

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

INCLUSION AND DIVERSITY

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Спецвипуск, 2025



Видавничий дім
«Гельветика»
2025

Засновник – Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа: Рішення Національної ради України
з питань телебачення і радіомовлення № 479 від 29.02.2024 року
Ідентифікатор медіа: R30-03336

Суб'єкт у сфері друкованих медіа –
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
(вул. Роменська, буд. 87, м. Суми, 40002, rector@sspu.edu.ua, тел. (0542) 68-59-02)

Друкується згідно з рішенням вченої ради
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
(Протокол № 5 від 22.12.2025 р.)

Головний редактор:

Боряк О. В. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Члени редакційної колегії:

Бойченко М. А. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Бондаренко Ю. А. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Дегтяренко Т. М. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Миронова С. П. – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Пахомова Н. Г. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Рарот Галина – доктор габілітований, професор Люблінського технічного університету, Республіка Польща

Шеремет М. К. – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету спеціальної та інклюзивної освіти
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення
StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

Фахова реєстрація (категорія «Б»): Наказ МОН України № 491 від 27 квітня 2023 року (додаток 3)
Спеціальність: А6 Спеціальна освіта (за спеціалізаціями)

Періодичність видання: 2 рази на рік

Мови публікацій: українська, англійська, німецька, польська, іспанська, французька, болгарська

ЗМІСТ

Бондаренко Юлія Анатоліївна, Трипольська Наталя Володимирівна ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО СУПРОВОДУ УЧНІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ.....	5
Боровець Діана Петрівна РОЗВИТОК ПРОГНОСТИЧНИХ ФУНКЦІЙ УЯВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	10
Боряк Оксана Володимирівна, Бойко Світлана Петрівна МОДЕЛЬ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ СОЦІАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ.....	15
Клочкова Юлія Володимирівна ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	21
Косенко Юрій Миколайович РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ МЕТОДОМ СОЦІАЛЬНОГО ЛАРПІНГУ.....	26
Лопатинська Наталія Анатоліївна МЕХАНІЗМИ ВИНИКНЕННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОШАМИ.....	32
Помирляну Олексій Тодорович ЖИТТЄВІ НАВИЧКИ ЯК СКЛАДОВА ОСОБИСТІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	38
Суховієнко Наталія Анатоліївна СУЧАСНІ ПІДХОДИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ РДУГ: ОСВІТА, ВИХОВАННЯ, КОРЕКЦІЯ.....	42

CONTENT

Bondarenko Yulia, Trypolska Natalia

Organizational and pedagogical conditions of correctional and developmental support for students with autism spectrum disorders..... 5

Borovets Diana

Formation of prognostic functions of imagination of school-age children with autism spectrum disorders using examples of tasks in mathematics lessons.....10

Boriak Oksana, Boiko Svitlana

Model of an inclusive educational environment for the social development of preschool children with psychophysical developmental disorders.....15

Klochko Yuliia

Formation of mathematical competencies in children with special educational needs under inclusive education conditions.....21

Kosenko Yurii

Development of social skills in children with autism spectrum disorders using the method of social larping.....26

Lopatynska Nataliia

Mechanisms underlying the emergence of writing disorders in younger school-age children with speech difficulties..... 32

Pomyrlianu Oleksii

Life skills as a component of personal competence of students with intellectual disabilities.....38

Sukhoviiienko Nataliia

Modern approaches of special psychology in working with children with ADHD: education, upbringing, correction..... 42

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО СУПРОВОДУ УЧНІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Бондаренко Юлія Анатоліївна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
ORCID ID: 0000-0002-6190-7648
Researcher ID: AAF-9970-2020
Scopus Author ID: 57207306666

Трипольська Наталя Володимирівна,
асистент кафедри дошкільної та початкової освіти
Запорізького національного університету
ORCID ID: 0009-0003-2117-355X

У статті обґрунтовано шість організаційно-педагогічних умов корекційно-розвивального супроводу молодших школярів з розладами аутистичного спектру (РАС). Для досягнення мети використано теоретичні методи дослідження: аналіз наукової літератури, систематизація та узагальнення науково-методичних джерел, концептуалізація організаційно-педагогічних умов.

Розкрито клінічні особливості РАС згідно з Міжнародною класифікацією хвороб 11-го перегляду, підкреслено виражену гетерогенність клінічних проявів і варіативність рівнів функціонування молодших школярів. Визначено, що МКХ-11 структурує РАС на основі двох критеріїв: наявності або відсутності порушень інтелектуального розвитку та рівня збереженості функціональної мови. До основних клінічних проявів належать порушення комунікативної функції, труднощі соціальної адаптації, поведінкові особливості та сенсорні дисфункції.

Обґрунтовано шість взаємопов'язаних організаційно-педагогічних умов ефективного супроводу молодших школярів з РАС: 1) скоординована міждисциплінарна взаємодія учасників психолого-педагогічного супроводу; 2) високий рівень професіоналізму фахівців, які здійснюють корекційно-розвитковий супровід дітей з РАС; 3) застосування інноваційних технологій і доказових практик; 4) організація корекційно-розвивального середовища та створення якісного навчально-методичного забезпечення; 5) реалізація індивідуального підходу з урахуванням особливостей психофізичного розвитку дитини; 6) цілеспрямований розвиток прогностичних функцій у учнів з РАС. Особлива увага приділяється розвитку прогностичних функцій як здатності передбачати наслідки своїх дій, планувати діяльність та антиципувати зміни в оточенні.

Обґрунтовані умови забезпечують реалізацію соціально-інтеграційної, компенсаторної, розвивальної та освітньої функцій корекційно-розвивального супроводу молодших школярів з РАС у початковій школі. Впровадження визначених умов сприяє оптимізації процесу психолого-педагогічного супроводу, підвищенню його результативності та успішній адаптації учнів до навчання.

Ключові слова: розлади аутистичного спектру, учні початкової школи, корекційно-розвивальний супровід, організаційно-педагогічні умови, прогностичні функції, психолого-педагогічний супровід.

Bondarenko Yulia, Trypolska Natalia. Organizational and pedagogical conditions of correctional and developmental support for students with autism spectrum disorders

The article substantiates a system of organizational and pedagogical conditions for correctional and developmental support of primary school students with autism spectrum disorders (ASD). To achieve the objective, theoretical research methods were employed: analysis of scientific literature, systematization and generalization of scientific and methodological sources, and conceptualization of organizational and pedagogical conditions.

The clinical features of ASD are revealed according to the International Classification of Diseases, 11th Revision, emphasizing the pronounced heterogeneity of clinical manifestations and variability of functioning levels in primary school students. It is determined that ICD-11 structures ASD based on two criteria: the presence or absence of intellectual developmental disorders and the level of preserved functional language. The main clinical manifestations include impaired communication function, difficulties in social adaptation, behavioral features, and sensory dysfunctions.

Six interconnected organizational and pedagogical conditions for effective support of primary school students with ASD are substantiated: 1) coordinated interdisciplinary interaction of participants in psychological and pedagogical support; 2) high level of professionalism of specialists providing correctional and developmental support for children with ASD; 3) application of innovative technologies and evidence-based practices; 4) organization of correctional and developmental environment and creation of quality educational and methodological support; 5) implementation of an individual approach taking into account the child's psychophysical development features; 6) purposeful development of prognostic functions in students with ASD. Special attention is paid to the development of prognostic functions as the ability to anticipate the consequences of one's actions, plan activities, and anticipate changes in the environment.

The substantiated conditions ensure the implementation of social-integration, compensatory, developmental, and educational functions of correctional and developmental support for primary school students with ASD. The implementation of the defined conditions contributes to the optimization of the psychological and pedagogical support process, increasing its effectiveness and successful adaptation of students to learning.

Key words: autism spectrum disorders, primary school students, correctional and developmental support, organizational and pedagogical conditions, prognostic functions, psychological and pedagogical support.

Вступ. У контексті розвитку інклюзивного навчання особливого значення набуває питання підготовки учнів початкової школи з розладами аутистичного спектру до інтеграції в освітній простір, що потребує переосмислення існуючих підходів, спрямованих на підвищення якості та результативності психолого-педагогічного супроводу, зокрема корекційної підтримки на етапі початкового навчання.

Попри активне реформування системи освіти України, професійна підготовленість педагогів, зокрема вчителів-дефектологів, які працюють з дітьми з РАС, потребує суттєвого підвищення для забезпечення ефективного корекційно-розвивального супроводу. Водночас зростають вимоги до якості психолого-педагогічного супроводу, що зумовлює дисбаланс між професійними компетентностями фахівців і потребами практики. Ці суперечності актуалізують необхідність наукового обґрунтування системи організаційно-педагогічних умов, що забезпечать ефективність корекційно-розвивального супроводу молодших школярів з РАС у закладах початкової освіти України.

Проблематика розладів аутистичного спектру привертала увагу дослідників та знаходила відображення у науковій, медичній, психологічній і педагогічній літературі впродовж багатьох століть. Переважно це були дослідження зарубіжних науковців (Н. Asperger, L. Bender, M. Bristol, S. Harris, B. Hermelin, L. Kanner та ін.). Варто відзначити, що останніми роками в Україні спостерігається підвищений інтерес як з боку науковців, так і з боку практикуючих фахівців (Т. Ілляшенко, С. Конопляста, К. Островська, М. Рождественська, М. Химко, Д. Шульженко та ін.) до питання вивчення ефективності індивідуалізованих підходів корекції, що враховують унікальні особливості кожної дитини з РАС.

Згідно з дослідженнями К. Островської, В. Тарасун, Г. Хворової та ін., сучасні ефективні підходи до супроводу дітей з РАС базуються передусім на психолого-педагогічних інтервенціях, спрямованих на розвиток комунікативних, когнітивних і соціальних компетентностей, а також на корекцію поведінкових особливостей та сенсорних дисфункцій. Водночас залишається недостатньо визначеним комплекс організаційно-педагогічних умов, що забезпечують ефективну реалізацію цих підходів у практиці початкової школи.

Мета – визначити і обґрунтувати організаційно-педагогічні умови корекційно-розвивального супроводу учнів молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру.

Матеріали та методи. Для досягнення мети використано теоретичні методи дослідження: аналіз наукової літератури, систематизація та узагальнення науково-методичних джерел, концептуалізація організаційно-педагогічних умов.

Результати дослідження. На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти термін «розлади аутистичного спектру» (РАС) відображає спектральну природу порушення з широкою варіативністю індивідуальних проявів, основними з яких є: порушення комунікативної функції (обмеження комунікативних інтенцій власними інтересами, дефіцит використання невербальних засобів спілкування, знижена потреба у соціальній взаємодії); труднощі соціальної адаптації; поведінкові особливості (стереотипні моделі поведінки, атиповість емоційного реагування, компульсивні прояви); а також сенсорні дисфункції (гіпер- та гіпосенситивність) [1; 5].

Згідно з МКХ-11, розлад аутистичного спектру характеризується стійким зниженням здатності ініціювати та підтримувати соціальні взаємодії й комунікацію, а також низкою обмежених та повторюваних негнучких патернів поведінки, інтересів чи занять, які нетипові для віку та соціокультурного контексту [7].

Прояв РАС зазвичай відбувається у ранньому дитинстві, проте симптоми можуть повністю виявлятися пізніше, коли соціальні потреби починають перевищувати обмежені можливості особистості.

Класифікація МКХ-11 структурує РАС на основі двох критеріїв: наявності або відсутності порушень інтелектуального розвитку та рівня збереженості функціональної мови (усної чи писемної). Важливою особливістю МКХ-11 є можливість встановлення діагнозу РАС одночасно з іншими коморбідними станами, зокрема з розладом дефіциту уваги та гіперактивності, тривожними розладами чи іншими порушеннями нервово-психічного розвитку, що забезпечує більш цілісне розуміння клінічної картини та потреб особистості в психолого-педагогічному супроводі [7].

Н. Базима виокремлює такі провідні маркери РАС: відсутність реакції-звернення на ім'я; знижена здатність до наслідування та імітаційної поведінки; прагнення до задоволення потреб через небажану або проблемну поведінку; відсутність вказівного жесту як засобу вираження інтенцій або запитів; обмежене використання мовлення як засобу комунікації [1].

Однією з ключових особливостей розвитку дітей з РАС є дефіцит досвіду ефективної соціальної взаємодії з ровесниками. Характерними проявами є уникнення колективних форм діяльності, емоційна відособленість, прагнення до ізоляції та труднощі в інтеріоризації рольових моделей взаємодії (зокрема, «педагог – учень», «дорослий – дитина»). Діти з РАС виявляють складнощі у дотриманні правил та послідовному виконанні інструкцій дорослого, що суттєво ускладнює процеси соціалізації та освітньої адаптації [8; 9].

Водночас Т. Скрипник підкреслює значний потенціал розвитку дітей з розладами аутистичного спектру [9]. Незважаючи на обмеження, зумовлені дефіцитом

соціально-комунікативних навичок і порушеннями соматосенсорної та психомоторної сфер, означені труднощі можуть бути ефективно компенсовані в умовах систематичного цілеспрямованого корекційно-розвивального супроводу [9]. Оптимізація даного процесу передбачає застосування науково обґрунтованих методик навчання та розвитку, що базуються на доказових міжнародних практиках і створюють сприятливі умови для формування когнітивних здібностей та розширення адаптивних можливостей дітей з РАС [2; 11].

З урахуванням наукових підходів і досвіду практики нами виокремлено організаційно-педагогічні умови корекційно-розвивального супроводу учнів молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру. Першою серед них є скоординована міждисциплінарна взаємодія фахівців, залучених до психолого-педагогічного супроводу дітей з РАС. Стратегічною метою діяльності команди супроводу є соціалізація дітей з РАС, компенсація наявних порушень та профілактика вторинних ускладнень у психофізичному розвитку. Пріоритетними напрямками роботи виступають корекція емоційно-вольової сфери, формування адаптивних поведінкових стратегій, розвиток навичок соціально-побутової адаптації та академічних компетенцій [9; 12; 13].

Реалізація корекційно-розвивального компонента у межах психолого-педагогічного супроводу покладається на вчителя-дефектолога відповідної спеціалізації. Окрім того, у процесу корекційної підтримки включаються в цей процес і учителі та вихователі ГПД, продовжуючи роботу під час режимних моментів, групових та підгрупових заняттях з урахуванням індивідуальних освітніх потреб дитини, а також через систему додаткових занять (гуртки), спрямованих на збагачення соціального досвіду [9].

Другою організаційно-педагогічною умовою є високий рівень професіоналізму фахівців, які здійснюють корекційно-розвитковий супровід дітей з РАС, та їхня готовність до виконання професійних обов'язків і завдань. Згідно з концептуальними положеннями українських учених (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшиної, О. Овчарук та ін.), професіоналізм трактується як інтегральна характеристика, що охоплює систему знань, умінь і навичок, сформованість професійної світоглядної позиції, ціннісних орієнтацій та готовності до здійснення фахової діяльності [6].

Попри активне реформування системи освіти України, рівень професійної підготовленості вчителів-дефектологів потребує суттєвого підвищення для відповідності сучасним вимогам щодо забезпечення ефективного корекційно-розвивального супроводу дітей з РАС.

Третьою організаційно-педагогічною умовою є застосування інноваційних технологій і доказових практик у процесі корекційно-розвивального супроводу. Інновації в освіті трактуються як система нових професійних дій педагогів, спрямованих на науково обґрунтоване розв'язання актуальних проблем освітнього процесу [4].

У контексті корекційно-розвивального супроводу дітей з РАС інновації трактуються як сучасні, науково апробовані та емпірично підтверджені технології, мето-

дики, методи і прийоми, що не лише базуються на доказовому досвіді, а й спрямовані на компенсацію основних проявів порушення та профілактику вторинних ускладнень у психофізичному розвитку [4; 11].

Застосування інноваційних підходів у корекційно-розвитковій роботі забезпечує оптимізацію процесу психолого-педагогічного супроводу, підвищення його результативності та відповідність актуальним науковим тенденціям. Системне поєднання традиційних і інноваційних методів забезпечує комплексну реалізацію функцій корекційно-розвивального супроводу: соціально-інтеграційної, компенсаторної, розвивальної та освітньої [9].

Четвертою організаційно-педагогічною умовою є організація корекційно-розвивального середовища та створення якісного навчально-методичного забезпечення корекційного супроводу, що відповідає віковим та когнітивним особливостям молодших школярів з РАС, вимогам сучасних освітніх трансформацій [6; 9].

П'ятою організаційно-педагогічною умовою ефективного корекційно-розвивального супроводу є реалізація індивідуального підходу. З огляду на виражену гетерогенність клінічних проявів і варіативність рівнів функціонування дітей з РАС, індивідуальний підхід передбачає врахування їх типологічних особливостей психофізичного розвитку, розроблення персоналізованої програми супроводу та добір адекватних методів і засобів корекційної підтримки [8; 9].

Шостою організаційно-педагогічною умовою є цілеспрямований розвиток прогностичних функцій у молодших школярів з РАС як необхідної передумови успішної навчальної діяльності та соціальної адаптації. Прогностичні функції трактуються як здатність передбачати наслідки своїх дій, планувати послідовність кроків для досягнення мети, антиципувати зміни в оточенні. Вони є критично важливими для ефективного навчання в початковій школі.

Учні початкової школи з РАС часто демонструють значні труднощі в розвитку прогностичних здібностей, що має прояв у складнощах планування діяльності, передбачення результатів власних дій, розуміння причинно-наслідкових зв'язків та адаптації до змін у шкільному розпорядку [1; 5].

Розвиток прогностичних функцій у молодших школярів з РАС передбачає:

- формування навичок планування навчальної діяльності через використання візуальних розкладів, алгоритмів виконання завдань, покрокових інструкцій;
- розвиток здатності передбачати наслідки власних дій у соціальних ситуаціях через моделювання, рольові ігри, соціальні історії;
- навчання антиципації змін у звичному розпорядку через попереднє інформування, підготовчі вправи, поступове введення нових елементів;
- формування навичок самоконтролю та самооцінювання результатів власної діяльності;
- розвиток розуміння часових послідовностей і причинно-наслідкових зв'язків через спеціально організовані вправи та ігрові ситуації [2; 9; 11].

Цілеспрямована робота над розвитком прогностичних функцій сприяє формуванню в молодших школярів з РАС навичок саморегуляції, підвищує рівень їхньої навчальної самостійності, знижує тривожність в ситуаціях невизначеності та створює основу для успішного засвоєння академічних знань і соціальної інтеграції в шкільному середовищі [9; 13].

Висновки. У результаті проведеного дослідження визначено і обґрунтовано шість організаційно-педагогічних умов корекційно-розвивального супроводу учнів початкової школи з розладами аутистичного спектру. Визначено, що РАС характеризуються вираженою гете-

рогенністю клінічних проявів і широкою варіативністю рівнів функціонування, що зумовлює необхідність персоналізованого підходу та реалізації комплексу взаємопов'язаних організаційно-педагогічних заходів.

Обґрунтовані умови забезпечують реалізацію соціально-інтеграційної, компенсаторної, розвивальної та освітньої функцій корекційно-розвивального супроводу молодших школярів з РАС у початковій у школі. Впровадження визначених умов сприяє оптимізації процесу психолого-педагогічного супроводу, підвищенню його результативності та успішній адаптації учнів до навчання у школі.

Література:

1. Базима Н. В. Теоретичне вивчення проблематики аутизму. Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. 2015. Вип. 1. С. 51–56.
2. Барбера Мері Лінч Дитячий аутизм та вербально-поведінковий підхід (The Verbal Behavior Approach): Навчання дітей з аутизмом та пов'язаними розладами. Київ : Видавничий дім «СВАРОГ», 2023. 268 с.
3. Дегтяренко Т. М. Стратегія удосконалення підготовки фахівців до управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги : монографія. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. 150 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник. Київ : Академвидав, 2012. 349 с.
5. Желтова М., Урсуленко Ю. Характеристика основних критеріїв діагностування та провідні методи корекції розладів аутистичного спектру. *Молодий вчений*, 2023. № 10 (122). С. 83–88.
6. Кремень В. Г. Енциклопедія освіти. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
7. Мішиєв В. Д., Михайлов Б. В., Гриневич Є. Г. МКХ-11. Розділ 06: Психічні і поведінкові розлади та порушення нейропсихічного розвитку. Статистична класифікація. Київ : Моріон, 2024. 300 с.
8. Островська К. О. Аутизм : проблеми психологічної допомоги : навч. посібник. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.
9. Скрипник Т. В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектру : навч. метод. посіб. Київ : Гнозис, 2013. 60 с.
10. Тарасун В., Хворова Г. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом : навч. посіб. Київ : Науковий світ, 2004. 100 с.
11. Шрам Р. Дитячий аутизм і АВА терапія, що ґрунтується на методах прикладного аналізу поведінки. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 140 с.
12. Bazyma N., Koropatova O., Bondarenko Y., Forostian O., Sokolova H., & Kovylyna V. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 12(1), 2021. 01–18. <https://doi.org/10.18662/brain/12.1/167>
13. Stebljuk S., Bondarenko Y., Torop K., Yarmola N., Kuzava I., & Shulzhenko D. Formation of Communication Skills in Junior Schoolchildren with Intellectual Disabilities in the Conditions of Inclusive Education. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 12(4), 2021. 329–345. <https://doi.org/10.18662/brain/12.4/253>

References:

1. Bazyma, N. V. (2015). Teoretychne vyvchennia problematyky autyzmu [Theoretical study of autism issues]. Aktualni problemy pedahohiky, psyholohii ta profesiinoi osvity – Actual problems of pedagogy, psychology and professional education, issue 1, pp. 51–56 [in Ukrainian].
2. Barbera, Mary Lynch (2023). Dytiachyi autyzm ta verbalno-povedinkovi pidkhid (The Verbal Behavior Approach): Navchannia ditei z autyzmom ta pov'iazanyimi rozladamy [Childhood autism and the Verbal Behavior Approach: Teaching children with autism and related disorders]. Kyiv: Vydavnychiy dim «SVAROH», 268 p. [in Ukrainian].
3. Dehtiarenko, T. M. (2010). Stratehiia udoskonalennia pidhotovky fakhivtsiv do upravlinnia protsesom korektsiino-reabilitatsiinoi dopomohy [Strategy for improving the training of specialists in managing the process of correctional and rehabilitation assistance]: monograph. Sumy: Vyd-vo SumDPU im. A. S. Makarenka, 150 p. [in Ukrainian].
4. Dychkivska, I. M. (2012). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]: textbook. Kyiv: Akademvydav, 349 p. [in Ukrainian].
5. Zheltova, M., Ursulenko, Yu. (2023). Kharakterystyka osnovnykh kryteriiv diahnostuvannia ta providni metody korektsii rozladiv autystychnoho spektru [Characteristics of the main diagnostic criteria and leading methods of correction of autism spectrum disorders]. Molodyi vchenyi – Young scientist, no. 10 (122), pp. 83–88 [in Ukrainian].
6. Kremen, V. H. (2008). Entsiklopediia osvity [Encyclopedia of Education]. Kyiv: Yurinkom Inter, 1040 p. [in Ukrainian].
7. Mishyiev, V. D., Mykhailov, B. V., Hrynevych, Ye. H. (2024). MKKh-11. Rozdil 06: Psykhichni i povedinkovi rozlady ta porushennia neiropsykhichnoho rozvytku. Statystychna klasyfikatsiia [ICD-11. Chapter 06: Mental and behavioral disorders and neurodevelopmental disorders. Statistical classification]. Kyiv: Morion, 300 p. [in Ukrainian].
8. Ostrovska, K. O. (2006). Autyzm: problemy psyholohichnoi dopomohy [Autism: problems of psychological assistance]: textbook. Lviv: Vydavnychiy tsentr LNU imeni Ivana Franka, 110 p. [in Ukrainian].

9. Skrypnyk, T. V. (2013). Standarty psykholoho-pedahohichnoi dopomohy ditiam z rozladamy autychnoho spektru [Standards of psychological and pedagogical assistance to children with autism spectrum disorders]: teaching manual. Kyiv: Hnozis, 60 p. [in Ukrainian].
10. Tarasun, V., Khvorova, H. (2004). Kontseptsiiia rozvytku, navchannia i sotsializatsii ditei z autyzmom [Concept of development, education and socialization of children with autism]: textbook. Kyiv: Naukovyi svit, 100 p. [in Ukrainian].
11. Shramm, R. (2021). Dytiachyi autyzm i AVA terapiia, shcho gruntuetsia na metodakh prykladnoho analizu povedinky [Childhood autism and ABA therapy based on applied behavior analysis methods]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury, 140 p. [in Ukrainian].
12. Bazyma, N., Koropatova, O., Bondarenko, Y., Forostian, O., Sokolova, H., & Kovylyna, V. (2021). BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 12(1), pp. 01–18. <https://doi.org/10.18662/brain/12.1/167> [in English].
13. Stebljuk, S., Bondarenko, Y., Torop, K., Yarmola, N., Kuzava, I., & Shulzhenko, D. (2021). Formation of Communication Skills in Junior Schoolchildren with Intellectual Disabilities in the Conditions of Inclusive Education. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 12(4), pp. 329–345. <https://doi.org/10.18662/brain/12.4/253> [in English].

