

ISSN 2413-2578 (print)
ISSN 2706-7173 (online)
DOI 10.32626/2413-2578.2025-25

Міністерство освіти і науки України

**Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка**

**Український державний університет
імені Михайла Драгоманова**

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ
(педагогічні науки)**

Збірник наукових праць

В и п у с к 25

Кам'янець-Подільський
2025

Рецензенти:**М. Супрун**

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова

І. Дмитрієва

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри технологій освіти та реабілітації осіб з порушеннями зору Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Л. Онуфрієва

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Редакційна колегія

В. Бондар, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; **Ю. Бондаренко**, доктор педагогічних наук, професор; **Н. Гаврилова**, кандидат психологічних наук, професор; **О. Гаврилов**, кандидат психологічних наук, професор (головний редактор); **В. Гладуш**, доктор педагогічних наук, професор; **І. Демченко**, доктор педагогічних наук, професор; **Т. Докучина**, кандидат педагогічних наук, доцент; **І. Івашкевич**, кандидат психологічних наук, старший викладач; **В. Кляйін**, доктор наук, доцент; **І. Кобель**, доктор наук, доцент; **О. Константи́нів**, кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар); **Е.М. Кулеша**, доктор наук, професор; **Я. Лащік**, доктор гуманітарних наук, професор; **І. Мартиненко**, доктор психологічних наук, професор; **О. Мартинчук**, доктор педагогічних наук, професор; **С. Миронова**, доктор педагогічних наук, професор; **М. Панов**, кандидат психологічних наук, доцент; **О. Позднякова**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Л. Руденко**, доктор психологічних наук, професор; **В. Синьов**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; **Т. Скрипник**, доктор педагогічних наук, професор; **Д. Супрун**, доктор педагогічних наук, доцент; **М. Супрун**, доктор педагогічних наук, професор; **В. Тищенко**, кандидат педагогічних наук, доцент; **С. Федоренко**, доктор педагогічних наук, професор (науковий редактор); **А. Шевцов**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **С. Яковлева**, доктор педагогічних наук, професор

*Друкується за ухвалою Вченої ради**Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка**(протокол № 6 від 29.05. 2025 року)*

А-43 Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: Вип. 25 / за ред. О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2025. 290 с.

ISSN 2413-2578**ISSN 2706-7173 (online)****ICV 2020 81.40****DOI 10.32626/2413-2578.2025-25**

У збірнику наукових праць висвітлюються актуальні питання спеціальної освіти та проблеми інклюзивної форми навчання. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних та закордонних дослідників. У наукових працях аналізуються сучасні підходи до організації навчально-виховної, корекційно-розвивальної та реабілітаційної роботи, а також представлені розробки спеціалістів-практиків, які працюють з різними віковими категоріями дітей з особливими освітніми потребами як в різних типах навчально-виховних і освітньо-реабілітаційних установ, так і в умовах інклюзивної форми навчання та сімейного середовища. Окремо висвітлюються проблеми осіб з порушеннями психофізичного розвитку після закінчення освітніх установ і відповідні напрямки роботи з ними.

Збірник наукових праць адресується науковцям, практикам, докторантам та аспірантам, магістрантам і здобувачам вищої освіти спеціальності А 6 Спеціальної освіта, батькам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, а також всім тим, хто цікавиться питаннями спеціальної освіти та організації інклюзивної форми навчання.

ISSN 2413-2578**ISSN 2706-7173 (online)****ICV 2020 81.40****DOI 10.32626/2413-2578. 2025-25**

*Витяг з реєстру суб'єктів у сфері медіа-реєстрів виданий Кам'янець-Подільському національному університету імені Івана Огієнка м. Кам'янець-Подільський, Хмельницької області, код ЄДРПОУ 02125616
ідентифікатор медіа R30-02175*

УДК 376-056.2/.3(082)я431

© Автори статей, 2025

ISSN 2413-2578 (print)
ISSN 2706-7173 (online)
DOI 10.32626/2413-2578.2025-25

Ministry of Education and Science of Ukraine

Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko

Ukrainian State Mykhailo Drahomanov University

**ACTUAL PROBLEMS
OF THE
CORRECTIONAL EDUCATION
(pedagogical sciences)**

Collection of scientific papers

Issue 25

Kamyanets-Podilsky

2025

A-43

Editors:

- M. Suprun** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chair of the Department of Special and Inclusive Education, Admiral Makarov National University of Shipbuilding
- I. Dmytrieva** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chair of the Department of Educational Technologies and Rehabilitation of Individuals with Visual Impairments, Mykhailo Drahomanov State University of Ukraine.
- L. Onufrieva** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chair of the Department of General and Applied Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University

Editorial board

V. Bondar, Doctor of pedagogy, professor, existing member of National APS of Ukraine; **Y. Bondarenko**, Doctor of pedagogy, professor; **N. Havrylova**, Ph.D. in psychology, professor; **O. Gavrylov**, Ph.D. in psychology, associate professor (chief editor); **V. Hladush**, Doctor of pedagogy, professor; **I. Demchenko**, Doctor of pedagogy, professor; **T. Dokuchina**, Ph.D. in pedagogy, associate professor; **I. Ivashkevych**, Ph.D. in psychology, senior lecturer; **V. Klein**, Ph.D. in philosophy, associate professor; **I. Kobel**, Ph.D. in philosophy, associate professor; **O. Konstantyniv**, Ph.D. in psychology, associate professor (responsible secretary); **E.M. Kulesha**, Ph.D. in philosophy, professor; **J. Lashchik**, Ph.D. in humanities, professor; **I. Martynenko**, Doctor of psychology, professor; **O. Martynchuk**, Doctor of pedagogy, professor; **S. Myronova**, Doctor of pedagogy, professor; **M. Panov**, Ph.D. in psychology, associate professor; **O. Pozdnyakova**, Ph.D. in pedagogy, associate professor; **L. Rudenko**, Doctor of psychology, professor; **V. Synyov**, Doctor of pedagogy, professor, an existing member of National APS of Ukraine; **T. Skrypnyk**, Doctor of pedagogy, professor; **D. Suprun**, Doctor of pedagogy, associate professor; **M. Suprun**, Doctor of pedagogy, professor; **S. Fedorenko**, Doctor of pedagogy, professor (science editor); **A. Shevtsov**, Doctor of pedagogy, professor, existing member of National APS of Ukraine; **В. Тищенко**, кандидат педагогічних наук, доцент; **S. Yakovleva**, Doctor of pedagogy, professor.

*In press on the authority of Scientific board
of Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University
(protocol № 6 29/05/2025)*

A-43 Actual problems of the correctional education (pedagogical sciences): Collection of scientific papers: Issue 25 / edited by O. Havrylov. Kamyanets-Podilsky: Publisher Kovalchuk O.V., 2025. 290 p.

ISSN 2413-2578

ISSN 2706-7173 (online)

ICV 2020 81.40

DOI 10.32626/2413-2578. 2025-25

The collection of scientific works addresses current issues in special education and the challenges of inclusive learning. It features a wide range of scientific contributions from both domestic and international researchers. The scientific papers analyze modern approaches to the organization of educational, corrective-developmental, and rehabilitation work. They also present developments by practitioners working with various age groups of children with special educational needs, both in different types of educational and rehabilitation institutions and within inclusive education settings and family environments. The collection specifically highlights the issues faced by individuals with psychophysical developmental disorders after completing their education and the relevant areas of work with them.

This collection of scientific works is intended for researchers, practitioners, doctoral and postgraduate students, master's students, and higher education students specializing in A 6 Special Education, as well as parents raising children with special educational needs and anyone interested in special education and the organization of inclusive learning.

ISSN 2413-2578

ISSN 2706-7173 (online)

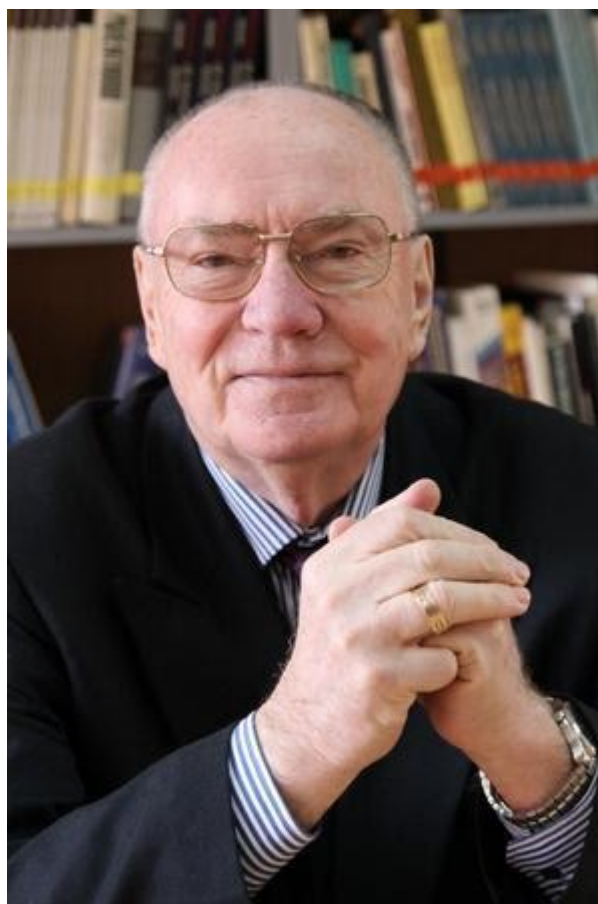
ICV 2020 81.40

DOI 10.32626/2413-2578. 2025-25

ПАМ'ЯТІ

Віктора Миколайовича СИНЬОВА

Вчителя, Колеги, Друга, Людини



**Доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член Національної академії педагогічних наук України.**

Заслужений юрист України.

**Заслужений професор Українського державного
університету імені М. П. Драгоманова.**

**Почесний професор Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка.**

**Почесний професор Донбаського державного педагогічного
університету.**

Президент Асоціації корекційних педагогів України.

**Вчений, поет, естрадний драматург, автор книг, пісень, естрадних
та телепрограм.**

Віктор Миколайович Синьов – талановита непересічна особистість. Яскравий, мудрий, неповторний. Важко помилитися з епітетами, які характеризують видатного вченого. У дефектології – це Людина-епоха!

Віктор Миколайович Синьов ввів в обіг терміни “корекційна психопедагогіка”, “корекційна андрогогіка” та багато інших, втім завжди повторював, що дефектологія – це наука, яка, об’єднуючи різні галузі, стоїть на захисті дитини з порушеннями психофізичного розвитку. Вчений багато зусиль доклав для розвитку української дефектології та її утвердження в міжнародній науковій спільноті.

В.М.Синьов здійснив вагомий внесок у підготовку фахівців спеціальної освіти, яка здійснюється в Кам’янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка. Зокрема: працюючи в нашому ЗВО, був у витоків створення аспірантури за спеціальністю 016 Спеціальна освіта; одним із засновників, головним та науковим редактором фахового збірника наукових праць університету “Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)”; науковим керівником і консультантом дисертаційних досліджень кандидатів та доктора наук, що працюють в університеті; постійним членом організаційного комітету Міжнародної науково-практичної конференції з проблем спеціальної та інклюзивної освіти. Науково-педагогічні працівники К-ПНУ є членами наукової школи В.М.Синьова “Психолого-педагогічні проблеми освіти дітей з ускладненнями процесів розвитку і соціалізації”.

За вагомі досягнення в розбудові закладу Віктору Миколайовичу Синьову було присвоєне звання Почесного професора Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Вчений живе, поки живуть його праці. Наукові досягнення Віктора Миколайовича Синьова слугують основою для розвитку вітчизняної спеціальної педагогіки і психології, освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку, тому ім’я Віктора СИНЬОВА є незабутнім.

УДК 376-056.262

DOI 10.32626/2413-2578.2025-25.7-23

СИНЬОВ Віктор

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-8223-5919>

СИНЬОВА Євгенія

доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри спеціальної педагогіки,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С.Сковороди,
м. Харків, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-5424-341X>

ФЕДОРЕНКО Світлана

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри прикладної психології та логопедії,
Бердянський державний педагогічний університет
м. Запоріжжя, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-3321-6946>

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОЦЕСУ
ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ**

Анотація. Стаття присвячена розкриттю сутності та особливостей виховного процесу в спеціальних школах для дітей з порушеннями зору. У статті наголошується на тому, що тифлопедагогіка як наука про розвиток особистості при порушеннях зору різного рівня та якісних своєрідностях, зберігаючи загальну спрямованість на всебічний розвиток людини, спрямована на врахування в цьому процесі необхідності корекції як психологічних особливостей розвитку дітей, так і поведінкових особливостей, пов'язаних з ними, шляхом вироблення компенсаторних механізмів.

Цілеспрямоване корекційно-компенсаторне виховання є частиною широкого за спрямованістю та змістом процесу формування особистості, який враховує попередній життєвий досвід дитини, можливості сімейного виховання, розвиток позитивних рис і корекцію

негативних, що могли виникнути через обмежене або викривлене зорове сприймання. Підкреслюється важливість підготовки дітей з порушеннями зору до життя в середовищі зрячих, включаючи вміння адекватно поводитися в суспільстві.

Аналізуються теоретичні основи виховання в тифлопедагогіці, визначаються об'єкт, предмет та суб'єкти виховної діяльності, а також загальна мета виховання.

У статті детально розглядаються конкретні цілі та завдання виховання дітей з порушеннями зору в плані особливостей їх соціалізації, включаючи формування самосвідомості, світогляду, культури, розвитку здібностей, формування гуманістичної моралі, виховання компетентності, залучення до культури. Окремо виділяються специфічні завдання тифлопедагогіки, такі як попередження виникнення негативних особистісних якостей, вторинні відхилення у розвитку, корекція недоліків, зумовлених неправильним сімейним вихованням, та вироблення компенсаторних пристосувань.

Аналізуються методи виховного впливу, підкреслюється, що в тифлопедагогіці використовуються загальнопедагогічні методи, але з урахуванням корекційної спрямованості та впливу порушення зору. Розглядаються специфічні закономірності виховного процесу для дітей з порушеннями зору.

Окреслено характеристики виховного процесу в спеціальних закладах та основні напрямки корекції в процесі виховання дітей з порушеннями зору. Описується послідовність етапів виховного процесу та специфіка їхнього проходження дітьми з порушеннями зору.

Ключові слова: соціалізація, виховання; діти з порушеннями зору; тифлопедагогіка; спеціальна школа; теоретико-методологічні основи; закономірності виховання; принципи виховання етапи виховання.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Сучасні соціально-політичні та економічні зміни в Україні дали поштовх до перегляду науково-методологічної суті та змісту виховання молодого покоління. Науковці та практики вирішили визначити сучасні погляди на ціннісні орієнтири у вихованні. Якись із старих цінностей повністю відкинули, на їх місці виникли нові. Розпочався процес переосмислення: чи все правильно було відкинуто (адже часто буває так, що відмовляються від вічно актуального старого заради сучасного, але тимчасового). Виникла проблема навчання і виховання дітей не лише як об'єктів, але й як суб'єктів життєдіяльності, спроможних до самостійного відбору основного цінного, поповнення

своїх знань і формування морального відношення до життєвих ситуацій, що виникають. В нових умовах обмеження можливостей прямого педагогічного впливу на дитину значна роль відводиться врахуванню власних здібностей дитини до самовиховання та самостійного навчання, які у дітей з порушеннями зору значно обмежені, порівняно зі зрячими дітьми.

Такий стан виховної роботи в закладі загальної середньої освіти не може не торкнутись і шкіл для дітей з порушеннями зору, основна освітня проблема яких полягає в зниженні можливостей учнів у самостійному накопиченні знань та життєвого досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні теоретико-методологічні основи виховання відображені у основоположних державних документах, а саме: в Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, в Стратегії реформування освіти в Україні, у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, у Державній програмі «Патріотичне виховання громадян України»; у Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Концепції «Нова українська школа» та ін.

Філософські та педагогічні аспекти організації виховного процесу в загальній спеціальній педагогіці глибоко досліджувалися плеядою видатних вітчизняних науковців, які заклали міцний теоретичний фундамент для сучасної системи виховання. Серед них особливо вагомий внесок зробили такі вчені: І. Бех [1] – автор теорії особистісно-перетворювальної технології комплексного переконуючого впливу та концепції суб'єкт-суб'єктної взаємодії вихователя і вихованця; І. Єрмаков [2] – автор науково-методичних основ проблеми формування соціальної компетентності учнів, розробник методу проєктів у контексті соціалізації та життєвих результатів діяльності учнів; І. Зязюн [3] – автор вітчизняної філософії Особистості Учителя, наукових положень щодо педагогічної майстерності вчителя, духовно-морального розвитку особистості, педагог-дослідник теорії і методики професійної освіти та проблем естетичного виховання; В. Кремень [4] – автор концепції імперативу людиноцентричного виміру освіти, нової стратегії української освіти в умовах глобалізаційних зрушень, формування людини як мережної людини-особистості, котра знаходиться у постійному саморозвитку, має чітку громадянську позицію, почуття національної єдності, патріотизму, людину, здатну до творення змін і сприйняття змінності; О. Савченко [5] – дослідниця проблеми дидактики початкової освіти та формування ціннісних орієнтацій молодших школярів та інші.

Праці українських вчених стали основою для розуміння сутності, закономірностей та принципів організації ефективного виховного процесу в закладах освіти.

Теоретико-методологічні основи організації виховного процесу в спеціальній педагогіці мають певну специфіку, зумовлену особливостями розвитку дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП). Ці питання були предметом ретельного вивчення вітчизняних сучасних учених-дефектологів, які прагнули розробити науково обґрунтовані підходи до виховання цієї категорії дітей. Серед них слід відзначити роботи В.Синьова [6] – автора досліджень, присвячених теоретико-методологічним проблемам дефектології: становлення особистості при різних формах дизонтогенезу, загальних та спеціальних закономірностей психічного розвитку дитини, спеціального та інклюзивного навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями, формування професійної компетентності корекційних педагогів та ін.

Психолого-педагогічні основи проблеми трудового навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями, теорії та історії корекційної педагогіки в Україні були предметом досліджень В. Бондаря [7]. В.Бондарю [7] та В.Засенку [7] належать основоположні розробки тенденцій реформування спеціальної освіти в Україні, визначення складнощів, пов'язаних з цим процесом, та широкого кола питань удосконалення системи освіти для осіб з ООП.

Дослідження В. Синьова [6] та Є. Синьової [8] - [10], охоплюють широкий спектр проблем спеціальної педагогіки та психології. Питанням навчання та виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку присвячені роботи М. Супруна [11].

Великого значення для розробки теорії і практики тифлопедагогіки в Україні мають роботи С. Федоренко [10], зокрема, особливості соціалізації та виховання дітей з порушеннями зору, аналіз методів організації роботи в спеціальних закладах освіти, оскільки специфіка сенсорного досвіду та пізнавальної діяльності дітей з ПЗ вимагає особливих педагогічних стратегій та методик. Окремі аспекти виховання дітей з особливими освітніми потребами, такі як соціальна адаптація, розвиток самостійності, формування комунікативних навичок, вивчали А. Висоцька [12], М. Кот [13] та інші науковці, які зосереджували свою увагу на конкретних категоріях дітей з ООП. Особливої уваги потребує розробка науково обґрунтованих підходів до виховання дітей, зокрема з порушеннями зору (далі – ПЗ).

Визначення та обґрунтування сучасних положень та сутності теоретико-методичних основ реалізації виховного процесу в

спеціальних освітніх закладах для дітей з ПЗ передбачає надалі створення системи загальних та індивідуалізованих виховних програм, використання спеціальних засобів та методів.

Мета статті полягає у визначенні теоретико-методологічних основ організації виховання дітей з порушеннями зору.

2. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Процес виховання в освітніх закладах для дітей з порушенням зору охоплює всі аспекти їхньої соціалізації в умовах сучасного суспільства, включаючи підготовку до самостійного життя через навчання та виховання. У цьому контексті можна виділити два ключові й тісно пов'язані елементи: усвідомлення навколишнього світу та формування особистісного ставлення до нього. Тяжкі зорові порушення істотно впливають на процес набуття життєвого досвіду, що, у свою чергу, відображається на ставленні дитини до суспільства, праці, інших людей та самої себе.

Зважаючи на загальну мету всебічного розвитку, тифлопедагогіка акцентує увагу на необхідності психолого-педагогічної корекції з урахуванням особливостей дітей з порушеннями зору шляхом створення та вдосконалення компенсаторних механізмів. Водночас виховна діяльність у спеціальній школі не обмежується лише корекційно-компенсаторною роботою. Як і в закладі загальної середньої освіти, тут надзвичайно важливо формувати у дітей моральні орієнтири, внутрішні переконання, потреби, прагнення, а також моральні звички й навички поведінки, які відповідають суспільним нормам.

