогіки; внесок українських учених і наукових шкіл у формування теоретичних та методичних засад логопедії; трансформацію організаційних форм логопедичної допомоги, зокрема логопедичних пунктів, спеціальних закладів освіти, інклюзивно-ресурсних центрів; особливості професійної підготовки логопедичних кадрів у закладах вищої освіти України; сучасні тенденції розвитку логопедичної допомоги в умовах інклюзивної освіти, цифровізації, дистанційної взаємодії та воєнних викликів.

Результати дослідження впроваджено в зміст лекційних і практичних занять з освітніх компонентів, пов'язаних зі спеціальною педагогікою, історією спеціальної освіти, основами інклюзивного навчання та організацією корекційно-розвиткової роботи.

Окремі положення дисертаційного дослідження використано під час підготовки навчально-методичних матеріалів, завдань для самостійної роботи здобувачів освіти, тематики індивідуальних навчально-дослідних завдань, курсових і кваліфікаційних робіт. Зокрема, матеріали дослідження сприяли поглибленню змісту тем, пов'язаних з історією становлення логопедичної допомоги, розвитком спеціальної освіти в Україні, інклюзивною

трансформацією освітнього середовища, професійними функціями логопеда та міждисциплінарною взаємодією фахівців у системі супроводу осіб з особливими освітніми потребами.

Використання результатів дослідження дало змогу посилити національний, історико-педагогічний і професійно-орієнтований компоненти підготовки здобувачів освіти, актуалізувати внесок українських учених у розвиток логопедії та спеціальної педагогіки, а також акцентувати увагу на значущості логопедичної допомоги в забезпеченні освітньої участі, комунікативного розвитку й соціальної інтеграції осіб з особливими освітніми потребами.

Результати дисертаційного дослідження Линдіної Є. Ю. отримали позитивну оцінку науково-педагогічних працівників і можуть бути рекомендовані для подальшого використання в освітньому процесі, науково-методичній роботі та професійній підготовці здобувачів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта.

Ректор



Олена КАРАМАН



**ЛИМАНСЬКА МІСЬКА РАДА ДОНЕЦЬКОЇ ОБЛАСТІ
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ
КОМУНАЛЬНА УСТАНОВА «ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР»
ЛИМАНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ДОНЕЦЬКОЇ ОБЛАСТІ**

вулиця Поштова, 58, м. Лиман, Краматорський район, Донецька область, 84406,
E-mail: liman-irc@ukr.net, код ЄДРПОУ 42603015

Від 07.05.2026 № 04/25

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Линдіної Євгенії Юріївни**

**«Становлення та розвиток вітчизняної теорії та практики логопедичної
допомоги особам з особливими освітніми потребами»**

поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка

Результати дисертаційного дослідження Линдіної Євгенії Юріївни «Становлення та розвиток вітчизняної теорії та практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами» впроваджено в діяльність комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Лиманської міської ради Донецької області шляхом використання його науково-теоретичних і практико-орієнтованих положень у методичній, консультативній та інформаційно-аналітичній роботі.

Практичне застосування результатів дослідження здійснювалося під час підготовки методичних рекомендацій, фахових консультацій, професійних обговорень і просвітницьких заходів для педагогічних працівників, асистентів учителів, логопедів, практичних психологів та інших фахівців, залучених до психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами.

Окремі положення дисертаційного дослідження використано для поглиблення розуміння фахівцями історичної наступності розвитку логопедичної допомоги, її зв'язку зі становленням спеціальної освіти, діяльністю логопедичних пунктів, спеціальних закладів освіти, інклюзивно-ресурсних центрів, а також із сучасними процесами інклюзивної трансформації освітнього простору.

Результати дисертаційного дослідження мають практичну значущість для підвищення професійної компетентності працівників, удосконалення консультативно-методичної роботи та формування цілісного бачення логопедичної допомоги як важливого напрямку підтримки мовленнєвого, комунікативного й соціального розвитку осіб з особливими освітніми потребами.

Результати дослідження Линдіної Є. Ю. отримали позитивну оцінку фахівців комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Лиманської міської ради Донецької області та рекомендовані для подальшого використання в методичній, консультативній, інформаційно-просвітницькій і практичній діяльності.

Директор ІРЦ

«07» травня 2026 р.



Ніна ПРОНЧАКОВА



**КОМУНАЛЬНА УСТАНОВА «ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР»
МАР'ІНСЬКОЇ МІСЬКОЇ ВІЙСЬКОВО-ЦИВІЛЬНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
ПОКРОВСЬКОГО РАЙОНУ ДОНЕЦЬКОЇ ОБЛАСТІ**

вул. Заводська, 21, м. Мар'їнка, Покровський р-н, Донецька обл., 85600
ircmar2018@gmail.com, код згідно з ЄДРПОУ 42501943

від 27.05.2026 № 01-19 / 09

на № _____ від _____ 20__ р.