Дата першого надходження рукопису до видання: 17.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 12.12.2025

Дата публікації: 24.12.2025

РОЗВИТОК ПРОГНОСТИЧНИХ ФУНКЦІЙ УЯВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Боровець Діана Петрівна,

аспірантка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
ORCID ID: 0009-0008-4616-746X

У статті висвітлена актуальність проблеми формування прогностичних функцій уяви молодших школярів з розладами спектру аутизму (далі - РСА) на уроках математики. Доведено, що здатність до прогнозування та планування – одна з важливих функцій уяви, яка забезпечує планування послідовності дій, усвідомлення закономірностей, що є вагомим для соціалізації. Окреслено низку труднощів молодших школярів з РСА, які можуть ускладнювати формування прогностичних функцій уяви на уроках, зокрема невміння передбачати результат, недорозвиток гнучкості мислення, складність переходу від конкретних до абстрактних операцій. Визначено, що математика як навчальний предмет створює унікальні можливості для формування прогнозування, оскільки потребує логічної послідовності, планування та передбачення помилок. Обґрунтовано необхідність впровадження спеціальних методичних підходів на уроках математики, які сприяють розвитку прогностичних функцій уяви, зокрема структуроване навчальне середовище, візуальна підтримка, алгоритмізація, поетапне виконання завдань, прогнозування результату, моделювання ситуацій та роботи з задачами. У статті представлено комплекс вправ та педагогічних прийомів, спрямованих на розвиток прогностичних функцій уяви; визначено принципи роботи з учнями з РСА та організації навчального процесу на уроках математики. Запропоновано правила для розв'язування задач молодшими школярами з РСА; аргументовано необхідність попередньої словникової роботи перед цією діяльністю. Обґрунтовано ефективність системної, структурованої та візуально орієнтованої роботи, яка дозволяє підвищити рівень прогнозування, планування та самостійності молодших школярів з РСА у процесі вивчення математики.

Ключові слова: розлади спектру аутизму, молодші школярі, розвиток, прогностичні функції уяви, уроки математики, приклади, задачі.

Borovets Diana. Formation of prognostic functions of imagination of school-age children with autism spectrum disorders using examples of tasks in mathematics lessons

The author of the article sheds light on the problem of the formation predictive functions of the imagination of school-age children with autism spectrum disorders (ASD) using examples of tasks in mathematics lessons. She has emphasized that the ability to predict and plan is one of the important functions of the imagination, which provides planning of a sequence of actions, awareness of patterns. It is important for their socialization. Children with ASD often have difficulties with predicting the result, flexibility of thinking and the transition from concrete to abstract operations. The author of the article has outlined a number of difficulties of school-age children with ASD, which may complicate the formation of predictive functions of the imagination in the lessons. She has emphasized that mathematics as an educational subject creates unique opportunities for the formation of forecasting, whereas it needs a logical sequence, planning and anticipation of errors. The necessity of the implementation of special methodological approaches in mathematics lessons that contribute to the development of predictive functions is substantiated. They envision a structured learning environment, visual support, algorithmization, step-by-step task completion, prediction of the result, modeling of situations and work with tasks. The author of the article has presented a set of exercises and pedagogical techniques aimed at activating the predictive functions of the imagination and also defines the principles of working with ASD pupils in mathematics lessons for teachers and the organization of the educational process. Rules for composing tasks for school-age children with ASD are suggested, the need for preliminary vocabulary work before solving tasks is argued, since ASD pupils may not understand the terminology is substantiated. The effectiveness of systematic, structured and visually oriented work is substantiated, which allows to increase the level of forecasting, planning and independence of school-age children with ASD in the process of studying mathematics.

Key words: ASD, school-age children, predictive functions of the imagination, mathematics lessons, examples, tasks, development.

Вступ. Особливої актуальності в умовах Нової української школи набуває проблема, орієнтована на розвиток критичного мислення, творчості, самостійності та умінь застосовувати знання у реальних життєвих ситуаціях. Прогностичні функції уяви є важливою складовою цих компетентностей, оскільки забезпечують здатність учня планувати діяльність, оцінювати можливі результати та приймати усвідомлені рішення.

Математика як навчальний предмет створює унікальні можливості для формування прогнозування: вона потребує логічної послідовності, планування, вибору оптимального способу дій та передбачення помилок. Отже, розвиток прогностичних функцій уяви

безпосередньо впливає на оволодіння математичними компетентностями молодших школярів.

У молодшому шкільному віці прогностичні функції інтенсивно формуються, але потребують цілеспрямованих педагогічних впливів. Практика показує, що традиційні методи навчання математики не завжди створюють умови для активного прогнозування у дітей з РСА: учні часто виконують дії формально, без осмислення їх наслідків. Тому постає потреба у використанні спеціальних прийомів, які стимулюють розумові операції, моделювання ситуацій, передбачення результатів та альтернативних шляхів розв'язання завдань.

Незважаючи на наявність наукових пошуків з проблеми корекції РСА українськими дослідниками (Н. Базима, К. Островська, Л. Рибченко, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, Д. Шульженко та ін.) питання формування саме прогностичних функцій уяви залишається недостатньо дослідженим, а методичне забезпечення навчання таких дітей потребує подальшого удосконалення. Розвиток прогностичних функцій уяви сприяє підвищенню навчальних досягнень, зменшує кількість типових помилок, покращує логічне та критичне мислення, а також підсилює мотивацію до вивчення математики. Проте питання системного розвитку прогнозування в математичній освіті ще недостатньо розроблене, що визначає потребу в поглибленому теоретичному та практичному дослідженні цього напрямку.

Мета дослідження – обґрунтувати та описати зміст і методи формування прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА на прикладі уроків математики в 4 класі.

Матеріали та методи. У висвітленні питання формування прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА використовували аналіз наукових та методичних джерел з проблем навчання дітей з ООП загалом та з РСА, зокрема; результати формувального експерименту з розвитку прогностичних функцій уяви на прикладі роботи з учнями 4 класу на уроках математики.

Результати дослідження. Математика є чітким, структурованим, передбачуваним предметом, на якому учень має прогнозувати результат дії, визначати етапи розв'язання задачі, передбачати раціональний спосіб обчислення. Цей навчальний предмет часто є досить комфортним для школярів з РСА, оскільки дає можливість відтреноувати гнучкість мислення та прогнозування. Аналіз літературних джерел та результати констатувального експерименту дозволили визначити низку труднощів молодших школярів з РСА, які можуть ускладнювати формування прогностичних функцій уяви на уроках:

- Конкретність мислення, через яку учням важко виконувати уявні дії та передбачити можливі результати математичних операцій без опори на наочність;

- Дефіцит оперативності мислення, низька когнітивна гнучкість, яка заважає дітям адаптовуватись до нових умов задачі, змінювати спосіб обчислення, передбачати результат при зміні числових даних;

- Недостатній розвиток виконавчих функцій, внаслідок чого учні мають труднощі у плануванні, визначенні послідовності подій, прогнозуванні наступного кроку, застрягають на окремому етапі розв'язання та не бачать цілісного алгоритму;

- Труднощі у розумінні текстових задач і завдань, адже вони потребують розвинутих навичок узагальнення та перенесення отриманих знань в нові умови;

- Підвищена тривожність, яка виникає при невідомості, потреба в передбачуваності та чітких правилах; тому будь яка ситуація, яка вимагає припущення, приблизного обчислення може викликати дискомфорт та уникнення виконання завдань.

Враховуючи можливі труднощі в роботі з учнями з РСА нами були розроблені основні правила та принципи роботи з ними на уроках математики:

1. Принцип передбачуваності, прогнозованості уроку. Урок потрібно починати з короткого опису: «Сьогодні ми будемо...». Урок розподілити на складові і використовувати послідовність у вигляді піктограм: вступ – завдання – перерва або руханка – підсумки. Варто попереджати заздалегідь про зміну діяльності: «Закінчуємо задачу і переходимо до прикладів».

2. Принцип поступовості. Спочатку учням з РСА пропонувати найлегші завдання з простим прогнозуванням, поступово їх ускладнюючи.

3. Принцип чіткої структури завдання. Інструкції до кожного завдання повинні бути максимально конкретними, лаконічними та коментувати кожен крок окремо.

4. Принцип візуальної підтримки. Кожне завдання має супроводжуватись не лише чіткою словесною інструкцією, а й схемами, піктограмами, стрілками, малюнками, кольоровими підказками, тобто візуальними стимулами, які полегшать розуміння сутності завдання.

5. Принцип конкретних ситуацій. Завдання і задачі мають бути пов'язані з повсякденними ситуаціями, з якими може стикатися дитина, наприклад: транспорт, їжа, іграшки, покупки.

6. Принцип закріплення через повторення. Типи завдань можуть повторюватись до тих пір, поки учень не засвоїть певний алгоритм чи правило вирішення цієї задачі.

Нами були розроблені *види завдань для розвитку прогностичних функцій уяви* учнів 4 класу з РСА на уроках математики. А саме:

1. Продовж числовий ряд.

2. Виклади числа в порядку зростання/зменшення.

3. Визнач, правильно чи неправильно вирішено приклад.

4. Визнач послідовність дій у виразі.

5. Спрогнозуй дію в задачі.

6. Розплануй дії в задачі.

Розглянемо більш детально методичні прийоми, які враховують особливості виконання таких завдань учнями з РСА на уроках.

Продовж числовий ряд. Дітям пропонуємо продовжити простий числовий ряд від 1 до 10. Даємо інструкцію:

«Продовж числовий ряд: 1,2,3,4,5... до 10».

«Продовж числовий ряд: 1,3,5,7,9,11... до 31».

«Продовж числовий ряд: 2,4,6,8,10... до 30».

«Продовж числовий ряд: 3,6,9,12,15... до 30».

«Продовж числовий ряд: 2,1,4,3,6,5,8,7... до 20».

Усі завдання розроблені за принципом від простого до складного, для засвоєння учнями алгоритму роботи. Для подолання труднощів виконання, допускаються різні види допомоги: виконання завдання разом, виконання завдання за зразком, варіанти відповідей на вибір.

Виклади числа в порядку зростання/зменшення. Пропонували учням викласти числа у порядку зростання, пізніше – у порядку зменшення. Це завдання

виконували за умови, що діти вміли порівнювати числа між собою, але поняття послідовності числового ряду не сформовано. Спочатку викладали числа від 1 до 10, потім у зворотному порядку. Перед дитиною викладали числа в довільному порядку та запитували: «Поглянь уважно, де тут найменше число?» та акцентували увагу на початок рядка. Далі знову запитували: «А тепер тут яке найменше число? Давай поставимо його наступним». Поступово викладали числовий ряд, упорядковуючи числа від найменшого до найбільшого та завершували фразою: «Ми виклали всі числа у порядку зростання». За тим самим принципом викладали у порядку зменшення. Поступово ускладнювали завдання, пропускаючи у числовому ряду деякі числа, викладали числа другого, третього, четвертого десятків (завдання ускладнювали, залежно від розуміння дитиною завдання). Коли дитина засвоїла розуміння понять «в порядку зростання» та «в порядку зменшення» з цілими числами, переходили до дробів та позначали числа на координатній прямій.

Визнач, правильно чи неправильно розв'язано приклад. Учні пропонували спочатку прості приклади з однією дією та давали інструкцію:

«Визнач, чи правильно розв'язаний приклад $39+24=60$, $25+27=52$. На скільки дій приклад? Що потрібно зробити, щоб зрозуміти, чи є помилка?» Далі пропонуємо приклади на дві дії з інструкцією: «Поглянь, це завдання таке ж, як і попереднє, але трішки складніше. Визнач, чи правильно розв'язаний приклад: $78+56-34=100$, $90-80+69=89$. На скільки дій цей приклад? Що зробимо, щоб перевірити, чи правильна відповідь?» Якщо діти знають, як зробити завдання, але демонструють тривожність, можна запропонувати варіанти правильних відповідей та дозволити дітям вибрати правильну.

Визнач послідовність дій у виразі. Учні пропонують спочатку прості приклади на дві дії, потім на три та чотири, потім з дужками, поступово підвищуючи складність. Завдання починають з інструкції: «Подивись на приклад. На скільки дій приклад? Яку дію робимо першою, яку другою». Спочатку даємо можливість визначити дитині порядок дій, потім самостійно (чи з допомогою педагога) розв'язати приклад. Нижче подаємо приклади різного рівня складності від простого до складного:

$89-49+31$, $98+67+42$, $189-378-64$, $367+289-25$, $35+11*7$, $92*2-109$;

$5*38-38$, $2*98-50$, $135-4:2+37$, $81:9-5*1$, $275:5-48:4$, $25*7+67-10$.

$(27+37):4-2$, $4+2*(49-25)$, $55+(1324:4-1):10$.

Спрогнозуй дію в задачі. Тут варто відзначити, що це лише прогнозування дії, тому метою завдання не було цілісного розв'язання задачі. Наводимо зразки таких завдань з інструкціями:

1. «До класу принесли 25 книжок. Роздали 15. Що будемо робити? Яку дію? Коли роздали, книжок стало менше чи більше?».

2. «На даху сиділо 4 пташки. Прилетіло ще 3. Що будемо робити? Яку дію? Коли пташки прилетіли, стало більше чи менше?»

3. «У їдальні 35 пірижків розклали на 7 тарілок. Скільки пірижків буде в одній тарілці? Як вважаєш, яку дію потрібно зробити?»

4. «У підгрупі 8-ми учням роздали по 4 зошити. Скільки всього зошитів було? Яку дію будемо робити?»

Якщо такі види завдань учні з РСА не можуть виконати, можливо вони не розуміють основні поняття, тому перед початком варто провести індивідуальну словникову роботу, яку доцільно поєднувати з використанням різноманітних наочних матеріалів. Слова, які вивчатимуть учні потрібно поділити на три групи:

1. Слова, які передають предметно-дійовий зміст задачі, але будуть нести у собі математичне навантаження (назви предметів, ознак, дій).

2. Слова та лексично нерозривні словосполучення, які означають одиниці вимірювання, математичні величини і виражають відношення і залежності між ними («більше-менше», «вище-нижче», «стільки ж», «більше в... разів-менше в... разів», «довжина», «ширина», «висота», «кілометр», «кілограм», тощо).

3. Слова, які не є ключовими у вираженні математичних відношень, але відображають реальний стан чи послідовність дій, які не впливають на зміни кількісних зв'язків («разом», «всього», «було», «стало», «залишилось», «останній», «роздали», «заплатили», «прилетіли», «розклали» тощо).

Розплануй дії в задачі. Варто відзначити, що вміння розв'язувати арифметичні задачі на одну-дві та більше дій є важливим для формування внутрішнього плану дій. Перед початком роботи з задачами брали до уваги вирішення таких проблем:

— навчити свідомо обирати арифметичні дії для розв'язання задачі;

— навчити учнів з РСА розуміти арифметичну термінологію та усвідомити такі поняття, як умова, питання, відповідь тощо;

— розрізняти в умові задачі невідоме та числові дані, вміти встановлювати між ними зв'язок, робити скорочений запис за шаблоном чи зразком;

— записувати розв'язання задачі і відповідь.

Починали роботу з ознайомлення з умовою задачі. Спочатку задачу читав педагог, потім учень разом з педагогом. Після ознайомлення з умовою задачі необхідно було зробити короткий запис. Для ознайомлення з задачею у роботі з учнями з РСА спочатку застосовували предметну ілюстрацію з використанням реальних предметів або їх об'ємних зменшених копій. Поступово елементи предметних множин можна замінювати їхніми символами. З простою задачею (на одну дію) усвідомлення зв'язків між величинами відпрацьовували через відтворення реальної ситуації, моделлю якої була задача.

Після ознайомлення з умовою задачі та схематичного короткого запису ставили учням навідні запитання за змістом задачі: ««Що нам відомо?», «Що ми шукаємо?», «Які числа?», «Яку дію робимо? Чому?» (повертались до словникової роботи, нагадували, що означає поняття «використали», «разом», «більше ніж...» і т.д.) «Яку дію робимо?». Записували арифметичну дію, писали відпо-

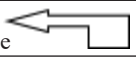
Таблиця 1

Схема роботи з простою задачею

Послідовність роботи	Зміст етапу роботи
Словникова робота	Ознайомлення з поняттями: «разом», «всього».
Ознайомлення з умовою задачі	Мама спекла 15 пиріжків з яблуками та 8 пиріжки з вишнями. Скільки всього пиріжків спекла мама?
Визначення того, що потрібно знайти?	Скільки всього пиріжків спекла мама?
Короткий (схематичний) запис	Пиріжки з яблуками – 15 } ? разом Пиріжки з вишнями – 8 }
Відомі числа / невідоме	15 і 8, разом?
Арифметична дія, розв'язання	$15+8=23$
Відповідь	23 пиріжки спекла мама.

Таблиця 2

Схема роботи зі складеною задачею

Послідовність роботи	Зміст етапу роботи
Словникова робота	Ознайомлення з поняттями: «на... менше», «всього», «разом».
Ознайомлення з умовою задачі	У групу продовженого дня ходить 12 хлопчиків, дівчаток на 4 менше. Скільки всього дітей ходить у групу продовженого дня?
Визначення того, що потрібно знайти?	Скільки всього дітей ходить в групу продовженого дня?
Короткий (схематичний) запис	Хлопчики – 12 Дівчатка – ? на 4 менше  } ? разом
Відомі числа / невідоме	14 і 5, разом?
Навідні запитання до першої дії	Чи можемо знайти, скільки разом дітей? – Ні. Чому? Скільки хлопчиків – 12. Скільки дівчат – ? «на 4 менше» Як знайти?
Перша арифметична дія	$12-4=8$
Навідні запитання до другої дії	Ми знайшли кількість дівчат – 8. } ? разом Скільки хлопчиків – 12 Скільки дівчат – 8
Друга арифметична дія	$12+8=20$
Відповідь	20 дітей всього ходить в групу продовженого дня.

відь, уточнюючи: «Що потрібно було знайти?» (повертаємось до змісту задачі, шукаємо, як звучить питання, на його основі писали повну відповідь).

Зразок роботи над простою задачею (на одну дію) наводимо у таблиці 1.

Наводимо зразок роботи над складеною задачею (на дві дії) у таблиці 2.

Підсумовуючи описану роботу зазначимо правила, якими керувались при складанні задач для молодших школярів з РСА:

- числовий матеріал задачі обов'язково має відповідати рівню арифметичної підготовки учня;
- запитання задачі ставиться коротко і лаконічно, має вказувати на зв'язок між числовими даними та міститися як в кінці задачі, так і всередині чи на початку;
- умова задачі має бути сформульована чіткою та зрозумілою мовою, не мати у змісті зайвих елементів чи термінів, які відволікали б увагу учня з РСА та своїм значенням не впливали на розв'язання.

Висновки. Розвиток прогностичних функцій уяви забезпечує здатність передбачати результат і планувати послідовність дій, що є важливим фактором успішної соціалізації дітей з РСА. Учні з РСА мають специфічні труднощі у прогнозуванні через конкретність мислення, дефіцит когнітивної гнучкості, труднощі розуміння текстового матеріалу. Ефективний розвиток прогностичних функцій уяви можливий за умов структурованого навчального середовища, візуальної підтримки, алгоритмізації, а математика як навчальний предмет надає унікальні можливості для формування функцій прогнозування та формування внутрішнього плану дій. Запропоновані вправи сприяють підвищенню точності прогнозування, самостійності та загальної навчальної успішності дітей з РСА на уроках математики. Перспективою дослідження проблеми є розробка методичних рекомендацій з розвитку прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА в освітньому процесі в цілому.

Література:

1. Гаврилов О., Ляшенко О. Спеціальна методика математики: Підручник. Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2013. 497 с.
2. Навчально-методичний комплекс з дисципліни «спеціальні методики: методика навчання математики» / уклад. В. В. Тарасова; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків: «Смугаста типографія», 2018. 206 с.

3. Свідерська М. Розвиток імпресивного мовлення при нормальному онтогенезі та розладах спектру аутизму. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. Вип. 32. Ч. 2. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 120–125.

4. Тарасун В., Хворова Г. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. К.: *Науковий світ*, 2004. 102 с.

References:

1. Havrylov O., Liashenko O. Spetsialna metodyka matematyky: Pidruchnyk. Kamianets-Podilskyi: Abetka-NOVA, 2013. 497 s.

2. Navchalno-metodychnyi kompleks z dystsypliny «spetsialni metodyky: metodyka navchannia matematyky» / uklad. V. V. Tarasova; Komunalnyi zaklad «Kharkivska humanitarno-pedahohichna akademiia» Kharkivskoi oblasnoi rady. Kharkiv: «Smuhasta typohrafiia», 2018. 206 s.

3. Sviderska M. Rozvytok impresyvnoho movlennia pry normalnomu ontohenezi ta rozladakh spektru autyzmu. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova*. Seriiia 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykhohihiia: zb. nauk. prats. Vyp. 32. Ch. 2. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2016. S. 120–125.

4. Tarasun V., Khvorova H. Kontseptsiiia rozvytku, navchannia i sotsializatsii ditei z autyzmom. K.: *Naukovyi svit*, 2004. 102 s.

Дата першого надходження рукопису до видання: 14.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 10.12.2025

Дата публікації: 24.12.2025

МОДЕЛЬ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ СОЦІАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Боряк Оксана Володимирівна,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
ORCID ID: 0000-0003-2484-1237

Бойко Світлана Петрівна,
асистент кафедри дошкільної і спеціальної освіти
Криворізького державного педагогічного університету
ORCID ID: 0000-0001-9917-3654

У статті представлено комплексний аналіз теоретико-методологічних засад створення інклюзивного освітнього середовища як системного чинника соціального становлення дошкільників із порушеннями психофізичного розвитку. Актуалізовано проблему інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у соціум у контексті гуманістичної парадигми сучасної освіти, що ґрунтується на ідеях рівного доступу, поваги до індивідуальності та розвитку соціального досвіду через інклюзивну взаємодію. Здійснено аналітичний огляд наукових підходів до розуміння інклюзії як багатовимірної соціокультурної моделі, що поєднує педагогічні, психологічні та соціальні механізми підтримки дитини. Виявлено суперечності між задекларованими нормативними принципами інклюзивної освіти та реальними умовами її реалізації у закладах дошкільної освіти. На основі системно-структурного аналізу обґрунтовано модель інклюзивного освітнього середовища, спрямовану на забезпечення гармонійного соціального розвитку дитини та формування базових соціальних компетентностей, необхідних для успішної адаптації. Запропонована модель охоплює чотири взаємопов'язані компоненти – організаційно-педагогічний, соціально-психологічний, змістово-діяльнісний і діагностико-результативний – що забезпечують цілісність, варіативність і динамічність педагогічного процесу. У межах кожного компонента визначено методи, засоби та форми інклюзивної взаємодії: педагогічне моделювання, фасилітацію, арттерапію, інтерактивні й ситуаційні технології, діагностику соціальних умінь. Акцентовано роль психологічної безпеки, партнерства педагогів і батьків, розвитку емпатії, позитивної самооцінки та почуття приналежності до спільноти як ключових чинників соціалізації. Доведено, що ефективність функціонування моделі забезпечується узгодженістю й взаємовпливом усіх її елементів, що сприяє переходу дитини від етапу адаптації до активної соціальної участі. Отримані результати становлять теоретичне підґрунтя для подальшої розробки практичних механізмів реалізації інклюзивної освіти у дошкільних закладах.

Ключові слова: інклюзивне освітнє середовище, соціальне становлення, діти з порушеннями психофізичного розвитку, педагогічна модель.

Boriak Oksana, Boiko Svitlana. Model of an inclusive educational environment for the social development of preschool children with psychophysical developmental disorders

The article presents a comprehensive analysis of the theoretical and methodological foundations for creating an inclusive educational environment as a systemic factor in the social development of preschool children with psychophysical developmental disorders. The study actualizes the issue of integrating children with special educational needs into society in the context of the humanistic paradigm of modern education, emphasizing the need for equal access, respect for individuality, and the development of social experience through inclusive interaction. An analytical review of scientific approaches defines inclusion as a multidimensional sociocultural model that integrates pedagogical, psychological, and social mechanisms of child support. The author identifies contradictions between the declared normative principles of inclusive education and the real conditions of its implementation in preschool institutions. Based on a system-structural analysis, the article substantiates a model of an inclusive educational environment aimed at ensuring the harmonious social development of the child and the formation of social competencies necessary for successful adaptation. The proposed model consists of four interrelated components – organizational-pedagogical, socio-psychological, content-activity, and diagnostic-resultative – which together ensure the integrity, variability, and dynamism of the pedagogical process. Within each component, the main methods, tools, and forms of inclusive interaction are specified, including pedagogical modeling, facilitation, art therapy, interactive and situational technologies, and diagnostics of social skills. Particular attention is paid to psychological safety, the partnership of educators and parents, the development of empathy, positive self-esteem, and a sense of belonging to the community as determinants of socialization. It is substantiated that the model's effective functioning requires coherence and mutual influence of all its elements, ensuring the child's transition from adaptation to active social participation. The obtained results provide a theoretical basis for further research and the development of practical mechanisms for implementing inclusive education in preschool settings.