Виховання дітей з порушеннями зору в шкільному середовищі є важливою складовою загального процесу формування особистості. Цей процес базується на врахуванні попереднього життєвого досвіду дитини, особливостей сімейного виховання та спрямований на розвиток позитивних якостей, які збереглися, попри зорові труднощі. Одночасно він передбачає виправлення хибних уявлень, небажаних звичок або поведінкових реакцій, що могли сформуватися внаслідок обмеженого, викривленого чи неповного сприйняття навколишнього світу [10].

Відомий тифлопедагог П. Віллей писав: «Обов'язком школи є не лише розвиток здібностей учня і підготовка його для життя і трудової діяльності, але й виховання його для життя в середовищі зрячих. Для того, щоб сліпий усюди зустрів доброзичливий прийом, він повинен ще вміти поводити себе у суспільстві» [14, с. 15].

У теорії та практиці виховання дітей з порушеннями зору важливу роль відіграє ґрунтовне осмислення сутності виховного процесу, його

змістових компонентів, форм організації та методів впливу. Сучасна тифлопедагогіка розглядає ці аспекти в контексті підготовки дитини до соціалізації, а саме, до повноцінного, активного та самостійного життя. Особлива увага приділяється тому, як саме будується робота вихователя з класом, як реалізується індивідуальний та диференційований підхід до учнів з порушеннями зору, а також які виховні можливості мають інклюзивне й інтегроване навчання.

Теорія виховання в тифлопедагогіці є науковою системою узагальнених знань, що описує реальні педагогічні труднощі у роботі з дітьми, які мають порушення зору. Вона виконує функцію моделювання педагогічних процесів, допомагаючи правильно керувати ними з урахуванням специфіки психофізичного розвитку таких учнів, і дає змогу передбачити результати виховного впливу.

До структури теоретичних засад процесу виховання в тифлопедагогіці входять уявлення про об'єкт, предмет та учасників (суб'єктів) виховного процесу..

Об'єктом виховної теорії щодо дітей з порушеннями зору виступає процес цілеспрямованого формування та корекційного впливу на особистість таких учнів, тоді як предметом є сукупність теоретичних підходів і практичних методів реалізації цього процесу.

Суб'єктами в тифлопедагогіці є діти з порушеннями зору, на яких спрямовані виховні дії.

Головною метою виховання дітей з порушеннями зору є формування повноцінної, гармонійно розвиненої особистості, здатної до самостійного життя в суспільстві. Ця мета реалізується через різні напрямки виховної діяльності, серед яких важливе місце посідають громадянське, моральне, патріотичне, національне, трудове, естетичне та фізичне виховання. Разом з тим, тифлопедагогіка акцентує на додатковому, специфічному завданні виховної роботи – подоланні вторинних відхилень у розвитку, які виникають як наслідок зорового порушення. Зокрема, йдеться про необхідність корекції зниженої активності та недостатньої самостійності у дітей з порушеннями зору.

Визначаючи головну мету виховання дітей з ПЗ ми конкретизували його цілі:

«- виховання всебічно та гармонійно розвинутої особистості, яка поєднує в собі духовне багатство, моральну чистоту і фізичну досконалість;

- виховання громадянськості, формування високих патріотичних почуттів до своєї країни, нетерпимості до соціальної несправедливості та нерівності;

- розвиток самосвідомості, створення умов для самовизначення, самореалізації та самоствердження, які передбачають усвідомлення дитиною з ПЗ необхідності в безперервному удосконаленні своїх індивідуально- і соціально-психологічних якостей, а також вміння знайти форми і способи подальшого саморозвитку в умовах зорової депривації;

- формування відношення до самого себе та оточуючих людей, тобто таке виховання, при якому людина з ПЗ усвідомлює свої індивідуальні інтелектуально-пізнавальні, емоційно-вольові і комунікативні можливості та чітко проявляє характер своїх відношень з окремими людьми, оточуючим суспільством і світом;

- виховання компетентної особистості, яка правильно розуміє й адекватно оцінює свої соціальні зв'язки, відношення з людьми, вміє бути безконфліктною та попереджувати прояви напруги й непорозуміння в суспільстві;

- залучення дитини з інвалідністю по зору до культури, культурних і духовних цінностей» [10, с. 160].

Загальна мета виховання – всебічний розвиток особистості – реалізується через поетапне визначення та послідовне розв'язання комплексу важливих виховних завдань. Серед них особливо вирізняються такі:

- формування світогляду, заснованого на філософському сприйманні життя як найвищої цінності, з прагненням до самореалізації та самовдосконалення;

- залучення до культурного надбання людства, зокрема до національних цінностей, формування активної громадянської позиції, патріотизму, працьовитості, поваги до батьків та оточення;

- розкриття потенціалу дитини з порушеннями зору, розвиток її здібностей, творчого мислення та індивідуальних талантів;

- виховання моральної культури, засвоєння гуманістичних цінностей, норм етичної поведінки, здатності до співпереживання, доброзичливості й альтруїзму;

- розвиток особистісної автономії, що включає формування адекватної самооцінки, почуття гідності та поваги до себе;

- формування правової свідомості, поваги до соціальних норм, правил співжиття в колективі та суспільстві;

- сприяння трудовому вихованню, розвиток сумлінного ставлення до праці, чесності й відповідальності;

- популяризація здорового способу життя, виховання прагнення до створення щасливої сім'ї, ведення повноцінного, гармонійного життя.

Тифлопедагогіка передбачає розв'язування також і специфічних завдань, без реалізації яких не буде можливим досягти загальних цілей виховання.

Є.Синьова та С.Федоренко визначили найбільш важливі з них: «попередження формування негативних особистісних якостей і манер поведінки, які можуть виникати як наслідок порушення зору; корекція недоліків розвитку особистості, обумовлених неправильним сімейним вихованням; вироблення компенсаторних пристосувань в накопиченні знань, умінь та навичок, що підвищують ефективність реабілітації та інтеграції. Саме тому виховна робота може бути ефективною тільки за умови володіння спеціальним педагогом основними методами виховного впливу на учнів з ПЗ» [10, с. 161].

Аналіз практики виховання дітей з ПЗ показує, що у тифлопедагогіці не існує особливих методів виховання. Однак використання методів виховання дітей з нормотиповим зором в тифлопедагогічній практиці має свої особливості та своєрідності.

Особливості виховання дітей з особливими освітніми потребами зумовлюють необхідність врахування як основного порушення, так і вторинних відхилень, що виникають на його основі. У зв'язку з цим добір методів виховної роботи з дітьми, які мають порушення зору, повинен мати чітку корекційну спрямованість. Відтак, ефективність застосування загальнопедагогічних методів у вихованні таких учнів значною мірою визначається тим, наскільки вихователь спирається на наукові принципи тифлопедагогіки у своїй практичній діяльності.

У загальній педагогіці виховання розглядається як цілеспрямований, безперервний і систематичний процес впливу на дитину, який полягає насамперед у керуванні становленням її особистості через організацію різних видів діяльності. Разом з тим, тифлопедагогіка спирається на те, що доступні та значимі для кожної дитини з ПЗ форми діяльності є лише сприятливими умовами для її розвитку. В діяльності розвиваються процеси компенсації, які лежать в основі корекції розвитку дітей з порушеннями зору й автоматично вони не відбуваються. Значна роль в цьому належить тифлопедагогу, який організовує діяльність дітей з ПЗ.

У теоретичних засадах виховання дітей з порушеннями зору ключовим є опора на загальні психологічні та педагогічні принципи та особливі закономірності їхнього розвитку. Саме ці закономірності визначають характерні риси, специфіку та ефективність виховного процесу. Відповідно, виховний процес у спеціальних освітніх закладах для дітей з порушеннями зору має певні закономірності.

Закономірності виховного процесу являють собою об'єктивні та сталі взаємозв'язки між різними аспектами виховання. Їх розуміння та застосування є запорукою дієвого функціонування та позитивного розвитку цього процесу.

У результаті наукового пошуку нами виділено такі своєрідні закономірності цього процесу:

1. *Педагогічно скероване створення ситуацій спільної діяльності. Чим краще налагоджена спільна діяльність вихованців і чим вагомішим є спілкування між ними, тим сильніший позитивний вплив це матиме на становлення їхньої особистості.* З тифлопсихології та тифлопедагогіки відомо, що порушення зору відбиваються значною мірою на встановленні взаємодії особистості з навколишнім соціальним середовищем, а саме, на спілкуванні з широким колом людей, яке можливе в здійсненні спільної діяльності. Зважаючи на те, що соціальна активність дітей з порушеннями зору часто знижена, а їхнє коло спілкування звужене через низку об'єктивних життєвих обставин, виховний процес у спеціальних школах логічно орієнтований на створення середовища для спільної діяльності. У цьому середовищі спілкування стає не просто бажаним, а необхідним, що підвищує його значущість для соціалізації таких дітей.

2. *Врахування нерівномірності розвитку дитини з порушенням зором, певне її відставання, порівняно із дітьми з нормотиповим зором, з метою створення умов для повноцінного формування особистості.* Уповільнення розвитку особистості в дитячому віці, спричинене значними порушеннями зору, зумовлює необхідність особливого підходу до організації виховного процесу в школі.

3. *Внутрішні процеси особистості формуються через постійну трансформацію зовнішніх впливів.* Будь-яка діяльність, у якій дитина бере активну участь, відкладає відбиток на її внутрішньому світі, що згодом знаходить відображення в її поведінці. Зовнішні впливи на дитину з порушеннями зору завжди мають корекційну спрямованість, оскільки через неточне або спотворене зорове сприймання вона може мати труднощі з обробкою інформації з навколишнього середовища.

Виховний процес у спеціальних навчальних закладах для дітей з порушеннями зору характеризується певними особливостями. Він завжди є *цілеспрямованим*, включаючи загальну мету, корекційні завдання та очікувані результати.

Крім того, виховний процес є *багатофакторним*, оскільки залежить від численних об'єктивних та суб'єктивних чинників. До об'єктивних факторів належать кількість учнів, залучених до виховного процесу, штатний склад спеціальної школи, матеріально-технічне

забезпечення освітнього закладу, екологічна ситуація та рівень безпеки в країні тощо. Суб'єктивні фактори охоплюють стан здоров'я учнів та педагогів, емоційно-психологічну атмосферу в колективі, розуміння специфіки професійної діяльності тифлопедагогів та їхній рівень науково-теоретичних і методичних знань, усвідомлення мети виховного процесу тощо [10].

Є. Синьова та С. Федоренко зазначають, що «Виховання здійснюється протягом тривалого часу, воно *довготривале*, включає самовиховання, а в роботі з дітьми з ПЗ більшу долю педагогічного керівництва, порівняно з дітьми, які мають нормотиповий зір. Між педагогічними впливами і проявами рівнів вихованості дитини триває період утворення необхідних якостей, який ускладнюється в роботі з цією категорією дітей через їх проблеми в процесі переробки інформації із зовнішнього середовища, особливо, пов'язаної з конкретними уявленнями» [10, с. 164].

Для закріплення сформованих моделей поведінки надзвичайно важлива безперервність виховного процесу. У випадку його періодичних перерв, коли виховання здійснюється епізодично, тифлопедагогу доводиться постійно відновлювати зв'язки у свідомості учня замість того, щоб послідовно формувати стійкі звички. Саме тому в спеціальних освітніх закладах для дітей з порушеннями зору освітньо-виховний процес часто організований за інтернатною системою, де педагогічний вплив на життя та діяльність дітей є постійним.

Мета, завдання, зміст, форми і методи виховання дітей з ПЗ завжди застосовуються *комплексно* і підтверджують ідею цілісності та корекційної спрямованості формування особистості дитини з ПЗ.

Виховний процес у спеціальних школах для дітей з порушеннями зору також відрізняється *варіативністю* та *не завжди передбачуваними результатами*. Застосування ідентичних педагогічних методів до різних учнів не гарантує однакового рівня вихованості. Кінцевий результат може бути як кращим, так і гіршим, що зумовлено впливом різноманітних об'єктивних і суб'єктивних чинників. Серед них: наявність усталених стереотипів у поведінці дитини з порушеннями зору (особливо таких, що часто зустрічаються у незрячих, як нав'язливі рухи, підвищена емоційна збудливість, схильність до образ, егоцентризм), які важко піддаються корекції; неповні або спотворені знання про навколишній світ; недостатня кваліфікація педагога для роботи з дітьми, які мають порушення зору, та інші аспекти.

Виховний процес має *двосторонній характер*, він є взаємодією між вихователем та вихованцем, що відбувається у двох напрямках: вплив педагога на учня та, водночас, зворотний вплив учня на педагога.

Керівною основою в роботі вихователя завжди є інформація, отримана від дітей (зворотний зв'язок). Активне використання цієї інформації педагогом сприяє підвищенню якості виховних впливів.

У процесі виховної роботи з дітьми, які мають порушення зору, застосовуються загальнопедагогічні принципи, при цьому вченими-тифлопедагогами вводиться як специфічний принцип – принцип корекційної спрямованості виховання, який можна конкретизувати таким чином: компенсація та корекція особливостей розвитку дітей з порушеннями зору забезпечується спеціально розробленим освітнім процесом, що бере до уваги типові, вікові та індивідуальні характеристики їхнього психофізичного розвитку; компенсаторно-корекційна спрямованість виховання пронизує весь освітній процес в спеціальному освітньому закладі та реалізується шляхом оволодіння учнями відповідними компетентностями щодо правильної поведінки; якомога раніше залучення дітей з ПЗ до спеціально організованих педагогічних заходів; урахування наявного залишкового зору, функціонуючих органів чуття та потенціалу пізнавального розвитку учнів, а також об'єктивні закономірності формування їхньої психіки, що відбувається на специфічній інтелектуальній та обмеженій сенсорній базі; найкращий компенсаторно-корекційний результат у вихованні досягається через предметно-практичну діяльність учнів, що ґрунтується на їхній активній та усвідомленій взаємодії з навколишнім світом; для активізації діяльності дітей з порушеннями зору необхідно використовувати ефективні зовнішні засоби регулювання поведінки, які стимулюють їхню комунікацію та навчально-пізнавальний процес.

На думку Є.Синьової та С.Федоренко «корекції в процесі виховання дітей з ПЗ підлягають: негативні прояви поведінки, викликані недостатнім досвідом спілкування та недостатньою усвідомленістю власних вчинків через неможливість візуального встановлення причинно-наслідкових зв'язків між подіями в навколишньому житті; якості особистості, а саме такі риси характеру, як егоцентризм, мрійливість, негативізм, акцентуації та інші складові її спрямованості, зокрема, потреби та інтереси, мотиви, життєві плани та цілі, самооцінка, установки на інвалідність, афективна сфера; фізичний розвиток (сила, витривалість, постава, соматичне здоров'я) тощо» [10, с. 175].

Процес виховання є складною та динамічною системою. Наочно послідовність етапів виховного процесу в спеціальних освітніх закладах для дітей з ПЗ, можна представити таким чином:

1. Оволодіння учнями з ПЗ знаннями норм і правил поведінки.
2. Формування у цієї категорії дітей переконань та на їх основі формування навичок правильної поведінки.

3. Формування в учнів емоційного ставлення до життя та взаємостосунків з оточенням.

У процесі виховання дітей з порушеннями зору існують специфічні особливості переходу між різними етапами. Навіть на початковому етапі засвоєння норм і правил поведінки ці діти часто мають значно менший обсяг знань, оскільки їхній досвід спостереження за поведінкою інших та спілкування в колективі є обмеженим або відсутнім. Нерідко діти з порушеннями зору потрапляють під цілеспрямований педагогічний вплив вже після дошкільного віку, минаючи дитячий садок і, відповідно, досвід міжособистісних стосунків, де формуються навички поведінки та здійснюється спеціальний компенсаторно-корекційний вплив тифлопедагогів. У сімейному середовищі батьки часто не володіють знаннями про особливості виховання своїх дітей, методи та прийоми роботи з ними. Застосування власного досвіду виховання дітей з нормотиповим зором у таких ситуаціях може бути недоречним та неефективним.

3. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Отже, спираючись на вище викладене та на вислів відомого французького тифлопедагога П.Віллея «Виховання сліпого нічим не повинне відрізнятися від виховання зрячого, воно повинно згладжувати всі недоліки характеру і спрямовувати його поведінку» [14, с. 13], можемо констатувати, що, як і кожна наука, теорія виховання дітей з ПЗ спирається на певні теоретико-методологічні основи, структурними елементами котрих є об'єкт, предмет, суб'єкт виховної діяльності, мета виховного процесу, його завдання, принципи та своєрідні закономірності цього процесу. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні своєрідностей виховання дітей з ПЗ в умовах інклюзивного навчання. Подальші наукові дослідження в цьому напрямі є вкрай важливими для забезпечення якісного та всебічного розвитку дітей з ПЗ та їх успішної інтеграції в суспільство.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

[1] Бех І.Д. Особистість у саяві духовності: монографія. Київ–Чернівці: «Букрек», 2021. 244 с.

[2] Єрмаков І.Г. Виховання в контексті життєтворчості особистості. *Психологія і педагогіка життєтворчості*: навч.-метод. посіб.: у 2 ч. К., 1996. Ч. 2, розд. 7. С. 367–411.

[3] Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посібник; Міжрегіональна академія управління персоналом. Київ, 2000. 312 с.

[4] Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. К.: Т-во «Знання» України, 2011. 520 с.

[5] Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: посіб. для вчителів. К.: СПД Цудзинович, 2007. 200 с.

[6] Синьов В. М. Основи теорії виховання: навч. посіб. / В.М. Синьов, О.І. Пошетун, В.І. Кривуша, М.О. Супрун / [за ред. В.М. Синьова]. К.: РВВ КІВС, 2000. 140 с.

[7] Бондар В.І., Засенко В.В. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі К.: Науковий світ, 2004. Вип. 5. 374 с.

[8] Синьова Є.П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору: монографія. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. 441 с.

[9] Синьова Є.П. Тифлопедагогіка. Теорія виховання сліпих та слабозорих дітей. К. 2009. 210 с.

[10] Синьова Є.П., Федоренко С.В. Тифлопедагогіка: підручник. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. 325 с.

[11] Супрун М. О. Загальнотеоретичні засади методики виховної роботи в спеціальній школі: Методичний посібник. Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2024 р. 202 с.

[12] Висоцька А. М. Зміст і методика корекційно-виховної роботи щодо формування громадянських якостей учнів молодших класів допоміжної школи. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*: наук.-метод. зб. Вип. 5. К.: Науковий світ, 2004. С. 329-332.

[13] Кот М.З. Модель взаємодії школи й сім'ї у вихованні учнів допоміжної школи. *Діти з обмеженими фізичними та розумовими можливостями в системі корекційного навчання і виховання : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 27-28 травня 1997 р. К. : ІЗМО, 1997. С. 165-166.*

[14] Віллей П. Педагогіка сліпих. К., 1936. С. 30.

Матеріал надійшов до редакції 14.04.2025.

Авторський внесок

Синьов В. – 40 %, Синьова Є. – 30%, Федоренко С. – 30%

SYNYOV Viktor

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Psychocorrectional Pedagogy and Rehabilitation,
Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-8223-5919>

SYNYOVA Yevgeniya

Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Professor of the Department of Special Pedagogy,
Kharkiv National Pedagogical University named after G.S.Skovoroda,
Kharkiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-5424-341X>

FEDORENKO Svitlana

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Applied Psychology and Speech Therapy,
Berdyansk State Pedagogical University
Zaporozhye, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-3321-6946>

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF THE
PROCESS OF EDUCATING CHILDREN WITH VISUAL
IMPAIRMENTS**

Annotation. This study explores the nature and distinctive features of the educational process in special schools for children with visual impairments. Typhlop pedagogy, as a science focused on personality development in individuals with varying degrees and specific characteristics of visual impairment, maintains a commitment to comprehensive individual development. It emphasizes the need to address both psychological and behavioral characteristics in children by fostering compensatory mechanisms. This specialized approach recognizes the impact of visual impairment on psychological and behavioral development, necessitating targeted interventions to support holistic development effectively.

Remedial-compensatory education forms a vital component of the broader process of personality formation, encompassing both its goals and content. It accounts for the child's prior life experiences, the role of family upbringing, the cultivation of positive traits, and the correction of negative ones that may stem from limited or altered visual perception. Such an

integrated approach acknowledges that external factors, such as prior experiences and family dynamics, significantly influence a child's development and must be addressed. Moreover, preparing children with visual impairments for integration into a sighted society is a key priority, particularly by fostering skills for appropriate social interaction, which is a central objective of this pedagogical framework.

The theoretical foundations of typhlopedagogy are examined, defining the object, subject, and participants of educational activity, as well as the overarching goal of education. This analysis underscores typhlopedagogy as a well-structured discipline, essential for systematic teaching, research, and the effective application of pedagogical principles.