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Линдіної Євгенії Юріївни**

**«Становлення та розвиток вітчизняної теорії та практики
логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами»
поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка**

Результати дисертаційного дослідження Линдіної Євгенії Юріївни впроваджено в діяльність комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Мар'їнської міської військово-цивільної адміністрації Покровського району Донецької області шляхом використання його матеріалів у консультативній, інформаційно-просвітницькій та методичній роботі з фахівцями центру.

У процесі впровадження фахівців інклюзивно-ресурсного центру було ознайомлено з історичними відомостями щодо становлення та розвитку логопедичної допомоги в Україні, еволюції її організаційних форм, зміни підходів до осіб із мовленнєвими порушеннями та особливими освітніми потребами, а також трансформації логопедичної допомоги від окремих корекційно-педагогічних практик до сучасної системи психолого-педагогічного супроводу.

Використання матеріалів дослідження сприяло поглибленню професійної обізнаності фахівців інклюзивно-ресурсного центру щодо історичних засад розвитку вітчизняної логопедичної допомоги, усвідомленню наступності її організаційних форм і сучасного місця логопедичної допомоги в системі психолого-педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами.

Практичне значення впроваджених результатів полягає в можливості використання історико-педагогічних матеріалів дисертації для підвищення професійної компетентності фахівців центру, удосконалення консультативної та методичної роботи, а також розширення науково-методичного підґрунтя організації логопедичного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Результати дисертаційного дослідження Линдіної Євгенії Юріївни отримали позитивну оцінку фахівців комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Мар'їнської міської військово-цивільної адміністрації Покровського району Донецької області та рекомендовані для подальшого використання в інформаційно-просвітницькій, консультативній і методичній діяльності центру.

27 травня 2026 року

Директор ЦРЦ



Людмила Лисенко

Людмила ЛИСЕНКО



УКРАЇНА

ТОРЕЦЬКА МІСЬКА ВІЙСЬКОВО-ЦИВІЛЬНА АДМІНІСТРАЦІЯ
БАХМУТСЬКОГО РАЙОНУ ДОНЕЦЬКОЇ ОБЛАСТІ
КОМУНАЛЬНА УСТАНОВА «ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР»
85200, м. Торезьк, вул. В. Стуса
e-mail: irctor2018@gmail.com

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Линдіної Євгенії Юріївни**

**«Становлення та розвиток вітчизняної теорії та практики логопедичної
допомоги особам з особливими освітніми потребами»**

Результати дисертаційного дослідження Линдіної Євгенії Юріївни «Становлення та розвиток вітчизняної теорії та практики логопедичної допомоги особам з особливими освітніми потребами» впроваджено в діяльність Комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Торезької міської військово-цивільної адміністрації Бахмутського району Донецької області.

У процесі впровадження матеріали дисертаційного дослідження використано в інформаційно-просвітницькій, консультативній та методичній роботі з фахівцями інклюзивно-ресурсного центру щодо організації логопедичної допомоги дітям з особливими освітніми потребами.

Фахівців центру було ознайомлено з історичними відомостями про становлення та розвиток логопедичної допомоги в Україні, еволюцію поглядів на мовлення й мовленнєві порушення, зміну організаційних форм логопедичної допомоги, розвиток логопедичних пунктів, спеціальних закладів освіти та інклюзивно-ресурсних центрів як сучасної інституційної форми психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами.

Особливу увагу під час упровадження приділено положенням дослідження щодо трансформації логопедичної допомоги від окремих корекційно-педагогічних практик до сучасної міждисциплінарної системи підтримки, спрямованої на розвиток мовлення, комунікації, освітньої участі та соціальної взаємодії дитини.

Матеріали дисертації використано під час фахових обговорень і консультацій з питань командної взаємодії спеціалістів ІРЦ, організації психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, визначення ролі логопеда в системі комплексної оцінки розвитку дитини та надання рекомендацій щодо корекційно-розвиткової роботи.

Практичне значення впроваджених результатів полягає в поглибленні професійної обізнаності фахівців центру щодо історичних і сучасних засад логопедичної допомоги, актуалізації вітчизняного досвіду спеціальної та інклюзивної освіти, а також у розширенні науково-методичного підґрунтя консультативної роботи з педагогами й батьками дітей з особливими освітніми потребами.

Використання результатів дисертаційного дослідження сприяло формуванню цілісного уявлення про логопедичну допомогу як важливий складник психолого-педагогічного супроводу, що забезпечує мовленнєвий, комунікативний і соціальний розвиток дітей з особливими освітніми потребами в умовах сучасної інклюзивної освіти.

Результати дисертаційного дослідження Линдіної Є. Ю. отримали позитивну оцінку фахівців Комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Торецької міської військово-цивільної адміністрації Бахмутського району Донецької області та рекомендовані для подальшого використання в консультативній, методичній, інформаційно-просвітницькій і практичній діяльності центру.

Директор Комунальної установи
«Інклюзивно-ресурсний центр»
Торецької міської військово-цивільної
адміністрації Бахмутського району
Донецької області



Г. О. Хорошилова