Key words: inclusive educational environment, social development, children with psychophysical developmental disorders, pedagogical model.

Вступ. У сучасному освітньому дискурсі актуалізується проблема створення інклюзивного освітнього середовища, спрямованого на всебічний соціальний розвиток дітей із психофізичними порушеннями. Зростання кількості дітей з особливими освітніми потребами, необхідність забезпечення їхньої успішної інтеграції у соціум, а також гуманістичні орієнтири нової української школи зумовлюють потребу в переосмисленні підходів до організації освітнього простору, який би враховував індивідуальні можливості, потреби та потенціал кожної дитини. Водночас інклюзивна освіта розглядається не лише як педагогічна технологія чи форма навчальної взаємодії, а як комплексна соціокультурна модель, що сприяє формуванню толерантності, емпатії та громадянської відповідальності всіх учасників освітнього процесу [1].

Наукові підходи до розроблення теоретико-методологічних засад інклюзивного освітнього середовища представлені у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників. Зокрема, питання соціалізації дітей із психофізичними порушеннями висвітлюються у працях Т. Абрамович, О. Боряк, О. Гребенюк, Т. Сак, Н. Софій, які наголошують на важливості інтеграційного підходу в освіті. Дослідження К. Крутій, Ю. Демидової, А. Аніщук спрямовані на обґрунтування методичних і психолого-педагогічних умов реалізації інклюзії. У працях зарубіжних учених – Т. Booth і М. Ainscow, D. Florian, M. Nind – висвітлено концепції інклюзивної педагогіки та підходи до створення освітнього середовища, що забезпечує соціальну участь і розвиток усіх дітей без винятку.

Попри наявність значного наукового доробку, залишаються недостатньо розробленими питання моделювання інклюзивного освітнього середовища саме в контексті соціального розвитку дошкільників із психофізичними порушеннями. Недостатньо визначеними залишаються структурні компоненти та взаємозв'язки між педагогічними, соціальними й психологічними чинниками, які зумовлюють ефективність соціалізації в інклюзивному просторі. Водночас відсутня цілісна педагогічна модель, що дозволила б інтегрувати науково-методичні засади інклюзивної освіти із психолого-педагогічними механізмами розвитку соціальної компетентності дітей зазначеної категорії.

Метою статті є теоретичний аналіз наукових підходів до організації інклюзивного освітнього середовища для дошкільників із психофізичними порушеннями та розроблення на цій основі моделі побудови інклюзивного освітнього середовища, орієнтованої на їхній соціальний розвиток.

Матеріали та методи. Методологічну основу дослідження становлять теоретико-аналітичні методи, зокрема узагальнення, систематизація, порівняння та інтерпретація наукових джерел з проблеми інклюзивної освіти, соціалізації та психофізичного розвитку дітей. Застосування методів логічного аналізу, індукції, дедукції та структурно-функціонального підходу дало змогу визначити основні концептуальні положення моделі інклюзивного освітнього середовища як систем-

ного утворення, спрямованого на забезпечення гармонійного соціального розвитку дітей із психофізичними порушеннями в умовах сучасного дошкільного закладу.

Результати дослідження. Труднощі соціалізації дітей з порушеннями психофізичного розвитку постають як один із найсуттєвіших викликів сучасної інклюзивної освіти, оскільки вони мають комплексний, багаторівневий характер і безпосередньо впливають на якість соціального становлення дитини [2]. Ключовими детермінантами соціальної дезадаптації виступають не лише внутрішні (психофізіологічні) обмеження, а й зовнішні – бар'єри середовища, які утруднюють активну участь дитини в освітньому процесі.

Утім, важливо підкреслити, що соціоадаптаційні труднощі дітей з особливими освітніми потребами не є статичними – вони змінюються залежно від умов педагогічної взаємодії, рівня соціальної підтримки та якості комунікаційних зв'язків між дитиною і найближчим соціальним оточенням. Саме тому інклюзивне освітнє середовище має бути не лише адаптованим до потреб дитини, а й активно трансформуватись у напрямі зниження середовищних бар'єрів – архітектурних, інформаційних, соціально-психологічних, комунікативних.

Значну роль відіграє ієрархічне розуміння освітніх труднощів: від базових сенсомоторних та інтелектуальних до навчальних і соціоадаптаційних. Останні є інтегральним показником ефективності соціалізації, адже саме в них проявляється взаємодія дитини з соціумом, її здатність до комунікації, емоційного відгуку, прийняття норм та цінностей соціального середовища. Саме тому, говорячи про соціалізацію дошкільників із порушеннями психофізичного розвитку, варто розглядати її як поступовий процес інтеграції дитини в соціальну систему за умов спеціально організованої педагогічної підтримки [3].

Водночас, соціальна взаємодія таких дітей нерідко ускладнена дефіцитом комунікативних навичок – як вербальних, так і невербальних. Обмежений зоровий контакт, труднощі у сприйнятті емоцій та намірів інших, недостатнє розуміння контексту ситуації – усе це призводить до фрагментарного включення дитини у соціальні відносини. Відтак, педагогічна стратегія має бути спрямована не стільки на навчання комунікації як окремої навички, скільки на створення таких умов, у яких комунікація стає природним інструментом розвитку – через спільну діяльність, гру, спостереження, емоційне відображення поведінки дорослого та ровесників [4].

Особливого значення набуває формування позитивної Я-концепції дитини, зорієнтованої на її сильні сторони, а також створення умов для проживання досвіду успіху в соціальних взаємодіях. Це можливо лише за умови компетентного психолого-педагогічного супроводу, який забезпечує узгодженість дій усіх учасників інклюзивного процесу – педагогів, асистентів, психологів, логопедів, батьків. Отже, ключовим напрямом подолання соціоадаптаційних труднощів є організація інклюзивного освітнього середовища як системи педагогічних, психологічних і соціокультурних умов, що

забезпечують поступове розширення соціального досвіду дитини [5].

Формування інклюзивного освітнього середовища в закладі дошкільної освіти передбачає створення системи умов, які забезпечують не лише доступ дитини з порушеннями психофізичного розвитку до освітнього простору, а й ефективність її соціального становлення в ньому. Утім, на практиці реалізація інклюзивних підходів стикається з низкою суперечностей: між нормативно задекларованими принципами рівності та фактичною готовністю педагогів, між інтеграційними прагненнями освітнього закладу й недостатнім рівнем ресурсного, психолого-педагогічного та методичного забезпечення.

Водночас сутність інклюзивного процесу полягає не у формальному залученні дитини до спільної діяльності, а у створенні безпечного, стимулюючого й прийняттого середовища, де розвиваються її соціальні, комунікативні та емоційно-вольові якості. Значну роль у цьому процесі відіграє комплекс педагогічних, психологічних і соціальних умов, які забезпечують поступову інтеграцію дитини у колектив однолітків, розвиток відчуття приналежності до спільноти та прийняття власної унікальності [6].

Визначальними умовами ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища є педагогічна готовність до інклюзивної взаємодії, гнучкість навчальних програм, доступність освітнього простору, узгодженість дій між педагогами, батьками та фахівцями супроводу. Не менш важливою є морально-психологічна атмосфера, у якій утверджуються цінності взаємодопоміжки, толерантності та прийняття відмінностей. Відтак, інклюзивна освіта в дошкільному закладі постає як система взаємозалежних компонентів – організаційних, змістових, соціально-психологічних і методичних, які потребують спеціальної узгодженості [7].

Інклюзивне освітнє середовище виступає комплексною системою, яка інтегрує фізичні, соціальні та структурні компоненти з метою забезпечення рівного доступу до навчання, виховання та розвитку дітей з різними психофізичними особливостями. Воно передбачає адаптацію навчального простору, використання спеціально розроблених засобів корекції та організацію діяльності педагогів, фахівців супроводу та батьків так, щоб кожна дитина мала можливість реалізувати свій потенціал у спільній діяльності [8].

Філософія інклюзії закладає принцип рівності та права дитини на освіту, життєві умови та соціальне сприйняття, наближене до загальноприйнятих стандартів. Вона зумовлює перегляд традиційних підходів до навчання, трансформацію культурних, політичних та організаційних аспектів освітніх закладів. Особливу увагу приділяють структурі освітнього середовища, що охоплює фізичні аспекти – облаштування приміщень, меблів, навчально-розвивальних матеріалів та корекційного обладнання, соціальні – взаємодію дітей, педагогів і батьків, а також організаційні компоненти, які визначають послідовність, тривалість та характер освітніх заходів. Комплексний підхід дозволяє форму-

вати у дітей навички співпраці, толерантності, самостійності та відповідальності, що є ключовими чинниками їхньої соціальної адаптації.

Раннє включення дітей до інклюзивного середовища забезпечує поступовий розвиток комунікативних і соціальних навичок, формування цінностей взаємоповаги та готовності до взаємодії з однолітками та дорослими. Враховуючи зазначене, організація інклюзивного середовища виступає фундаментом для створення умов, за яких дошкільники з порушеннями психофізичного розвитку можуть активно включатися у колектив, розвивати свої здібності та отримувати соціальний досвід, необхідний для подальшого навчання і життя в суспільстві [9].

Особливу увагу слід приділити психологічній безпеці, яка розглядається як ключова потреба дитини та основа мотивації для активної участі у навчально-виховному процесі. Психологічно безпечне середовище забезпечує позитивний вплив на розвиток дитини та всіх суб'єктів освітнього процесу, тоді як недостатня увага до цього аспекту може призводити до депривації, дискримінації чи булінгу. Відтак, інклюзивне освітнє середовище розуміється як багаторівнева система можливостей для розвитку, навчання та соціальної інтеграції, що формується через взаємодію дітей, педагогів, батьків та інших учасників освітнього процесу з урахуванням їх індивідуальних потреб та ресурсів.

Системність, включеність у соціокультурний контекст та орієнтація на реалізацію освітніх, виховних і корекційних завдань виступають базовими ознаками інклюзивного середовища. Водночас, формування інклюзивної освітньої культури в закладі передбачає не лише забезпечення матеріальних і технологічних умов, а й вироблення загальної філософії інклюзії, визначення пріоритетів організаційної та методичної політики, інтеграцію педагогічного, психологічного та соціального супроводу дитини з ООП. У такому контексті освітнє середовище виступає і як соціальний ресурс, і як система можливостей, здатна забезпечити динамічну відповідність усіх компонентів індивідуальним потребам та потенціалу кожної дитини, що є визначальним для успішної інклюзії та соціалізації [10].

Розроблена нами модель інклюзивного освітнього середовища для соціального становлення дошкільників із порушеннями психофізичного розвитку передбачає системно-структурну організацію освітнього простору, у якому взаємодіють усі суб'єкти освітнього процесу – педагоги, дитина, батьки, психологи, дефектологи, логопеди, фахівці медичного супроводу, однолітки, тощо – на засадах гуманізму, толерантності, партнерства та особистісно орієнтованого підходу. Її метою є забезпечення оптимальних умов для соціального становлення дитини через розвиток базових соціальних компетентностей, емоційно-комунікативних навичок, почуття належності до спільноти, позитивної самооцінки й внутрішньої мотивації до взаємодії.

Функціонування моделі базується на взаємопов'язаних чотирьох структурних компонентах – організаційно-педагогічному, соціально-психологічному, змісто-

во-діяльнісному та діагностико-результативному, – які перебувають у динамічній єдності й взаємовпливі. Організаційно-педагогічний компонент забезпечує створення системи управління інклюзивним освітнім процесом, що спирається на принципи комплексності, безперервності, індивідуалізації та педагогічної підтримки. Його структура охоплює взаємодію адміністрації, педагогічного колективу, асистента вихователя, психолога, логопеда та соціального педагога. На цьому рівні визначаються пріоритети освітнього середовища, розробляються локальні програми соціального становлення, впроваджуються нормативно-методичні основи інклюзивної освіти. Серед методів і прийомів реалізації цього компоненту – педагогічне моделювання, колегіальні форми управління, створення командного підходу, розподіл ролей і відповідальності, рефлексивне планування.

Соціально-психологічний компонент відображає міжособистісні взаємини, емоційно-мотиваційну атмосферу та психологічну безпеку всіх учасників процесу. Його реалізація спрямована на формування позитивного ставлення до дитини з особливими освітніми потребами, розвиток емпатії, довіри, взаємоповаги та соціальної чутливості. Доцільними є методи психологічного супроводу, фасилітації, групової динаміки, ігрової терапії, арттерапії, соціометрії, тренінгів соці-

альної компетентності для батьків. Важливу роль відіграє інтеграція сімейного середовища у виховний процес – через просвіту батьків, педагогічні консультації, спільні заходи та партнерську комунікацію.

Змістово-діяльнісний компонент забезпечує практичну реалізацію інклюзивної освіти через добір змісту, методів, прийомів і засобів навчання, що враховують психофізичні можливості кожної дитини. Він передбачає організацію спеціально адаптованого освітнього простору, упровадження ігрових, інтерактивних, сенсорно-моторних технологій, використання наочності, корекційно-розвивальних методик, методів соціального навчання, партисипативного та ситуаційного підходів. Значну увагу приділено соціально-практичним завданням, моделюванню життєвих ситуацій, спільним ігровим і творчим видам діяльності, які сприяють формуванню комунікативних і поведінкових стратегій.

Діагностико-результативний компонент покликаний здійснювати постійний моніторинг ефективності соціального становлення дитини. Він включає систему педагогічної, психологічної, логопедичної, соціальної діагностики, що відображає рівень сформованості соціальних компетентностей, адаптації до групового середовища, емоційної стабільності, комунікативних навичок, навичок саморегуляції. Для цього використовуються методи спостереження, анкетування, аналізу

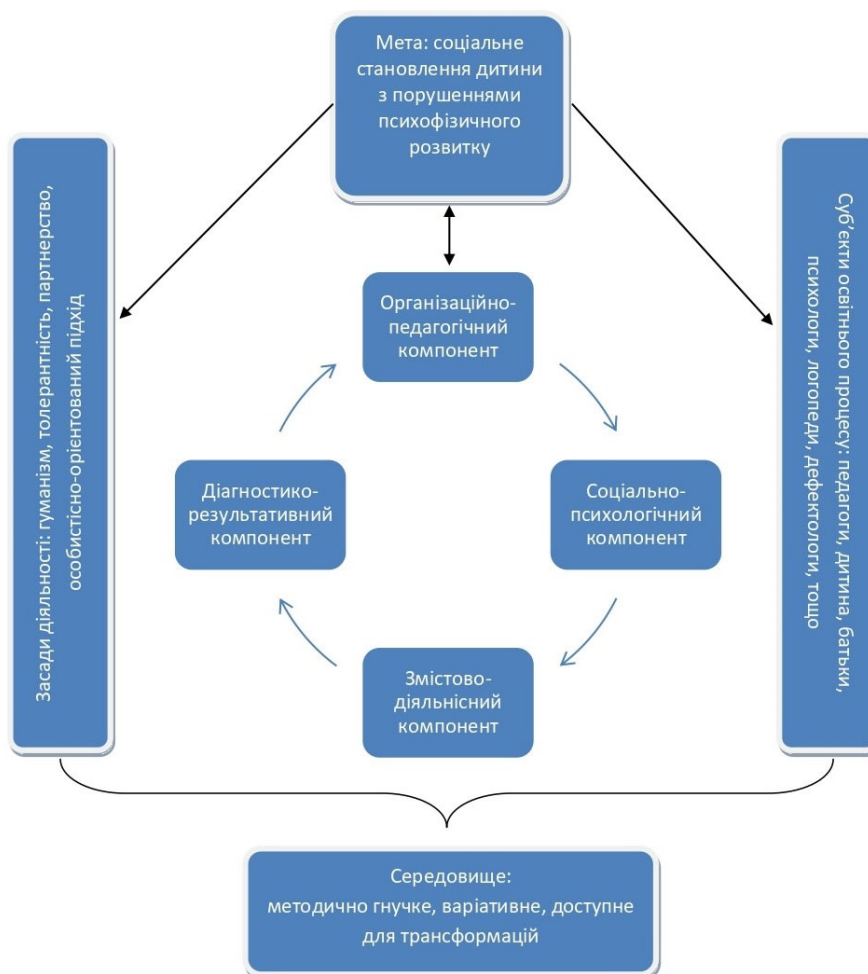


Рис. 1. Модель побудови інклюзивного освітнього середовища

портфолію, проєктивних методик, індивідуальних карт розвитку, динамічної оцінки прогресу. Усі компоненти моделі взаємопов'язані між собою через систему горизонтальних і вертикальних зв'язків. Організаційно-педагогічна складова визначає стратегічні умови реалізації процесу, соціально-психологічна забезпечує його гуманістичну основу, змістово-діяльнісна – механізми практичного втілення, а діагностико-результативна – корекцію та прогнозування подальшого розвитку. Їхня взаємодія створює замкнутий, але динамічний цикл, у межах якого кожен етап впливає на наступний, сприяючи вдосконаленню середовища й досягненню головної мети – соціального становлення дошкільника з порушеннями психофізичного розвитку як активного, соціально компетентного учасника спільноти.

Отже, модель передбачає структурну впорядкованість інклюзивного освітнього простору, динамічну взаємодію між його елементами, де провідну роль відіграє цілісність, послідовність і системність педагогічних впливів, спрямованих на розвиток соціальної зрілості,

відповідальності, толерантності та здатності до само-реалізації кожної дитини незалежно від індивідуальних обмежень. Авторську модель презентуємо на рисунку 1.

Висновки. Отже, запропонована модель побудови інклюзивного освітнього середовища для соціального становлення дошкільників із порушеннями психофізичного розвитку відображає системну взаємодію педагогічних, психологічних, соціальних і корекційно-розвивальних чинників, що забезпечують гармонійний процес соціалізації дитини в умовах закладу освіти. Перспективи подальших досліджень убаčajуться у розробленні діагностичного інструментарію для оцінювання ефективності функціонування окремих компонентів моделі, а також у створенні технологій підготовки педагогів і батьків до реалізації її положень у практиці інклюзивної освіти. Доцільним напрямом подальших наукових пошуків є вивчення механізмів педагогічної взаємодії в триаді «педагог – дитина – родина» як ключового чинника соціального становлення дитини з порушеннями психофізичного розвитку.

Література:

1. Боряк О.В., Шеремет М.К. Комплексний підхід до здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Inclusion and Diversity*. 2024. С. 10–13. DOI 10.32782/inclusion/2024.spec.2
2. Бойко С.П. Соціальне становлення дитини дошкільного віку з психофізичними порушеннями як соціально-педагогічна проблема. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2022. Вип. 2 (51). С. 23–27. DOI: 10.2414/4/2524-0609.2022.51.23-27
3. Візніук І., Задорожна Г., Долинний С., Токар Л. Концептуальні засади моделі упровадження інклюзивної освіти та побудови освітньої системи в забезпеченні якості навчання здобувачів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. Вип. 219 С. 12–17. DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-219-12-17
4. Демидова Ю. О., Крутий К.Л., Макаренко С.І., Поповська О.А. та ін. Інноваційно-технологічні засади підготовки фахівців до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти : монографія. 2025. 307 с.
5. Абрамович Т. В. Труднощі соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. *Інклюзія і суспільство*. 2023. Вип. 2, С. 64–71. DOI <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2023-2-9>
6. Позняк О. С. Процес створення інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всестороннього розвитку дитини з ООП. *Педагогічні науки*. 2022. Вип. 98. С. 60-68. DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-98-9>
7. Кузава І. Б. Умови організації інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. 2013. Вип. 10. С. 148–160.
8. Анішук А. М. Організація інклюзивного освітнього середовища у закладі дошкільної освіти. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2023. Вип. 3. С. 42–49. DOI: 10.31654/2663-4902-2023-PP-3-42-49
9. Токар Л. П. Інклюзивне освітнє середовище в закладах дошкільної освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2023. № 1, С. 208–313. DOI: 10.36550/2415-7988-2023-1-208-309-313
10. Тонне О. Міждисциплінарний підхід у визначенні поняття «інклюзивне освітнє середовище». *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12 № 4, С. 34–41. DOI: 10.31110/2616-650X-vol12i4-006

References:

1. Boriak, O. V., & Sheremet, M. K. (2024). Kompleksnyi pidkhid do zdobuvachiv osvity z osoblyvymy osvithnimy potrebamy v umovakh voiennoho stanu [A comprehensive approach to learners with special educational needs under martial law]. *Inclusion and Diversity*, 10–13. <https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.spec.2> (In Ukrainian)
2. Boiko S. P. (2022) Sotsialne stanovlennia dytyny doshkilnoho viku z psykhofizychnymy porushenniamy yak sotsialno-pedahohichna problema [Social Development of Preschool Children with Psychophysical Disorders as a Socio-Pedagogical Problem]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu* [Scientific Bulletin of Uzhhorod University]. Issue 2 (51). P. 23–27. DOI: 10.24144/2524-0609.2022.51.23-27. (In Ukrainian)
3. Vizniuk I., Zadorozhna H., Dolyynnyi S., Tokar L. (2025) Kontseptualni zasady modeli uprovadzhennia inkliuzyvnoi osvity ta pobudovy osvitnoi systemy v zabezpechenni yakosti navchannia zdobuvachiv [Conceptual Principles of Implementing Inclusive Education and Building an Educational System to Ensure the Quality of Students' Learning]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedagogichni nauky* [Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences]. Issue 219. P. 12–17. DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-219-12-17. (In Ukrainian)
4. Demydova Yu. O., Krutii K. L., Makarenko S. I., Popovska O. A. ta in. (2025) Innovatsiino-tekhnologichni zasady pidhotovky fakhivtsiv do roboty v inkliuzyvnomu seredovyshchi zakladu doshkilnoi osvity: monohrafiia [Innovative and Technological Principles of Training Specialists to Work in the Inclusive Environment of Preschool Education Institutions: Monograph]. 307 p. (In Ukrainian)

5. Abramovych T. V. (2023) Trudnoshchi sotsializatsii ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Difficulties of Socialization of Children with Special Educational Needs]. *Inkluziia i suspilstvo* [Inclusion and Society]. Issue 2. P. 64–71. DOI: 10.32782/2787-5137-2023-2-9. (In Ukrainian)
6. Pozniak O. S. (2022) Protses stvorennia inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyshcha dlia zabezpechennia vsestoronnoho rozvytku dytyny z OOP [The Process of Creating an Inclusive Educational Environment for the Comprehensive Development of a Child with SEN]. *Pedahohichni nauky* [Pedagogical Sciences] Issue 98. P. 60–68. DOI: 10.32999/ksu2413-1865/2022-98-9. (In Ukrainian)
7. Kuzava I. B. (2013) Umovy orhanizatsii inkliuzyvnoi osvity doshkilnykiv, yaki potrebuuiut korektsii psykhofizychnoho rozvytku [Conditions for Organizing Inclusive Education for Preschoolers Who Require Psychophysical Developmental Correction]. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy* [Actual Problems of Teaching and Education of People with Special Needs]. Issue 10. P. 148–160. (In Ukrainian)
8. Anishchuk A. M. (2023) Orhanizatsiia inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyshcha u zakladi doshkilnoi osvity [Organization of an Inclusive Educational Environment in Preschool Institutions]. *Naukovi zapysky. Seriiia “Psykhologo-pedahohichni nauky”* [Scientific Notes. Series “Psychological and Pedagogical Sciences”]. Issue 3. P. 42–49. DOI: 10.31654/2663-4902-2023-PP-3-42-49. (In Ukrainian)
9. Tokar L. P. (2023) Inkliuzyvne osvitnie seredovyshche v zakladakh doshkilnoi osvity [Inclusive Educational Environment in Preschool Institutions]. *Naukovi zapysky. Seriiia: Pedahohichni nauky* [Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences]. №. 1. P. 208–313. DOI: 10.36550/2415-7988-2023-1-208-309-313. (In Ukrainian)
10. Tonne O. (2024) Mizhdystsyplinarnyi pidkhid u vyznachenni poniattia “inkliuzyvne osvitnie seredovyshche” [An Interdisciplinary Approach to Defining the Concept of “Inclusive Educational Environment”]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka* [Education. Innovation. Practice]. Vol. 12, №. 4. P. 34–41. DOI: 10.31110/2616-650X-vol12i4-006. (In Ukrainian)

Дата першого надходження рукопису до видання: 15.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 11.12.2025

Дата публікації: 24.12.2025

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Клочкова Юлія Володимирівна,
доктор філософії,
доцент кафедри спеціальної освіти
Хортицької національної академії
ORCID ID: 0000-0002-9323-4142
Scopus Author ID: 59242770300

Сучасна освітня парадигма України, орієнтована на інклюзивне навчання, стикається зі складним завданням викладання математики дітям з особливими освітніми потребами через абстрактний характер дисципліни та наявність у дітей порушень розвитку. З метою усунення цих розбіжностей критично важливою є корекційно-розвиткова робота у математичному циклі, що спрямована на компенсацію недоліків розвитку, успішну соціалізацію та формування життєво необхідних якостей дітей з ООП.