Specific goals and tasks of educating children with visual impairments are outlined, focusing on their socialization. These include fostering self-awareness, worldview, and cultural identity; developing abilities; promoting humanistic morality; building competence; and encouraging cultural participation. Additionally, typhlopedagogy addresses specific challenges, such as preventing negative personality traits and secondary developmental deviations, correcting shortcomings due to improper family upbringing, and cultivating compensatory strategies. By promoting positive development while proactively mitigating potential negative outcomes, including those arising from external challenges, special schools play a comprehensive and therapeutic role. The focus on compensatory strategies remains a central theme, highlighting their critical importance.

Methods of educational influence are analyzed, noting that typhlopedagogy employs general pedagogical methods but adapts them to account for its remedial focus and the impact of visual impairment. Specific patterns of the educational process for children with visual impairments are also explored. Rooted in established pedagogical science, this adaptive approach indicates that effective typhlopedagogues require a strong foundation in general pedagogy, complemented by specialized expertise to tailor methods appropriately, guided by an understanding of these children's unique developmental trajectories.

The characteristics of the educational process in special schools are described, along with the primary directions of correction in educating children with visual impairments. The sequence of stages in the educational process and the unique ways children with visual impairments progress through them are detailed. This structured yet individualized approach suggests that, while educational stages are conceptually defined, their progression by children with visual impairments involves distinct challenges,

requiring differentiated instruction and tailored educational planning within the specialized framework of typhlopedagogy.

Keywords: socialization, education; children with visual impairments; typhlopedagogy; special school; theoretical and methodological foundations; patterns of education; principles of education; stages of education.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Bekh I.D. Personality in the radiance of spirituality: monograph. Kyiv–Chernivtsi: “Bukrek”, 2021. 244 p. (in Ukrainian)
- [2] Yermakov I.G. Education in the context of personality creativity. *Psychology and pedagogy of life creativity: teaching-methodical. manual*: in 2 parts. Kyiv, 1996. Part 2, chapter 7. P. 367–411. (in Ukrainian)
- [3] Zyazyun I.A. Pedagogy of good: ideals and realities: scientific-methodical. manual; Interregional Academy of Personnel Management. Kyiv, 2000. 312 p. (in Ukrainian)
- [4] Kremen V.G. Philosophy of humanism in the educational space. Kyiv: Publishing house “Knowledge” of Ukraine, 2011. 520 p. (in Ukrainian)
- [5] Savchenko O.Ya. Educational potential of primary education: a manual for teachers. K.: SPD Tsudzynovych, 2007. 200 p. (in Ukrainian)
- [6] Synyov V. M. Fundamentals of the theory of education: a manual / V.M. Synyov, O.I. Pometun, V.I. Kryvusha, M.O. Suprun / [ed. by V.M. Synyov]. K.: RVV KIVS, 2000. 140 p. (in Ukrainian)
- [7] Bondar V.I., Zasenkov V.V. Didactic and socio-psychological aspects of correctional work in a special school K.: Naukovyi svit, 2004. Issue 5. 374 p. (in Ukrainian)
- [8] Synyova E.P. Peculiarities of development and education of a person with profound visual impairments: monograph. National Pedagogical University named after M.P. Dragomanova. Kyiv: Publishing House of NPU named after M. P. Dragomanova, 2012. 441 p. (in Ukrainian)
- [9] Synyova E.P. Typhlopedagogy. Theory of education of blind and partially sighted children. Kyiv 2009. 210 p. (in Ukrainian)
- [10] Synyova E.P., Fedorenko S.V. Typhlopedagogy: textbook. Kyiv: NPU named after M. P. Dragomanova, 2018. 325 p. (in Ukrainian)
- [11] Suprun M. O. General theoretical principles of the methodology of educational work in a special school: Methodological manual. Mykolaiv: V.O. Sukhomlynskyi Mykolaiv State University, 2024. 202 p. (in Ukrainian)
- [12] Vysotska A. M. Content and methodology of correctional and educational work on the formation of civic qualities of students of junior classes of a special school. *Didactic and socio-psychological aspects of*

correctional work in a special school: scientific-methodical collection. Issue 5. K.: Naukovyi svit, 2004. P. 329-332. (in Ukrainian)

[13] Kot M.Z. Model of interaction between school and family in the education of students of a special school. *Children with limited physical and mental abilities in the system of correctional education and upbringing: materials of the international scientific-practical conference*, May 27-28, 1997. K.: IZMO, 1997. P. 165-166. (in Ukrainian)

[14] Willey P. Pedagogy of the blind. K., 1936. P. 30. (in Ukrainian)

UDC 37.091.004.9:316.6

DOI 10.32626/2413-2578.2025-25.23-39

BRČIAKOVÁ Zuzana

Ing., PhD,

Assistant Professor Department of Special Education

Faculty of Education

Catholic University in Ružomberok

Ružomberok, Slovakia

<https://orcid.org/0000-0002-6524-7093>

IMPLEMENTATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATION OF STUDENTS WITH PHYSICAL DISABILITIES: ANALYSIS OF PRACTICE AND TEACHERS' PREFERENCES

Abstract. Today, information and communication technologies play an increasingly important role in the educational process. Modern digital tools and technologies create new opportunities for increasing the accessibility of educational content, individualizing learning and engaging students in learning activities more effectively. Technologies such as interactive whiteboards, specialized software, digital textbooks, or communication applications allow students to work at their own pace, use visual and auditory support, and thus reduce barriers that might otherwise limit their access to education. The importance of information and communication technologies is also evident in the context of inclusive education, which emphasizes equal opportunities and active participation of every child, regardless of their health or social disabilities. In this context, information and communication technologies are not only a technical tool, but also a pedagogical resource that helps to bridge differences and contributes to a more equitable and inclusive

educational environment. This topic is extremely relevant and important in light of current trends in education, which are moving towards digitalization, personalized learning, and improving the quality of education for all students. However, the effective use of information and communication technologies requires not only proper technical equipment of schools, but also systematic professional development of teachers, access to quality educational software and methodological support for the integration of these technologies into daily teaching practice. The article analyzes the implementation of information and communication technologies in the educational process of students with disabilities in the Slovak school system. The survey was conducted in the form of a questionnaire to find out the technical equipment of schools with ICT, the types of interactive tools used, the areas and forms of learning supported by ICT, the educational programs and software used, and the time required by teachers to prepare didactic materials.

Keywords: information and communication technologies, students with physical disabilities, teacher, computer, digital games, interactive aids, educational software

1. INTRODUCTION

Statement of the problem. The use of information and communication technologies in education depends primarily on the technical equipment available at the school. It is advantageous to invest in devices and software solutions that genuinely meet the needs of teaching. Equally important is the availability of quality hardware and software, as well as the digital competencies of both teachers and students (Bobot, Jakubeková, Rurák, 2012).

Modern teaching using information and communication technologies changes the lives not only of students but also of teachers. It is a process carried out with the active participation of both teachers and students. Together, they strive to achieve a common goal. The teacher's role is to facilitate students' work through explanations or discussions, to justify solutions, and to implement various activities such as group or individual work. Teaching with new technologies is no longer boring. It develops and supports the creativity and self-realization of students with disabilities. The aim of modern teaching is to encourage students with disabilities to express their own opinions and ideas and to foster a sense of responsibility for the work done collectively (Záhorec, 2020).

Schools should play a crucial role in the modern education of students. A modern school must aim to create new opportunities for all students who

otherwise would have little or no access to digital technologies in their environment. Just as learning to read, write, and count is a fundamental skill for students at school, developing digital literacy is essential for modern society. Digital literacy is a key prerequisite for further education and lifelong learning (Neumajer, Rohlíková, Zounek, 2015).

Thanks to digital literacy, we are able to use information and communication technologies more effectively in our work, at any level of study, as well as in real life. A fundamental pillar in the process of informatization is that every individual attains at least basic digital literacy (Tináková, 2007).

Information and communication technologies are increasingly penetrating education today, bringing many changes and assisting teachers in organizing the teaching process. They become a tool not only for students but also for teachers to acquire information and enable students to work with various programs. They allow teachers to use presentations during lessons to enhance students' understanding and imagination (Karolčík, Čipková, 2020).

From a pedagogical perspective, it is necessary to understand information and communication technologies as a means and method that support teaching, the cognitive process, and educational activities. ICT can be used as a tool for acquiring information, evaluating the teaching process, or as a means of communication with others (Burgerová, Piskura, 2019).

Information and communication technologies enhance learning by engaging as many of the student's sensory organs as possible. It is important to choose appropriate teaching materials and technologies that align with the learning objectives. If a teacher wants to introduce new skills to students or expand their existing abilities during lessons, they must first use *illustrative methods* (experiment, example, demonstration) and *practical activities* (manipulation with objects, worksheets, didactic games, movement in space). Only then can a computer program be used to provide the necessary tasks (Ištoková, 2015).

A teacher can increase the efficiency of their work by using information and communication technologies—facilitating lesson preparation and making the teaching process itself more effective (Bobot, Jakubeková, Rurák, 2012).

It is true that no technology can replace the human factor. However, it must be said that the digital transformation of education is not an end in itself, but merely a means of teaching, and it makes sense especially where the student progresses thanks to this development (Mitchell, Sutherland, 2020).

In today's schools, digital tools such as computers, laptops, tablets, data projectors, interactive whiteboards, as well as printers and the internet are used (Kachman, 2021).

Information and communication technologies are used in the school environment in various educational activities and tasks, as well as through games (Šmída et al., 2019).

Contemporary modern society prefers new electronic materials, modern didactic technology, and tools for online communication in the teaching process. The foundation of student education is therefore to acquire the skill of using this technology. Teachers use information and communication technologies when preparing their own materials or aids and adapt them according to their needs (Adámek et al., 2010).

Worksheets are a useful aid in the education of students with disabilities. They help students better understand and practice the learning material. Worksheets can take the form of crosswords, fill-in-the-blanks, coloring pages, or cut-outs. A worksheet serves as a guide or a step-by-step technological procedure for making a product, animals, or other aids. When creating a properly designed worksheet, it is necessary to select only the essential content, consider the target group of students, choose appropriate fonts, and provide enough space for writing answers or drawing pictures (Mitchell, Sutherland, 2020).

Computers

Computers are among the most frequently used technologies by students. A computer is a device that is important for students to work independently or in groups. Schools designate computer labs for working with computers, where not only informatics but also other subjects are taught (Held, 2014).

Computers and the internet play an important role in the education of not only students with special needs but also typically developing students. Students can use computers for independent learning and actively solve individual tasks and experiments. Computers are a great benefit for the education of students with special needs (Kachman, Tkáčová, 2021).

Interactive whiteboard

The interactive whiteboard holds an important place in the educational process. It is a didactic tool that innovates the educational process. It develops students' skills and their personality. The core of the interactive whiteboard is a computer to which the board is connected. It allows the position of a pen, finger, data projector, or other device to be detected. Using the interactive whiteboard and computer, we create active communication between the teacher and the student. The goal is to ensure maximum clarity of the content. With its help, the teacher presents lessons, visual materials, or video clips. It captures students' attention more effectively when learning new material.

During the explanation, the teacher can write, draw, or highlight anything on the materials prepared for the lesson (Brečka, Červeňanská, 2013).

The use of the interactive whiteboard is a good way to enhance imagination, clarity, and understanding of the subject matter. Through the interactive whiteboard, students with disabilities become more engaged in the teaching process.

Digital games

Games can be a useful tool for students in education and acquiring new knowledge. Through educational games, students are better able to focus, perceive new material, and try to imitate the real world and human behavior. By using digital games in education, students become more motivated to learn and communicate. They learn patience, attention, and the ability to achieve success (Mago, 2020).

Educational or learning games are often used in the educational process. Through games, students acquire knowledge and skills in a playful way. Games can be a helpful tool in teaching various subjects. They can better teach students mathematics, science, or foreign languages. Through games, students expand their vocabulary. Educational games are considered merely a way to make the teaching process more engaging. They are not used regularly for acquiring knowledge and experience (Held, 2014).

2. THEORETICAL BASIS OF THE STUDY

Current state of the issue. Research on the use of information and communication technologies (ICT) in special education is gradually developing in Slovakia. For example, Hladush, Bendíková, Kovačová, and Čarnická (2023) analyzed the use of IT-supported didactic tools in teaching geography at special schools in Slovakia, emphasizing the need to adapt teaching materials to the needs of students with intellectual disabilities. Similarly, Jelínková (2020) examined the potential of ICT in teaching English to students with autism spectrum disorders, highlighting the importance of an individualized approach and adaptation of teaching methods.

At the international level, research focuses on various aspects of using information and communication technologies in special education. Iskrenovic-Momcilovic and Momcilovic (2022), in their study, analyzed the use of ICT in teaching students with intellectual disabilities, identifying key factors that influence the effectiveness of these technologies in the educational process. These studies suggest that effective use of ICT requires not only technical equipment but also professional training for teachers and adaptation of teaching methods to the individual needs of students.

Aim of research. In our survey, we focused on the possibilities of using information and communication technologies in the educational process of students with physical disabilities.

Research methods. The organization of the research included a review of professional literature (analysis and synthesis of scientific and specialized publications, journals, and online sources). The next step involved conducting a survey using an electronic questionnaire, which was sent to teachers of special primary schools in the Banská Bystrica and Prešov regions. The final part consists of the evaluation and interpretation of the collected data.

3. RESULTS AND DISCUSSION

Survey Evaluation. The total number of completed questionnaires was 57. The majority of respondents were women, with 52 (91.23%), while 5 respondents (8.77%) were men. Regarding teaching experience, 3 respondents (5.26%) had more than 25 years of experience, 10 respondents (17.54%) had 21-25 years, 13 respondents (22.81%) had 16-20 years, 6 respondents (10.53%) had 11-15 years, 13 respondents (22.81%) had 7-10 years, 8 respondents (14.04%) had 4-6 years, and 4 respondents (7.02%) had 1-3 years of teaching experience.

We investigated the question of *the school's information and communication technology (ICT) equipment* using a scale from 5 (excellent) to 0 (insufficient). Excellent ICT equipment was reported by 41 respondents (71.93%), very good equipment by 9 respondents (15.79%), and good equipment by 7 respondents (12.28%). No respondents indicated poor or insufficient equipment.

The findings indicate a relatively high level of satisfaction with the technical equipment of schools, which may be a result of systematic support for the digitalization of education or initiatives focused on inclusive education.

The fact that none of the respondents rated the equipment as poor or insufficient suggests that in the environment where education for students with physical disabilities takes place, at least basic conditions exist for the implementation of information and communication technologies in the educational process.

However, it is important to consider in further interpretation that the quality of information and communication technology equipment does not automatically guarantee its effective pedagogical use, which also depends on teachers' professional training, methodological support, and the availability of suitable software.

For the question *"How many students with physical disabilities and of what age are educated at your school with the help or support of information and communication technologies?"* we received the following responses. Out of a total of 53 students with physical disabilities (100%), the use of information and communication technologies in their education is as follows: 8 students (21.62%) aged 6-7 years, 11 students (29.73%) aged 8-9 years, 4 students (10.81%) aged 10-11 years, 6 students (16.22%) aged 12-13 years, 7 students (18.92%) aged 14-15 years and 1 student (2.70%) aged 16 years.

The results show that the highest usage of information and communication technologies is in the younger age groups (6–9 years). This may indicate that schools implement these technologies most intensively in the early years of primary education, thereby supporting the development of digital skills from an early age.

The gradual decrease in the number of students in the older age groups may be related to several factors – changing schools, individualization of approaches, lower availability of information and communication technologies in higher grades, as well as the specifics of the disability's development and the need for other forms of support.

For the question *"What interactive aids do you use in the educational process for students with physical disabilities?"*, respondents had the option to provide multiple answers. The results are presented in Table 1. The most commonly used interactive aids are: interactive whiteboards and projectors, used by 100% of respondents, worksheets, used by 98.25% of respondents, exercises, used by 92.98% of respondents and other interactive aids, used by 3.51% of respondents.

Table 1

Interactive aids (Source: author's own elaboration)

Interactive aids	Number of respondents	Percentage (%)
Interactive whiteboard	57	100,00 %
Worksheets	56	98,25 %
Exercises	53	92,98 %
Projector	57	100,00 %
Other interactive aids	2	3,51 %

The data suggest that the interactive whiteboard and data projector represent fundamental and universal tools in the educational process for students with physical disabilities. Their 100% usage in practice indicates a high level of integration of these technologies into teaching.

We agree with the opinion of Stoffová and Havelka (2018), who point out that all the possibilities of the computer can be effectively utilized by connecting it with a digital interactive whiteboard. Moreover, such a

connection allows for obtaining feedback, increasing the interactivity of the applications and student activities used, thereby making the entire educational process more effective. These features likely contribute to the popularity of the interactive whiteboard as an information and communication technology used in special schools.

Worksheets and exercises also have a very high usage rate, being used by more than 90% of respondents. This fact highlights the importance of practical exercises and interactive activities in the educational process of students with physical disabilities.

The respondents also answered the question about *how much time per week they dedicate to preparing teaching materials using information and communication technologies for students with physical disabilities*. More than 5 hours per week are spent on preparation by 2 respondents (3.51%), 29 respondents (50.88%) spend 4-5 hours per week, and 26 respondents (45.61%) spend 2-3 hours per week on preparation.

The analysis of the collected data shows that the majority of respondents recognize the importance of teaching materials for the successful education of students with physical disabilities and are willing to devote a significant amount of time to their creation. At the same time, there is a clear need to provide teachers with systematic support, for example, through shared databases of teaching materials, professional training focused on digital teaching, or the availability of prepared templates and educational modules that would facilitate their work and increase the efficiency of preparation.

In the next question, we investigated *in which areas of the educational process for students with physical disabilities the respondents use information and communication technologies*. Respondents could select multiple options. The most frequently mentioned area was the use of ICT in instructional and explanatory presentations, indicated by 98.25% of respondents. This was followed by games with review or explanatory themes (89.47%), tests and tested workbooks (85.96%), and demonstrative and opinion presentations (68.42%).

The findings suggest that instructional and explanatory presentations are the most frequently used form. This indicates that teachers prefer visual and systematic delivery of the curriculum through information and communication technologies.

The second most frequently used form are digital educational games, which indicate teachers' interest in engaging students in learning through interactive and playful methods. This supports their motivation and activity.

Equally significant is the proportion of respondents who use information and communication technologies for testing and assessing

knowledge. This indicates that digital tools are also perceived as an effective means of verifying acquired knowledge.

A smaller, yet still significant proportion is represented by demonstrative and illustrative presentations, which serve for visual or contextual mediation of more complex subject matter. This approach is especially beneficial in the education of students with physical disabilities.

These results confirm that information and communication technologies are used not only as technical support but also as part of a deliberate didactic strategy that enriches, enhances, and individualizes the teaching process.

In response to the question “*For what purposes do you use the computer in the classroom?*”, respondents could select multiple answers. The results are presented in Table 2. All respondents (100%) reported using the computer for educational activities. 91.23% of respondents use the computer for creating presentations, 85.96% for writing administrative works, and 82.46% for displaying and editing images. Access to the internet for playing music was mentioned by 54.39% of respondents, drawing in the Paint program is used by 28.07%, and 21.05% of respondents indicated other forms of computer use in the classroom.

Table 2

Classroom use of computers – purpose (Source: author’s own elaboration)

Classroom use of computers – purpose	Number of respondents	Percentage (%)
Educational activities	57	100,00 %
Administrative work	49	85,96 %
Presentations	52	91,23 %
Drawing in the Paint program	16	28,07 %
Displaying and editing images	47	82,46 %
Internet for playing music	31	54,39 %
Others	12	21,05 %

The findings show that computers are an integral part of the educational process in classrooms with students with physical disabilities. All respondents confirmed their use primarily for educational activities, highlighting the key role of computers as tools supporting the learning process. The high percentage of computer use for creating presentations (91.23%) and writing

administrative documents (85.96%) also reflects the demands placed on teaching staff regarding effective lesson preparation and organization.

Editing and projecting images (82.46%) play a significant role mainly as visual support in teaching, which is especially important when working with students with special needs. A lower, yet still relevant, use of computers is accessing the internet to play music (54.39%), which can serve as relaxation or background during work.

A smaller percentage of respondents use the computer for drawing in the Paint program (28.07%) and for other purposes (21.05%), which indicates the variety of possibilities and creative ways to integrate information and communication technologies into teaching.

In the questionnaire, we investigated *whether students with physical disabilities had prior active experience with a personal computer before starting education in a school supported by information and communication technologies*. Out of a total of 37 students with physical disabilities (100 %), 28 students (75.68 %) had experience with a personal computer. Six students (16.22 %) reported having some experience, while three students (8.11 %) had no experience with a personal computer before starting school.

The results show that 75% of students already have experience with computers; these students may have been stimulated preschool to develop digital skills, which can facilitate their further progress and use of technology during lessons. At the same time, the 16% of students with partial experience represent a group with the potential to develop their skills further if they receive sufficient motivation and support. Conversely, the 8% of students without any prior computer experience highlights the need for targeted and systematic support from teachers and assistants when introducing information and communication technologies into teaching. This group requires an individual approach and adaptation of educational methods to prevent potential barriers in acquiring digital competencies.