Методологічною основою дослідження став аналіз та синтез психолого-педагогічної літератури, що дозволило систематизувати основи формування математичних компетентностей. Вони класифіковані за трьома основними групами: когнітивно-академічні, психоемоційні та регуляторні, а також соціально-адаптивні та життєві. Було обґрунтовано важливість діяльнісного підходу, створення позитивного психологічного клімату та використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Результати дослідження підкреслюють ключову роль індивідуального та диференційованого підходів, особливо у роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. Наголошується на необхідності адаптації завдань та створенні доброзичливого психологічного клімату. Доведено критичну важливість фахової (спеціальної) освіти педагогів, оскільки зміст та засоби корекції мають відповідати специфіці порушення.

Корекційно-розвиткова робота з формування математичних компетентностей ґрунтується на принципах спеціальної педагогіки. Формування когнітивно-академічних компетентностей відбувається через конкретизацію понять (наочні засоби, діяльність), диференціацію завдань, ІКТ та ігрові методики. Психоемоційні та регуляторні розвиваються шляхом створення позитивного клімату, трудової діяльності, ігрових технологій та корекційних вправ. Соціально-адаптивні та життєві компетентності формуються через практичну спрямованість завдань, діяльнісний підхід, довіру, навички співпраці та корекцію поведінки.

Ключові слова: інклюзивне навчання, особливі освітні потреби, корекційно-розвиткова робота, математичні компетентності, інформаційно-комунікаційні технології, спеціальна педагогіка, індивідуальний підхід.

Klochkova Yuliia. Formation of mathematical competencies in children with special educational needs under inclusive education conditions

Ukraine's contemporary educational paradigm, focused on inclusive education, faces the complex challenge of teaching mathematics to children with special educational needs (SEN) due to the discipline's abstract nature and developmental impairments in children. To address these discrepancies, correctional-developmental work (CDW) in the mathematics cycle is critically important, aiming to compensate for developmental deficiencies, ensure successful socialization, and foster essential life skills in children with SEN.

The methodological basis of the study involved an analysis and synthesis of psycho-pedagogical literature, which allowed for the systematization of the foundations for forming mathematical competencies. These competencies are classified into three main groups: cognitive-academic, psycho-emotional and regulatory, and socio-adaptive and life competencies. The importance of an activity-based approach, creating a positive psychological climate, and utilizing information and communication technologies (ICT) was substantiated.

The research results underscore the key role of individual and differentiated approaches, particularly when working with children with intellectual developmental disorders. Emphasis is placed on the necessity of adapting tasks and creating a benevolent psychological climate. The critical importance of specialized pedagogical education for educators is proven, as the content and means of correction must correspond to the specific nature of the impairment.

Correctional-developmental work aimed at forming mathematical competencies is based on the principles of special pedagogy. The formation of cognitive-academic competencies occurs through the concretization of concepts (visual aids, activity), task differentiation, ICT, and play-based methodologies. Psycho-emotional and regulatory competencies are developed by creating a positive climate, engaging in labor activities, using play technologies, and correctional exercises. Socio-adaptive and life competencies are formed through a practical orientation of tasks, an activity-based approach, fostering trust, developing cooperation skills, and behavioral correction.

Key words: inclusive education, special educational needs, correctional-developmental work, mathematical competencies, information and communication technologies, special pedagogy, individual approach.

Вступ. Сучасна освітня парадигма в Україні орієнтована на інклюзивне навчання, яке має на меті забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, включно з тими, що мають особливі освітні потреби

(ООП). У контексті інклюзії викладання математичних дисциплін постає як одне з найбільш складних практичних завдань. Це зумовлено абстрактним характером математики та наявністю у дітей з ООП фізичних та/або

психічних порушень, які ведуть до порушень у загальному розвитку.

Основне наукове та практичне завдання спеціальної педагогіки полягає в усуненні або зменшенні неузгодженості між встановленою (нормативною) діяльністю та реальною діяльністю учня з особливими потребами. Це протиріччя вирішується через реалізацію корекційно-розвиткової роботи (КРР), термін, що нині нормативно закріплений у документах про інклюзивну освіту. КРР являє собою сукупність педагогічних і психологічних впливів, спрямованих на часткове або повне виправлення (компенсацію) недоліків психічного та фізичного розвитку. Таким чином, розробка та наукове обґрунтування ефективних методик КРР у математичному циклі є критично важливим для забезпечення успішної соціалізації, формування життєво необхідних якостей та повноцінного розвитку математичних компетентностей дітей з ООП.

Проблема методичного забезпечення КРР у математиці є предметом активних досліджень. У психолого-педагогічній літературі поняття «корекція» розглядається не лише як виправлення окремо взятого порушення, а як цілісний вплив на особистість дитини. Дослідники наголошують, що корекція є шляхом подолання та ослаблення психофізіологічних недоліків через формування відповідних життєво необхідних якостей у ході різних видів діяльності (навчальної, ігрової, трудової). В. Бондар наголошував, що ефект від гармонійного розвитку особистості та успішної адаптації в суспільстві має благотворний вплив на загальне здоров'я дітей. У його працях корекція розглядається не як педагогічна техніка, а як комплексний процес, спрямований на соціально значущу діяльність і кінцеву соціальну реалізацію. Дослідники А. Колупаєва та В. Засенко також підтримують провідні тенденції, пов'язані з необхідністю інтеграції. Зокрема, концепція інтегрованого навчання, активно розроблена А. Колупаєвою, визначає головну мету не просто як надання знань, а як створення умов для особистісного розвитку, творчої самореалізації та утвердження людської гідності дітей з особливими потребами. Це гуманістичне бачення є прямим продовженням цілісного підходу, де педагогічна робота виходить далеко за межі суто академічного викладання.

Матеріали та методи. Проведено глибокий аналіз психолого-педагогічної літератури, зокрема праць С. Миронової та інших дослідників у галузі спеціальної педагогіки та психології. Отримані дані з різних джерел були синтезовані для створення цілісної картини щодо методологічних основ та інструментів формування математичних компетентностей. Це дало змогу об'єднати окремі аспекти (когнітивні, психоемоційні, соціально-адаптивні) в єдину систему. Інформація була систематизована за групами компетентностей (когнітивно-академічні, психоемоційні та регуляторні, соціально-адаптивні та життєві) та принципами їх формування. Була проведена класифікація методів та засобів корекційно-розвиткової роботи. Проведене обґрунтування важливості кожного з підходів та інструментів (діяльнісний підхід, створення позитивного клімату,

використання ІКТ) з посиланням на їхню ефективність та вплив на розвиток дітей з ООП [3].

Результати дослідження. Сучасні дослідження активно вивчають потенціал інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у КРР. Встановлено, що застосування ІКТ, таких як мультимедійні презентації, електронні підручники та інтерактивні тренажери, робить уроки математики яскравими, насиченими та підвищує мотивацію навчання. За рахунок одночасного візуального та аудіального включення ефективність засвоєння інформації може зрости до 65%. Це забезпечує активний діалог учня з комп'ютером, орієнтує навчання на успіх та надає підтримку, що є важливим для дітей з ООП.

Незважаючи на значні напрацювання, у психолого-педагогічній літературі досі відчувається нестача системних досліджень КРР як цілісного процесу та її взаємозв'язку з єдиним педагогічним процесом в умовах інклюзії [1].

Корекційно-розвиткова робота з формування математичних компетентностей ґрунтується на принципах спеціальної педагогіки та психології. Змістом КРР є сукупність знань про способи та засоби проведення корекційно-педагогічного процесу, відомих як корекційні технології. Мета цього процесу – забезпечити максимальну інтеграцію дитини в освітнє середовище шляхом компенсації наявних порушень.

Ключовим моментом є розуміння, що КРР обумовлюється специфікою розвитку дитини, а не лише типом закладу. Це вимагає від спеціального педагога розглядати математичний матеріал як засіб подолання психофізіологічних порушень.

В умовах інклюзії, де навчаються учні з різними нозологічними групами (розлади аутистичного спектру, порушення мовлення, порушення інтелектуального розвитку тощо), диференційований та індивідуальний підхід є необхідною умовою ефективності викладання математики.

Індивідуалізація завдань відбувається шляхом пропонування вчителем навчальних завдань у різній формі, що відповідає характеру труднощів та індивідуальним особливостям кожного учня. Це не обмежується лише зміною рівня складності, а включає застосування різних каналів сприйняття, варіативність демонстраційного матеріалу та покрокову підтримку.

Водночас реалізація індивідуального підходу істотно залежить від психологічного клімату. Створення доброзичливої атмосфери, формування у дітей здатності до емпатії та співчуття до невдач інших є важливим елементом корекційної роботи. Це допомагає зняти емоційне напруження, яке може блокувати пізнавальну активність [2].

Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для викладання математики учням з особливими освітніми потребами (ООП) є компенсаторним механізмом.

Основні переваги інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчанні полягають у мультимодальності, активізації пізнавальної діяльності та створенні

ситуації успіху. Мультиmodalність забезпечує одночасну візуальну та аудіальну подачу інформації через презентації та електронні підручники, що підвищує її засвоєння до 65% і компенсує традиційні дефіцити сприйняття. Інтерактивні ігри та тренажери активізують пізнавальну діяльність, ефективно використовуючи гру як провідний вид активності. Комп'ютер як партнер створює ситуацію успіху, дозволяючи учням довести завдання до кінця з підказками, що знижує напругу та підсилює мотивацію за допомогою візуалізованих модулів.

Згідно з методологічними засадами корекційно-розвиткової роботи (КРР) та компетентнісного підходу в інклюзивній освіті, формування математичних компетентностей дітей з особливими освітніми потребами (ООП) розглядається як цілісний вплив на особистість дитини, що має на меті не лише засвоєння академічних знань, але й компенсацію психофізіологічних недоліків через формування життєво необхідних якостей [4].

Математичні компетентності, які формуються в учнів з ООП, можна систематизувати у три основні групи:

I. Когнітивно-академічні компетентності.

Ця група охоплює безпосереднє опанування математичними поняттями та розвиток вищих психічних функцій (ВПФ), необхідних для успішного навчання: формування кількісних і просторових уявлень, когнітивна компетенція, розвиток вищих психічних функцій (ВПФ), здатність до продуктивної та усвідомленої діяльності, конкретизація мовлення та уявлень.

II. Психоемоційні та регуляторні компетентності.

Ці компетенції забезпечують здатність дитини керувати власним навчальним процесом та емоційним станом, що є необхідною умовою ефективності корекційної роботи: емоційно-вольова компетенція, самоконтроль, корекція функціональних дефіцитів.

III. Соціально-адаптивні та життєві компетентності.

Методика корекційної роботи спрямована на формування життєвих компетентностей, необхідних для соціальної адаптації, що є кінцевою метою інтеграційного процесу: життєтворча компетенція, соціальна компетенція, формування соціальної взаємодії, корекція поведінки, формування почуття безпеки та довіри.

Таким чином, у системі КРР математика слугує не просто набором академічних знань, а багатофункціональним інструментом для цілісного розвитку особистості дитини з ООП [5].

Формування когнітивно-академічних компетентностей у дітей з особливими освітніми потребами є ключовим у корекційно-розвитковій роботі, спрямованій на розвиток вищих психічних функцій. Це включає розвиток кількісних і просторових уявлень, що досягається конкретизацією абстрактних математичних понять через наочні засоби та діяльнісний підхід (праця), а також диференціацією завдань. Когнітивні компетенції та ВПФ розвиваються за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій (мультиmodalність ІКТ підвищує засвоєння до 65%), ігрових методик, що створюють ситуацію успіху, та предметно-практичної

діяльності. Продуктивна діяльність та конкретизація уявлень формуються через компетентнісний підхід (зв'язок знань з життєвим досвідом), розвиток самоконтролю у трудовій діяльності, конкретизацію мовлення та адаптацію для дітей з РАС через ігри та структуровані заняття.

Формування психоемоційних та регуляторних компетентностей – ключовий аспект КРР у математиці для дітей з ООП. Мета – подолання психофізіологічних недоліків, що ускладнюють навчання та адаптацію [6].

Емоційно-вольова компетенція, тобто керування емоціями, формується через створення позитивного емоційного фону, що включає атмосферу довіри та доброзичливості, яка знижує напруження та підвищує мотивацію. Важливим є також формування психологічного клімату з вихованням емпатії та взаємодопомоги, що сприяє ефективності навчання та індивідуальному підходу. Розвиток самоконтролю відбувається через залучення до трудової діяльності (оцінка форми, розмірів), що переноситься на математичні завдання, а також за допомогою ігрових технологій, таких як інтерактивні ігри та тренажери з підказками, які допомагають зосередитись та перевіряти результати. Корекція функціональних дефіцитів, таких як імпульсивність та інертність, інтегрується в математичний цикл через спеціальні вправи, наприклад, лічбу у різних темпах для корекції інертності та геометричні завдання (креслення, штрихування) для корекції імпульсивності.

Формування цих компетентностей через індивідуалізацію, технології та діяльнісний підхід є невід'ємною частиною методики математики для цілісного подолання порушень.

Формування соціально-адаптивних та життєвих компетентностей є головною стратегічною метою корекційно-розвиткової роботи для дітей з особливими освітніми потребами. Це означає, що основна ціль полягає в тому, щоб допомогти цим дітям успішно інтегруватися в соціальне, культурне та освітнє середовище. У цьому процесі математика використовується як важливий засіб для подолання психофізіологічних недоліків, які можуть ускладнювати їхній розвиток.

Розвиток життєтворчої та соціальної компетентностей досягається через кілька підходів. По-перше, математичні завдання адаптуються таким чином, щоб вони були тісно пов'язані з особистим досвідом та потребами учнів. Такий практичний підхід допомагає дітям формувати здатність до самостійного проектування свого життя та осмисленої діяльності у реальному світі. По-друге, інтеграція математики в ігрову та трудову діяльність значно сприяє соціальній адаптації дітей та їхньому гармонійному розвитку як особистостей.

Підтримка соціальної взаємодії та комунікації також є невід'ємною частиною методики. Створення доброзичливого клімату в навчальному процесі, що включає атмосферу довіри та емпатії, підвищує ефективність навчання та дозволяє застосовувати індивідуальний підхід до кожної дитини. Крім того, групові математичні ігри, спільне використання інтерактивних засобів та виконання трудових операцій допомагають розви-

вати комунікативні навички та вміння співпрацювати. Особливо для дітей з розладами аутистичного спектру, математичні заняття, реалізовані через ігрові форми, можуть бути використані для розвитку інтересу до людей та формування потреби в емоційних контактах з оточуючими.

Нарешті, корекція поведінки та розвиток почуття безпеки є базовими цілями корекційної роботи. Структуровані математичні завдання та ігри ефективно допомагають переключити деструктивну активність дитини на конструктивну, надаючи їй безпечне та передбачуване навчальне середовище. Створення атмосфери довіри та використання комп'ютерних тренажерів, які орієнтують на успіх, мінімізують стрес та формують у дітей почуття впевненості та безпеки. Таким чином, всі ці методичні основи спрямовані на те, щоб через математику сформувати у дітей з ООП життєво важливі компетенції, які допоможуть їм успішно інтегруватися в суспільство.

Висновки. Сучасна освітня парадигма України, орієнтована на інклюзивне навчання, стикається зі складним завданням викладання математики дітям з особливими освітніми потребами (ООП) через її абстрактність та наявність у дітей порушень розвитку. Для усунення цих розбіжностей критично важливою є корекційно-розвиткова робота (КРР) у математичному циклі, що є сукупністю педагогічних і психологічних впливів для компенсації недоліків розвитку, успішної соціалізації та формування життєво необхідних якостей.

Результати дослідження підкреслюють ключову роль індивідуального та диференційованого підходів, особливо для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, що вимагає адаптації завдань за формою, складністю та каналами сприйняття. Сучасні дослідження підтверджують, що ІКТ є потужним компенсаторним механізмом: мультимодальність підвищує засвоєння інформації до 65%, активізує мотивацію та створює ситуацію успіху, проте відчувається нестача системних досліджень КРР як цілісного процесу в умовах інклюзії.

Корекційно-розвиткова робота з формування математичних компетентностей ґрунтується на принципах спеціальної педагогіки та психології, розглядаючи математику як засіб подолання психофізіологічних порушень. Когнітивно-академічні компетентності формуються через конкретизацію понять (наочні засоби, діяльність), диференціацію завдань, ІКТ та ігрові методики. Психоемоційні та регуляторні розвиваються шляхом створення позитивного психологічного клімату, трудової діяльності, ігрових технологій та корекційних вправ. Соціально-адаптивні та життєві компетентності формуються через практичну спрямованість завдань, діяльнісний підхід, створення атмосфери довіри, розвиток навичок співпраці та корекцію поведінки.

Таким чином, математика в системі КРР є багатофункціональним інструментом для цілісного розвитку особистості дитини з ООП. Реалізація цих методичних засад через індивідуалізацію, технологічний супровід та діяльнісний підхід дозволяє максимально компенсувати наявні порушення.

Література:

1. Дятленко Н.М. Асистент учителя в інклюзивному класі : навч-метод. посіб. Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с.
2. Коваленко В.Є. Підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: педагогічні науки*. 2018. Вип. 8. Ч. II. С. 47-55.
3. Миронова С. П., Буйняк М. Г. Професійна діяльність та особистість корекційного педагога : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський. 2020. 136 с.
4. Мякушко О. Цілісний підхід до виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2022. № 21. С. 74–103.
5. Пархоменко Н. М. Методика корекційної роботи в рамках адаптованої програми з математики. URL: <https://vseosvita.ua/library/metodyka-korektsiinoi-roboty-v-ramkakh-adaptovanoi-prohramy-z-matematyky-1028151.html>
6. Потрапелюк О.М. Формування життєвих компетентностей на уроках математики у початковій школі. Методичний посібник. URL: <https://super.urok-ua.com/formuvannya-zhittjevih-kompetentnostey-na-urokah-matematiki-u-pochatkoviy-shkoli/>

References:

1. Diatlenko N.M. (2015). Asystent uchytelia v inkluzyvnomu klasi : navch-metod. posib. [Teacher's assistant in an inclusive classroom: teaching-methodical manual]. Kyiv: TOV Vydavnychiy dim «Pleiady». 172 p. [in Ukrainian].
2. Kovalenko V.Ie. (2018). Pidhotovka maibutnikh korektsiinykh pedahohiv do roboty v umovakh inkluzyvnoho navchannia ditei z osoblyvymy osvithnimy potrebamy. [Preparing future correctional teachers to work in inclusive education for children with special educational needs]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka: pedahohichni nauky*. Vol.. 8. P. II. pp. 47-55. [in Ukrainian].
3. Myronova S. P., Buiniak M. H. (2020). Profesiina diialnist ta osobystist korektsiinoho pedahoha : navchalnyi posibnyk. [Professional activity and personality of a correctional teacher: a textbook]. Kamianets-Podilskyi. 136 p. [in Ukrainian].
4. Miakushko O. (2022). Tsilisnyi pidkhid do vykhovannia ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku. [A holistic approach to raising children with intellectual disabilities]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*. № 21. pp. 74–103. [in Ukrainian].

5. Parkhomenko N. M. (2024). Metodyka korektsiinoi roboty v ramkakh adaptovanoi prohramy z matematyky. [Methodology of correctional work within the framework of an adapted mathematics program.] <https://vseosvita.ua/library/metodyka-korektsiinoi-roboty-v-ramkakh-adaptovanoi-prohramy-z-matematyky-1028151.html> [in Ukrainian].
6. Potrapeliuk O.M. (2017). Formuvannia zhyttievych kompetentnostei na urokakh matematyky u pochatkovii shkoli. Metodychnyi posibnyk. [Formation of life competencies in mathematics lessons in primary school. Methodological manual]. URL: <https://super.urok-ua.com/formuvannya-zhittyevih-kompetentnostey-na-urokah-matematiki-u-pochatkoviy-shkoli/> [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 19.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.12.2025

Дата публікації: 24.12.2025

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ МЕТОДОМ СОЦІАЛЬНОГО ЛАРПІНГУ

Косенко Юрій Миколайович,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

ORCID ID: 0000-0003-2723-2031

Researcher ID: A-2452-2019

У статті висвітлено проблему соціального ларпінгу як ефективного методу формування соціальних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру (РАС). Висвітлено типові труднощі дітей з аутизмом, які проявляються в стійких складнощах соціальної взаємодії, комунікації, формуванні взаємин та наявності повторюваної, стереотипної поведінки. Наголошено, що такі діти часто демонструють уникання соціальних контактів, емоційну нестійкість, обмежений словниковий запас, що зумовлює потребу у спеціально організованих методах розвитку соціальних навичок.

У дослідженні акцентовано увагу на потенціалі соціального ларпінгу як інноваційного підходу до формування соціальної компетентності дітей з аутизмом. На основі праць S. Bowman, T. Henriksen, T. Wrigstad, T. Sumenko та інших учених описано сутність соціального ларпінгу як різновиду рольової симуляції, що забезпечує безпечне, контрольоване і водночас реалістичне середовище для моделювання соціально значущих ситуацій. Підкреслено, що рольове проживання сценаріїв сприяє розвитку комунікації, навичок співпраці, регуляції емоцій, забезпечує подолання тривожності та агресії, формує здатність переносити набуті моделі поведінки у повсякдення.

У публікації висвітлено організаційні та методичні умови впровадження соціального ларпінгу: структурованість сюжетів, використання візуальних та вербальних підказок, адаптація середовища, підготовка атрибутів і сенсорна профілактика. Особливу увагу приділено ролі педагога як фасилітатора.

Наведено приклади соціальної симуляції. Продемонстровано практичні можливості методу у створенні умов для тренування послідовності дій, ініціації контактів, виконання рольових завдань та дотримання соціальних правил. Автор підкреслює, що соціальний ларпінг є дієвим інструментом розвитку соціальної компетентності дітей з РАС, який дозволяє ефективно занурювати дітей у структуровані соціальні ситуації та формувати в них новий соціальний досвід.

Ключові слова: діти з розладами аутистичного спектру, розвиток соціальних навичок, інклюзивна освіта, спеціальна освіта, соціальний ларпінг, корекція, комплексний підхід, мовленнєва діяльність, комунікативна компетентність, порушення мовлення, тяжкі порушення мовлення.

Kosenko Yurii. Development of social skills in children with autism spectrum disorders using the method of social larping

The article highlights the problem of social larping as an effective method of forming social skills in children with autism spectrum disorders (ASD). It highlights typical difficulties of children with autism, which are manifested in persistent difficulties in social interaction, communication, relationship formation and the presence of repetitive, stereotypical behavior. It is emphasized that such children often demonstrate avoidance of social contacts, emotional instability, limited vocabulary, which determines the need for specially organized methods of developing social skills.

The study focuses on the potential of social larping as an innovative approach to the formation of social competence in children with autism. Based on the works of S. Bowman, T. Henriksen, T. Wrigstad, T. Sumenko and other scientists, the essence of social larping is described as a type of role-playing simulation that provides a safe, controlled and at the same time realistic environment for modeling socially significant situations. It is emphasized that role-playing scenarios promotes the development of communication, cooperation skills, emotion regulation, provides overcoming of anxiety and aggression, forms the ability to transfer acquired behavioral models into everyday life.

The publication indicates the organizational and methodological conditions for the implementation of social larping: the structure of plots, the use of visual and verbal cues, adaptation of the environment, preparation of attributes and sensory prophylaxis. Particular attention is paid to the role of the teacher as a facilitator.

An example of social simulation is given. The practical possibilities of the method in creating conditions for training the sequence of actions, initiating contacts, performing role tasks and observing social rules are demonstrated. The author emphasizes that social larping is an effective tool for developing social competence of children with ASD, which allows effectively immersing children in structured social situations and forming new social experience in them.

Key words: children with autism spectrum disorders, development of social skills, inclusive education, special education, social larping, correction, comprehensive approach, speech activity, communicative competence, speech disorders, severe speech disorders.