Overall, the results emphasize the importance of early contact between students and information and communication technologies as a factor that can positively influence their academic success, digital skills, and motivation to learn. Digital literacy represents a key competency for life in today's society, where modern technologies play an increasingly important role. Students encounter these technologies on a daily basis—whether in acquiring information, education, or communication. As Záhorec (2020) points out, technologies today enable intensive interaction between students and teachers also through various online educational

platforms and programs, which significantly expand learning opportunities beyond the traditional school environment.

In response to the question “*In what form do students with physical disabilities learn at school with the help of information and communication technologies?*”, 47.37% of respondents indicated a preference for independent student work. Working in pairs with the teacher was preferred by 40.35% of respondents, and 12.28% of respondents favored students working in pairs with a teaching assistant.

The respondents' answers indicate that almost half (47.37%) prefer independent work by the student using information and communication technologies. This data may suggest confidence in the students' ability to work independently with technology, as well as an effort to support their autonomy and digital literacy.

Working in pairs with the teacher (40.35%) represents an almost equally significant approach, highlighting the need for direct support and methodological guidance from the teacher, especially for individually adapted tasks or when practicing specific skills. Support from a teaching assistant (12.28%) as a form of education is less represented, which may be related to limited staffing capacities but also to the nature of the students' needs - they may be capable of managing educational tasks without constant assistance.

These results point to a plurality of approaches in integrating students with physical disabilities into the educational process and emphasize the need for an individualized approach based on the level of digital skills, type of disability, and the organizational possibilities of the school.

In the following question, we investigated *the number of computers used in a single classroom for implementing information and communication technologies in the educational process of students with physical disabilities*. The results show that 92.98% of respondents use one computer in the classroom, 5.26% of respondents reported using two computers, and only 1.75% of respondents have three computers in one classroom.

The data point to limited material and technical conditions for the use of information and communication technologies in classrooms with students with physical disabilities. The high proportion of classrooms equipped with only one computer (nearly 93%) may reduce the possibilities for individualized approaches and limit the active involvement of all students in digital learning activities. This situation highlights the need for systematic support of schools in the area of technical provision. As Žovinec et al. (2023) emphasize, effective education of students with disabilities

requires ensuring adequate material, technical, and organizational conditions.

In the final question, we investigated *which educational program/software the respondents prefer to use in the educational process of students with physical disabilities*. 5.26% of respondents prefer the educational software Boardmaker, 10.53% prefer the program *Writing - analysis and synthesis of reading and writing*, 21.05% prefer the program *TS Slovak Language 1*, 15.79% prefer *TS Slovak Language 2*, 12.28% prefer the interactive educational program *ALFÍK*, 14.04% prefer the program *Science Through Play* (Prírodoveda hrou) and 21.05% prefer the program *Alík - Fun Math* (Alík - veselá matematika).

The diversity of preferences suggests that a wide range of digital educational tools is used in the educational process of students with physical disabilities, with no single software significantly dominating. The most frequently mentioned programs were *TS Slovak Language 1* and *Alík - Fun Math* (both at 21.05 %), indicating a strong emphasis on developing language and mathematical competencies through interactive digital tools.

As Obročníková (2014) states, educational programs represent an effective tool to support the teaching of students with special needs because they allow for adapting both the content and the form of learning to the individual abilities and pace of the students. Their use brings several benefits - from increased motivation, through support for independent learning, to providing immediate feedback and objective performance assessment. The most commonly applied strategies when working with these programs are the trial-and-error method, which is based on the natural learning process, and the instruction-based learning method, both of which significantly contribute to effective knowledge acquisition.

4. CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

The results of our survey clearly confirm that information and communication technologies represent a significant part of the educational process for students with physical disabilities. Most schools have good to excellent technical equipment, which teachers actively use in various areas of teaching - from educational presentations, through interactive games, to testing and demonstrative activities.

Respondents most frequently use interactive whiteboards, data projectors, worksheets, and various exercises, with a significant portion dedicating several hours per week to preparing teaching materials. This

indicates a high level of engagement and a commitment to quality and effective lesson preparation.

The findings also suggest that a large portion of students with physical disabilities had experience with personal computers prior to starting school, which may positively influence their adaptation to the use of information and communication technologies in education. The form of education most commonly focuses on independent student work, with significant support provided by teachers or assistants.

Computers in classrooms are primarily used for educational activities, creating presentations, administrative tasks, working with images, and internet access, which confirms their versatility and indispensable role in the modern educational process.

The selection of preferred educational software indicates an effort to personalize and tailor the educational process to the individual needs of the students.

Overall, the survey confirms the importance and effectiveness of using information and communication technologies in special education, while also highlighting the need for further development of technical support and methodological guidance for educators. These measures are essential to ensure maximum efficiency and accessibility of quality education for all students.

A prospect for further research could be to study the effectiveness of ICT use in special and inclusive school lessons.

LIST OF REFERENCES

- [1] ADÁMEK, R. a kol. (2010). *Moderná didaktická technika v práci učiteľa*. Košice: UIPŠ v súčinnosti s elfa, s.r.o . ISBN 978-80-8086-135-3.
- [2] BOBOT, V., JAKUBEKOVÁ, M., RURÁK, R. (2012). *Využívanie informačno – komunikačných technológií vo vyučovaní*. Bratislava: Metodicko - pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-389-3.
- [3] BREČKA, P., ČERVENĀNSKÁ, M. (2013). *Interaktívna tabuľa ako prostriedok technickej výchovy*. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-8153-008-1.
- [4] BURGEROVÁ, J., PISKURA, V. (2019). *Technológie a ich možnosti vo vzdelávaní učiteľov*. Prešov: Pedagogická fakulta PU. ISBN 978-80-555-2402-3.
- [5] HLADUSH, V., BENDÍKOVÁ, S., KOVÁČOVÁ, B., ČARNICKÁ, M. (2023) Using a didactic tool with it-support for teaching geography in a special school in Slovakia. In *Information Technologies and Learning Tools*. Kyjev: Institute of Information Technologies and Learning Tools of NAES of Ukraine, roč. 97, č. 5, 18-34 s. ISSN (online) 2076-8184.

- [6] HELD, Ľ. (2014). *Induktívno-deduktívna dimenzia prírodovedného vzdelávania*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 978-80-8082-787-8.
- [7] IŠTOKOVÁ, E. (2015). Digitálne technológie pri rozvíjaní matematických predstáv. *Predškolská výchova*, roč. LXX, č. 2, s. 10-14. ISSN 0032-7220.
- [8] ISKRENOVIC-MOMCILOVIC, O., MOMCILOVIC, A. (2022). ICT in teaching for children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 26(2), 418–432. <https://doi.org/10.1177/1744629521995376>
- [9] JELÍNKOVÁ, B. (2020). Potential of ICT in teaching English as a foreign language focused on autistic spectrum learners. *SHS Web of Conferences*, 88, 02012. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20208802012>
- [10] KACHMAN, S. (2021). *Sebahodnotenie digitálnej pripravenosti škôl*. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, s.r.o. ISBN 97-80-8140-516-7.
- [11] KACHMAN, S., TKÁČOVÁ, Z. (2021). *Školský digitálny koordinátor*. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, s.r.o. ISBN 978-80-8140-515-0.
- [12] KAROLČÍK, Š., ČIPKOVÁ, E. (2020). *Digitálne edukačné riešenia v kontexte hodnotenia ich kvality*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-5073-0.
- [13] MAGO, Z. (2020). *Úvod do štúdia digitálnych hier I*. Trnava: FMK UCM. ISBN 978-80-572-0069-7.
- [14] MITCHELL, D., SUTHERLAND, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education* (3rd ed.). London: Pub. Location. ISBN 978-04-294-0192-3.
- [15] NEUMAJER, O., ROHLÍKOVÁ, L., ZOUNEK, J. (2014). *Učíme se s tabletom*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-768-3.
- [16] OBROČNÍKOVÁ, J. (2014). *Matematika vo svete predškôlaka*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-541-5.
- [17] POLÁKOVÁ, E. (1997). *Úvod do technológie vzdelávania*. Nitra: SAIS. ISBN 80-88820-07-3
- [18] STOFFOVÁ, V., HAVELKA, M. (2018). *IKT v predškolskej príprave a na I. st. ZŠ* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné z: https://imysleni.cz/images/vyukove_materialy/UPOL_IKT_MS_NS.pdf
- [19] ŠMÍDA, a kol. (2019). Jak budovat digitální kompetence žáků ZŠ a SŠ využíváním metod a nástrojů GIS. *Konference GIS Esri v ČR*. Liberec: TU.
- [20] TINÁKOVÁ, K. (2007). Komunikačné technológie vo vzdelávaní. *Materials Science and Technology*. ISSN 1335-9053. Dostupné na: http://www.mtf.stuba.sk/docs/internetovy_casopis/2007/2/obsah.htm

- [21] ZÁHOREC, J. (2020). Integrácia digitálnych aplikácií do predgraduálneho vzdelávania učiteľov. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, 19(1), 171–183. ISSN 1336-2232.
- [22] ŽOVINEC, E., DUCHOVIČOVÁ, J., a kol. (2023). *Špeciálna pedagogika I*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.

Матеріал надійшов до редакції 26.04. 2025 р.

БРЧАКОВА Зузана

Інженер, доктор філософії,
Асистент кафедри спеціальної педагогіки
Педагогічного факультету
Католицького університету в Ружомберку,
м. Ружомберок, Словаччина
<https://orcid.org/0000-0002-6524-7093>

**УПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ УЧНІВ З ФІЗИЧНИМИ
ПОРУШЕННЯМИ: АНАЛІЗ ПРАКТИК ТА УПОДОБАНЬ
ВЧИТЕЛІВ**

Анотація. Інформаційно-комунікаційні технології сьогодні відіграють все більш важливу роль в освітньому процесі. Сучасні цифрові інструменти та технології створюють нові можливості для підвищення доступності навчального контенту, індивідуалізації навчання та ефективнішого залучення учнів до навчальної діяльності. Такі технології, як інтерактивні дошки, спеціалізоване програмне забезпечення, цифрові підручники або комунікаційні додатки, дозволяють учням працювати у власному темпі, використовувати візуальну та аудіальну підтримку і, таким чином, зменшують бар'єри, які в іншому випадку могли б обмежити їхній доступ до освіти. Важливість інформаційно-комунікаційних технологій також очевидна в контексті інклюзивної освіти, яка наголошує на рівних можливостях та активній участі кожної дитини, незалежно від її стану здоров'я чи соціальних вад. У цьому контексті інформаційно-комунікаційні технології є не лише технічним інструментом, а й педагогічним ресурсом, який допомагає подолати відмінності та сприяє створенню більш справедливого та інклюзивного освітнього середовища. Ця тема є надзвичайно актуальною та важливою у світлі сучасних тенденцій в освіті, які рухаються в напрямку діджиталізації, персоналізованого навчання та

підвищення якості освіти для всіх учнів. Однак ефективне використання інформаційно-комунікаційних технологій вимагає не лише належного технічного оснащення шкіл, а й систематичного підвищення кваліфікації вчителів, доступу до якісного освітнього програмного забезпечення та методичної підтримки для інтеграції цих технологій у повсякденну практику викладання. Стаття присвячена аналізу впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес учнів з обмеженими фізичними можливостями в системі шкільної освіти Словаччини. Опитування проводилося у формі анкетування, метою якого було з'ясувати технічне оснащення шкіл ІКТ, типи інтерактивних засобів, що використовуються, напрями та форми навчання, що підтримуються ІКТ, освітні програми та програмне забезпечення, що використовуються, а також час, необхідний вчителям для підготовки дидактичних матеріалів.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, учні з обмеженими фізичними можливостями, вчитель, комп'ютер, цифрові ігри, інтерактивні засоби, навчальне програмне забезпечення

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] ADÁMEK, R. a kol. (2010). *Moderná didaktická technika v práci učiteľa*. Košice: UIPŠ v súčinnosti s elfa, s.r.o. ISBN 978-80-8086-135-3.
- [2] BOBOT, V., JAKUBEKOVÁ, M., RURÁK, R. (2012). *Využívanie informačno – komunikačných technológií vo vyučovaní*. Bratislava: Metodicko - pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-389-3.
- [3] BREČKA, P., ČERVEŇANSKÁ, M. (2013). *Interaktívna tabuľa ako prostriedok technickej výchovy*. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-8153-008-1.
- [4] BURGEROVÁ, J., PISKURA, V. (2019). *Technológie a ich možnosti vo vzdelávaní učiteľov*. Prešov: Pedagogická fakulta PU. ISBN 978-80-555-2402-3.
- [5] HLADUSH, V., BENDÍKOVÁ, S., KOVÁČOVÁ, B., ČARNICKÁ, M. (2023) Using a didactic tool with it-support for teaching geography in a special school in Slovakia. In *Information Technologies and Learning Tools*. Kyjev: Institute of Information Technologies and Learning Tools of NAES of Ukraine, roč. 97, č. 5, 18-34 s. ISSN (online) 2076-8184.
- [6] HELD, I. (2014). *Induktívno-deduktívna dimenzia prírodovedného vzdelávania*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 978-80-8082-787-8.

- [7] IŠTOKOVÁ, E. (2015). Digitálne technológie pri rozvíjaní matematických predstáv. *Predškolská výchova*, roč. LXX, č. 2, s. 10-14. ISSN 0032-7220.
- [8] ISKRENOVIC-MOMCILOVIC, O., MOMCILOVIC, A. (2022). ICT in teaching for children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 26(2), 418–432. <https://doi.org/10.1177/1744629521995376>
- [9] JELÍNKOVÁ, B. (2020). Potential of ICT in teaching English as a foreign language focused on autistic spectrum learners. *SHS Web of Conferences*, 88, 02012. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20208802012>
- [10] KACHMAN, S. (2021). *Sebahodnotenie digitálnej pripravenosti škôl*. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, s.r.o. ISBN 97-80-8140-516-7.
- [11] KACHMAN, S., TKÁČOVÁ, Z. (2021). *Školský digitálny koordinátor*. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, s.r.o. ISBN 978-80-8140-515-0.
- [12] KAROLČÍK, Š., ČIPKOVÁ, E. (2020). *Digitálne edukačné riešenia v kontexte hodnotenia ich kvality*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-5073-0.
- [13] MAGO, Z. (2020). *Úvod do štúdia digitálnych hier I*. Trnava: FMK UCM. ISBN 978-80-572-0069-7.
- [14] MITCHELL, D., SUTHERLAND, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education* (3rd ed.). London: Pub. Location. ISBN 978-04-294-0192-3.
- [15] NEUMAJER, O., ROHLÍKOVÁ, L., ZOUNEK, J. (2014). *Učíme se s tabletem*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-768-3.
- [16] OBROČNÍKOVÁ, J. (2014). *Matematika vo svete predškoláka*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-541-5.
- [17] POLÁKOVÁ, E. (1997). *Úvod do technológie vzdelávania*. Nitra: SAIS. ISBN 80-88820-07-3
- [18] STOFFOVÁ, V., HAVELKA, M. (2018). *IKT v predškolskej príprave a na I. st. ZŠ* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné z: https://imysleni.cz/images/vyukove_materialy/UPOL_IKT_MS_NS.pdf
- [19] ŠMÍDA, a kol. (2019). Jak budovat digitální kompetence žáků ZŠ a SŠ využíváním metod a nástrojů GIS. *Konference GIS Esri v ČR*. Liberec: TU.
- [20] TINÁKOVÁ, K. (2007). Komunikačné technológie vo vzdelávaní. *Materials Science and Technology*. ISSN 1335-9053. Dostupné na: http://www.mtf.stuba.sk/docs//internetovy_casopis/2007/2/obsah.htm
- [21] ZÁHOREC, J. (2020). Integrácia digitálnych aplikácií do predgraduálneho vzdelávania učiteľov. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, 19(1), 171–183. ISSN 1336-2232.
- [22] ŽOVINEC, E., DUCHOVIČOVÁ, J., a kol. (2023). *Špeciálna pedagogika I*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.

УДК 373.064.2-056.2/.3

DOI 10.32626/2413-2578.2025-25.40-50

БУЙНЯК Мар'яна

кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-8472-4847>

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛІВ ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСІВ З УЧНЯМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація. У зв'язку із впровадженням Концепції Нової української школи набуває актуальності проблема партнерської взаємодії вчителів інклюзивних класів з учнями з особливими освітніми потребами. На підставі аналізу наукових публікацій з'ясовано, що ефективній партнерській взаємодії педагогів загальноосвітньої підготовки (вчителів початкових класів та вчителів предметів) з учнями з особливими освітніми потребами перешкоджає низка чинників, обумовлених психофізичними особливостями дітей, недостатнім рівнем інклюзивної компетентності педагогів та негативними соціальними стереотипами щодо осіб з порушеннями психофізичного розвитку. У статті описано результати анкетування вчителів інклюзивних класів та спостереження за їхньою взаємодією з учнями з особливими освітніми потребами, які застосовували з метою вивчення стану партнерської взаємодії між зазначеними суб'єктами освітнього процесу. З'ясовано, що більше половини вчителів оцінюють рівень партнерської взаємодії з учнями з особливими освітніми потребами як середній та відчують в процесі цієї взаємодії суттєві труднощі. Виявлено, що третина опитаних має низький рівень готовності та байдуже або негативне ставлення до взаємодії з учнями з особливими освітніми потребами. Результати спостереження засвідчили, що у більшості інклюзивних класів учнів з особливими освітніми потребами лише час від часу залучають до виконання простих доручень; в окремих класах їм не дають жодних доручень та не залучають до групових форм роботи. Узагальнені результати дослідження засвідчили недостатній рівень партнерської взаємодії вчителів інклюзивних класів з учнями з особливими освітніми

потребами. Позитивним моментом є те, що більшість вчителів намагаються враховувати індивідуальні особливості учнів в освітньому процесі, проте їм бракує обізнаності про психофізичні особливості дітей та навичок конструктивної взаємодії з ними.

Ключові слова: партнерська взаємодія; педагогіка партнерства; інклюзивне навчання; вчителі інклюзивних класів; діти з особливими освітніми потребами.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Реалізація Концепції НУШ має на меті не лише зміну підходів до навчання і застосування компетентнісного підходу в освіті, а й трансформацію взаємин між учасниками освітнього процесу. З огляду на це ключовими компонентами формули Нової української школи визначено педагогіку партнерства, орієнтацію на потреби учня в освітньому процесі та дитиноцентризм. Ці складники є основою ефективної взаємодії суб'єктів освітнього процесу (педагогів, учнів і їхніх батьків), що має ґрунтуватися на засадах суб'єкт-суб'єктного спілкування, емпатії, взаємної довіри, толерантного та неупередженого ставлення, урахування індивідуальних особливостей і поваги до особистості.

Педагогіка партнерства передбачає тріаду взаємодії «педагоги – учні – батьки», одним із компонентів якої є сфера «педагог – учень». З огляду на зазначене привертає увагу проблема партнерських взаємин вчителів інклюзивних класів з учнями з особливими освітніми потребами (далі – з ООП). На часі досвід реалізації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти свідчить про недостатній рівень інклюзивної компетентності вчителів загальноосвітньої підготовки, що негативно позначається й на взаємодії з учнями з ООП, ускладнює їхню адаптацію до умов закладу освіти та перешкоджає формуванню інклюзивного освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні та практичні засади педагогіки партнерства висвітлені у працях видатних педагогів-реформаторів ХХ ст., а саме: Ш. Амонашвілі, І. Волкова, Ж. Декролі, Дж. Дьюї, С. Лисенкової, В. Сухомлинського, А. Фер'єра, С. Френе, В. Шаталова та ін. На часі різні погляди на проблему педагогіки партнерства та механізми її реалізації є предметом численних педагогічних і психологічних наукових досліджень (М. Бібік, О. Барабаш, Н. Бирко, В. Дідух, М. Єпіхіна, Р. Жадан, О. Коханова, Т. Кравчинська, Н. Лісова,

К. Ничипорук, В. Пилипенко, Н. Побірченко, В. Терещенко, О. Топузов, Т. Франчук, В. Хрипун, С. Яланська та ін.).

Окремі аспекти та особливості взаємодії учасників освітнього процесу в умовах спеціальної та інклюзивної освіти висвітлено у працях вітчизняних (Н. Бирко, М. Буйняк, С. Бужинська, А. Колупаєва, Н. Кравець, С. Миронова, Ю. Найда, В. Синьов, Н. Софій, Д. Шульженко та ін.) та зарубіжних (В. Cagran, М. Schmidt, L. Florian, Н. Linklater, J. Deppeler, D. Harvey, Т. Loreman та ін.) науковців. Теоретичні та практичні підходи до формування колективу інклюзивного класу, соціальної адаптації учнів з ООП до умов закладу загальної середньої освіти представлено у дослідженнях Л. Гречко, А. Колупаєвої, О. Чеботарьової, О. Чопік та ін. Проте особливості партнерської взаємодії вчителів інклюзивних класів з дітьми з ООП вивчені недостатньо.

Взаємини у системі «учень з ООП – вчитель інклюзивного класу» займають особливе місце у педагогіці партнерства. М. Буйняк наголошує, що конструктивна взаємодія вчителя загальноосвітньої підготовки з дітьми з ООП позитивно впливає на успішність навчання дітей з ООП, їхню адаптацію до умов закладу освіти та соціальний статус в колективі класу [1]. Численні вітчизняні та зарубіжні дослідження доводять, що саме вчитель інклюзивного класу відіграє ключову роль у формуванні сприятливого соціально-психологічного клімату в інклюзивному класі, проте для досягнення цієї мети він, насамперед, має позбавитися негативних соціальних упереджень щодо учнів з ООП, приймати індивідуальність кожної дитини та вірити в її можливості (Л. Гречко, А. Колупаєва, О. Чопік, В. Cagran, М. Schmidt, L. Florian, Н. Linklater, J. Deppeler, D. Harvey, Т. Loreman та ін.) [2] - [7].

Досвід реалізації інклюзивного навчання та наукові дослідження вчених свідчать, що формуванню партнерської взаємодії між вчителями інклюзивних класів та учнями з ООП перешкоджають декілька вагомих чинників. М. Буйняк, А. Колупаєва, М. Матвєєва, С. Миронова та ін. акцентують, що найбільш вагомим з них є недостатній рівень інклюзивної компетентності педагогів (психологічної і методичної готовності до інклюзивного навчання і взаємодії з різними категоріями дітей з порушеннями психофізичного розвитку) [1], [2], [8]. В. Синьов, О. Таранченко, Д. Шульженко та ін. також наголошують на вагомості проблеми психологічної неготовності вчителів інклюзивних закладів освіти до роботи з дітьми з ООП, яка виявляється у наявності психологічних бар'єрів у спілкуванні та негативних стереотипних установок щодо дітей з ООП [2], [9]. С. Миронова зазначає, що на ставлення вчителів загальноосвітньої підготовки до дітей з ООП

впливають також стереотипи, які пов'язані з інклюзивним навчанням дітей з ООП в умовах закладу загальної середньої освіти [1].

Н. Софій охарактеризувала компетентності педагогів, які впливають на ефективність впровадження інклюзивного навчання, серед яких вагоме місце займає здатність до позитивної комунікації з дітьми з ООП [10]. Таким чином вчена підкреслює значущість партнерської взаємодії вчителя інклюзивного класу з учнями з ООП.

Аналіз та узагальнення наукової літератури засвідчили переконання вчених, що реалізація принципів педагогіки партнерства в освіті дітей з ООП є вагомою умовою ефективності їхнього навчання, виховання, розвитку і соціалізації.

Мета статті - експериментально дослідити стан партнерської взаємодії вчителів загальноосвітньої підготовки (вчителів початкових класів та вчителів предметів) інклюзивних класів з учнями з ООП.

2. МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ

З метою експериментального дослідження стану партнерської взаємодії вчителів інклюзивних класів з учнями з ООП нами було використано такі методи: анкетування вчителів інклюзивних класів, спрямоване на з'ясування розуміння ними сутності партнерської взаємодії та стану її реалізації з учнями з ООП («Анкета 1»); анкетування, спрямоване на виявлення ставлення та готовності вчителів інклюзивних класів до взаємодії з учнями з ООП («Анкета 2»); спостереження за взаємодією вчителів інклюзивних класів та учнів з ООП та бесіда. Використані нами анкети є авторськими.

Для опрацювання та узагальнення результатів за «Анкетою 1» нами було розроблено такі критерії:

- 1) розуміння педагогами сутності понять «педагогіка партнерства», «партнерська взаємодія в освітньому процесі»;
- 2) ставлення вчителів інклюзивних класів до учнів з ООП, оцінка мотивації до роботи з ними;
- 3) використання принципів педагогіки партнерства у взаємодії з учнями з ООП;
- 4) самооцінювання стану партнерської взаємодії з учнями з ООП;
- 5) труднощі у партнерській взаємодії з учнями з ООП;
- 6) усвідомлення педагогами своєї відповідальності за результати навчання дітей з ООП;
- 7) вміння і навички, необхідні для успішної реалізації партнерської взаємодії з учнями з ООП.

Опрацювання та узагальнення результатів за «Анкетою 2» здійснювалося відповідно до визначених нами рівнів готовності вчителів інклюзивних класів до взаємодії з учнями з ООП.

Результати спостереження за взаємодією вчителів інклюзивних класів з учнями з ООП ми аналізували відповідно за таких критеріїв:

- ставлення педагогів до дітей з ООП;
- залучення вчителями учнів з ООП до виконання завдань або доручень в класі;
- залучення вчителями учнів з ООП до роботи під час уроку, в тому числі й до групових форм навчальної діяльності;
- наявність спілкування вчителя інклюзивного класу з учнями з ООП під час перерв, його формальність чи неформальність;
- включення вчителем учнів з ООП в колектив інклюзивного класу;
- урахування вчителем психофізичних та індивідуальних особливостей дітей з ООП під час навчання і спілкування.

Бесіда проводилася з метою уточнення результатів анкетування та спостереження.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

В анкетуванні взяли участь 180 вчителів інклюзивних класів, із них 40 – вчителі початкових класів, 140 – вчителі предметів середніх і старших класів закладів загальної середньої освіти.

Узагальнення результатів за «Анкетою 1» засвідчило:

- часткове та неповне розуміння майже третиною вчителів інклюзивних класів (29%) сутності понять «педагогіка партнерства» та «партнерська взаємодія в освітньому процесі»;
- у ставленні до дітей з ООП переважають жалість та співчуття (50%); 28,3% вчителів відчують до учнів з ООП такі самі почуття, як і до дітей з нормотиповим розвитком; 16,7% відчують по відношенню до дітей з ООП любов та прийняття, 5% – страх;
- 30% педагогів зазначили, що діти з ООП повинні здобувати освіту в спеціальних закладах; 53,3% переконані, що вони можуть навчатися у закладі загальної середньої освіти, але в окремих класах і навчати їх повинні спеціальні педагоги; 16,7% респондентів підтримують ідею спільного навчання дітей з ООП та нормотиповим розвитком в одному класі;
- 28,3% респондентів вказали, що використовують принципи педагогіки партнерства у взаємодії з учнями з ООП; 61,7% відповіли, що намагаються взаємодіяти з учнями з ООП на засадах партнерства, проте

цей процес супроводжується суттєвими труднощами; 10% педагогів наголошують, що при деяких порушеннях психофізичного розвитку встановлення партнерських взаємин з дітьми неможливе;

- 68,9% вчителів інклюзивних класів оцінюють стан партнерської взаємодії з учнями з ООП як такий, що перебуває на середньому рівні; рівень нижче середнього вказали 26,1% респондентів, низький – 5%; високого та рівня вище середнього не відзначив жоден педагог;

- вчителями інклюзивних класів було відзначено такі труднощі у взаємодії з учнями з ООП: труднощі, обумовлені особливостями психофізичного розвитку дітей – 100%; недостатній рівень розвитку у дітей мовлення та комунікативних навичок – 35%; відсутність взаєморозуміння – 10%; відсутність ініціативи з боку дітей – 15% (сума відповідей у % не дорівнює 100, оскільки педагоги давали одразу по декілька варіантів відповідей);

- 15% опитаних погоджуються з твердженням, що вчитель інклюзивного класу є відповідальним за ефективність навчання дітей з ООП; 60% зазначили, що крім вчителів, відповідальними за навчання є також батьки учнів; позитивним моментом є те, що 25% педагогів усвідомлюють значущість командної взаємодії та спільну відповідальність фахівців команди психолого-педагогічного супроводу в інклюзивному навчанні дітей з ООП;

- вчителі інклюзивних класів вказали такі знання, вміння і навички, необхідні для формування партнерських взаємин з учнями з ООП: знання особливостей дітей з ООП та усвідомлення їхніх потреб, вміння володіти собою і своїми емоціями, знання особливостей навчання дітей з ООП, інклюзивна компетентність, комунікативні навички, «навички взаємодії з батьками, щоб вони допомагали спілкуватися ефективно з дитиною» та ін.

Опрацювання отриманих відомостей за Анкетою 2 показало такі результати:

- у 32,2% опитаних вчителів інклюзивних класів має місце низький рівень готовності та байдуже або негативне ставлення до взаємодії з учнями з ООП; вони не виявляють бажання сприяти адаптації дитини з ООП до умов закладу освіти, недостатньо усвідомлюють індивідуальність та унікальність кожного учня та значущість партнерських взаємин вчителя та учнів з ООП для успішності навчання;

- 5% вчителів висловили небажання працювати з учнями з ООП; якісний аналіз їхніх відповідей засвідчив, що причинами відсутності мотивації є низький рівень знань про особливості навчання і реалізації індивідуального підходу до учнів з ООП в освітньому процесі та вплив

негативних суспільних стереотипів щодо осіб з порушеннями психофізичного розвитку;

- відповіді 20% досліджуваних вказують на позитивне ставлення та високий рівень готовності до взаємодії з учнями з ООП; вчителі усвідомлюють свій вплив на адаптацію дитини з ООП до умов закладу освіти та формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі інклюзивного класу; визнають індивідуальність кожної дитини;

- найбільше опитаних вчителів інклюзивних класів (43,3%) мають середній рівень готовності до взаємодії з учнями з ООП.

Результати спостереження за взаємодією вчителів інклюзивних класів зі здобувачами освіти з ООП (під час уроків та перерв між ними) засвідчили, що:

- в початкових інклюзивних класах ставлення вчителів до учнів з ООП переважно є позитивним та доброзичливим, подекуди нейтральне; в 5-9-х класах, де працює багато вчителів, воно різне: буває як доброзичливе, так і нейтральне, байдуже, та навіть негативне й упереджене, що насамперед пов'язано з рівнем сформованості інклюзивної компетентності вчителів предметів;

- у більшості інклюзивних класів учнів з ООП лише час від часу залучають до виконання доручень в класі; в окремих класах їм взагалі не дають жодних завдань чи доручень. Було відзначено, що залученими до життя класу та діяльності зазвичай є діти з невиразними проявами порушень у розвитку (переважно ті, яким надається 2, іноді 3 рівень підтримки в освітньому процесі); учні з 4-5 рівнем підтримки зазвичай знаходяться «під опікою» асистента вчителя та до життя класного колективу не долучаються;

- вчителі інклюзивних класів рідко спілкуються з учнями з ООП під час перерв, є й такі, які не спілкуються з ними взагалі, перекладаючи завдання супроводу дитини під час перерви на асистента вчителя;

- більшість вчителів намагаються враховувати психофізичні особливості учнів з ООП в освітньому процесі, проте помітним є те, що їм бракує обізнаності про різні категорії учнів з ООП та навичок конструктивної взаємодії з ними в різних сферах життя;

- майже в половині класів, де проводилося спостереження, було помічено, що учні з ООП та нормотиповим розвитком «живуть» окремо, причому з боку вчителя немає виразної стимуляції їх до взаємодії та спілкування; в решті класів (переважно початкових) є помітною робота вчителів зі згуртування дитячого колективу: вчителі залучають учнів до міжособистісної взаємодії, проводять заходи, спрямовані на включення учнів з ООП в колектив інклюзивного класу, профілактику булінгу щодо них та ін.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Як засвідчили результати експериментального дослідження, рівень партнерської взаємодії вчителів інклюзивних класів з учнями з ООП є недостатнім. Основними чинниками, які цьому перешкоджають, є:

- недостатній рівень інклюзивної компетентності вчителів інклюзивних класів, що виявляється у несформованості як психологічної, так і методичної готовності до навчання та взаємодії з дітьми з ООП;
- вплив на ставлення педагогів до учнів з ООП негативних суспільних стереотипів та установок (як пов'язаних зі ставленням до осіб з інвалідністю та психофізичними порушеннями, так і тих, що відображають негативне ставлення до спільного навчання дітей з порушенням та нормотиповим психофізичним розвитком);
- наявність бар'єрів у спілкуванні, які обумовлені психофізичними порушеннями (особливостями психічних процесів, порушеннями зору, слуху та опорно-рухового апарату, зниженнями пізнавальної активності, розумової працездатності та ін.) та індивідуально-особистісними характеристиками дітей з ООП (особливостями недостатнім рівнем розвитку мовлення та комунікативних навичок, відсутністю ініціативи у спілкуванні, особливостями поведінки та діяльності учнів з ООП, які обумовлені провідним порушенням). З огляду на зазначене перспективами подальших наукових досліджень вважаємо розробку методичного забезпечення для оптимізації партнерської взаємодії вчителів інклюзивних класів та учнів з ООП.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

[1] М. Г. Буйняк, Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Дис. ... канд. психол. наук зі спец. 19.00.08 – спеціальна психологія. Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2019. 322 с. Available: https://old.npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%9426.053.23/Buinyak.pdf.

[2] Л. М. Гречко, Психологічний супровід дітей молодшого шкільного віку з вадами психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання: автореф. дис. ... канд. психол. наук зі спец. 19.00.08 – спеціальна психологія. Київ, 2008. 20 с.

[3] А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко, Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ: АТОПОЛ, 2016. 152 с.

[4] О.В. Чопік, Роль педагогів у становленні учнівських соціальних зв'язків у інклюзивному класі. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна* / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2011. Вип. 17 в 3-х ч. Ч.1. С. 171-178.

[5] B. Cagran, M. Schmidt, Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*. 2011. Vol. 37. Iss. 2. P. 171–195. Available: DOI <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2010.506319>

[6] L. Florian, H. Linklater, Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*. 2010. Vol. 40. Iss. 4. P. 369-386. Available: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>

[7] T. Loreman, J. Deppeler, D. Harvey, Inclusive Education. A practical guide to supporting diversity in the classroom. London; New York, 2005. Available:

https://www.researchgate.net/publication/289066436_Inclusive_education_A_practical_guide_to_supporting_diversity_in_the_classroom

[8] С.П. Миронова, Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Астон. 176 с. Available: <http://surl.li/ajqry>

[9] В. М. Синьов, Д. І. Шульженко, Психологія інклюзивної освіти учнів зі спектром інтелектуальних та аутистичних порушень. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова*. Вип. 9. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2017. С. 251-258.

[10] Н. З. Софій, Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі. Дис. ... канд. пед. наук зі спец. 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. 2017. 211 с.

Матеріал надійшов до редакції 29.03.2025 р.

BUINIAK Mariana

Ph.D. of Psychology, Associate Professor,
Senior Lecturer, Department of Special and Inclusive Education,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine.
<https://orcid.org/0000-0001-8472-4847>

RESEARCH ON THE STATE OF PARTNERSHIP INTERACTION BETWEEN TEACHERS OF INCLUSIVE CLASSES AND STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Annotation. In connection with the implementation of the Concept of the New Ukrainian School, the problem of partnership interaction between teachers of inclusive classes and students with special educational needs is becoming relevant. Based on the analysis of scientific publications, it was found that effective partnership interaction between teachers of general education (primary school teachers and subject teachers) and students with special educational needs is hindered by a number of factors caused by the psychophysical characteristics of children, the insufficient level of inclusive competence of teachers and negative social stereotypes regarding persons with psychophysical development disorders. The article describes the results of a survey of teachers of inclusive classes and observation of their interaction with students with special educational needs, which was used to study the state of partnership interaction between the specified subjects of the educational process. It was found that more than half of the teachers assess the level of partnership interaction with students with special educational needs as average and experience significant difficulties in the process of this interaction. It was found that a third of the respondents have a low level of readiness and an indifferent or negative attitude towards interaction with students with special educational needs. The results of the observation showed that in most inclusive classes, students with special educational needs are only occasionally involved in completing simple assignments; in some classes they are not given any assignments and are not involved in group work. The generalized results of the study showed an insufficient level of partnership interaction between teachers of inclusive classes and students with special educational needs. A positive point is that most teachers try to take into account the individual characteristics of students in the educational process, but they lack awareness of the psychophysical characteristics of children and the skills of constructive interaction with them.

Keywords: partnership interaction, partnership pedagogy, inclusive education, teachers of inclusive classes, children with special educational needs.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

[1] M. G. Buiniak, "Formation of teachers' psychological readiness for inclusive education of children with special educational needs" Ph.D. dissertation: Kamianets-Podilskyi. Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka, Natsionalnyi pedahohichnyi universytet

imeni M.P. Drahomanova, Ukraine, 2019. Available: https://old.npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%9426.053.23/Buinyak.pdf. (in Ukrainian)

[2] L. M. Grechko, "Psychological support of primary school children with psychophysical developmental disabilities in the context of integrated learning": author's abstract of dissertation ... candidate of psychological sciences: 19.00.08. Kyiv, Ukraine, 2008. (in Ukrainian)

[3] A. A. Kolupaieva, O. M. Taranchenko, "Inclusive Education: From Fundamentals to Practice": Monograph. Kyiv: ATOPOL, 2016. 152 p. (in Ukrainian)

[4] O.V. Chopik, "The role of teachers in the formation of students' social ties in an inclusive class". Collection of scientific works of the Ivan Ogienko Kamyanets-Podilsky National University. Series: Socio-pedagogical / ed. by O.V. Gavrylov, V.I. Spivak. Kamianets-Podilskyi: Medobory-2006, 2011. Issue 17 in 3 parts. Part 1. P. 171-178. (in Ukrainian)

[5] B. Cagran, M. Schmidt, Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*. 2011. Vol. 37. Iss. 2. P. 171–195. Available: DOI <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2010.506319> (in English)

[6] L. Florian, H. Linklater, Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*. 2010. Vol. 40. Iss. 4. P. 369-386. Available: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588> (in English)

[7] T. Loreman, J. Deppeler, D. Harvey, Inclusive Education. A practical guide to supporting diversity in the classroom. London; New York, 2005. Available:

https://www.researchgate.net/publication/289066436_Inclusive_education_A_practical_guide_to_supporting_diversity_in_the_classroom (in English)

[8] S.P. Myronova, New Ukrainian School: Features of the Organization of the Educational Process of Primary School Students in Inclusive Classes: a Study Guide. Ternopil: Aston, 2020. Available: <http://surl.li/ajqry> (in Ukrainian)

[9] V. M. Synov, D. I. Shulzhenko, "Psychology of inclusive education of students with a spectrum of intellectual and autistic disorders". Current issues of correctional education (pedagogical sciences): collection of scientific works / edited by V. M. Synov, O. V. Gavrylov. Issue 9. Kamianets-Podilskyi: Medobory-2006, 2017. pp. 251-258. (in Ukrainian)

[10] N. Z. Sofiy, "Organizational and pedagogical conditions of integrated support for students with special educational needs in an inclusive educational institution". Ph.D. dissertation: Kyiv, Institute of Special Pedagogy of the National Academy of Sciences of Ukraine. 2017. 211 p. (in Ukrainian)

УДК 376-056.36-053.6

DOI 10.32626/2413-2578.2025-25.51-62

ГАЛЕЦЬКА Юлія

кандидат педагогічних наук, доцент,
старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-8096-3242>

ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧИХ УЯВЛЕНЬ ТА ПОНЯТЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

Анотація. У статті розглядаються особливості формування природничих уявлень і понять у молодших школярів із порушеннями мовлення під час вивчення предмета «Я досліджую світ». Було запропоновано етапи формування природничих понять в учнів із порушеннями мовлення, які включають: мотиваційно-текстову підготовку до засвоєння природничих уявлень і понять; організацію чуттєвого пізнання ознак та властивостей предметів або явищ, формування або актуалізацію наявних уявлень; стимулювання розумової діяльності для виокремлення істотних ознак; узагальнення отриманої інформації, вербалізацію суті об'єкта і закріплення його відповідним терміном; включення нового поняття до системи вже засвоєних природничих знань. Проведено дослідження рівня засвоєння природничих знань у дітей молодшого шкільного віку, зокрема рівня розуміння ними основних понять та уявлень про природу – як у дітей із мовленнєвими порушеннями, так і з типовим розвитком. За результатами дослідження виявлено, що високий рівень сформованості природничих понять спостерігається у 55,7% учнів із порушеннями мовлення: ці діти визначають та можуть проаналізувати майже всі об'єкти та їх характерні ознаки. У 33,3% школярів з порушеннями мовлення виявлено середній рівень – вони змогли назвати лише окремі ознаки та частини об'єктів, допускали певні помилки, які виправляли з допомогою педагога. Низький рівень сформованості природничих уявлень та понять спостерігається у 11% школярів з порушеннями мовлення: учні допускали суттєві помилки у визначенні понять або об'єктів, не виправляли їх навіть за підтримки педагога. Встановлено, що успішне засвоєння природничих понять у таких учнів потребує

використання спеціальних методичних прийомів, зокрема: відновлення базових знань з різних джерел, встановлення зв'язків між новим і раніше вивченим матеріалом; визначення причинно-наслідкових зв'язків між ознаками одного поняття та іншими елементами знань; логіко-змістове узгодження уявлень і понять; структурування та інтеграція понять у нову систему; систематизація інформації у вигляді схем і таблиць; планова характеристика об'єктів; узагальнення знань, що дає змогу учням формулювати обґрунтовані висновки.