Вступ. Сучасні підходи в роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру (РАС) спрямовані на створення умов, які забезпечують їхній соціально-комунікативний розвиток. Одним із ключових завдань фахівців є фор-

мування соціальних навичок, що дозволяють дитині ефективно взаємодіяти з оточенням, розуміти соціальні сигнали, дотримуватися правил поведінки та будувати взаємини з однолітками й дорослими. Оскільки діти

з РАС часто мають труднощі з перенесенням набутих умінь у реальні ситуації, ефективні методи навчання мають включати практичний компонент.

Однією з інноваційних технологій, що набуває актуальності у сфері корекційно-розвиткової роботи, є соціальний ларпінг – рольове моделювання соціальних ситуацій, що передбачає активне проживання дитиною певної соціальної ролі. На відміну від традиційних методів навчання, що часто базуються на спостереженні або читанні соціальних історій, соціальний ларпінг дозволяє створити безпечний простір для експериментування з поведінкою, повторення соціальних сценаріїв та поступовим закріпленням необхідних навичок. Такий підхід поєднує елементи гри, театралізації та повсякденних життєвих ситуацій, завдяки чому стає доступним, мотиваційним й емоційно значущим для дитини.

Попри зростання інтересу до соціального ларпінгу як методу педагогічного впливу, у науковій літературі питання його системного застосування у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру ще недостатньо досліджене. Це зумовлює потребу в комплексному аналізі можливостей, переваг та умов ефективного використання цього методу у практиці корекційно-розвиткової роботи.

Матеріали та методи. Для реалізації дослідження нами використано: аналіз, синтез, узагальнення та порівняння наукових ідей щодо розвитку соціальних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру методом соціального ларпінгу.

Результати дослідження. Розлади аутистичного спектра – це комплекс психологічних розладів, що включає широкий діапазон нетипових поведінкових проявів і труднощів у соціальній взаємодії та комунікації з людьми, а також визначається звуженим колом інтересів і схильністю до повторюваних дій. У клінічних протоколах Американської психіатричної асоціації та Національного інституту здоров'я і якості медичної допомоги Великої Британії (NICE) РАС окреслюють як стійкі порушення соціального спілкування та взаємодії, що проявляються в різноманітних повсякденних ситуаціях. Ознаками аутизму є:

- недостатній рівень соціально-емоційної взаємодії, що може проявлятися у труднощах ініціювання контакту, проблемах у веденні діалогу, відсутності інтересу до соціального оточення, зниженні здатності ділитися переживаннями, відсутності соціальної ініціативи тощо;

- труднощі з невербальною комунікацією, які проявляються у слабкій узгодженості між вербальними і невербальними засобами спілкування, обмеженому використанні жестів, міміки та рухів, недостатньому підтриманні зорового контакту;

- ускладнення, пов'язані з формуванням і підтриманням соціальних взаємин, що проявляються в труднощах регулювання поведінки в різних соціальних ситуаціях, у неспроможності встановлювати чи підтримувати стосунки з однолітками або у відсутності інтересу до соціальної взаємодії.

Для осіб з аутизмом також типовими є стійкі повторювані моделі поведінки, обмежені інтереси та схильність до одноманітної діяльності. Серед характерних проявів відзначаються: повторювані рухи або стереотипне мовлення (монотонні моторні дії, впорядковування предметів за певним принципом, ехолоалія, уживання незвичних фраз); потреба у незмінності (суворе дотримання звичного режиму, ритуалізована поведінка, емоційне реагування на найменші зміни, залежність від сталих маршрутів чи повторюваних дій); надмірно вузька сфера інтересів (зосередження на конкретних предметах або темах, надмірна прив'язаність до нестандартних об'єктів тощо); порушення сенсорної чутливості (занадто сильні або ослаблені реакції на сенсорні подразники, що проявляється байдужістю до болю, негативними реакціями на звуки, світлові стимули, текстури, рухи тощо) [7; 10].

Як бачимо, більшість дітей з РАС є соціально дезадаптованими, з нестабільною поведінковою лінією, порушеннями емоційно-вольової та комунікативної сфер, бідним активним і пасивним словником. Характерним для дітей із аутизмом є уникання соціальних контактів, усамітнення, домінування предметно-маніпулятивної діяльності тощо.

Ураховуючи значні труднощі дітей з РАС у сфері соціальної взаємодії, особливу актуальність набувають методи, здатні безпечно та поступово формувати необхідні комунікативні навички в умовах, наближених до реального життя. Одним із таких інноваційних підходів є соціальний ларпінг.

S. Bowman, T. Henriksen, T. Wrigstad під соціальним ларпінгом (Social LARPing) розуміють різновид рольової симуляції, у якій учасники занурюються в соціальні ситуації, моделюють взаємодію, виконують ролі та розв'язують проблеми в штучно створеному, але реалістичному середовищі. S. Bowman наголошує на тому, що рольова симуляція має великий потенціал у соціальному та освітньому розвитку дітей, створюючи досвід втілення, переживання відповідних соціальних ролей. T. Henriksen підкреслює важливість соціального ларпінгу у формуванні й розвитку міжособистісних навичок, соціального інтелекту та здатності дітей працювати в групах [2; 3].

У наукових джерелах цей метод зустрічається під назвами «Educational LARP», «Applied LARP», «Pedagogical LARP», «Social simulation LARP». Багато спільного є в соціальному ларпінгу та творчій драмі (Creative drama).

На думку Т. Суменко, соціальний ларпінг – це різновид рольової гри із соціально значущим контентом. Це безпосереднє виконання дій, яке притаманне персонажу. За авторкою, тематика соціальних ларпінгів формується з індивідуальних проблемних запитів дітей та спрямовує їх набутий соціальний досвід (в межах ларпінгу) у інтеграційне русло побутового життя [11].

Схожі погляди знаходимо в В. İcüyüz, R. İcüyüz, E. Efilti. Учені досліджували феномен соціальної компетенції у дітей з аутизмом. На їхні переконання метод креативної (творчої) драми утворює імпровізоване

середовище для спілкування та взаємодії. Креативна драма, як і соціальний ларпінг використовують рольове проживання ситуації, у якому людина тимчасово бере на себе певний соціальний статус, поведінкову модель або роль. За авторами, цей метод покращує навчальні та соціальні навички та позитивно впливає на загальний розвиток дитини з РАС. Креативна драма забезпечує імпровізоване середовище для спілкування та взаємодії, дозволяє дітям з аутизмом генерувати ідеї та долати боязкість у класі чи школі, дитячому середовищі у цілому [4].

W. Sanders та J. Rivers наголошували на компетентності вчителів у набутті та розвитку дітьми означеної категорії соціальних навичок. Адже вони повинні спостерігати за дітьми, створювати умови, коригувати середовище, продумувати сюжети і готувати драматичні заняття.

T. Arda Tuncdemir рекомендує спільну діяльність дітей і педагога в рольовій симуляції. У вирішенні проблеми вчитель повинен створити відповідне «середовище» в класі, заохочувати дітей враховувати погляди інших учасників та практикувати навички співпраці. Цей метод робить заняття в школі більш динамічними та допомагає створити інклюзивний, інтерактивний простір, де учні відчувають себе повноцінними учасниками змодельованої соціальної ситуації. Водночас, дослідниця наголошує на підготовці вчителів до такого різновиду практик. Погано сплановані заходи можуть негативно вплинути на мотивацію та бажання учнів долучатися до рольових симуляцій [1].

Стан розвитку соціальних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру досліджував J. Wilde, який вбачав подолання агресії в цих дітей шляхом застосування методик соціального ларпінгу. На його думку на заняттях під час рольової симуляції, занурення в соціальні ситуації, виконання ролей у дітей відбувається перенаправлення уваги й вони поступово починають контролювати гнів, що зменшує в них агресивну поведінку [5].

Як бачимо, соціальний ларпінг постає перспективним інноваційним інструментом розвитку соціальної компетентності дітей з РАС, оскільки забезпечує безпечне, реалістичне та кероване середовище для моделювання соціальних ситуацій. Зарубіжні та українські дослідники одноставно підкреслюють, що рольова симуляція сприяє формуванню комунікативних умінь, навичок співпраці, соціального інтелекту, зниженню тривожності та агресії, а також створює умови для перенесення набутих моделей поведінки у повсякденне життя.

Водночас, бракує практико орієнтованих досліджень спрямованих на опис конкретних різновидів рольових симуляцій, у яких би діти з аутизмом занурювалися в соціальні ситуації, моделювали взаємодію, виконували ролі та вирішували штучно створені проблеми в реалістичному середовищі.

Порушення розвитку у дітей з аутизмом не є незмінними чи такими, що не піддаються корекції. Досвід роботи з означеною категорією осіб свідчить, що діти

з аутизмом потрапляючи в чітко окреслені ситуації відповідно до заданої теми, можуть взаємодіяти з іншими – як за власною ініціативою, так і за підтримки візуальних, фізичних чи вербальних підказок [7].

С. Мороз стверджує, що виконуючи певну роль, дитина з РАС поступово вибудовує маршрути власної діяльності, що мотивує її до зворотного зв'язку. У результаті відбувається генералізація алгоритмів комунікації, а набуті комунікативні навички переносяться у різні ситуації, що створює основу для розвитку соціальної компетентності в дітей з аутизмом [9].

У соціальному ларпінгу наслідування відіграє важливу роль. Використовуючи цей метод важливо пам'ятати, що частина дітей з аутизмом можуть спостерігати за іншими особами (школярі, педагоги, батьки) та наслідувати їх. Здатність до наслідування в дітей з РАС, як правило, знижена або нерівномірно розвинена. Це залежить від індивідуальних особливостей кожної особи. Їхнє наслідування часто буває вибіркоким. Дитина може копіювати окремі дії, які для неї цікаві, зрозумілі або пов'язані з її власними інтересами. Інші типи дій можуть залишатися не поміченими. Деякі діти з аутизмом краще наслідують однолітків, ніж дорослих.

У роботі з дітьми з РАС важливо створювати сприятливі умови для таких учнів, а саме:

- ситуації, які розігруються повинні бути чіткими, зрозумілими та передбачуваними;
- завдання потрібно подавати окремими частинами;
- підказки повинні бути візуальними та вербальними;
- постійне тренування, можливість повторення ситуації та програвання відповідних ролей;
- створення емоційно привабливих моделей поведінки тощо.

Варто пам'ятати, що наслідування в дітей з РАС може бути прихованим. Іноді діти з аутизмом, здається не наслідують, але запам'ятовують дії, відтворюють їх пізніше та повторюють у знайомих ситуаціях [6; 8].

Застосування соціального ларпінгу передбачає дотримання низки організаційних і педагогічних умов:

- 1) кількісний склад групи може варіюватися від 3 до 20 осіб (за потреби можливе й розширення учасників);
- 2) необхідною є присутність координатора (організатора) ларпінгу, який відповідає за структуру та безпечний перебіг симуляції.

Важливо забезпечити наявність реалістичних атрибутів, тематичного одягу та інших предметів. Доречно максимально відтворити атмосферу, що відповідає обраній темі. Події можуть розгортатися як у спеціально облаштованому приміщенні, так і в реальному середовищі, яке заздалегідь презентують дітям у формі екскурсії чи ознайомчої прогулянки. Значну роль відіграє й музичний супровід, що містить характерні звуки та сприяє формуванню відповідних асоціацій у дітей з аутизмом.

Підготовчий етап соціального ларпінгу обов'язково повинен включати попереднє ознайомлення всіх учасників із його тематикою через відеоматеріали, дидактичні ігри, бесіди та спостереження. Для про-

філактики сенсорного перевантаження дітям доречно заздалегідь демонструвати предмети, одяг та способи їх застосування. Також учнів з РАС знайомлять із шумовими та музичними сигналами, які заплановано використовувати на заняттях з соціального ларпінгу (звуки природи, кроки, транспорт, скрип дверей тощо). Для цього можуть використовуватися ігри на розпізнавання та локалізацію звуків: «Вгадай, що шумить», «Звідки звук», «Чия мелодія», «Добери ілюстрацію до звуку» тощо.

Для дітей з немовленнєвими труднощами доречно розробити візуальний розклад і підібрати мотиваційне підкріплення (малювання, ліплення, конструювання). Вони допоможуть дітям відобразити враження, які вони отримують під час занурення в тему [11].

На початку соціальної симуляції організатор оголошує тему, тривалість і загальні завдання ларпінгу. Після цього учасники можуть самостійно обирати ролі, визначати необхідні ресурси, облаштовувати «робочу зону». Дітям з аутизмом на цьому етапі потрібна допомога педагога.

Старт ларпінгу позначається спеціальним сигналом (дзвіночком чи мелодією). Упродовж симуляції координатор виконує функцію пасивного спостерігача, лише за потреби м'яко скеровуючи процес. Діти можуть ініціювати власні дії, формувати підгрупи, давати інструкції одне одному, ухвалювати рішення та реагувати на них.

Хронологічні рамки соціального ларпінгу не мають меж. Він може тривати як 15 хвилин, так і кілька тижнів – залежно від задуму та педагогічної мети. Означена діяльність не потребує завчання текстів чи роботи зі сценарієм. Діти з аутизмом можуть використовувати доступні їм засоби альтернативної комунікації [11].

Важливим моментом є вихід з рольової ситуації. Інколи дітям з РАС складно це зробити. Завершення ларпінгу повинно мати чітке позначення – окремий сигнал, що інформує про припинення симуляції. Після цього всі учасники впорядковують свої робочі місця, складають реквізит та одяг у персональні бокси з яскравими позначками. Такий структурований алгоритм дій сприяє кращому запам'ятовуванню, підтримує командну взаємодію та забезпечує накопичення позитивного соціального досвіду.

У роботі з формування соціальних навичок в дітей з аутизмом доречними будуть соціальні симуляції на теми: «Магазин», «Лікарня», «Кав'ярня», «Громадський транспорт», «Школа», «Пошта», «Поліція», «День народження», «Дитячий майданчик» та інші.

Для прикладу візьмемо тему «Магазин». Соціальний ларпінг на зазначену тематику передбачає створення безпечної, знайомої та структурованої ситуації, у якій діти з аутизмом можуть потренувати навички взаємодії, комунікації та поведінки в умовах, максимально наближених до реального життя.

Структурно він складається з таких етапів: підготовчий, вступний, основний, заключний та аналітичний.

На підготовчому етапі діти знайомляться з темою за допомогою відеоматеріалів та фотографій магази-

нів, розглядають зображення товарів, каси, кошиків, грошей тощо. Педагог демонструє торгове приладдя: пластикові продукти, цінники, гаманці, іграшкову касу, пакети. Дітям дозволяють потримати предмети в руках, щоб уникнути сенсорної тривожності.

Немовленнєвим дітям доречно запропонувати візуальні картки зі словами або зображеннями «купити», «кошик», «чек», «вибрати», «платити». Створюється чіткий розклад: «вхід в магазин – вибір товару – оплата – вихід з магазину».

Важливим моментом соціального ларпінгу на тему «Магазин» є організація простору. Доречно поділити приміщення на декілька зон: вітрина, каса, черга, пакування придбаних товарів.

Доречно розмістити у кожній зоні короткі візуальні підказки (пиктограми): кошик, гроші, товар, стрілки тощо.

У вступній частині ларпінгу педагог оголошує тему. Визначаються ролі: «продавець», «покупець», «касир», «помічник» та інші (залежно від кількості учасників симуляції). Діти обирають ролі самостійно або за допомогою карток.

Основна частина розпочинається з сигналу. У цій частині ларпінгу важливо відпрацювати такі поведінкові та соціальні дії, як:

- вітання;
- запит товару;
- вибір продуктів на полиці;
- очікування в черзі;
- рахування грошей чи використання банківської картки;
- отримання чеку;
- пакування покупки;
- подяка.

Дитина у ролі продавця озвучує ціну, допомагає знайти товар, підказує правильні фрази (за потреби). «Касир» приймає «оплату», видає чек, запитує «Чи потрібен пакет?». Діти поступово починають ініціювати комунікацію самостійно – через слова, жести або картки.

У формуванні, розвитку та корекції соціальних навичок у дітей з РАС методом соціального ларпінгу важливу роль відіграє педагог. Він виконує роль ненав'язливого фасилітатора: допомагає, коли дитина «застрягає», дає короткі підказки («подивись на цінник», «тепер зроби крок уперед», «скажи – будь ласка»), але не перебирає на себе активну роль.

За необхідності педагог може змінити сценарій. Наприклад, може з'явитися «клієнт, який поспішає», «товар, який закінчився», «знижка» тощо. Такі дії розширюють спектр соціальних реакцій у дітей з аутизмом.

В роботі з учнями з РАС доречно використовувати індивідуальний підхід. Для сенсорночутливих дітей бажано зменшити кількість звуків, використовувати приглушене світло. Немовленнєві діти можуть використовувати картки PECS або використовувати вказівні жести тощо.

Під час симуляції можливі короткі паузи («стоп-час»), щоб дитина могла відновити емоційний баланс.

Про закінчення соціального ларпінгу педагог повинен повідомити дітям сигналом. Як правило це той самий сигнал, який інформував дітей про початок симуляції. На заключному етапі діти повертаються до «реальної» ролі, прибирають зони, складають товари та реквізит у контейнери з наліпками.

Аналітична частина складається з обговорення симуляції. Як правило використовуються питання:

- що сподобалося?
- що було складним?
- у кого роль вийшла найкраще?
- що спробуємо наступного разу?

За бажанням дитина може намалювати свій «магазин» або відобразити у ліпленні товар, який «купувала».

Висновки. Таким чином, соціальний ларпінг є дієвим інструментом розвитку соціальної компетентності в дітей з аутизмом у закладах освіти, що поєднує елементи творчої драми, ігрової терапії та тренінгових методик. Він дозволяє дітям з РАС опановувати важливі соціальні ролі та дії. Успішність застосування методу залежить від ґрунтовної підготовки, чіткого сценарного алгоритму, адаптації виду діяльності до індивідуальних можливостей дітей та систематичного повторення ситуацій.

Література:

1. Arda Tuncdemir, T. B. The power of creative drama: integrating playful learning approaches in teacher education. Research in Drama Education. *The Journal of Applied Theatre and Performance*. 2025. p.p. 1–22.
2. Bowman S. L. The Functions of Role-Playing Games: How Participants Create Community, Solve Problems and Explore Identity. McFarland. 2010. 216 p.
3. Henriksen T. D. Moving Educational Role-Play Beyond Entertainment. *Teoría de la Educación en la Sociedad de la Información*. 2010. Vol. 11 (3). p.p. 226–262.
4. İçy̧üz B. S., Efiļti E., İçy̧üz R. The effect of creative drama on the development of social skills of children with autism in Turkey: a mixed-method research. *Revista Universidad y Sociedad*. 2022. Vol. 14. p.p. 554–563.
5. Wilde J. Interventions for children with anger problems. *Journal of Faculty of Educational Sciences Ankara University*. 2006. Vol. 39. p.p. 135–152.
6. Бобер А. В., Косенко Ю. М. Використання дидактичних ігор при проведенні корекційно-розвиткових занять з розвитку мовлення у інклюзивно-ресурсних центрах з дітьми, які здобувають освіту на індивідуальній формі навчання (педагогічний патронаж). *Inclusion and Diversity*. 2024. Спецвипуск. С. 5–9.
7. Косенко Ю. М. Активізація мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра методом сенсорної інтеграції. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Том 13. № 4. С. 31–39.
8. Косенко Ю. М., Бобер А. В. Адаптація та модифікація навчання учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного класу. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12. № 10. С. 27–34.
9. Мороз С. В. Роль гри в соціалізації дитини дошкільного віку. *Дошкільна освіта у сучасному соціокультурному просторі : збірник наукових праць*. Полтава: ФОП Цьома С.П., 2019. Вип. 3. С. 130–134.
10. Недозим І. В. Учні початкових класів із розладами аутистичного спектра : навчання та розвиток. Харків, Ранок. 2020. 96 с.
11. Суменко Т. Ю. Соціальний ларпінг як авторський метод формування соціальної компетентності дітей зі складними порушеннями розвитку. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2024. № 1. С. 22–30.

References:

1. Arda Tuncdemir, T. B. (2025). The power of creative drama: integrating playful learning approaches in teacher education. Research in Drama Education. *The Journal of Applied Theatre and Performance*. p.p. 1–22. [in USA].
2. Bowman, S. L. (2010). The Functions of Role-Playing Games: How Participants Create Community, Solve Problems and Explore Identity. McFarland. 216 p. [in USA].
3. Henriksen, T. D. (2010). Moving Educational Role-Play Beyond Entertainment. *Teoría de la Educación en la Sociedad de la Información*. Vol. 11 (3). p.p. 226–262. [in Spain].
4. İçy̧üz, B. S., Efiļti, E., İçy̧üz, R. (2022). The effect of creative drama on the development of social skills of children with autism in Turkey: a mixed-method research. *Revista Universidad y Sociedad*. Vol. 14. p. p. 554–563. [in Turkey].
5. Wilde, J. (2006). Interventions for children with anger problems. *Journal of Faculty of Educational Sciences Ankara University*. Vol. 39. p.p. 135–152. [in Turkey].
6. Bober, A., Kosenko, Yu. (2024). Vykorystannia dydaktychnykh ihor pry provedenni korektsiino-rozvytkovykh zaniat z rozvytku movlennia u inkliuzyvno-resursnykh tsentrakh z ditmy, yaki zdobuvaiut osvitu na indyvidualnii formi navchannia (pedagogichnyi patronazh) [The use of didactic games when conducting correctional and developmental classes on speech development in inclusive resource centers with children who receive education in an individual form of education (pedagogical patronage)]. *Inclusion and Diversity. Spetsvypusk. [Special issue]*. p.p. 5–9. [in Ukrainian].
7. Kosenko, Yu. (2025). Aktyvizatsiia movlennievoi diialnosti ditei doshkilnoho viku z rozladamy autystychnoho spektra metodom sensornoi intehtratsii [Activation of speech activity of preschool children with autism spectrum disorders by the method of sensory integration]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*. Vol. 13. № 4. p.p. 31–39. [in Ukrainian].
8. Kosenko, Yu. M., Bober, A. V. (2024). Adaptatsiia ta modyfikatsiia navchannia uchniv z intelektualnymy porushenniamy v umovakh inkliuzyvnoho klasu [Adaptation and modification of teaching of students with intellectual disabilities in inclusive classroom conditions]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*. Vol. 12. № 10. p.p. 27–34. [in Ukrainian].

9. Moroz, S. V. (2019). Rol hry v sotsializatsii dytyny doshkilnoho viku [The role of play in the socialization of a preschool child]. *Doshkilna osvita u suchasnomu sotsiokulturnomu prostori : zbirnyk naukovykh prats – Preschool education in the modern sociocultural space: collection of scientific works*. Poltava: FOP Tsoma S.P. Issue 3. p.p. 130–134. [in Ukrainian].

10. Nedozym, I. V. (2020). Uchni pochatkovykh klasiv iz rozladamy autystychnoho spektra : navchannia ta rozvytok [Primary school students with autism spectrum disorders: education and development]. Kharkiv, Ranok. 96 p. [in Ukrainian].

11. Sumenko, T. Yu. (2024). Sotsialnyi larpinh yak avtorskyi metod formuvannia sotsialnoi kompetentnosti ditei zi skladnymy porushenniamy rozvytku [Social larping as an author's method of forming social competence of children with complex developmental disorders]. *ScienceRise: Pedagogical Education*. № 1. p.p. 22–30. [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 14.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 10.12.2025

Дата публікації: 24.12.2025

МЕХАНІЗМИ ВИНИКНЕННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОШАМИ

Лопатинська Наталія Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

ORCID ID: 0000-0002-6345-7118

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню механізмів виникнення порушень письма у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами в умовах сучасної інклюзивної освіти. У роботі підкреслюється, що формування навичок письма має поліфакторну природу та визначається складною взаємодією нейропсихологічних, нейролінгвістичних і мовно-когнітивних механізмів, які забезпечують адекватне сприймання, обробку та відтворення мовної інформації у письмовій формі. Недостатність розвитку окремих компонентів цих механізмів призводить до формування різних типів дисграфій, що проявляються у порушеннях фонематичних, артикуляційно-акустичних, морфологічних, синтаксичних, зорово-гностичних і праксичних процесів, необхідних для продуктивного письма. На основі аналізу сучасних вітчизняних наукових праць здійснено систематизацію підходів до вивчення механізмів акустичної, артикуляторно-акустичної, дисграфії на ґрунті порушень мовного аналізу та синтезу, аграматичної та оптичної дисграфії, що дозволяє комплексно оцінювати особливості порушень письма у дітей із різними мовленнєвими дефіцитами. Показано, що порушення письма рідко виникають ізольовано; частіше вони зумовлені дефіцитом міжмодальної інтеграції, неповноцінністю фонологічної та морфологічної обробки, а також недостатнім формуванням графемно-орфографічних навичок, що ускладнює процес навчання письму. Обґрунтовано актуальність переходу від симптомноорієнтованих підходів до етіопатогенетичних логокорекційних стратегій, які враховують первинні церебральні та нейролінгвістичні механізми розвитку письма, дозволяючи ефективніше планувати корекційні втручання. Результати дослідження створюють наукове підґрунтя для розроблення обґрунтованих методик діагностики й корекції порушень письма, сприяють удосконаленню логопедичної практики та забезпечують підвищення ефективності навчально-корекційної роботи в системі інклюзивної освіти.