Ключові слова: молодші школярі, діти порушеннями мовлення, я досліджую світ, природничі поняття.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Перспективним і актуальним напрямом наукових досліджень є залучення дитини до процесу спілкування й взаємодії з природним середовищем, що передбачає розвиток у дітей знань про природу. Особливе значення має формування природничих уявлень і понять у молодших школярів, адже саме вони стають підґрунтям для подальшого опанування природничих дисциплін у шкільному курсі. Використання природних об'єктів та явищ як дидактичних засобів сприяє розвитку емоційно-вольової сфери дитини, активізує всі психічні процеси через ознайомлення з навколишнім світом. Це, у свою чергу, забезпечує можливість ефективної організації як навчально-виховної, так і корекційної діяльності з молодшими школярами з мовленнєвими порушеннями на уроках «Я досліджую світ» (далі ЯДС).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно з дослідженнями М. Бабій [1], Т. Байбари [2], формування природничих знань у молодших школярів сприяє розвитку в них здатності встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, а також активізує спостережливість, мовленнєву та мисленнєву діяльність, що є фундаментом для успішного навчання. У свою чергу, науковці Т. Воронцова [3], В. Пономаренко [3], Н. Луцан [6] та інші, досліджували питання формування уявлень і понять про природу в учнів початкових класів, підкреслюючи, що в процесі ознайомлення з об'єктами живої та неживої природи у дітей розвиваються основні пізнавальні психічні процеси.

Н. Голуб та В. Голуб підкреслюють, що уроки ЯДС відіграють важливу роль у корекції психофізичного розвитку молодших школярів із мовленнєвими порушеннями [4]. Р. Рославець і С. Орлов, досліджуючи методичні аспекти викладання природознавства, наголошують, що чітка та послідовна організація навчально-виховного процесу, спрямованого

на формування природничих понять і уявлень, є ефективною для розвитку знань, навичок, умінь, соціального досвіду та пізнавальних психічних процесів у дітей молодшого шкільного віку [8].

На думку цих дослідників, важливою умовою успішного засвоєння знань є впровадження розвивального навчання на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ», що забезпечується грамотним педагогічним супроводом. Завдяки практичному змісту занять учні краще засвоюють навчальний матеріал, що позитивно впливає як на їхній психофізичний розвиток, так і на формування цілісної системи природничих знань.

Мета статті полягає у визначенні та дослідженні етапів формування природничих уявлень і понять у молодших школярів з порушеннями мовлення на уроках «Я досліджую світ».

2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Учні з мовленнєвими порушеннями зазвичай мають труднощі з побудовою зв'язних висловлювань, обмежений словниковий запас, невміння планувати власну діяльність, що значно ускладнює засвоєння матеріалу з курсу ЯДС. Залучення різних видів діяльності на уроках поступово допомагає долати ці труднощі [4].

Ефективним засобом формування коректних природничих уявлень у молодших школярів є використання порівнянь під час роботи з ілюстративним матеріалом. Така наочність слугує не лише для створення початкових уявлень, а й для їх подальшого закріплення, упорядкування та коригування. Для учнів з мовленнєвими порушеннями характерні труднощі у вербальному вираженні своїх уявлень про природу: вони значно краще впізнають об'єкти й явища, ніж розповідають про них. У зв'язку з цим під час корекційної роботи важливо приділяти особливу увагу постійній стимуляції мовленнєвої активності дітей у процесі формування природничих уявлень [5].

Одним із ключових засобів формування чітких і змістовних природничих уявлень у дітей з мовленнєвими порушеннями є правильно організована предметно-практична діяльність. Ефективність корекційного впливу при засвоєнні природничих знань тісно пов'язана з практичною орієнтацією всієї навчальної діяльності з предмета ЯДС. Під час занять педагог повинен систематично нагадувати учням порядок виконання дій, супроводжувати їх у процесі роботи, коригуючи та підтримуючи. Таке втручання має важливе корекційне значення, оскільки допомагає уникати помилкових дій, які можуть стати основою хибних навичок. Водночас використовувати таку допомогу слід лише за умови реальної потреби. Для розвитку навичок природничого мовлення

в учнів з порушеннями мовлення доцільно застосовувати метод словесного звітування про виконану практичну діяльність [4].

Обмеженість конкретно-образних уявлень у дітей з мовленнєвими порушеннями спричиняє поверхнєве засвоєння навчального матеріалу. Учням складно уявити предмет або явище, якщо вони їх не бачили безпосередньо або хоча б у вигляді зображення. Тому під час формування природничих знань особливу увагу слід приділяти обмеженню вербального пояснення та активному використанню таких методичних прийомів, як порівняння реальних об'єктів із рельєфними чи схематичними зображеннями, а також виконання практичних завдань учнями.

Ефективність організації спостереження залежить від того, наскільки педагог враховує особливості цієї форми пізнавальної діяльності й умови її реалізації. Процес сприйняття базується на попередньому досвіді дитини та знаннях про об'єкт чи явище. Важливу роль у проведенні регулярних і тривалих спостережень відіграє правильний вибір об'єктів: вони мають бути знайомими, цікавими та доступними для дітей з порушеннями мовлення.

Формування висновків, як і механізм мислення учнів, залежить від мети та об'єкта спостереження, які можуть варіюватися: спостереження за окремим об'єктом або за їх групою [2].

Серед ефективних методів запам'ятовування сприйнятого образу – розфарбовування чорно-білих зображень у зошитах з ЯДС, а також відтворення малюнків з пам'яті, що найчастіше виконується вдома. Корисним є й наслідування звуків, рухів предметів чи явищ природи, особливо в ігровій формі: одна частина учнів зображує, інша – вгадує. На основі спостережень діти складають короткі розповіді, що сприяє розвитку зв'язного мовлення у школярів з інтелектуальними порушеннями. Такі завдання стимулюють інтерес до природи, розвивають уважність і здатність помічати деталі, які зазвичай залишаються поза увагою [6].

Використання порівняння в роботі з ілюстративною наочністю є дієвим методом для формування правильних природничих уявлень в учнів. Така наочність служить не лише для створення первинного уявлення, а й для подальшого його закріплення, систематизації та корекції. Значущу корекційну роль відіграють вправи, які передбачають словесне описування об'єктів чи місцевостей після ознайомлення з картою, текстами або розповідями, що супроводжують умовні подорожі.

Одним із ключових засобів розвитку глибоких і точних природничих уявлень у дітей є грамотно організована предметно-практична діяльність. Тільки завдяки поєднанню візуальних,

мовленнєвих і практичних методів викладання ЯДС можливе ефективне формування системи природничих понять, що є основою реалізації освітньої мети — засвоєння природничих знань [8].

Особливо важливо, щоб у дітей з мовленнєвими порушеннями формувалася чіткий зоровий образ об'єкта, який вивчається, інакше процес запам'ятовування залишиться поверхневим. Для цього використовуються різноманітні наочні матеріали: репродукції, фотографії, діапозитиви, а також комп'ютерні ігри й освітні програми. Значну роль відіграє словесна презентація вчителя, під час якої він акцентує як на загальних, так і на характерних особливостях об'єкта, розкриваючи його значення та встановлюючи зв'язок із сучасним світом і зацікавленнями учнів [2].

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Аналіз практичного педагогічного забезпечення показав, що застосування різноманітних методів навчання на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ»:

- сприяє ефективному засвоєнню знань і формуванню практичних умінь, одночасно стимулюючи розвиток школярів;
- робить навчальний процес доступним і посильним, враховуючи пізнавальні особливості учнів;
- забезпечує глибоке, усвідомлене і стійке засвоєння природничого матеріалу;
- дозволяє враховувати індивідуальні потреби дітей, ефективно поєднуючи фронтальну та індивідуальну форми роботи [3].

Проведене дослідження передбачало визначення рівнів сформованості понять у молодших школярів з тем, що стосуються властивостей і призначення повітря, води та ґрунту. Ми оцінювали рівень розуміння природничих понять і уявлень як у дітей із порушеннями мовлення (12 дітей), так і в учнів із нормотиповим розвитком (12 дітей).

Оцінювання здійснювалося у процесі повсякденного вивчення результатів навчальної роботи учнів, а також за результатами перевірки навчальних досягнень: *усної* (формувальне, поточне (індивідуальне, групове, фронтальне опитування), *письмової* (самостійна робота, діагностична робота, тестування та інші).

Було визначено 3 рівні сформованості природничих уявлень та понять: *високий* (учень чітко характеризує поняття, здатний самостійно орієнтуватися в нових для нього ситуаціях, складати план дій і виконувати його); *достатній* (учень самостійно застосовує знання в

стандартних ситуаціях, вміє виконувати певні операції, загальна послідовність яких йому знайома), *низький* (учень називає об'єкт вивчення, але лише, коли цей об'єкт (його зображення, опис, характеристика) запропонований йому безпосередньо, здатний розв'язувати завдання за зразком). Результати дослідження подано у таблиці 1.

Таблиця 1

**Дослідження рівнів сформованості природничих уявлень та понять
у молодших школярів**

№ з/п	Категорія учнів	Кількість учнів	Рівні (%)		
			Високий	Достатній	Низький
1	Учні з порушеннями мовлення	12	55,7	33,3	11,0
2	Учні з нормотиповим розвитком	12	83,3	16,7	-

Аналіз отриманих результатів дослідження засвідчив, що високий рівень сформованості природничих знань був притаманний 83,3% учнів із типовим розвитком і 55,7% дітей з порушеннями мовлення. Ці школярі змогли виявити й проаналізувати більшість знань щодо об'єктів природи та їх характерних ознак. Достатній рівень зафіксовано у 33,3% учнів із мовленнєвими порушеннями — вони частково називали ознаки або елементи об'єктів і виправляли помилки за допомогою дорослого (для порівняння, серед дітей із типовим розвитком цей показник становив 16,7%). Низький рівень продемонстрували лише 11% учнів з порушеннями мовлення — вони допускали грубі помилки у визначенні понять або об'єктів і не змогли їх виправити навіть із допомогою педагога.

Такі учні часто мають труднощі з практичним застосуванням раніше засвоєного матеріалу, що призводить до фрагментарності й неточності уявлень про довкілля. Тому виникає потреба в уточненні існуючих знань і розробці спеціальних методичних підходів до організації навчання, які б ґрунтувалися на комплексному використанні різних видів сприймання. Дітям з мовленнєвими порушеннями особливо важливо забезпечити безпосередній досвід взаємодії з об'єктами неживої природи. Спостереження, екскурсії та практична діяльність, організовані на основі полісенсорного підходу, дозволяють учням краще

зрозуміти ті ознаки об'єктів, які складно передати лише за допомогою слова або ілюстрації [3].

Учням усіх груп, які не змогли самостійно впоратися із завданням, було надано відповідний рівень підтримки. Для дітей з типовим розвитком зазвичай вистачало повторення словесної інструкції, і лише в окремих випадках виникала потреба у демонстрації способу виконання. Натомість у групах з учнями, які мають мовленнєві порушення, завдання найчастіше виконувалися у співпраці з дорослим. Ми визначили такі рівні виконання завдань методики дослідження:

- учень самостійно виконує завдання;
- учень виконує завдання за допомогою дорослого, але при активній участі дитини;
- учень не може виконати завдання в зв'язку з відсутністю уявлень та понять.

Враховуючи, що частина учнів із мовленнєвими порушеннями не змогла самостійно впоратися із завданнями, було передбачено наступний етап дослідження, спрямований на перевірку правильності проходження орієнтовного, операційного та виконавчого етапів, а також на оцінку відповідності отриманого результату з еталоном. Такий підхід дозволив чітко окреслити напрями корекції на різних стадіях формування уявлень та надати цілеспрямовану допомогу, забезпечивши педагогічне супроводження діяльності учнів.

Отже, у частини дітей з порушеннями мовлення виявлено недостатній обсяг конкретних знань і уявлень про неживу природу, що ускладнює їхнє ефективне навчання. Такі уявлення, навіть щодо знайомих об'єктів, є розпливчастими, фрагментарними, нечіткими або викривленими. Часто вони ґрунтуються на одній із характеристик об'єкта, яка може бути несуттєвою або помилковою. Це зумовлено недоліками у розвитку процесів сприймання та пам'яті [3].

Проведені нами спостереження показали, що у дітей з мовленнєвими порушеннями спостерігаються труднощі у сприйнятті навколишньої дійсності, зокрема:

- сповільнене реагування на сенсорні подразники;
- обмежене охоплення об'єктів під час сприйняття в порівнянні з ровесниками з типовим розвитком;
- знижена вибірковість і недостатня здатність до диференціації сприйманого;
- труднощі у виокремленні головного та істотного;
- утруднення у встановленні просторових зв'язків між об'єктами навколишнього середовища [3].

Ми розробили послідовність етапів формування природничих знань у дітей з мовленнєвими порушеннями, що включає:

- мотиваційно-текстову підготовку до сприйняття природничих уявлень і понять;
- організацію сенсорного пізнання ознак і властивостей предметів або явищ, формування або актуалізацію вже наявних уявлень про них;
- стимулювання мисленнєвої діяльності, що передбачає виявлення істотних ознак, узагальнення, вербалізацію суті об'єкта й закріплення за ним відповідного терміна;
- включення сформованого поняття до системи природничих знань.

Для зацікавлення учнів у вивченні ЯДС доцільно постійно застосовувати додаткові засоби мотивації: пізнавальні матеріали, дидактичні ігри, наочність, змагання, нестандартні способи подання навчального завдання, художню літературу, мистецькі засоби, а також цифрові програми й ресурси.

На формувальному етапі нашого дослідження ми адаптували умови формування природничих понять для молодших школярів з порушеннями мовлення. До таких умов увійшли: організація чуттєвого сприймання ознак і властивостей об'єктів; активізація мислення для виділення суттєвих характеристик; узагальнення й позначення понять відповідною лексикою; закріплення нових знань через відтворення їхнього змісту; застосування засвоєних понять у подібних або нових навчальних ситуаціях.

У процесі формування природничих уявлень і понять у молодших школярів з мовленнєвими порушеннями необхідно дотримуватися таких узагальнених етапів: сенсорне сприйняття ознак, властивостей, зовнішніх зв'язків і залежностей об'єкта; усвідомлення суті уявлення чи поняття та його словесне оформлення; запам'ятовування отриманого змісту; відтворення засвоєного матеріалу з опорою на пам'ять.

Ми визначили такі дидактичні умови, що сприяють ефективному формуванню природничих понять:

- раціональний добір і поєднання різноманітних методів і засобів навчання;
- застосування пізнавальних завдань, що активізують використання набутих знань;
- проведення системного та структурного аналізу навчального природничого матеріалу;
- послідовне дотримання етапів формування уявлень і понять.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Опанування природничих уявлень та понять для учнів із порушеннями мовлення є складним і багатоаспектним процесом. Це зумовлено специфікою їхньої пізнавальної діяльності: недостатньо чітким сприйняттям, розмитістю уявлень, слабкою здатністю виокремлювати головне в об'єктах і явищах, труднощами в систематизації знань про природу. Ефективне засвоєння природничого матеріалу вимагає використання спеціальних прийомів формування природничих уявлень та понять, зокрема: актуалізація попереднього досвіду з різних джерел; встановлення зв'язків між вже відомими елементами знань і новими фактами; з'ясування причинних залежностей між ознаками понять і їх іншими характеристиками; логічне структурування й систематизація понять, у тому числі за допомогою схем і таблиць; аналіз об'єктів за чітким планом; включення ключових понять у нові пізнавальні системи; формулювання узагальнень, які сприяють формуванню навичок логічного мислення та висновків.

Проведене дослідження не охоплює всіх граней означеної проблематики. Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на глибше вивчення психологічних основ формування природничих понять у дітей молодшого шкільного віку, а також на розробку цілісного методичного супроводу цього процесу як для педагогів, так і для батьків учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

[1] М. Бабій, «Нові психологічні напрями організації навчального процесу з природознавства». Луцьк: Вежа, 2003. 118 с.

[2] Т. Байбара, «Методика навчання природознавства в початкових класах». К.: Веселка, 2008. 334 с.

[3] Т. Воронцова, В. Пономаренко та ін. «Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу». Навчально-методичний посібник. Київ: Видавництво «Алатон», 2019.

[4] Н. Голуб, В. Голуб, «Формування природничих понять у дітей з мовленнєвими порушеннями при вивченні природознавства» в *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Випуск 2, 2018. С. 48-56.

[5] Методика навчання інтегрованого курсу "Я досліджую світ" 1-2 клас. Режим доступу: <https://www.geneza.ua/sites/default/files/>

[6] Н. Луцан, «Методика викладання природознавства в початковій школі». Ів.-Франківськ: Прикарпатський нац. ун-т ім. В.Стефаника, 2012. 204 с.

[7] В. Наумчук, «Завдання з природознавства: 2-4 класи». Тернопіль: Астон, 2003. 116 с.

[8] Р. Рославець, С. Орлов, «Природничі поняття в учнів початкових класів, їх формування та психологічні особливості» в *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. Вип. 46, 2012. С. 66–69.

Матеріал надійшов до редакції 10.04. 2025 р.

HALETSKA Yuliya

Ph.D., associate professor,

senior lecturer of speech therapy and special techniques department,

Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University,

Kamianets-Podilsky, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0001-8096-3242>

FORMATION OF NATURAL CONCEPTS AND IDEAS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH SPEECH DISORDERS IN THE LESSONS "I EXPLORE THE WORLD"

Annotation. The article examines the features of the formation of natural concepts and ideas in younger schoolchildren with speech disorders during the study of the subject "I explore the world". A study was conducted of the level of assimilation of natural knowledge in children of primary school age, in particular, the level of their understanding of basic concepts and ideas about nature - both in children with speech disorders and with typical development. The results of the study showed that a high level of formation of natural knowledge was found in 55.7% of students with speech disorders: these children were able to identify and analyze almost all objects and their characteristic features. A third of the studied children had an average level - they named only individual features or parts of objects, made mistakes that could be corrected with some help. A low level of natural science knowledge was found in 11% of schoolchildren: these students made significant mistakes in defining concepts or objects and did not correct them even with the support of an adult. We proposed stages of formation of natural concepts in students with speech disorders, which include: motivational and textual preparation for the assimilation of natural concepts and concepts; organization of sensory cognition of signs and properties of objects or phenomena, formation or

actualization of existing concepts; stimulation of mental activity to isolate essential signs; generalization of the information received, verbalization of the essence of the object and fixing it with an appropriate term; inclusion of a new concept in the system of already mastered natural knowledge. It has been established that the successful assimilation of natural knowledge in such students requires the use of special methodological techniques, in particular: restoration of basic knowledge from various sources, establishment of connections between new and previously studied material; determination of cause-and-effect relationships between the signs of one concept and other elements of knowledge; logical-semantic coordination of concepts and concepts; structuring and integration of concepts into a new system; systematization of information in the form of diagrams and tables; planned characteristic of objects; generalization of knowledge, which allows students to formulate well-founded conclusions.

Key words: younger schoolchildren, children with speech disorders, I explore the world, natural science concepts.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

[1] Babii, M. (2003). *Novi psykholohichni napriamy orhanizatsii navchalnoho protsesu z pryrodoznavstva* [New psychological directions of organizing the educational process in natural sciences]. Lutsk: Vezha. 118 p. (in Ukrainian)

[2] Baibara, T. (2008). *Metodyka navchannia pryrodoznavstva v pochatkovykh klasakh* [Methods of teaching natural science in primary grades]. K.: Veselka. 334 p. (in Ukrainian)

[3] Vorontsova, T., Ponomarenko, V. ta in. (2019). *Nova ukrainska shkola: metodyka navchannia intehrovanoho kursu «Ia doslidzhuu svit» u 1–2 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity na zasadakh kompetentnisnoho pidkhotu* [New Ukrainian School: Teaching Methodology of the Integrated Course “I Explore the World” in Grades 1–2 of Secondary Education Institutions Based on the Competency Approach]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv: Vydavnytstvo «Alaton». (in Ukrainian)

[4] Holub, N., Holub, V. (2018). *Formuvannia pryrodnychkykh poniat u ditei z movlennievymy porushenniamy pry vyvchenni pryrodoznavstva* [New Ukrainian School: Teaching Methodology of the Integrated Course “I Explore the World” in Grades 1–2 of Secondary Education Institutions Based on the Competency Approach]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu - Collection of scientific papers of Uman State Pedagogical University*. Vypusk 2, pp. 48-56. (in Ukrainian)

[5] *Metodyka navchannia intehrovanoho kursu "Ia doslidzhuu svit" 1-*

2 klas [Teaching methodology for the integrated course "I explore the world" 1-2nd grade]. Rezhym dostupu: <https://www.geneza.ua/sites/default/files/> (in Ukrainian)

[6] Lutsan, N. (2012). *Metodyka vykladannia pryrodoznavstva v pochatkovii shkoli* [Methods of teaching science in elementary school]. Iv.-Frankivsk: Prykarpatskyi nats. un-t im. V.Stefanyka. 204 p. (in Ukrainian)

[7] Naumchuk, V. (2003). *Zavdannia z pryrodoznavstva: 2-4 klasy* [Science Assignments: Grades 2-4]. Ternopil: Aston. 116 p. (in Ukrainian)

[8] Roslavets, R., Orlov, S. (2012). *Pryrodnychi poniattia v uchniv pochatkovykh klasiv, yikh formuvannia ta psykholohichni osoblyvosti* [Natural concepts in primary school students, their formation and psychological characteristics]. *Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky - Scientific Bulletin of Lesya Ukrainka Volyn National University*. Vyp. 46, pp. 66–69. (in Ukrainian)

УДК 376-056.24/36

DOI 10.32626/2413-2578.2025-25.62-80

ГАЛУЩЕНКО Вікторія,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти і реабілітації

Державного закладу “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського”

м. Одеса, Україна

<http://irbis-nbuv.gov.ua/ASUA/0050129>

ІНТЕГРАТИВНІ ПІДХОДИ ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Анотація. В статті розглядається аналіз глибоко вивчення різних підходів та специфіки застосування ігрових технологій у загальній та розвитковій роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. Основним напрямком актуальності дослідження окресленої проблеми визначається щорічне збільшення дітей з різноманітними порушеннями розвитку, в тому числі і тяжкими порушеннями мовлення. Все це ускладнюється наявним воєнним станом, що сприяє появі додаткових патологічних проявів та нашарувань.

Не зважаючи на велику кількість окреслених в спеціальній літературі основ різних підходів з урахуванням усіх порушених сфер дітей з особливими освітніми потребами, а саме, з тяжкими порушеннями мовлення, визначається необхідність вивчення нових модифікованих підходів. Особливості діагностики і комплексної роботи з дітьми з зазначеними порушеннями розвитку все більше окреслюють труднощі виявлення патологічних проявів, варіативність різних форм та прийомів корекційно-логопедичного впливу, що не завжди узгоджуються з очікуваними результатами прогнозованої динаміки розвитку.

Обґрунтовується значущість впровадження спеціальних інтегративних підходів застосування ігрових технологій за чітким алгоритмом розвитку кожної сфери дитини. Саме впровадження цікавих ігрових технологій корекційно-розвиткової роботи з дітьми з тяжкими порушеннями із застосуванням інтегративних підходів дає можливість активізувати компенсаторні процеси та стимулювати розвиток когнітивної, психічної, психологічної, мовленнєвої, емоційної сфер.

Ключові слова: мовленнєвий розвиток, інтегративні підходи, ігрові технології, корекційна робота, діти з тяжкими порушеннями мовлення.

1.ВСТУП

Постановка проблеми. На етапі існуючого стану загальної та спеціальної освіти все більше зустрічається дітей з порушеннями як фізичного, психічного, так і мовленнєвого розвитку. Водночас спостерігаються і змішані, наближені до норми, але з невизначеною симптоматикою порушення. За цих умов важливим є первісне ретельне глибоке обстеження, можливість спостерігати за дитиною та фіксувати зміни у поведінці та розвитку, відмежування та діагностика додаткових деструктивних станів.

Особливо значущим та вагомим є рівень професійної різногалузевої підготовки фахівців, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами і зможуть у більш короткий строк зрозуміти першопричину основного порушення, наявної неврологічної, психопатичної, соматичної тощо симптоматики за допомогою застосування існуючих традиційних та модифікованих технологій [1; 4; 6; 7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальна проблема включення ігрових технологій у виховну та навчальну роботу з дітьми дошкільного віку відображено у дослідженнях багатьох науковців, як зарубіжних (Р. Лазаруса, Е. Меллоу, Г. Спенсер, К. Хатт, Ф. Шиллер), так і вітчизняних (А. Богуш, Ю.Рібцун, Л.Федорович, К. Ушинский).

Особливості основних аспектів ігрової діяльності з точку зору виховання та навчання, активізації психо-мовленнєвого та когнітивного розвитку дитини відображено у працях Л. Артемової, Н. Гавриш, Г. Григоренко, Н. Кудикіної [1; 2; 5; 9; 11].

Висока оцінка виховним та навчально-педагогічним іграм як одного з методів стимуляції психо-мовленнєвого та когнітивного розвитку дитини розкрито в працях

А. Вербицького, А. Кравченка, В. Комарова, О. Чепка та інших сучасних вчених, дослідників і педагогів-практиків. [2; 5; 6]

Існуючі на сучасному етапі науково-теоретичного вивчення розвитку психолого-педагогічних спостережень та досліджень гри, висновки фахівців характеризуються єдністю поглядів щодо визначення основної провідної діяльності дітей дошкільного віку. Вагомими складовими цієї діяльності є співвіднесення з етапами раннього онтогенетичного розвитку дітей з регулюючої діяльністю та залученням дорослих. Цей аспект організації виховного та навчального процесів вивчали Л. Баліка, А. Богуш, О. Жигайло, В. Кисліченко, К. Крутій, Н. Лалак, С. Притиковська та інш. [2, 5, 7 с. 31].

Ефективним способом здійснення корекції дітей з обмеженими можливостями здоров'я є ігрові технології. У вітчизняній науці проблему ігрової діяльності у різний час розробляли: П. Блонський, І. Вачкова, Л. Виготський, Т. Доронова, О. Карабанова, К. Ушинський, Р. Овчарова, О. Хухлаєва та інші [2; 4; 12].

Мета статті – є аналіз вивчення різних підходів та специфіки застосування ігрових технологій у корекційно-виховній роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення.

2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У науковій літературі визначення поняття «ігрова технологія» розкриває науковець

І. Дичківська, як особливий доступний вид навчальної діяльності в умовах спеціальних ситуацій, що спрямовані «на засвоєння суспільного досвіду, в якому складається й удосконалюється самоврядування поведінкою» [4].

Велика кількість дітей з особливими освітніми потребами визначають необхідність включення у процес надання допомоги багатоаспектних додаткових досліджень їх розвитку. Це окреслює коло включення методик корекційної педагогіки, спеціальної психології, загальної педагогіки, логопедії тощо.

Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у звичайні освітні установи - світова тенденція, до якої залучені всі високорозвинені країни, побудовані на принципах:

- ранньої корекції, обов'язкової корекційної допомоги кожній дитині,
- обґрунтованого відбору дітей та технологій для інтегрованого навчання.

Ігрові технології входять у структуру педагогічних технологій, дозволяють отримати високі результати, зробити корекційний процес цікавим та захоплюючим, емоційно забарвленим, що активізує всі психологічні функції та процеси дитини.

Інтегративний характер застосування корекційних технологій, що активно розробляються та впроваджуються у роботу з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення все більше стають пріоритетним напрямком втручання. Це все визначає пошук нових, цікавих та інноваційних технологій розвиткової роботи [1; 3; 10]

Найбільш вагома частка зв'язків формується саме в ранньому віці дитини. Ступінь їхньої міцності залежить від кількості уваги, турботи та любові, присвячених маленькій людині. Саме ці елементи утворюють ту необхідну базу, без якої неможливий повноцінний розвиток особистості. Ранній та дошкільний періоди розвитку дитини визначаються найбільшою сприйнятливістю до психолого-педагогічного впливу та окреслення напрямків інтенсивного формування найбільш значущих для життєдіяльності людини психічних функцій. Саме завдяки пластичності нервової системи на ранніх етапах онтогенезу можливо активізувати компенсаторні процеси дитячого організму в боротьбі за розвиток і збережені можливості [2; 5; 6]

На думку багатьох дослідників дитячого мовлення А. Богуш, В. Бусової, С. Коноплястої, Я. Левчук, Н. Манько, С. Миронової та інших, які зазначають, що ранні лікувально-психолого-педагогічні корекційні заходи підвищують реальні можливості та ефективність виправлення недоліків розвитку, попереджаючи нашарування інших порушень та відхилень [3; 5; 12].

Ще Л. Вигодський зазначав, що «навчання та виховання має враховувати «актуальний» і «найближчий» рівні розвитку», тобто алгоритм роботи з дитиною повинен бути адаптованим до її потреб та враховувати творчі потенційні особистості». Саме тому технології розвитку дитини у даному аспекті називають корекційно-розвивальними. Корекція сприймається як психолого-педагогічна діяльність, що спрямована на найближчу зону розвитку. Чим раніше

розпочато корекційну роботу з метою формування позитивних психологічних новоутворень, тим вона виявиться ефективнішою [4; 12].

При визначенні стратегії корекційно-розвивальної роботи слід враховувати комплекс клініко-діагностичних, корекційних, профілактичних та організаційно-просвітницьких завдань, що конкретизуються у роботі окремих освітніх установ, у розробці індивідуальних корекційних програм і орієнтуються на зону «найближчого розвитку». Але одним з головних напрямків розвитку та супроводу дитини покладено саме на педагога, який використовує педагогічні прийоми роботи через найбільш доступні форми. Саме такими доступними формами є ігрові технології.

Кожен педагог знає, яким чином необхідно створити максимально сприятливу атмосферу виховної, а більше ігрової діяльності дітей з метою активізації пізнавальних можливостей, перш за все, на довольному рівні, «обличчя дитини повинно випромінювати бажання до спілкування та комунікації». Саме цей аспект є основоположним в створення спеціальної, цікавої, креативної атмосфери з залученням різноманітних доступних дитині форм роботи та правильної побудови алгоритму заняття [3; 5].

Важливим також є аналіз професійної діяльності педагога, який відчуває момент, коли потрібно різко змінитись, щоб піднятися на наступний рівень, рухатись уперед із збереженням професійних традицій у корекційній педагогіці та спеціальній психології. Усі ці фактори стимулюють фахівців до пошуку нових форм та методик корекційного втручання, застосування саме ігрових, цікавих та доступних у роботі з дітьми з урахуванням різних нозологій та індивідуальних особливостей дітей. Сучасний логопед є педагогом, який, працює з дітьми і робить внесок у їхнє майбутнє, формуючи навички володіння грамотною та правильною мовою. Щодня вчитель-логопед, працюючи з дітьми, має пам'ятати: те, що діти зможуть почерпнути сьогодні, дасть їм у майбутньому перспективи для розвитку та самовдосконалення. [1; 5; 7]

Зміст логопедичної роботи визначається рівнем мовленнєвого розвитку дитини, а також її індивідуально-типологічними особливостями: характером та механізмом мовленнєвої патології. Практикуючі логопеди, науковці приходять до висновку, що увесь спектр існуючих на сучасному етапі розвитку традиційних та якісних логопедичних методик (логоритміка, казкотерапія, логовірші, спеціальні логозошити, логотеатр, наочне моделювання тощо), розглядаються все більше по-новому, інноваційному. З'являються нові корекційно-

спрямовані програми розвитку в залежності від багатьох факторів наявного стану дитини:

- неврологічної симптоматики,
- даних щодо додаткової клінічної діагностики порушень,
- сомато-фізичного стану,
- особливостей та специфіки диструктивного розвитку,
- супутніх порушень,
- компенсаторних процесів,
- ступінь сприймання та відтворення дітьми компонентів мовленнєвої системи,
- активізація емоційно-визначних процесів... тощо.

Відомо, що педагоги та психологи А.Богущ, Л.Вигодський, Ю.Рібцун, які займались проблемою ретельного вивчення та аналізу особливостей життєдіяльності та активності дітей дошкільного віку, велике значення надавали саме ігровій діяльності як пріоритетній основі системного, комплексного розвитку основної ланки виховання та навчання дитини. Саме інтегративний підхід у застосуванні корекційних розвиваючих ігрових технологій, що було розроблено для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, є ведучим у процесі надання можливостей самореалізації дитини з особливими освітніми потребами. Основне завдання логопеда визначає не тільки можливість скоригувати наявне в дитини порушення мовлення, а й зацікавити таким чином, щоб самій дитині захотілося брати участь у процесі становлення гарної та правильної вимови. Важливим аспектом роботи логопеда з дітьми з особливими освітніми потребами, тяжкими порушеннями мовлення є індивідуальні ігри, що визнані переважаючими. Таку ситуацію зумовлює відсутність у дітей комунікативного досвіду з однолітками. [3; 4; 7]

Навіть коли діти і грають разом, то їхня гра характеризується нетривалістю, труднощами у плануванні ходу ігрових дій, підпорядкованих єдиному задуму. У процесі гри дошкільник з ТПМ відчуває труднощі у формулюванні інструкції щодо виконання конкретних ігрових дій. У дітей з тяжким порушенням мовлення на прикладі загального недорозвинення мовлення страждає регулююча функція мовлення.

Основними засобами спілкування на цьому етапі виступають мовленнєві і предметно-дієві ігри. Переважання тих чи інших форм роботи залежить від рівня володіння мовленнєвими засобами, від мовленнєвої здатності та мовленнєвої активності дитини. Мовленнєві засоби спілкування представлені простою граматичною фразою. Кількість слів у фразі залежить від володіння дитиною мовленням та правилами їх функціонування на рівні речення.

Вагомим та вдалим поєднанням оптимальної соціалізації та вербального розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями вважається впровадження театральної-ігрової діяльності (ляльковий театр, ранкові виступи-зустрічі з використанням персонажів, відпрацювання невербальних і вербальних засобів спілкування тощо). Саме означений вид діяльності в корекційно-розвиваючій роботі грає важливу виховну та прикладну роль. Найбільшим вираженням рольової гри є сюжет, що передбачає означену ситуацію і залучає дітей з тяжкими порушеннями мовлення до активної участі у спілкуванні, сприяє активізації та розвитку емоційного стану дитини та відповідно стимулює формування не тільки компонентів мовленнєвої системи, але і психо-моторного та когнітивного розвитку [3; 6].

Особливі стосунки та специфіка відносин, взаємодія між дітьми в ігрових ситуаціях визначає не тільки розуміння та можливість застосування правил і вимог, але і сприяє тренуванню у дітей різних форм спілкування. Саме така важлива ігрова діяльність дітей є тим значущим тригером, що сприяє повільному переходу до більш складної форми спілкування і розуміння основних правил життя у колективі, а значить адаптації у подальшому при навчанні в школі і суспільстві.

Активна участь дітей з тяжкими порушеннями мовлення у театралізовано-ігровій діяльності сприяє поступовому опануванню словником емоційної лексики, розвитком просодичних компонентів мовлення, емоційно-експресивних засобів спілкування тощо.

Важливим у корекційно-виховній та навчальній діяльності є той факт, що самі ігрові технології можливо впроваджувати на будь якому етапі життя дитини, як на заняттях, на прогулянках, у спілкуванні з дорослими та однолітками тощо. Традиційні, нетрадиційні, креативні форми заохочення дітей до сумісної творчої ігрової діяльності активізують психічний та мовленнєвий потенціал дитини та допомагають адаптації до складних ситуацій та труднощів початкової діяльності [3; 8].

Необхідно якнайчастіше привертати увагу дітей до персонажів у різних видах діяльності, змінювати їх протягом дня, уникати зайвої емоційності та експресивності, як причини перезбудження або навпаки загальмованості дітей. У зв'язку з цим важливо, щоб діяльність дітей протягом дня була не тільки жорстко регламентована, але також щоб було достатньо часу для вільного самостійного прояву. А. Богуш, В. Кисліченко вважають за необхідне та обов'язкове планування розвиваючого середовища на означену тему, чітке чергування фронтальної, підгрупової та індивідуальної діяльності, крім

перевантаження, враховувати інтереси, бажання, потреби дітей з ТПМ [1; 6].

Основою логопедичних занять є їх ігровий та комбінований характер. Саме комбіноване заняття, що зазвичай проводиться в ігровій формі, допомагає створити незаплановану, цікаву, творчу ситуацію і допомагає дитині перемикає увагу на різні етапи вправ, підтримувати зацікавленість, бажання та емоційно-заохочуючу атмосферу.

На занятті логопед зазвичай проводить роботу з розвитку моторики артикуляційного апарату, фонематичних процесів, постановою звуків, лексико – граматичної будови мовлення, розвитком графо-моторних навичок і вищих психічних функцій. Використовуються яскраві іграшки, комп'ютер, цікаві традиційні та нетрадиційні мовленнєві ігри.

Значущим етапом розвитку дитини є моделювання ситуацій. Необхідно спеціально створювати умови, щоб у дитини виникла потреба говорити. Це може бути ігрові, проблемні, тренінгові ситуації. Важливо є постійне спостереження за формами відтворення дітьми інструкцій та задумів елементів корекційно-виховного ігрового заняття, соматичним та емоційним станом дитини, її фізичних можливостей тощо. Важливо встигнути переключити її до того, як вона почне відволікатися. Якщо це відбувається, порушується емоційна атмосфера заняття, падає результативність.

Необхідно враховувати повільний темп формування нових навичок. Від «особливих» дітей не можна очікувати на швидкий позитивний результат. Діти не мають достатнього оперативного реагування. Вони тривалий час усвідомлюють інформацію, обробляють її, і результат може проявитися лише через 2-3 роки. Необхідна постійна затребуваність та відпрацювання набутих навичок. І особливо з застосуванням визначеного міждисциплінарного підходу. Вся логопедична робота з цими дітьми буде надто малоефективною за відсутності тісного продуктивного контакту з іншими педагогами, фахівцями, батьками. Саме вони забезпечують затребуваність навичок, над якими працює вчитель-логопед.

Специфіка окреслення педагогічних методів та прийомів корекції мовлення є значущим правилом роботи з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. Вибір методів і форм роботи визначається характером, структурою, механізмом самого мовленнєвого порушення, цілями та завданнями логопедичного впливу, етапами запланованої роботи, особливостями дитини. На заняттях використовується вся різноманітність словесних, наочних та практичних прийомів, що

обов'язково поєднуються між собою та відповідають означеній темі заняття.

Основоположним є розвиток емоційно – вольової сфери з використанням психогімнастики з мімічними вправами, з розвитку м'язів обличчя та артикуляційного апарату, навчання вмінню емоційно виражати свій настрій, характер запропонованого героя казки або мультфільму. [3; 7].

Значне місце у роботі логопеда займає стимуляція та активізація комунікативної функції мовлення, що є базової передумовою для вербального, мовленнєвого розвитку. Враховуючи генетичний принцип розвитку типів спілкування, формування комунікативної діяльності проводиться у таких напрямках: розвиток емоційного спілкування здійснюється через формування афективно – особистісних відносин між дорослим та дитиною; через розвиток умінь розуміти, називати базові емоції (добрий – злий, сумний – веселий) та впізнавати їх у графічному зображенні.

Застосування спеціальних корекційних ігр та ігрових технологій розкриває зміст аналізу визначення стану розвитку ігрової діяльності дітей дошкільного віку з порушеннями у порівнянні з нормальним розвитком дитини. Тут важливий чіткий аналіз основних етапів та особливість фіксації усіх важливих чинників деструктивного розвитку дитини.

В іграх, що використовуються на заняттях з логопедичної терапії, можливо виділити такі функції:

- Освітні (закріплюють основні поняття за обраними лексичними тема, активізують та розширюють імпресивний та експресивний словник дітей);
- Діагностичні (використовують під час обстеження дитини, виявлення основних та супутніх порушень, відбору доступних завдань з врахуванням мовленнєвих можливостей);
- Стимулюючі (активізують когнітивні та мовленнєві процеси);
- Корекційні (допомагають визначити та застосувати у грі спеціальні корекційні задачі);
- Релаксаційні (допомагають зняттю спастичних станів, відпрацюванню навички розслаблення, м'язового відчуття, зняттю психоемоційної напруги тощо)

Ігрові технології, що застосовує у своїй роботі вчитель-логопед є основним засобом розвитку майже усіх сфер дитини, причому саме на довільному, більш доступному дитині рівні, засвоєння мовних та

мовленнєвих закономірностей, формування особистості дитини, розвитку психічних функцій.

Сама ігрова ситуація спрямовує і діяльність та напрямки роботи логопеда, який одночасно вибудовує алгоритм корекційно-розвивальної роботи з урахуванням усіх важливих етапів ігрової діяльності.

3. МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ

У якості експериментальної групи (далі – ЕГ) нами була визначена група дітей середнього дошкільного віку (5 років) у кількості 16 осіб на базі Одеського спеціального закладу дошкільної освіти ясла-садок №193 компенсуючого типу. За висновками ІРЦ були діти з діагнозом “загальне недорозвинення мовлення”, відвідували дитячий садочок і займалися за традиційною корекційно-розвитковою програмою.