Ключові слова: механізм, порушення письма, дисграфія, молодший шкільний вік, мовленнєві труднощі.

Lopatynska Nataliia. Mechanisms underlying the emergence of writing disorders in younger school-age children with speech difficulties

The article examines the theoretical foundations of how writing disorders arise in primary school children with speech difficulties within the context of modern inclusive education. It emphasizes that the development of writing skills is multifactorial and shaped by the complex interaction of neuropsychological, neurolinguistic, and linguistic-cognitive mechanisms that facilitate the accurate perception, processing, and reproduction of language in written form. Insufficient development of individual components within these mechanisms leads to various forms of dysgraphia, manifesting as disturbances in phonemic, articulatory-acoustic, morphological, syntactic, visual-gnostic, and praxic processes essential for effective writing. Drawing on contemporary Ukrainian scientific research, the paper systematizes approaches to studying the mechanisms underlying acoustic and articulatory-acoustic dysgraphia, a type of dysgraphia caused by impaired speech analysis and synthesis, agrammatic dysgraphia, and optical dysgraphia. This provides a comprehensive framework for assessing writing disorders in children with diverse speech deficits. The analysis demonstrates that writing disorders rarely occur in isolation; they are more often associated with deficits in intermodal integration, inadequate phonological and morphological processing, and insufficient development of grapheme-orthographic skills—all of which complicate the learning process of writing. The article substantiates the need to shift from symptom-focused approaches to etiopathogenetic logopedic intervention strategies that account for the primary cerebral and neurolinguistic mechanisms underlying writing development. Such an approach enables more effective planning of corrective measures. The study's findings provide a scientific foundation for developing evidence-based methods for diagnosing and correcting writing disorders, support the advancement of speech therapy practice, and enhance the effectiveness of educational and corrective work within inclusive education.

Key words: mechanisms, writing disorders, dysgraphia, younger school age, speech difficulties.

Вступ. Сучасна освіта в Україні, зорієнтована на принципи Нової української школи та інклюзивного навчання, висуває підвищені вимоги до формування в учнів базових академічних компетентностей, серед яких одне з провідних місць посідає вміння писати. Саме письмо становить фундамент навчальної діяльності молодших школярів, визначає успішність опанування навчальними предметами, впливає на розвиток мовлення, мислення та пізнавальних процесів. Водночас у значній кількості дітей молодшого шкільного віку фіксуються різні форми мовленнєвих труднощів,

що істотно ускладнюють становлення навичок письма та потребують спеціальної логокорекційної підтримки.

Порушення письма у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами мають поліфакторну природу й пов'язані з недорозвиненням нейропсихологічних і нейролінгвістичних механізмів, які забезпечують окремі структурні компоненти процесу письма. Їхня недостатність зумовлює формування специфічних механізмів виникнення дисграфій. Попри значну кількість праць у галузі логопедії, нейропсихології та спеціальної педагогіки, питання механізмів виник-

нення порушень письма у молодших школярів з мовленнєвими труднощами залишаються недостатньо систематизованими. У працях вітчизняних і закордонних науковців (Е. Данілавічюте, Л. Трофименко, В. Ільяна та ін. [1], Г. Якимчук [2, 3], G. Aiswarya & J. Ponniah [4], D. Döhla, K. Willmes & S. Heim [5], L. Germán Flores [6] та ін.) найчастіше розглядають дисграфію мультифакторно – як результат взаємодії нейрональних, когнітивних і графемно-орфографічних механізмів. Такі науковці як Н. Бабич & К. Тичина [7], В. Годлевська [8], В. Ільяна & Т. Хомик [9], Л. Тенцер [10], В. Шевченко [11] та ін. спеціалізуються на конкретних типах дисграфії (оптична, акустична, аграматична тощо) і описують як внутрішні репрезентації, так і конкретні письмові прояви. Сукупність праць цих авторів формує цілісну наукову базу щодо механізмів виникнення дисграфій та визначає теоретичні засади ефективної діагностики й логокорекційної роботи.

Актуальність проблеми зумовлена необхідністю уточнення патогенетичних чинників порушень писемного мовлення для підвищення ефективності логокорекційної роботи та розроблення науково обґрунтованих методичних рекомендацій для педагогів і вчителів-логопедів системи інклюзивної освіти.

У цьому контексті стаття спрямована на теоретичне обґрунтування механізмів виникнення порушень письма у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами. Отримані результати сприятимуть поглибленню наукового розуміння природи дисграфій, удосконаленню логопедичної діагностики та розробленню цільових стратегій логопедичного втручання, адаптованих до потреб різних категорій учнів.

Матеріали та методи. Стаття підготовлена на основі глибокого аналізу наукових досліджень і фахових публікацій з обраної теми, узагальнення та синтезу теоретичних даних з метою формулювання висновків і створення науково-теоретичного підґрунтя для вивчення механізмів виникнення порушень письма у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Результати дослідження. Дисграфія рідко існує ізольовано та найчастіше пов'язана з порушенням інтеграції між різними сенсорними й моторними системами мозку, що забезпечують перетворення звукової інформації на графічну. Результати дослідження Lucía Germán Flores [6] доводять, що порушення письма ґрунтуються на складних нейробіологічних механізмах. Тому дисграфія виникає унаслідок дисфункції окремих зон кори головного мозку, відповідальних за обробку мовленнєвої інформації та міжмодальну інтеграцію. Це

означає, що дисфункція певних мозкових зон по-різному впливає на становлення тих чи інших механізмів письма, створюючи специфічні умови для появи окремих форм дисграфії. З огляду на це подальший аналіз зосереджено на характеристиці механізмів виникнення кожного різновиду дисграфії, зокрема акустичної, артикуляторно-акустичної, аграматичної, оптичної та дисграфії, що пов'язана з порушенням мовного аналізу й синтезу.

Акустична дисграфія виникає внаслідок недорозвинення або порушення фонематичного слуху, тобто здатності сприймати, розрізняти та диференціювати звуки мовлення за їх акустичними ознаками. Схематична модель механізмів виникнення акустичної дисграфії подана на рис. 1.

Опишемо їх детальніше. Основним патогенетичним механізмом виступає недостатність процесів фонемного аналізу й синтезу, що призводить до неправильної звуко-буквеної відповідності під час письма. За таких умов дитина недостатньо чітко розрізняє близькі за звучанням фонеми та не може послідовно виділити й утримати у пам'яті всі звуки слова, що зумовлює пропуски, заміни та перестановки букв. Недостатність фонематичного синтезу ускладнює поєднання звуків у цілісну мовну одиницю, через що графічне відтворення слова набуває спотвореного характеру. При цьому артикуляційний аспект зазвичай залишається збереженим: дитина правильно вимовляє звуки, але плутає їх на слух. Нейропсихологічною основою акустичної дисграфії є функціональна недостатність слухомовленнєвих зон кори головного мозку, передусім задньої частини верхньої скроневої звивини домінантної півкулі, що забезпечує фонематичне сприймання та операції аналізу й синтезу. Отже, акустична дисграфія є специфічним порушенням письма, зумовлене недорозвиненням фонематичного слуху і фонематичних процесів, при збереженій звуковимові, що проявляється у замінах, пропусках і спотвореннях букв, які позначають акустично подібні звуки.

На відміну від акустичної форми, інший різновид дисграфії має складніший та багаторівневий механізм. Артикуляторно-акустична дисграфія виникає внаслідок складного ланцюга порушень, які охоплюють сенсомоторний, акустичний та мовно-когнітивний рівні мовленнєвої діяльності (рис. 2).

Опишемо їх детальніше. На сенсомоторному рівні першопричиною є несформованість артикуляторних навичок: дитина не здатна точно відтворювати мовні звуки через недостатню координацію роботи артикуляційних органів (язика, губ, щелеп). Нечіткість артикуля-

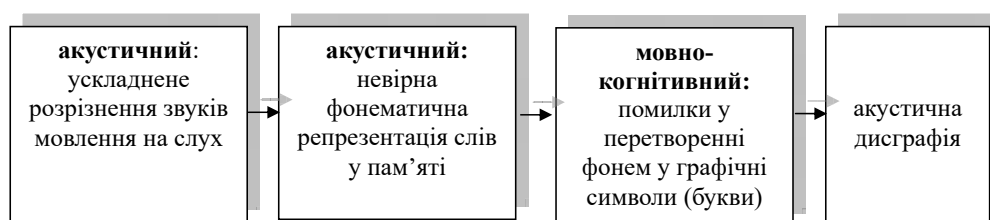


Рис. 1. Схематична модель механізмів виникнення акустичної дисграфії

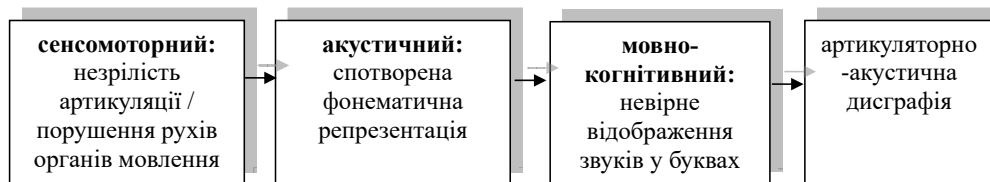


Рис. 2. Схематична модель механізмів виникнення артикуляторно-акустичної дисграфії

ції зумовлює формування неточного звукового аналізу, оскільки мозок отримує і закріплює хибні акустичні образи фонем. На акустичному рівні труднощі пов'язані з несформованістю фонематичного сприймання: дитина не розрізняє схожі за звучанням звуки, що призводить до формування неправильного акустичного образу слова. Саме цей викривлений фонематичний образ надалі використовується під час письма. На мовно-когнітивному рівні спостерігається несформованість навичок фонематичного аналізу: дитині складно виділяти окремі звуки у слові, що ускладнює перехід від звукової форми слова до відповідного графічного знака. Недостатній розвиток зв'язку «звук – буква» призводить до типових помилок письма, таких як заміни, пропуски або перестановки букв, що відповідають неточно відтвореним звукам. Унаслідок цих порушень письмо набуває фонетичної неточності, попри можливе знання орфографічних правил. Формуються систематичні помилки у відповідності між звуками та буквами, а також можуть виникати труднощі під час написання розгорнутих письмових текстів, оскільки процес трансформації звукового образу у графічний не є автоматизованим. Отже, артикуляторно-акустична дисграфія є наслідком несформованості артикуляторних і акустичних навичок, що порушують точність фонематичного аналізу та трансформацію звуків у письмову форму.

Далі варто розглянути дисграфію на ґрунті порушень мовного аналізу та синтезу, адже її механізм має подібну природу й також зумовлений недостатністю мовленнєвих операцій. Механізм виникнення дисграфії на ґрунті порушень мовного аналізу та синтезу пов'язаний із загальною несформованістю різних рівнів мовленнєвої обробки (рис. 3).

Опишемо їх детальніше. На фонематичному рівні основною причиною є недостатня сформованість навичок фонематичного аналізу та синтезу – здатності виділяти окремі звуки у слові та поєднувати їх у цілісну звукову структуру. Через це дитина не може точно розрізнити фонему, що зумовлює помилки у визначенні звукової послідовності. На мовно-когнітивному рівні

проявляється несформованість зв'язку «звук–буква»: дитина не здатна перетворити фонему на відповідний графічний знак або правильно об'єднати послідовність букв у слово. Нездатність якісно синтезувати звуки призводить до пропусків, перестановок або заміни букв під час письма. На семантичному та морфологічному рівні через несформованість мовного аналізу ускладнюється виділення морфем та семантичних одиниць, унаслідок чого з'являються помилки у написанні закінчень, префіксів і суфіксів. Недостатня інтеграція фонематичного й морфологічного аналізу провокує граматичні неточності у письмі. У результаті письмо стає фонетично та морфологічно неточним, спостерігаються систематичні пропуски, перестановки, заміни букв і морфем. Також виникають труднощі у створенні зв'язного письмового висловлювання, оскільки процес фонематичного аналізу та синтезу не є автоматизованим. Отже, дисграфія на ґрунті порушень мовного аналізу та синтезу формується через несформованість фонематичного, графемного та морфологічного аналізу, що перешкоджає коректній трансформації мовних одиниць у письмову форму.

Подальший виклад потребує звернення до аграматичної дисграфії, механізми якої відображають глибші порушення засвоєння граматичної системи та її реалізації у письмі. Аграматична дисграфія виникає внаслідок комплексного порушення на кількох рівнях мовної обробки. Схематична модель механізмів виникнення аграматичної дисграфії подана на рис. 4.

Опишемо їх детальніше. На нейролінгвістичному рівні відбувається порушення активації граматичних структур у мозку: нейронні мережі, відповідальні за морфологічний та синтаксичний план мовлення, не забезпечують повну або точну передачу правил узгодження, відмінювання та порядку слів, що призводить до того, що при письмі граматична інформація не формується або формується спотворено. На мовно-когнітивному рівні спостерігається дефіцит граматичного аналізу і синтезу: усвідомлення ролі службових слів та граматичних закінчень слабе або відсутнє,

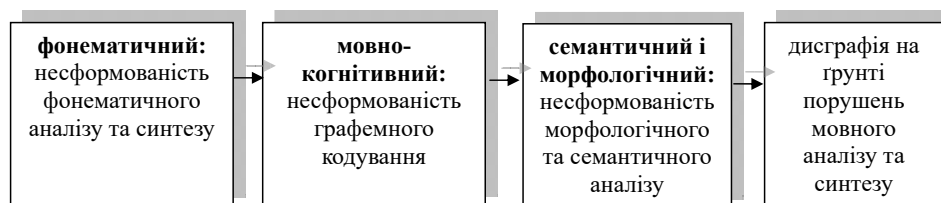


Рис. 3. Схематична модель механізмів виникнення дисграфії на ґрунті порушень мовного аналізу та синтезу

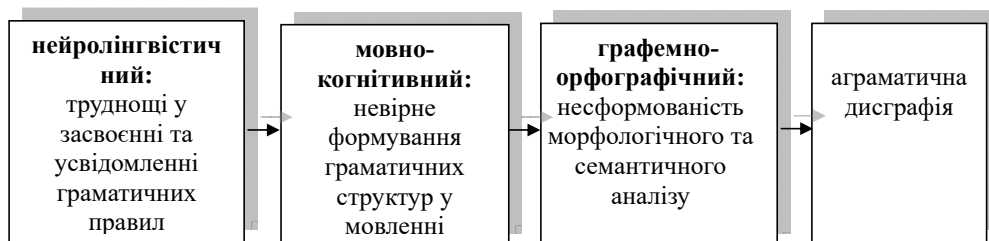


Рис. 4. Схематична модель механізмів виникнення аграматичної дисграфії

дитина або пацієнт не може правильно побудувати речення за синтаксичними правилами, відбувається спрощення речень, пропуски службових слів та порушення узгодження між підметом і присудком. На графемно-орфографічному рівні порушення проявляються у письмі у вигляді пропусків або заміни службових слів, невірного відмінювання і узгодження іменників, прикметників та дієслів, порушення порядку слів у реченні та скорочення граматичних форм. У результаті на функціональному рівні спостерігається недостатня зрозумілість письмового тексту і порушення логіки викладу думки: навіть при правильній орфографії граматична структура речень порушена, що робить текст уривчастим і стисло-скороченим. Таким чином, аграматична дисграфія – це порушення письма, механізм якого полягає у несформованості граматичних узагальнень і синтаксичних структур мовлення, що призводить до граматично неправильного оформлення письмового висловлювання при збереженому лексичному запасі та фонематичних процесах.

Подальший виклад логічно доповнює розгляд оптичної дисграфії, яка має інший механізм виникнення та ґрунтується на недостатності зорово-перцептивних і зорово-моторних функцій внаслідок порушень сприйняття і обробки графічного образу літери та слова. Схематична модель механізмів виникнення оптичної дисграфії подана на рис. 5.

Опишемо їх детальніше. На нейролінгвістичному рівні спостерігається дефіцит активації зорових нейронних мереж, відповідальних за розпізнавання графем і їх відмінності. Через це мозок не здатний точно ідентифікувати форми букв і зв'язки між ними, що призводить до спотворення письмового тексту ще до його формального відтворення. На мовно-когнітивному рівні виникає порушення аналізу та синтезу графічного образу слова: дитина або пацієнт не може співвіднести візуальний образ букви з фонетичною одиницею, від-

буваються заміни або сплутування схожих за формою літер, а також порушення послідовності букв у слові. На рівні письмового відтворення (графемно-орфографічному) ці порушення проявляються як заміни схожих літер (наприклад, «н» ↔ «и», «д» ↔ «т»), пропуски або перестановки букв у слові, а також викривлення графічної форми літери. На функціональному рівні оптична дисграфія призводить до труднощів на письмі: тексти стають нечіткими, спотвореними та важкими для розуміння, навіть якщо фонетичне і граматичне сприйняття залишаються відносно збереженими. У результаті письмове мовлення втрачає точність і зрозумілість через зорові порушення обробки графем.

З огляду на ефективність традиційних корекційних підходів, які часто фокусуються лише на усуненні симптомів, актуальність висвітлення нейропсихологічних і нейролінгвістичних чинників дисграфії полягає у необхідності глибинного розуміння первинних церебральних механізмів порушень письма для створення патогенетично обґрунтованих, а отже, більш успішних програм логокорекції. Крім того, дослідження зазначених чинників відповідає світовій тенденції міждисциплінарної інтеграції знань. Вивчення порушень письма на перетині когнітивної нейронауки та лінгвістики є ключовим для ідентифікації специфічних дефіцитів (зокрема, гнозису, праксису та фонологічної обробки), які формують базові передумови для розробки максимально точного діагностичного інструментарію.

До нейропсихологічних чинників виникнення дисграфій відносять дисфункції вищих психічних функцій, необхідних для графічної діяльності:

1. Порушення праксису: дефіцит мануального праксису, координації рухів руки, а також недостатність планування рухів і праксичних навичок.
2. Дефіцит зорового гнозису: порушення зорово-просторової та зорово-моторної інтеграції.

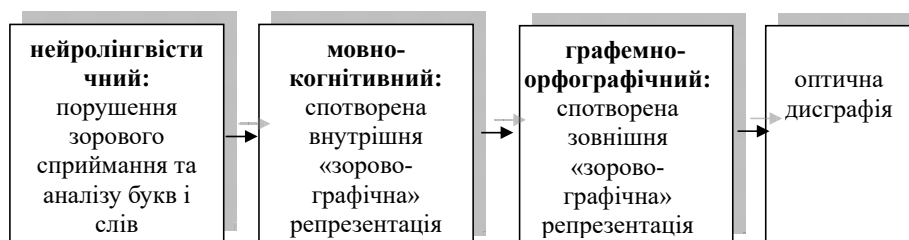


Рис. 5. Схематична модель механізмів виникнення оптичної дисграфії

3. Порушення обробки та пам'яті: несформованість фонологічної обробки інформації та дефіцит різних видів пам'яті.

До нейролінгвістичних чинників виникнення дисграфій, пов'язаних із системною організацією мовленнєвої діяльності, відносять:

1. Порушення кодування та аналізу: дефіцит фонетико-фонематичного кодування та недостатність морфологічного й синтаксичного аналізу.

2. Семантика та інтеграція: спотворене семантичне представлення слова та дезінтеграція аудіо- та візуальної інформації.

3. Автоматизація: несформованість автоматизації мовленнєво-графічних навичок.

Отже, ключовим у патогенезі дисграфії є дефіцит нейропсихологічної основи письма, що виявляється у стійких порушеннях гностичних і праксичних функцій. Водночас, механізми порушень письма тісно корелюють із первинними нейролінгвістичними труднощами, а саме: фонологічним дефіцитом, труднощами морфологічного й синтаксичного аналізу тощо.

Висновки. Аналіз науково-теоретичного підґрунтя дослідження механізмів дисграфії у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами дає підстави стверджувати, що порушення письма мають системний та полікаузальний характер. Для забезпечення стійких позитивних результатів у подоланні порушень письма критично необхідним є перехід до міждисциплінарного етіопатогенетичного підходу. Це передбачає впровадження комплексних логокорекційних програм, які ґрунтуються на інтегративному врахуванні нейропсихологічних і нейролінгвістичних чинників. Логокорекційна робота має бути спрямована не лише на усунення вторинних графічних помилок, але й на стимуляцію глибинної нейрофункціональної основи писемного мовлення.

Література:

1. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : навчально-методичний посібник / Е. Данілавичюте, Л. Трофименко, В. Ільяна, Ю. Рібсун, З. Мартинюк, Г. Грибань. Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України, 2022. 847 с.

2. Якимчук Г. Структура порушення при дисграфії в обранні корекційного маршруту. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2017. № 13. С. 442–451.

3. Якимчук Г. Типові індивідуальні варіанти порушень при дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2021. № 14. С. 288–296.

4. Aiswarya G. S., Joseph Ponniah R. Cognitive and neural intersections of dysgraphia and dyslexia: a theoretical synthesis of shared and distinct characteristics. *Adv Neurodev Disord*. 2025. URL: <https://doi.org/10.1007/s41252-025-00462-0>.

5. Döhla D., Willmes K., Heim S. Cognitive profiles of developmental dysgraphia. *Frontiers in Psychology*. 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/329121037_Cognitive_Profiles_of_Developmental_Dysgraphia.

6. Germán Flores L. Specific learning disorders: neurobiological foundations, differential diagnosis, and educational implications. *Neurodivergences*. 2025. URL: <https://neuro.ageditor.ar/index.php/neuro/article/view/268>.

7. Бабич Н.М., Тичина К.О., Вовк Т.В. Труднощі оволодіння графомоторними навичками у дітей молодшого шкільного віку з оптичною дисграфією. *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами: збірник наукових праць*. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2024. С. 172–176.

8. Годлевська В. Ю. Оптична дисграфія: поняття, корекція, профілактика. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія*. 2020. № 61. С. 13–18.

9. Ільяна В., Хомик Т. Стратегії подолання труднощів у писемній продукції молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного середовища. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2022. 1(21). С. 42–57.

10. Тенцер Л.В. Діагностика та корекція дисграфії у молодших школярів. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2021. 310 с.

11. Шевченко В. О. Сучасні погляди на причини та механізми виникнення дисграфії. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти* : зб. наук. пр. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 603–606.

References:

1. Danilavichiute, E., Trofymenko, L., Iliana, V., Ribtsun, Yu., Martyniuk, Z., & Hryban, H. (2022). Psykholinhvistychni dydaktychni tekhnolohii diahnostryky i podolannya movlennievkykh porushen u molodshykh shkoliariv z tiazhkymy porushenniamy movlennia : navchalno-metodychnyi posibnyk [Psycholinguistic didactic technologies for diagnosing and overcoming speech disorders in younger schoolchildren with severe speech disorders: teaching manual]. Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii NAPN Ukrainy. 847 p.[in Ukrainian].

2. Yakymchuk, H. Struktura porushennia pry dyshrafii v obranni korektsiinoho marshrutu. [The structure of dysgraphia disorders in choosing a corrective path.]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*. 2017. № 13. pp. 442–451. [in Ukrainian].

3. Yakymchuk, H. Typovi indyvidualni varianty porushen pry dyshrafii u ditei molodshoho shkilnoho viku. [Typical individual variants of dysgraphia disorders in primary school children.]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*. 2021. № 14. pp. 288–296. [in Ukrainian].

4. Aiswarya, G. S., Joseph, Ponniah, R. (2025). Cognitive and neural intersections of dysgraphia and dyslexia: a theoretical synthesis of shared and distinct characteristics. *Adv Neurodev Disord.* . URL: <https://doi.org/10.1007/s41252-025-00462-0>. [in English].
5. Döhla, D., Willmes, K., Heim, S. (2018). Cognitive profiles of developmental dysgraphia. *Frontiers in Psychology*. URL: https://www.researchgate.net/publication/329121037_Cognitive_Profiles_of_Developmental_Dysgraphia. [in English].
6. Germán Flores, L. (2025). Specific learning disorders: neurobiological foundations, differential diagnosis, and educational implications. *Neurodivergences*. URL: <https://neuro.ageditor.ar/index.php/neuro/article/view/268>. [in English].
7. Babych, N.M., Tychyna, K.O. & Vovk, T.V. (2024). Trudnoshchi ovolodinnia hrafomotornymy navychkamy u ditei molodshoho shkilnoho viku z optychnoi dyshrafiieiu. [Difficulties in mastering graphomotor skills in primary school children with optical dysgraphia]. *Innovatsiini pidkhody v osviti ta rehabilitatsii ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: zbirnyk naukovykh prats*. Kharkiv : KhNPU im. H. S. Skovorody. pp. 172–176. [in Ukrainian].
8. Hodlevska, V. Yu. (2020). Optychna dyshrafiia: poniattia, korektsiia, profilaktyka. [Optical dysgraphia: concept, correction, prevention]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii : Pedahohika i psykholohiia*. № 61. pp. 13–18. [in Ukrainian].
9. Iliana, V., Khomyk, T. (2022). Stratehii podolannia trudnoshchiv u pysemnii produktsii molodshykh shkoliariv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku v umovakh inkliuzyvnoho seredovyshcha. [Strategies for overcoming difficulties in the written work of younger schoolchildren with intellectual disabilities in an inclusive environment]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*. 1(21). pp. 42–57. [in Ukrainian].
10. Tentser, L.V. (2021). Diagnostyka ta korektsiia dyshrafii u molodshykh shkoliariv. [Diagnosis and correction of dysgraphia in younger schoolchildren]. *Dysertatsiia na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk zi spetsialnosti 13.00.03 – korektsiina pedahohika*. Kyiv: Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova. 310 p. [in Ukrainian].
11. Shevchenko, V. O. (2023). Suchasni pohliady na prychyny ta mekhanizmy vynyknennia dyshrafii. [Contemporary views on the causes and mechanisms of dysgraphia]. *Formuvannia zhyttievoi kompetentnosti osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v systemi pozashkilnoi, spetsialnoi ta inkliuzyvnoi osvity : zb. nauk. pr.* Kharkiv : KhNPU im. H. S. Skovorody. pp. 603–606. [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 17.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 12.12.2025

Дата публікації: 24.12.2025

ЖИТТЄВІ НАВИЧКИ ЯК СКЛАДОВА ОСОБИСТІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Помирляну Олексій Тодорович,

аспірант кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ORCID ID: 0009-0001-8539-0057

Компетентнісна освіта передбачає інтеграцію в досвіді учнів знань, вмінь і навичок задля трансформації їх у відповідні компетентності. Життєві навички розглядають як складову цілісних життєвих компетентностей особистості. В корекційній психопедагогіці як синоніми життєвих навичок вживаються терміни: «соціальна компетентність», «соціальні навички», «соціально-трудова навичка», «життєво необхідні вміння і навички», «життєва компетентність». Формування життєвих навичок в учнів з ІП відбувається в освітньо-виховному процесі на основі навчального матеріалу, який моделює створення вагомих для цих дітей життєвих ситуацій. Завдяки компетентнісному підходу учні мають змогу одночасно вивчати новий матеріал, навчатися міркувати, практично діяти, шукати ефективні способи вирішення проблемних ситуацій, налагоджувати взаємодію з однолітками. Оволодіння практичними життєвими навичками передбачено передусім у корекційно-розвитковій складовій освіти дітей з ООП. Для учнів з ІП життєві навички є дуже важливими, оскільки сприяють їхній адаптації до самостійного життя та суспільній інтеграції. У публікації виділено особливості формування життєвих навичок в учнів з ІП: визначення змісту життєвих навичок має ґрунтуватися на особливостях психофізичного розвитку дітей, ступеня їхнього порушення, наявних ускладнень, рівня підтримки; життєві навички цієї категорії дітей не формуються за наслідуванням, а потребують спеціального корекційно-педагогічного впливу; життєві навички мають формуватися узгоджено в системі: на уроках через реалізацію корекційних цілей, на корекційно-розвиткових заняттях, під час виховної роботи, в процесі виконання режимних моментів; закріплення життєвих навичок в учнів з ІП має здійснюватися не лише в школі, а й у сім'ї; батьків слід навчити прийомам формування життєвих навичок у дітей. Актуальність проблеми потребує цілеспрямованої підготовки фахівців до реалізації цих завдань у професійній діяльності.

Ключові слова: життєві навички; компетентнісний підхід; учні з інтелектуальними порушеннями; підготовка до самостійного життя.

Pomyrlianu Oleksii. Life skills as a component of personal competence of students with intellectual disabilities

Competency-based education involves the integration of knowledge, skills, and abilities into students' experiences in order to transform them into relevant competencies. Life skills are considered as a component of a person's holistic life competencies. In correctional psychopedagogy, the following terms are used as synonyms for life skills: «social competence», «social skills», «social and labor skills», «vital skills», «life competence». The formation of life skills in students with intellectual disabilities occurs in the educational process based on educational material. Thanks to the competency-based approach, students have the opportunity to simultaneously study new material, learn to reason, act practically, look for effective ways to solve problem situations, and establish interaction with peers. Mastering practical life skills is provided for in the correctional and developmental component of education for children with special needs. For students with intellectual disabilities, life skills are very important as they contribute to their adaptation to independent living and social integration. The publication highlights the features of the formation of life skills in students with intellectual disabilities: determining the content of life skills should be based on the characteristics of the psychophysical development of children, the degree of their impairment, existing complications, and the level of support; the life skills of this category of children are not formed by imitation, but require special corrective pedagogical influence; life skills should be formed in a coordinated manner in the system: in lessons through the implementation of correctional goals, in correctional and developmental classes, during educational work, in the process of implementing regime moments; consolidating life skills in students with intellectual disabilities should be carried out not only at school, but also in the family; parents should be taught techniques for building life skills in children. The urgency of the problem requires targeted training of specialists to implement these tasks in professional activities.

Key words: life skills; competency-based approach; students with intellectual disabilities; preparation for independent living.

Вступ. Компетентнісна освіта сьогодення передбачає інтеграцію в досвіді учнів знань, вмінь і навичок задля трансформації їх у відповідні компетентності [3]. Саме вони є базою для самостійного життя. Вивчення теорії цієї проблеми показує, що життєві навички розглядають як складову цілісних життєвих компетентностей особистості [1; 310]. У концепції Нової української школи наведено перелік основоположних ключових компетентностей, які потрібно сформувати в школярів. Це, зокрема: навички критичного мислення, вміння спілкуватися державною мовою, ініціативність, уміння навчатися впродовж

життя, громадянськість та ін. [4]. Теорія та практика спеціальної освіти постійно висувала вимоги щодо соціальної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями як такої, що є фундаментом їхньої самостійності та суспільної інтеграції [6]. З огляду на це, метою нашого дослідження визначили теоретичний аналіз літературних джерел задля з'ясування змісту життєвих навичок, їх місця в системі особистісної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями (далі – учнів з ІП), особливостей формування.

Матеріали та методи. Основними методами є аналіз та узагальнення літературних джерел з проблеми

життєвих компетентностей учнів з нормотиповим розвитком та порушенням інтелектом.

Результати дослідження. І.Родигіна визначає компетентність як педагогічне явище, що містить ті вміння й навички, які готують дитину до самостійного життя [10, с. 32].

Вчені визначають життєві навички як комплекс умінь, знань, цінностей, що використовується людиною для розв'язання повсякденних життєвих ситуацій, взаємодії з іншими людьми, прийняття рішень, адаптації до змін та ін. [1; 2; 3; 7]. Дослідниками доведено, що життєві навички є основою соціалізації, оскільки завдяки їм люди досягають особистих цілей, можуть зберігати здоров'я, спілкуватися тощо [1;9]. Вченими досліджено, що життєві навички сприяють успішності реалізації особистості в різних сферах її життя: особистій, професійній, соціальній [1; 3; 8; 10;11].

К. Dimitrova називає десять базових навичок, які необхідно формувати в школярів, зокрема це: самосвідомість, прийняття рішень, розв'язання проблем, творче і критичне мислення, емпатія, боротьба з емоціями і стресом, м'які (комунікативні та міжособистісні) навички [12, с. 910].

О. Жовніч виділяє 12 груп основних життєвих навичок для молодших школярів, які забезпечать їхню незалежність та основу саморозвитку: навчання; подолання невдач, і досягнення цілей; управління емоціями; емпатія; самоорганізація; робота в команді та відповідальність; критичне мислення; морально-етичні, цифрові, фізичні, психологічні, естетичні навички [2].

Позаяк спеціальні заклади реалізують положення НУШ, то в освітньому процесі також реалізується компетентнісний підхід [6]. Однією з цілей психолого-педагогічного супроводу учнів з ІП є формування в них здатності використовувати знання та вміння у повсякденному житті. С.Миронова, О.Чопік наголошують, що саме такі завдання завжди були в пріоритеті закладів спеціальної освіти у процесі підготовки дітей з особливими освітніми потребами до самостійного життя [6, с. 29].

В теорії освіти учнів з ІП представлено зміст компетентнісного підходу та виділено його особливості (Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, С. Трикоз, І. Сухіна, О. Чеботарьова, Н. Ярмола та ін. [8]. Зокрема, О. Чеботарьова вказує, що компетентнісний підхід спрямований на одночасне вивчення учнями нового матеріалу та оволодіння навичками аналізу, практичних дій, пошуку ефективних способів розв'язання проблемних ситуацій, комунікації з однолітками [8, с. 8]. Вчена наголошує, що формування життєвих умінь і навичок є однією з цілей освіти дітей з ІП [8, с. 8].

С.Мироновою обґрунтовано, що формування компетентностей в освіті дітей з ІП реалізується через три складові: навчальна робота, корекційно-розвиткові заняття, виховна робота [5].

У нормативних документах вказано, що провідною метою освіти дітей з ІП є їхній всебічний розвиток, виховання особистості, формування загальнонавчаль-

них, соціально-адаптивних, життєво-необхідних умінь та навичок, формування навичок здорового способу життя [6]. В освітньому процесі в учнів необхідно сформувати досвід культури спілкування, співпраці, самовираження; загальнонавчальні й соціально-побутові навички, оскільки саме вони й забезпечать їхню самостійну життєдіяльність та успішність.

У теорії та практиці спеціальної освіти дітей з ІП (В. Бондар, І. Єременко, В. Липа, С. Миронова, В. Синьов, О. Чеботарьова та ін.) доведено, що формування життєвих навичок в учнів з ІП відбувається в освітньо-виховному процесі на основі навчального матеріалу, який моделює створення вагомих для цих дітей життєвих ситуацій [5; 6; 8]. Завдяки компетентнісному підходу учні мають змогу одночасно вивчати новий матеріал, навчатися міркувати, практично діяти, шукати ефективні способи вирішення проблемних ситуацій, налагоджувати взаємодію з однолітками.

Аналіз літературних джерел та практики спеціальної освіти свідчить, що оволодіння практичними життєвими навичками передбачено передусім у корекційно-розвитковій складовій освіти дітей з ООП [5]. С. Миронова зауважує, що ця складова реалізується, зокрема як через корекційно-розвиткові цілі навчання, так і під час корекційно-розвиткових занять [5].

Чинними документами МОН України визначено перелік корекційно-розвиткових занять для учнів з ІП: розвиток мовлення, соціально-побутове орієнтування, лікувальна фізична культура, ритміка, метою яких є: психосоціальний розвиток і корекція психофізичних порушень дітей з інтелектуальними порушеннями [6]. Вагомим завданням є: формування особистісних якостей дитини, розвиток і корекція всіх психічних процесів, сприяння психологічній адаптації та соціальній реабілітації дітей [6]. Зміст цього завдання повністю корелює із життєвими навичками, необхідними для інтеграції учнів у соціум.

Особливої вагомості набувають заняття з соціально-побутової орієнтації, спрямовані на формування в дітей соціальних компетентностей. В спеціальній освіті їх формування завжди було первинним, оскільки ці навички є основою самостійного життя дитини з ООП [5; 8]. Також життєві навички формуються на заняттях з розвитку мовлення, оскільки завданням цих занять є оволодіння дітьми з ІП мовленням як засобом комунікації [5; 8]. Навички спілкування формуються в учнів з ІП водночас з розвитком їхньої пізнавальної діяльності, що забезпечує свідомість оволодіння ними.

Аналіз літературних джерел та нормативних документів свідчить, що передбачається і корекційна спрямованість виховної роботи [6]. Завданнями корекційно-виховної роботи є ті компетентності, які НУШ виділяє як ключові: здатність спілкуватися, вміння відстояти свою думку, ініціативність, екологічна грамотність, громадянські якості, соціальні навички, культурний розвиток [7]. Для учнів з ІП життєві навички є дуже важливими, оскільки сприяють їхній адаптації до самостійного життя та суспільній інтеграції [11].

В теорії спеціальної освіти немає єдиного тлумачення терміну щодо життєвих навичок дітей з ІП. Аналіз джерел показує, що вживаються терміни «соціальна компетентність», «соціальні навички», «соціально-трудова навички», «життєво необхідні вміння і навички», «життєва компетентність» (В. Бондар, А. Висоцька, В. Липа, О. Позднякова, І. Татяничкова, К. Турчинська, О. Чеботарьова та ін.) [5; 6; 8; 9; 11]. Показником цих навичок одноставно визначають готовність дітей до самостійного життя. Формування життєвих навичок є провідною метою освіти та психолого-педагогічного супроводу осіб з ІП, оскільки вони є базовими для соціалізації та самостійного життя в соціумі [5]. Ми виявили, що у спеціальній літературі поняття формування життєвих навичок та соціалізації вживаються синонімічно (Ю. Бистрова, В. Липа, Т. Кравченко, О. Позднякова, І. Татяничкова та ін.) [8; 9; 11]. І. Татяничкова вказує, що критеріями пристосування дитини до умов життя є: ступінь незалежності, самостійності, впевненості, ініціативності, незакомплексованості [11, с. 47]. Вчена пише, що для успішної соціалізації в учнів необхідно сформувати, зокрема базові ціннісні орієнтації; мотивацію поведінки; соціальні норми; навички спілкування з однолітками [11, с. 55].

Вченими виділені життєві навички, які слід сформувати в учнів з ІП. Зокрема, О.Чеботарьовою до ключових компетентностей школярів з ІП віднесено: володіння державною мовою; можливість спілкуватися рідною мовою; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук; соціально-трудова компетентність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності; культурна компетентність; основи фінансової грамотності [8, с. 10–12]. Спільними для всіх ключових компетентностей О.Чеботарьова називає такі вміння: спілкуватися, взаємодіяти та співпрацювати з дорослими та ровесниками, розуміти інструкції та навчальні завдання, керувати емоціями, регулювати власну поведінку [2, с. 13].

Узагальнення літературних джерел з цієї проблеми дало нам можливість визначити основні групи життєвих навичок, які потрібно сформувати в дітей з ІП [2; 5; 7; 8; 9; 11]. Опишемо їх [2; 5; 7; 8; 9; 11]:

- навички самообслуговування – забезпечують базову санітарно-гігієнічну та побутову незалежність (особиста гігієна, одягання, туалет, харчування та ін.);

- побутові навички – необхідні для самостійного життя вдома (організація простору та прибирання, користування побутовими приладами, закупи, дотримання режиму дня та ін.);

- соціальні навички – сприяють соціальній інтеграції (правила поведінки, емпатія, звернення по допомогу, взаємодія з іншими людьми та ін.);

- комунікативні навички – забезпечують спілкування і адекватну взаємодію в суспільстві (висловлення своїх потреб, ведення діалогу, використання різних засобів комунікації та ін.);

- когнітивні навички – основа для навчання і засвоєння досвіду (орієнтація в час і просторі, прості математичні операції та ін.);

- навички безпеки – забезпечення безпечного життя (безпечне поводження з вогнем, електрикою, водою; правила дорожнього руху, поведінка в надзвичайних ситуація та ін.);

- навички саморегуляції та емоційного контролю – забезпечують власну поведінку і самоконтроль (розпізнавання та вираження власних емоцій, прийоми самоволодіння, навички самоконтролю та ін.).

Зауважимо також на відмінності, про які пишуть у теорії освіти дітей з ІП [5; 6; 8; 9; 11]. Спробуємо дати узагальнення особливостей щодо формування життєвих навичок у дітей з ІП [5; 6; 8; 9; 11]:

- визначення змісту життєвих навичок має ґрунтуватися на особливостях психофізичного розвитку дітей, ступеня їхнього порушення, наявних ускладнень, рівня підтримки (В. Бондар, О. Гаврилов, Ю. Галецька, В. Липа, М. Матвєєва, С. Миронова, О. Позднякова, Л. Прядко, В. Синьов, О. Хохліна, О. Чеботарьова та ін.);

- сенситивні періоди формування життєвих навичок часто є пропущеними, через те, що батьки не знають, як їх формувати у дитини з ІП (гіперопіка, гіпоопіка, неправильні методи виховання) (О.Вержиковська, В. Левицький, С. Миронова, В. Синьов, Д. Шульженко та ін.);

- життєві навички цієї категорії дітей не формуються за наслідуванням, а потребують спеціального корекційно педагогічного впливу (В. Бондар, О. Гаврилов, Ю. Галецька, І. Єременко, В. Липа, М. Матвєєва, С. Миронова, В. Синьов, О. Хохліна, О. Чеботарьова та ін.);

- життєві навички мають формуватися узгоджено в системі: на уроках через реалізацію корекційних цілей; на корекційно-розвиткових заняттях; під час виховної роботи; в процесі виконання режимних моментів (М. Буйняк, О. Гаяш, І. Єременко, В. Липа, М. Матвєєва, С. Миронова, В. Синьов, О. Чеботарьова та ін.);

- закріплення життєвих навичок в учнів з ІП має здійснюватися не лише в школі, а й у сім'ї (О. Вержиковська, В. Левицький, С. Миронова, В. Синьов, Д. Шульженко та ін.).

Висновки. Аналіз теорії та практики спеціальної освіти беззаперечно свідчить, що формування життєвих навичок в учнів з ІП є актуальним завданням сьогодення. Відповідно це потребує цілеспрямованої підготовки фахівців спеціальної освіти до реалізації цього завдання. Опис змісту та методів такої підготовки є перспективним завданням нашого дослідження.

Література:

1. Життєва компетентність особистості: Наук.-метод. посіб. / За ред. Л.В. Сохань. К.: Богдана, 2003. 520 с.
2. Жовнич О.В. Система підготовки майбутніх учителів до впровадження європейського досвіду формування життєвих навичок в учнів початкової школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.01.04 – теорія і методика професійної освіти. Кропивницький, 2024. 526 с.

3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.
4. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Миронова С.П., Буйняк М.Г., Гаяш О.В. Методика проведення корекційно-розвиткових занять з дітьми з порушеннями пізнавальної діяльності: Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. 172 с.
6. Миронова С.П., Чопік О.В. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. 2-ге видання, перероблене та доповнене. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. 332 с.
7. Нова українська школа: путівник для вчителя 5–6 класів: навчально-методичний посібник / за ред. А.Л. Черній; відп за вип. В.М.Салтишева. Рівне: РОППО, 2022. 168 с.
8. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями: навчально-методичний посібник / авт. кол: О. Чеботарьова, Г. Блеч, І.Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, С. Трикоз, І. Сухіна, Н. Ярмола. За наук. ред.: О. Чеботарьової, І. Сухіної. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 233 с.
9. Позднякова О.Л. Формування соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я засобами проєктної діяльності: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ, 2010. 22 с.
10. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Х.: Основа, 2005. 96 с.
11. Татяничкова І.В. Соціалізація дитини з вадами розвитку: теорія, досвід, технології: монографія. Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2017. 457 с.
12. Dimitrova K. Formation of soft skills in preschool and primary school age – an important factor for success in a globalizing world. Knowledge International Journal. 2018. 28(3). P. 909–914.

References:

1. Zhyttieva kompetentnist osobystosti: Nauk.-metod. posib. / Za red. L.V. Sokhan. K.: Bohdana, 2003. 520 s. [in Ukrainian].
2. Zhovnych O.V. Systema pidhotovky maibutnikh uchyteliv do vprovadzhennia yevropeiskoho dosvidu formuvannia zhyttievkykh navychok v uchniv pochatkovoi shkoly: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.01.04 – teoriia i metodyka profesiinoi osvity. Kropyvnytskyi, 2024. 526 s. [in Ukrainian].
3. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka z osvitoi polityky / Pid zah. red. O.V.Ovcharuk. K.: «K.I.S.», 2004. 112 s. [in Ukrainian].
4. Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
5. Myronova S.P., Buiniak M.H., Haiash O.V. Metodyka provedennia korektsiino-rozvytkovykh zaniat z ditmy z porushenniamy piznavalnoi diialnosti: Navchalnyi posibnyk. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka, 2022. 172 s. [in Ukrainian].
6. Myronova S.P., Chopik O.V. Korektsiina psykhopedahohika. Olihofrenopedahohika: Pidruchnyk. 2-he vydannia, pereroblene ta dopovnene. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka, 2023. 332 s. [in Ukrainian].
7. Nova ukrainska shkola: putivnyk dlia vchytelia 5–6 klasiv: navchalno-metodychnyi posibnyk / za red. A.L. Chernii; vidp za vyp. V.M. Saltysheva. Rivne: ROIPPO, 2022. 168 s. [in Ukrainian].
8. Osoblyvosti realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu v osviti ditei z intelektualnymy porushenniamy: navchalno-metodychnyi posibnyk /avt. kol: O. Chebotarova, H. Blech, I. Bobrenko, I. Hladchenko, O. Miakushko, S. Trykoz, I. Sukhina, N. Yarmola. Za nauk. red.: O. Chebotarovoi, I. Sukhinoi. K.: ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy, 2019. 233 s. [in Ukrainian].
9. Pozdniakova O.L. Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti uchniv z obmezhenymy mozhlyvostiamy zdorovia zasobamy proiektnoi diialnosti: avtoreferat dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.03 – korektsiina pedahohika. Kyiv, 2010. 22 s. [in Ukrainian].
10. Rodyhina I.V. Kompetentnisno oriietovanyi pidkhid do navchannia. Kh.: Osnova, 2005. 96 s. [in Ukrainian].
11. Tatiachykova I.V. Sotsializatsiia dytyny z vadamy rozvytku: teoriia, dosvid, tekhnolohii: monohrafiia. Sloviansk: Vyd-vo B.I. Matorina, 2017. 457 s. [in Ukrainian].
12. Dimitrova K. Formation of soft skills in preschool and primary school age – an important factor for success in a globalizing world. Knowledge International Journal. 2018. 28(3). P. 909–914. [in Bolhariia].

Дата першого надходження рукопису до видання: 20.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 19.12.2025

Дата публікації: 24.12.2025

СУЧАСНІ ПІДХОДИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ РДУГ: ОСВІТА, ВИХОВАННЯ, КОРЕКЦІЯ

Суховієнко Наталія Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук, логопед вищої категорії, сурдопедагог,

сертифікований гештальт-психотерапевт,

викладач кафедри початкової і спеціальної освіти

Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

ORCID ID: 0000-0002-0528-9494

У статті досліджено освітні, виховні та корекційні аспекти сучасних підходів спеціальної психології у роботі із дітьми, які мають розлади дефіциту уваги і гіперактивності. Наведено особливості поведінки і розвитку дітей із РДУГ з першого року життя. Проаналізовано нейробіологічну складову розладів дефіциту уваги і гіперактивності, що впливають на протікання психічних процесів, специфічні труднощі у навчанні, порушення сенсорної обробки. Детально проаналізовано триаду симптомів: гіперактивність, імпульсивність та дефіцит уваги у різних комбінаціях, що складається три види РДУГ. Схарактеризовано три типи РДУГ: гіперактивно-імпульсивний тип, неуважний тип, комбінований тип. Складено порівняльну характеристику поведінкових і психологічних проявів в освітньому середовищі, в побутовому середовищі і в соціальному середовищі дітей для кожного типу РДУГ.

Визначено, що РДУГ впливає на когнітивний, мовленнєвий, емоційний розвиток дитини, тому його корекція здатна підвищити якість життя дитини та покращити її комунікацію, а також ефективність у навчальних та повсякденних задачах. Проаналізовано розроблену українським науковцем В. Князєвим систему психологічного супроводу дітей із РДУГ, яка ґрунтується на індивідуальному корекційно-розвивальному підході. В межах програми сформульовано загальні стратегії корекційно-терапевтичної допомоги: директивно-ліберальна, статико-динамічна, навчально-ігрова, індивідуально-групова. Схарактеризовано кожну стратегію з точки зору практичного виконання. Наведено варіанти організації часу у межах програми: «стратегія арки», «стратегія перерв», «стратегія пікових навантажень»; «стратегія часових маркерів». Визначено переваги корекційної програми: можливість комбінувати стратегії між собою, створюючи комплексний підхід до роботи з дитиною, враховуючи її індивідуально-особистісні вподобання.

Ключові слова: РДУГ, спеціальна психологія, корекція, стратегія, поведінкові труднощі.

Sukhoviienko Nataliia. Modern approaches of special psychology in working with children with ADHD: education, upbringing, correction

The article examines the educational, educational and correctional aspects of modern approaches to special psychology in working with children with attention deficit hyperactivity disorder. The features of behavior and development of children with ADHD from the first year of life are presented. The neurobiological component of attention deficit hyperactivity disorder, which affects the course of mental processes, specific learning difficulties, and sensory processing disorders, is analyzed. The triad of symptoms is analyzed in detail: hyperactivity, impulsivity, and attention deficit in various combinations, which make up three types of ADHD. Three types of ADHD are characterized: hyperactive-impulsive type, inattentive type, and combined type. A comparative characteristic of behavioral and psychological manifestations in the educational environment, in the home environment, and in the social environment of children for each type of ADHD is compiled.

It has been determined that ADHD affects the cognitive, speech, and emotional development of a child, so its correction can improve the child's quality of life and improve their communication, as well as their efficiency in educational and everyday tasks. The system of psychological support for children with ADHD, developed by the Ukrainian scientist V. Knyazev, which is based on an individual correctional and developmental approach, has been analyzed. Within the framework of the program, general strategies of correctional and therapeutic assistance have been formulated: directive-liberal, static-dynamic, educational-game, individual-group. Each strategy has been characterized from the point of view of practical implementation. Options for organizing time within the program have been presented: "arch strategy", "break strategy", "peak load strategy"; "time marker strategy". The advantages of the correctional program are identified: the ability to combine strategies with each other, creating a comprehensive approach to working with the child, taking into account his individual and personal preferences.

Key words: ADHD, special psychology, correction, strategy, behavioral difficulties.

Вступ. У сучасних умовах розвитку освітнього простору проблема підтримки дітей із синдромом дефіциту уваги і гіперактивністю (РДУГ) набуває особливої актуальності. Зростання кількості дітей із проявами дисрегуляції уваги, імпульсивністю та порушеннями поведінки ставить перед системою освіти низку складних завдань, що вимагають комплексних, науково обґрунтованих підходів. У цьому контексті спеціальна психологія посідає ключове місце, оскільки її положення

і методологічні засади забезпечують глибоке розуміння механізмів розвитку дитини з РДУГ, визначають ефективні шляхи її освітньої, корекційної та соціальної підтримки. Сучасні напрями спеціальної психології зорієнтовані на міждисциплінарний аналіз проявів РДУГ та побудову індивідуалізованої траєкторії розвитку для конкретної дитини. Особлива увага приділяється проблемі формування здатності до цілеспрямованої діяльності, регуляції поведінки, розвитку мовлення,

пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери. Оскільки діти з РДУГ стикаються з труднощами адаптації в освітньому середовищі, важливою складовою роботи є також створення сприятливих психолого-педагогічних умов, які враховують нейропсихологічні особливості їхнього розвитку.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що ефективність навчання та виховання дітей із РДУГ безпосередньо залежить від компетентності педагогів, фахівців та наукової спільноти в цілому. Потреба у науковому обґрунтуванні методів корекційної роботи, розробці нових підходів до організації освітнього процесу, удосконаленні стратегій педагогічної взаємодії з такими дітьми зростає щороку. Аналіз наукових підходів, визначення ефективних технологій освіти, виховання та корекції дозволяють створити системи комплексної допомоги, яка б відповідала потребам конкретної дитини та вимогам сучасної освіти. Саме тому дослідження цієї проблематики є важливим кроком у підвищенні якості психолого-педагогічної допомоги дітям із РДУГ та розвитку інклюзивної освітньої практики.

Матеріали та методи. Було застосовано методи компаративістики, аналізу, систематизації, порівняння, які дозволили проаналізувати український і закордонний досвід, виділити ключові аспекти та систематизувати результати. Матеріалами стали теоретичні напрацювання закордонних та сучасних українських вчених. Закордонні дослідження R. Barkley, C. Gillberg, S. Goldstein, M. Goldstein, L. Tong, I. Kawachi, A. Arnett, A. Chronis-Tuscano, R. Laslo-Roth, S. George-Levi, G. Du Paul, E. Rosenstreich стали важливими у питаннях вивчення і визначення чинників розладів дефіциту уваги і гіперактивності. Серед українських дослідників, які здійснили значний внесок у розробку проблематики РДУГ, можна виокремити роботи Н. Васильєва, М. Заваденко, В. Князева, Б. Мاستюкова, І. Марценковського, Т. Ілляшенко, О. Романчук, Є. Суковський, І. Сухіна, О. Ферт, М. Федоренко.

Результати. Розлади дефіциту уваги і гіперактивності є одним із найпоширеніших розладів у дитячому віці [1, с. 51]. Особливості поведінки і розвитку дітей із РДУГ можна помітити з першого року життя. Ці прояви нерідко бувають причиною батьківської гордості, про що зазначають дослідники О. Козинець і О. Литвиненко. Відтак, на першому році життя дитини спостерігається прискорений інтелектуальний та фізичний розвиток дитини, у батьків складається враження, що дитина випереджає своїх однолітків за розвитком; дитина досліджує світ у звичний для себе спосіб, хаотично переходячи від одного заняття до іншого, швидко зміщуючи фокус між предметами [2, с. 378]. Найчастіше прояви РДУГ помічають у старшому дошкільному та молодшого шкільному віці: «Саме у цей віковий період, під час переходу від дошкільного дитинства до систематичного навчання розкриваються проблеми, пов'язані з дефіцитом уваги, проблемною поведінкою, імпульсивністю та підвищеною психологічною збудливістю» [3, с. 55].

Нейробіологія РДУГ має свої специфічні особливості. При синдромі гіперактивності відзначається незрілість мозкових структур, запізнення й дисбаланс в їх дозріванні, що призводить до певних змін у протіканні психічних процесів [4, с. 22]. У своїх дослідженнях Л. Танцур та О. Пилипець також зазначають, що в осіб зі РДУГ присутні різні варіанти мінімальної мозкової дисфункції [5]. Затримка дозрівання вищих психічних функцій при РДУГ призводить до специфічних труднощів у навчанні, стверджує М. Касьян [6]. Група дослідників А. Фішер, Е. Моррі, Е. Банді зазначають, що є зв'язок між порушеннями сенсорної обробки та симптомами РДУГ [7], зокрема вони відзначають вагомий зв'язок між руховою розгальмованістю та сенсорним пошуком, що проявляється у дитини через надмірну активність. Стимуляція основних сенсорних систем (вестибулярної та кінестичної) може проявлятися через особливості поведінки: розкачування, кружляння, спроба піднятися на високий об'єкт, інтерес до рухових ігор, сильний інтерес до гоїдалок – це свідчить про дефіцит вестибулярної системи, а дисфункція кінестичної – через загальну рухову розгальмованість, штовхання тощо [1, с. 46]. В межах іншого дослідження було виявлено зв'язок РДУГ і дисфункції дофамінової системи. Було виявлено, що підкіркові ядра, лобні відділи кори мозку (відповідальні за контроль діяльності) та тісно пов'язані із дофаміновою системою, демонструють недостатній рівень функціональної активності при РДУГ – таким чином, дисфункція дофамінової системи може частково пояснювати широкий спектр проявів РДУГ [8]. Діти з синдромом гіперактивності характеризуються підвищеною розумовою стомлюваністю, отже, час безперервної роботи не повинен перевищувати 5–7 хвилин і має чергуватися з 5-хвилинними перервами для відновлення працездатності [4, с. 22]. Це пояснюється тим, що їх розумова діяльність характеризується «циклічністю»: протягом 3–7 хвилин мозок «відпочиває», накопичуючи енергію і сили для наступного робочого циклу – в цей момент дитина займається сторонніми справами і не реагує на слово дорослого чи вчителя [9, с. 77].

В останній версії класифікатора психічних розладів DSM-V встановлено, що для постановки діагнозу пацієнт повинен мати 6 симптомів порушення уваги та 6 симптомів гіперактивності-імпульсивності із загальних 18 діагностичних критеріїв [10]. «Плеяда симптомів, які становлять розлад із дефіцитом уваги та гіперактивністю ... є найбільш широко дослідженими у психічному здоров'ї дітей та підлітків, але продовжується розвиток визначення цих розладів та їх ведення» [11, с. 9]. Тріада симптомів РДУГ – гіперактивність, імпульсивність та дефіцит уваги – зустрічається у різних комбінаціях. Ми склали порівняльну характеристику проявів РДУГ за різними типами проявів у навчанні, з батьками/побути та соціальному середовищі.

1. Переважно гіперактивно-імпульсивний тип (характеризується гіперактивністю/імпульсивністю, але без неуважності). Дитина має високий рівень моторної активності, труднощі із контролем поведінки,

імпульсивні дії, швидкий темп, потребує негайного підкріплення, емоційно реактивна.

В освітньому середовищі поведінка дитини проявляється тим, що вона постійно рухається, крутиться, підскакує на стільці; на уроках часто встає без дозволу, хоче щось взяти, підійти до вчителя чи до іншої парту, вигукує відповіді без черги, дає відповідь не подумавши; постійно потребує якогось предмету в руках, щоб крутити перебирати, стукати; мовлення дитини – без зупинки, перебиває вчителя та однокласників, коментує процес уроку; може приступати до виконання завдання активно, але кидати через декілька хвилин; поведінка може різко змінюватися – від надмірної активності до фрустрації. В побуті дитини із цим типом РДУГ постійно рухається, крутиться навіть під час їжі, мультиків, ігор; має труднощі із одяганням і збиранням у школу; може проявлятися швидке емоційне збудження, від сміху до сліз; потребує нагадувань у прибиранні; має складнощі у заняттях, які потребують посидючості; вимагає постійної присутності дорослих – багато запитує, втручається у розмови батьків. У соціальній сфері дитина проявляється так, що це може призводити до сварок; перебиває інших, важко дотримується правил, приступає до дій не чекаючи своєї черги; в процесі взаємодії може ненавмисно штовхатися, зачіпати, не розраховує сили, а її неконтрольована активність може розцінюватися як агресивність.

2. Переважно неуважний тип (характеризує неуважністю, без гіперактивності/імпульсивності). Дитина із цим типом РДУГ має дефіцит концентрації, легко відволікається, показує повільний темп виконання завдань, забуває необхідні кроки у послідовності, неімпульсивна, тиха, не порушує поведінку (на відміну від першого типу), але має низьку ефективність у навчанні.

В освітньому середовищі виглядає тихою дитиною, яка схильна бути замріяною, не чує вчителя і пропускає інструкції, що змушує вчителя повторювати умови завдання декілька разів; до уроку приступає повільно, як і виконує завдання; часто помиляється через неуважність; швидко втомлюється і від, і зовнішніх стимулів; на уроках скоріше не проявляє ініціативи. Вдома – забудькувата, не пам'ятає де поклала свої речі, потребує багаторазових нагадувань, легко відволікається і приступає до іншої задачі не завершивши попереднє; довго обирає одяг на прогулянку і довго вдягається; розсіяна увагу призводить до того, що дитина довго виконує домашнє завдання; легко втрачає фокус уваги через швидку втомлюваність. Активність дитини із цим типом РДУГ в соціальній сфері характеризується як така, що має повільний темп – повільно реагує у грі, пропускає свій хід, не встигає в іграх, де потрібно швидке реагування, випадає увагою із діалогу; не завжди розуміє правила гри через втрату уваги під час інструктажу. В груповій активності не завжди встигає проявити себе через те, що довго думає перед відповіддю, а інші діти встигають поперед неї.

3. Комбінований тип (який має ознаки неуважності та гіперактивності/імпульсивності). Дитина із цим типом РДУГ має сильні прояви одночасно у двох акцентах.

Поєднання гіперактивності та неуважності в освітньому середовищі проявляється в тому що дитина рухлива та імпульсивна, але при цьому легко втрачає увагу в процесі уроку, в завданнях бракує як контролю, так і зосередженості; не може довго втримувати увагу навіть в тому що їй дуже подобається, постійно відволікається на різні стимули; під час уроку може перебивати і вигукувати відповіді, робити помилки через квапливість; імпульсивно хапає речі, імпульсивно реагує на щось, має моторну нестійкість, що проявляється у тому, що крутиться за партою, стукає, смикає ногою, переходить з одного місця на інше. В побуті дитина одночасно імпульсивна і розсіяна – не виконує інструкцій, залишає справу на півдороги, легко відволікається, має швидкі перепади настрою, спалахи емоцій; не може проявляти стійку увагу у спокійних ситуаціях. У відносинах із однолітками може отримувати нерозуміння – активно починає грати в гру, але не дотримується правил і порушує чергу; намагається домінувати у розмові і разом із цим може різко переривати контакт; через імпульсивність може здаватися іншим надто різкою; дитина може мати соціальну труднощі через те, що не розуміє особистих кордонів, як фізичних, так і психологічних; виступаючи лідером групи проявляє себе як ініціативний, але некерований лідер. Найбільш розповсюдженою серед дітей є комбінована форма (50-70 % усіх випадків) [12]. Загалом, за версією ряду досліджень, до 20% дітей мають ознаки РДУГ [3, с. 53], втім їх реальна кількість може бути вищою через недообстеженість.

РДУГ впливає на когнітивний, мовленнєвий, емоційний розвиток дитини, тому його корекція здатна підвищити якість життя дитини та покращити її комунікацію, а також ефективність у навчальних та повсякденних задачах. «Основні симптоми РДУГ... мають значний вплив на розвиток дитини, включаючи соціальне, емоційне та когнітивне функціонування, і вони несуть відповідальність за значну захворюваність та дисфункцію дитини або молодшої людини, їх групи однолітків та їх сім'ю» [11, с. 9] В Клінічних настановах по розладах дефіциту уваги і гіперактивності зазначається, що вторинні симптоми, які спостерігаються у дітей із РДУГ, також є шкідливими для дитини і в багатьох випадках є стійкими: «Такі діти часто піддаються тривалим негативним відгукам про їх поведінку і страждають від несприятливого освітнього і соціального становища» [11, с. 9].

Одним із останніх наукових розробок серед українських науковців є розроблена В. Князевим програма психологічного супроводу дітей із РДУГ, яка ґрунтується на індивідуальних корекційно-розвивальних заняттях. Дослідник пропонує чотири загальні стратегії корекційно-терапевтичної допомоги [1, с. 236–240], які ми представляємо нижче.

Перша стратегія – директивно-ліберальна. Реалізація директивної частини цієї стратегії передбачає надання чітких та розгорнутих інструкцій регуляції та контролю дій дитини під час виконання окремих завдань та вправ. Інструкції, які надаються дитині, можуть варіюватися від розгорнутих із опорами

у вигляді поетапно вербалізацією, візуальною опорою, до згорнутого інтеріорізованого виконання. Ліберальна частина стратегії передбачає, що дитина самостійно визначає можливі варіанти завдань, рівень навантаження, характер діяльності. В ході корекційної діяльності розширюється спектр завдань з огляду на базову мотивацію. Автор стверджує, що орієнтиром в цьому підході є вподобання та інтереси дитини.

Друга стратегія – статико-динамічна. Статична частина стратегії передбачає виконання дитиною завдань, перебуваючи в одній точки простору, що є ефективним інструментом корекційно-розвивальної роботи при зниженому рівні рухової активності (у випадку домінуванню дефіциту уваги). Як стверджує розробник, ця стратегія також є варіантом організації процесу роботи із дитиною, що допоможе у подоланні симптомів імпульсивності та гіперактивності. Динамічна частина стратегії полягає у тому, щоб дитина виконувала завдання і вправи, що потребують її переміщення у просторі. Такий варіант виконання завдань дозволяє спростити адаптацію дітей із комбінованою формою РДУГ і з домінуючими симптомами імпульсивності і та гіперактивності.

Третя стратегія, розроблена В. Князевим має назву «навчально-ігровий континуум». В межах навчальної частини стратегії дитина виконує завдання із матеріалами, що є наближеними до навчальних – це є її когнітивним тренуванням. Ігрова частина цієї стратегії дозволяє дитині фокусуватися не на отриманні результату, а на процесі, фіксуючи суспільний досвід через різноманітні види діяльності. Арсенал таких ігор складається із сенсорних, рухливих, сюжетних і рольових, настільних, а також ігор предметно-маніпулятивного типу. У дитини із РДУГ, яка грає в ігри, знижується опір, негативізм і опозиційність до фахівця, який з нею працює.

Четверта стратегія – індивідуально-групова. Працювати у форматі групової роботи, дитина із РДУГ підвищує рівень розвитку регуляторних та гностичних процесів, знань правил соціальної взаємодії та комунікації, умінь реалізовувати їх на практиці. Поступове переведення дитини із індивідуальну в групову роботу, дозволяє їх навчатися організовувати свою роботу в групі, регулювати свої прояви небажаної соціальної поведінки. Також можливий проміжковий варіант між індивідуальною та групою роботою – робота в діаді із залученням ко-терапевта.

Важливими є також фактор організації часу в межах програми: автор визначає варіанти «стратегія арки» – розподіл рівня навантажень у часі; «стратегія перерв» – адаптація процесу з урахуванням рівня працездатності

дитини; «стратегія пікових навантажень» – попередньо проаналізувавши динаміку поведінки дитини, фахівець визначає проміжку часу з підвищеною руховою активністю та зниженою руховою активністю, в подальшому включає специфічні навантаження в ці періоди, та в перспективі працює над збільшенням періодів, в які дитина себе контролює; «стратегія часових маркерів» – використання зовнішніх опор, що дозволяють дитині організовувати власну поведінку.

Ми вважаємо, що такі стратегії корекційно-розвивального характеру для дітей із РДУГ мають високі шанси для ефективної допомоги дітям із різними типами РДУГ навчатися, комунікувати із оточуючими, розвивати свої когнітивні, психологічні та соціальні навички. Окрім цього, сильною стороною комплексу стратегій є те, що їх можна комбінувати між собою, створюючи комплексний підхід до роботи з дитиною, враховуючи її індивідуально-особистісні вподобання.

Висновки. Аналіз теоретичних джерел та практичних напрацювань засвідчив, що РДУГ є комплексним нейропсихологічним розладом розвитку, який впливає на пізнавальну сферу, довільну регуляцію поведінки, емоційно-вольові процеси та соціальну взаємодію дитини. Саме тому робота з такими дітьми потребує багатовимірного підходу, що поєднає сучасні педагогічні, психологічні й корекційно-розвивальні методи. Важливим висновком є те, що організація навчального процесу для дітей із РДУГ має базуватися на принципах індивідуалізації, структурованості, психологічний підтримці та поетапного формування довільності. Спеціальна психологія пропонує ефективні інструменти для розвитку уваги, контролю імпульсивності, подолання навчальних труднощів та формування позитивної самооцінки. Водночас надзвичайно важливим залишається створення сприятливого освітнього середовища, яке знижує рівень перевантаження, підтримує мотивацію та сприяє збереженню інтересу до навчання. Корекційна робота має включати комплексні нейропсихологічні вправи, розвиток виконавчих функцій, тренування емоційної саморегуляції та застосування поведінкових стратегій. Вивчення цієї проблематики залишається актуальним напрямом наукових досліджень і важливим практичним завданням, що сприяє удосконаленню інклюзивної освіти та підвищенню ефективності психолого-педагогічної допомоги дітям із особливими освітніми потребами. Перспективним напрямком подальших досліджень в розробка та апробація програм, спрямованих на корекцію психофізичного, зокрема й мовленнєвого розвитку дітей із РДУГ.

Література:

1. Князев В. Психологічний супровід дітей з проявами розладу дефіциту уваги та гіперактивністю : дис. ... докт. Філософ.; УДУ імені Михайла Драгоманова. Київ, 2024. 329 с.
2. Козинець О., Литвиненко О. Діти з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю: загальна характеристика. *Актуальні проблеми системи освіти : заклад загальної середньої освіти – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад* : зб. наук. праць. Київ, 2023. № 3. С. 377–383.
3. Соловйова Т. Особливості логопедичної роботи з дітьми з синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю. *Наука і освіта*. 2024. № 3. С. 53–59.

4. Федоренко М. Психодіагностика та психокорекція синдрому гіперактивності у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю: дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: 19.00.08. Київ, 2015. 285 с.
5. Танцур Л. М., Пилипець О. Ю., Третяков Д. В. Концепція виникнення мінімальної мозкової дисфункції та можливі шляхи запобігання її розвитку. *Український вісник психоневрології*. 2016. Том 24. Вип. 4 (89). С. 5–7.
6. Касьян М. В. Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю як клініко-психологічна проблема. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. Вип. 21. С. 368–371. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2012_21_95
7. Fisher, A. G., Murray, E. A., & Bundy, A. C. Sensory integration: Theory and practice, A. Davis Company, Philadelphia, Pa. 2017. 768 p.
8. Swanson J. M. Etiologic subtypes of attention-deficit/hyperactivity disorder: brain imaging, molecular genetic and environmental factors and the dopamine hypothesis. *Neuropsychology review*, 2007, (17), p. 39–59.
9. Годлевська В. Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю у дітей молодшого шкільного віку: сутність, діагностика, корекція. *Вісник Львівського університету. Серія : Психологічні науки*. 2021. Вип. 9. С. 73–78.
10. DSM-5 Criteria for ADHD <https://www.addrc.org/dsm-5-criteria-for-adhd/>
11. Розлад із дефіцитом уваги та гіперактивністю у дітей та молоді клінічна настанова, заснована на доказах https://www.dec.gov.ua/wp-content/uploads/2019/11/2019_09_30_kn_rozladdu.pdf
12. Сухина І. В. Гіперактивна дитина. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.

References:

1. Kniaziev V. (2024) Psykholohichni suprovid ditei z proiavamy rozladu defitsytu uvahy ta hiperaktyvnosti : dys. ... dokt. Filos.; UDU imeni Mykhaila Drahomanova. Kyiv, 329 s. [in Ukrainian].
2. Kozynets O., Lytvynenko O. (2023) Dity z syndromom defitsytu uvahy z hiperaktyvnosti: zahalna kharakterystyka. *Aktualni problemy systemy osvity : zaklad zahalnoi serednoi osvity – douniversytetska pidhotovka – vyshchyi navchalnyi zaklad : zb. nauk. prats. Kyiv , № 3. S. 377–383. [in Ukrainian].*
3. Soloviova T. (2024) Osoblyvosti lohopedychnoi roboty z ditmy z syndromom defitsytu uvahy ta hiperaktyvnosti. *Nauka i osvita. № 3. S. 53–59. [in Ukrainian].*
4. Fedorenko M. (2015) Psykhodiahnostyka ta psykhokorektsiia syndromu hiperaktyvnosti u ditei doshkilnoho viku z rozumovoiu vidstalisti: dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. psyk. nauk: 19.00.08. Kyiv, 285 s. [in Ukrainian].
5. Tantsura L. M., Pylypets O. Yu., Tretiakov D. V. (2016) Kontseptsiiia vynykennia minimalnoi mozkovoi dysfunksii ta mozhlyvi shliakhy zapobihannia yii rozvytku. *Ukrainskyi visnyk psyhhonevrolohi. T. 24. Vyp. 4(89). S. 5–7. [in Ukrainian].*
6. Kasian M. V. (2012) Syndrom defitsytu uvahy z hiperaktyvnosti yak kliniko-psykholohichna problema. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 19 : Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia. Vyp. 21. S. 368–371. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2012_21_95 [in Ukrainian].*
7. Fisher, A. G., Murray, E. A., & Bundy, A. C. (2017) Sensory integration: Theory and practice, A. Davis Company, Philadelphia, Pa. 768 p. [In English].
8. Swanson J. M. (2007) Etiologic subtypes of attention-deficit/hyperactivity disorder: brain imaging, molecular genetic and environmental factors and the dopamine hypothesis. *Neuropsychology review*, (17), p. 39–59. [In English].
9. Hodlevska V. (2021) Syndrom defitsytu uvahy z hiperaktyvnosti u ditei molodshoho shkilnoho viku: sutnist, diahnostyka, korektsiia. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia : Psykholohichni nauky. Vyp. 9. S. 73–78. [in Ukrainian].*
10. DSM-5 Criteria for ADHD <https://www.addrc.org/dsm-5-criteria-for-adhd/> [In English].
11. Rozlad iz defitsytom uvahy ta hiperaktyvnosti u ditei ta molodi klinichna nastanova, zasnovana na dokazakh https://www.dec.gov.ua/wp-content/uploads/2019/11/2019_09_30_kn_rozladdu.pdf [in Ukrainian].
12. Sukhina I. V. (2018) Hiperaktyvna dytyna. Kharkiv: Vyd-vo «Ranok», VH «Kenhuru», 40 s. [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 18.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 12.12.2025

Дата публікації: 24.12.2025

НОТАТКИ

Наукове видання

INCLUSION AND DIVERSITY

Науковий журнал

Спецвипуск, 2025

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *В. Гайдабрус*

Підписано до друку: 24.12.2025 р.
Формат 60х84/8. Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 5,58.
Замов. № 0126/087. Наклад 100 прим.

Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
Е-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.