Для проведення експерименту було введено 4-х бальну систему рівнів успішності ігрових навичків за окресленими напрямками, що потім було сумовано у загальну кількість балів:

Достатній рівень успішності (3 бали) - дитина на достатньому рівні відтворює усі запропоновані завдання з незначними помилками, у вигляді повторного виконання;

Середній рівень успішності (2 бали) – дитина виконує завдання, використовуючі засоби підбору та тренувальних додаткових дій,

Низький рівень успішності (1 бал) – дитина виконує завдання тільки з додатковим тлумаченням дорослого.

Початковий рівень успішності (0 балів) – дитина не виконує завдання.

Під час першого обстеження важливим є створення доброзичливої, адекватної ситуації спілкування з метою налаштування контакту з дитиною і діагностичного спостереження. Необхідно на довільному рівні першочергово зрозуміти ступінь порушення та наявні ознаки неврологічної симптоматики дитини. З цією метою дитині пропонують в ігрові форми, виконати доступні завдання на моторну координацію (пострибати на обох ногах, одній нозі, перестрибування через невеличку маленьку іграшку, гра з м'ячем, долучення дитини до спеціальних настільних ігор, дихально-артикуляційних вправ тощо.). Саме такі спеціально підібрані посібники та вправи матеріалу обстеження дають можливість зрозуміти логопеду: чи розуміє і на якому рівні дитина, стан сформованості компонентів мовленнєвої системи, чи здатна відтворити завдання за наданою інструкцією, наскільки сформовано і як відтворюються моторні рухи (наявність одностороннього парезу, гіперметрії рухів, спастичності кистьового захоплення, труднощі

маніпулятивних рухів, наявної девіації в артикуляційно-мімічній моториці тощо).

Під час реалізації корекційного комплексу ми застосовували ігрові технології на основі ігрового матеріалу, що перш за все сприяв розвитку мотивації не лише до успішного подолання мовленнєвого дефекту, а й мовленнєвої діяльності та її комунікативних якостей.

Структура обраного проекту корекційно-розвиткової роботи з застосуванням інтегративних підходів впровадження ігрових технологій у роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення обов'язково включала психолого-педагогічні та когнітивні прийоми, що можливо виокремити у наступні групи як дослідницько-пошукові, проблемні та творчо-активні. За визначенням Джона Дьюї, сама дитина «повинна активно здобувати досвід і знання шляхом творчого пошуку під час виховання та навчання». З цією метою все більше використовують проблемно-орієнтоване та проблемно-спрямоване навчальне середовище, різні запити, проекти, планування, можливість експериментувати, пошук правильного рішення, використання індуктивних методів пізнання. Навчання обов'язково повинно мати ігровий характер з залученням дітей до трудової діяльності, в якій розвиваються основні прагнення до самоосвіти та самовдосконалення, можливість активізації компенсаторних процесів. Дитина перш за все розвиває пізнавальний інтерес і бажання діяти, навчатись, а отже, витрачає менше енергії і швидше долучається до ігрових форм корекційних занять, що дає можливість динаміки розвитку.

Обов'язковою умовою був чіткий відбір ігор, ігрових вправ та завдань для логопедичних занять, що базується на основних принципах:

- ігри повинні підбиратись за тематикою лексичного матеріалу;
- необхідно враховувати «зону найближчого розвитку»;
- корекційні завдання ігрових вправ повинні виконуватись з урахуванням опори на збережені аналізатори;
- увесь наданий ігровий матеріал повинен співвідноситись за віковими і когнітивними можливостями дітей;
- увесь матеріал занять повинен бути яскравим і цікавим для дітей;
- завдання необхідно підбирати з урахуванням ведучих каналів сенсорно-перцептивної модальності;
- обраний матеріал ігрових вправ повинен залучати до корекційної фронтальної роботи усіх дітей.

Для підвищення мотивації дітей до занять і збільшення результативності корекційно-розвивальної роботи ми застосовували креативно-модифіковані ігрові технології: ігри з марблс, з м'ячем,

дидактичні, рухливі і словесні ігри, вправи з кіндер-сюрпризом тощо. Особливого значення ігрова ситуація набуває саме в існуючих умовах сьогодення, що пов'язано з воєнним станом і необхідністю все більше використовувати адаптовані ігрові форми роботи.

Важливим напрямком є залучення до сумісної корекційної роботи батьків дітей з особливими освітніми потребами. З цією метою було створено інноваційне родинне середовище «Квітка друзів». Була організована та створена адаптована атмосфера роботи з батьками з включенням логопедів, психологів, музичного керівника, окреслено алгоритм поступових завдань та занять. Враховуючи існуючі умови сьогодення, корекційно-розвивальна робота проводилась у наявному доступному форматі, що включала як сумісно-відображувані напрямки індивідуальної, фронтальної роботи оф-лайн, а також і он-лайн форматі з застосуванням різноманітних цікавих інтерактивних ігор та ігрових завдань, що включали наступні напрямки, як основу сформованих засад ігрової діяльності та важливих умов психо-мовленнєвого розвитку дитини, а саме:

- Ігри-маніпуляції з активізації кінестетичної та тактильно-пропріоцептивної чутливості.
- Розвиток навиків встановлення асоціативних зв'язків, мовленнєвих асоціацій.
- Здатність до мовленнєвого наслідування, договорювання окремих звуко комплексів, вміння користуватися висотою та силою голосу, інтонаційна гімнастика, розвиток просодичних засобів спілкування.
- Виховання культурно-гігієнічних навиків як аспекту формування зорово-просторового орієнтування та моторних рухів.
- Активізація емоційних проявів як підґрунтя розвитку мимічних рухів обличчя та емотивної лексики.
- Стимуляція піднебінне-глоткової фіранки (переривчаста вимова звуку А, А-Е тощо)
- Початковий етап ритмічної декламації (шумові та музичні інструменти, логоритмічні вправи за елементарними ритмічними малюнками)
- Активізація м'язово-рухової системи дитини за індивідуальними програмами, номінативний рівень диференціації станів м'язів (напруження-розслаблення).
- Складання індивідуальних програм за обліком: 1) біологічних ритмів дитини; 2) ведучого каналу сенсорно-перцептивної модальності тощо.

Особливістю даної програми було те, що усі завдання було проведено за чітким послідовним алгоритмом з обов'язковим залученням як батьків, так і інших фахівців. Основним завданням було надання будь-якої інструкції, завдання, етапів заняття у вигляді цікавої гри та оригінальних назв вправ. («Співаючі пляшечки» - для розвитку дихання, «Веселі сходинки» - ритмічної здатності, «Маленькі йоги»- артикуляційно-мімічні та дихальні вправи, «Рапани-медузи» - відчуття м'язових диференціацій, «Емоційний гудзик» - мімічні та емоційні вправи тощо).

Важливим кроком впровадження ігрових технологій на занятті було використання цікавих модифікованих вправ з автоматизації різних звуків шляхом створення тематичних іграшок, елементів переодягання і перевтілення уявним героєм, несподіваних моментів мотивації, розумової активності дітей, підвищення уваги, можливості переключення уваги з одного елементу гри на інший, заохочення до «яскравого» звуконаслідування. Наприклад, крила чайки допомагають уявити себе великим вільним птахом над морським простором, вимовляючи голосні звуки як вигуки птаха, вушка тигра допоможуть відчувати себе хижаком і «по-справжньому» гарчати, бджолині вусики – дзижчати, літаки – вимовляти подовжено звук ллл, змії – шипіти, змія, що гнучко звивається – гучніше шипіти, великий пароплав подає сигнал – подовжено вимовляти звук **-И-И-И-**, ативізуючи різні модуляції голосу.

Використання багатофункціональної гри «Цікава подорож», що містить набір картинок, поле подорожі і служить цій же меті. Дитина допомагає герою потрапити додому через перешколи на дорозі, при цьому автоматизуючи певний звук: собака – **-Р-Р-Р-**, поїзд – **-Ч-Ч-Ч-**, комар – **-Д-З-З-**, мотор машини – **-Б-Р-Р-** тощо. Несподівані іграшки для дітей допоможуть стимулювати дітей до мовленнєвої активності.

За кожним напрямком роботи з дітьми підібрані різноманітні цікаві традиційні та авторські дидактичні вправи з метою вирішення запланованих корекційних завдань: відпрацювання складової структури слова узгоджувалось з ритмічними руховими вправами зображення героїв з елементами підвищення-зниження голосу, добору правильного дихання, створення цікавих казкових ситуацій за задумом, вибір запропонованої наочності тощо. Використовувались цікаві ігри («Маленькі йоги», «Порахуй рапани», «Пісочна скринька», «Збери букет» тощо). У практиці логопеда дуже важливо чітко продумувати та правильно використовувати усі важливі засоби емоційної лексики, що допоможуть дітям правильно вербально відтворити емоційний стан героїв.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ.

За результатами обраної та запровадженої у роботу з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення програми корекційно-розвивальної діяльності з застосуванням інтегративних форм, було окреслено основні ланки дослідження та супроводу.

Ми не визначали у дослідженні високий рівень успішності ігрових навичок, оскільки передбачили неможливість дітей із ЗНМ досягти високих результатів. Достатній рівень успішності виявлено у 12,5 % дітей. Це були найбільш емоційно спроможні, з активним пізнавальним інтересом та купованою формою загального недорозвинення мовлення діти; 43,7% дітей виявили середній рівень успішності, 37,5 % - виявили низький рівень успішності.

Позитивним було те, що тільки у 1 (6,25%) дитини виявлено початковий рівень успішності, Насамперед це пов'язано з блокадою емоційної сфери у структурі дизартричного порушення. Наявність початкового рівня тільки у однієї дитини визначає актуальність нашого дослідження та доречність використання цікавих емоційно-заохочуючих вправ та інтегративних ігрових технологій, що стали доступними для більшості дітей за отриманими позитивними результатами.

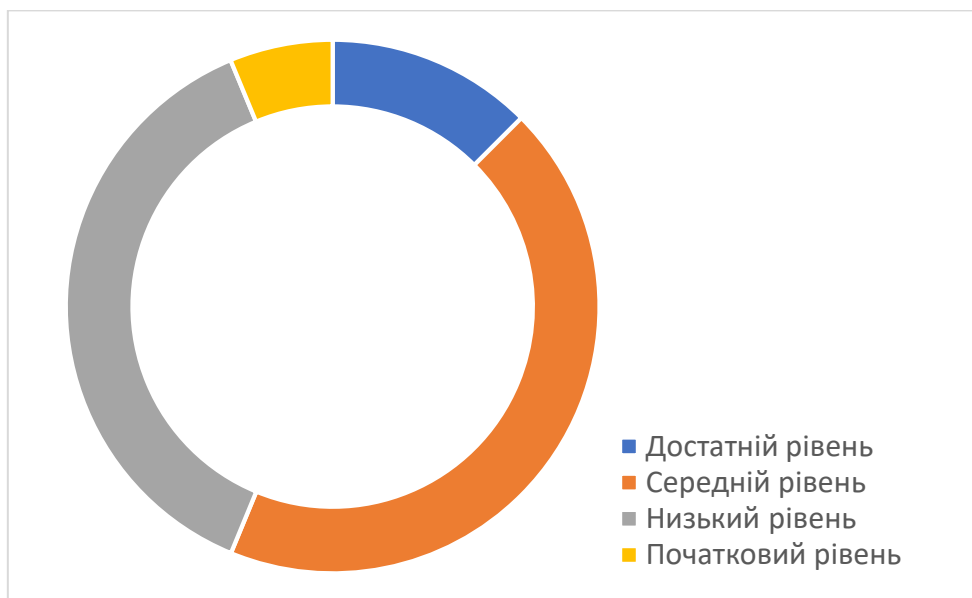


Рисунок 1. Рівні сформованості успішності ігрових навичок дітей із ЗНМ.

Запропонована корекційно-стимулююча програма з використанням ігрових прийомів та технологій сприяла розвитку таких сфер дитини, як емоційно-пізнавальна, соціально-адаптивна, сенсорно-перцептивна, комунікативна, мовленнєва, рухова.

За даними модифікованої методики RCDI динаміка розвитку було виявлено у всіх охоплених та активізованих сферах дитини, що і відображено у таблиці.

Табл. 1.

Результати дослідження рівнів сформованості сфер розвитку дитини

Сфери розвитку дитини (за модифікованою шкалою діагностики RCDI-2000)	Співвіднесення норми розвитку до впровадження програми корекційно-стимулюючого середовища	Співвіднесення норми розвитку після впровадження програми корекційно-стимулюючого середовища	Середній показник виборки, кількість місяців	T-критерій /p
Емоційно-пізнавальна	21%	51%	6,9 ± 4,9	5,09 /0,00
Соціально-адаптивна	17%	39%	5,4 ± 3,6	2,8/ 000
Сенсорно-перцептивна	11%	31%	4,6 ± 3,5	2,7 / 0,00
Комунікативна	17%	47%	4,9 ± 3,5	4,4 / 0,00
Мовленнєва	12%	36%	5,8 ± 4,4	3,17 / 0,00
Рухова	19%	65%	7,4 ± 5,0	5,62 / 0,00

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Запропонований аналіз науково-теоретичних та практичних джерел, аналіз проведеного дослідження підтверджують не тільки доцільність використання цікавих ігрових технологій як основного стимулюючого та активізуючого напрямку корекційної роботи з розвитку усіх сфер дитини, але і визначають необхідність дотримання чіткого алгоритму, етапів та специфіки застосування ігор.

Значущим аспектом використання ігрових технологій в корекційно-розвиваючій та логопедичній роботі з дітьми є глибокий аналіз стану дитини (сприймання, поведінки, комунікативних можливостей, мовленнєвої діяльності, способів реагування, компенсаторних можливостей тощо), що розпочинається з першої зустрічі з логопедом.

Важливим було те, що у програмі корекційно-розвивальної роботи усі запропоновані форми, напрямки, засоби було надано дітям у форматі цікавих ігрових вправ, ігрових стимулюючих ситуацій, з включенням інтегративних, інноваційних креативних технологій (природний матеріал як рапани, піскотерапія, каміння), м'ячики-їжачки, кільця, джгутики-су-джок, музичні іграшки тощо. Етапи програми було включено до усіх занять, як виховного, моторного, загального корекційного напрямків роботи педагогів, психолога, музичного керівника, інструктора лікувальної терапії, під час занять на прогулянках; занять з розвитку мовлення, навчання грамоті тощо. Використовувались різноманітні інтонаційно-мовленнєві засоби спілкування, логоритмічні, вокально-музичні, кінезіотерапевтичні вправи з включенням завдань за напрямками активізації ведучих каналів сенсорно-перцептивної системи дитини, що визначало інтерпретацію подання матеріалу занять.

Перспективою подальшого розвитку окресленої теми є дослідження та чітке відмежування основних програм корекційно-розвиткової роботи з застосуванням інтегративних форм ігрових технологій з дітьми за різними нозологіями та індивідуальними особливостями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

[1] Агіляр Туклер, В. В. Система виховання ініціативності дітей старшого дошкільного віку в сюжетно-рольовій грі. *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал*. 2019 №12 (179). С.158-162.

[2] Брушневська І. Закономірності використання ігрових прийомів у корекційно-розвивальному процесі з дітьми із порушеннями мовленнєвої діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 52, т. 1. С. 186–192.

[3] Галущенко В.І. Аспекти побудови корекційно-стимулюючого середовища дітей раннього віку з порушеннями психо-мовленнєвої та рухової сфери *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2021. Vol. IX (100), Issue 256. P. 11-15.

[4] Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. К.: Академвидав, 2004. 352 с.

[5] Жигайло О. Професійна самоефективність вчителя початкових класів в умовах Нової української школи / О. Жигайло, К. Петровська / *Освітологічний дискурс*. 2023. № 2. С. 261-274

[6] Кисличенко В. А. Інтерактивна взаємодія логопеда з батьками у програмі логопедичного супроводу / В. А. Кисличенко / *Актуальні*

питання корекційної освіти. Педагогічні науки. 2020. Вип. 16(1). С. 113-121.

[7] Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу: навчально-методичний посібник / Л.І.Прохоренко, О.О.Бабяк, Н.І.Баташева, А.Л.Душка, Н.І.Недозим, О.М.Омельченко, О.В.Орлов /за ред. В.В.Засенко, Л.І.Прохоренко. Київ : Наша друкарня, 2020. С.352 с.

[8] Рібцун Ю. Розвиток емоційної сфери дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку // *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць* / за ред. В. В. Засенка. К.: ТОВ «Наша друкарня», 2020. Вип. 16. С. 295–312

[9] Сударик О.С. Сутність поняття «ігрові технології» та їх класифікація // *Формування сучасної науки: методика та практика: матеріали І Міжнародної студентської наукової конференції (Т. 2), м. Кам'янецьПодільський, 29 жовтня, 2021 рік* / ГО «Молодіжна наукова ліга». Вінниця: ГО «Європейська наукова платформа», 2021. С.91–94.

[10] Соколова Г. Особливості когнітивної сфери дітей з порушеннями мовлення / *Наука і освіта*, 2021, 1 // URL: <http://aqce.com.ua/> Actual problems of the correctional education 82 <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2021-1-doc/2021-1-st1>.

[11] Семенюк Н. М. Використання інноваційних технологій в групі дітей із порушеннями мовлення. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/01009khn-de9b.doc.html> (дата звернення: 05.07.2023).

[12] Черкашин Є. А. Використання ігрових технологій у корекційній та розвивальній роботі зі старшими дошкільниками з порушенням мовлення. Харківський природничий форум: *VII Міжнар, конф. молод. учених*, Харків, 16–17 трав. 2024 р.: зб. наук. пр. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди та ін.; редкол.: Ю. Д. Бойчук, І. А. Іонов, С. О. Микитюк та ін. Харків, 2024. С. 190–191.

Матеріал надійшов до редакції 08.04.2025 р.

HALUSHCHENKO Viktoriia,
kandydat pedahohichnykh nauk,
dotsent kafedry spetsialnoi ta inkliuzyvnoi osvity i rehabilitatsii
Derzhavnoho zakladu «Pivdennoukrainskyi natsionalnyi
pedahohichniy universytet imeni K.D. Ushynskoho»
Odesa, Ukraina
<http://irbis-nbuv.gov.ua/ASUA/0050129>

INTEGRATYVNI PIDKHODY ZASTOSUVANNIA IHROVYKHTEKH NOLOHII V KOREKTSIINII ROBOTI Z DITMY Z SEVERE SPEECH DISORDERS

Anotatsiia. V statii rozghliadaietsia analiz hlyboko vyvchennia riznykh pidkhodiv ta spetsyfyky zastosuvannia ihrovykh tekhnolohii u korektsiino-vykhovnii roboti z ditmy z tiazhkymy porushenniamy movlennia. Osnovnym napriamkom aktualnosti doslidzhennia okreslenoi problemy vyznachaietsia shchorichne zbilshennia ditei z riznomanitnymy porushenniamy rozvytku, v tomu chysli i tiazhkymy porushenniamy movlennia. Vse tse uskladniuietsia naiavnym voiennym stanom, shcho spryiaie dodatkovykh patolohichnykh proiaviv ta nasharuvan.

Ne zvazhaiuchy na velyku kilkist okreslenykh v spetsialnii literaturi osnov riznykh pidkhodiv z urakhuvanniam usikh porushenykh sfer ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy, a same, z tiazhkym porushenniamy movlennia, vyznachaietsia neobkhidnist vyvchennia novykh modyfikovanykh pidkhodiv. Osoblyvosti diahnostryky i kompleksnoi roboty z ditmy z zaznachenymy porushenniamy rozvytku vse bilshe okresliuiut trudnoshchi vyiavlennia patolohichnykh proiaviv, variatyvnist riznykh form ta pryiomiv korektsiino-lohopedychnoho vplyvu, shcho ne zavzhdy uzghodzhuietsia z ochikuvanymy rezultatamy prohnozovanoi dynamiky rozvytku.

Obgruntovuietsia znachymist zastosuvannia spetsialnykh integratyvnykh pidkhodiv zastosuvannia ihrovykh tekhnolohii za chitkym alhorytmom rozvytku kozhnoi sfery dytyny. Same vprovadzhennia tsikavykh ihrovykh tekhnolohii korektsiino-rozvytkovoi roboty z ditmy z tiazhkym porushenniamy iz zastosuvanniam integratyvnykh pidkhodiv daie mozhlyvist aktyvizuvaty kompensatorni protsesy ta stymuliuvaty rozvytok kohnityvnoi, psykhičnoi, psykholohichnoi, movlennievoi, emotsiinoi sfer.

Key words: movlennievyi rozvytok, integratyvni pidkhody, ihrovi tekhnolohii, korektsiina robota, dity z tiazhkymy porushenniamy movlennia.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

[1] Ahiliar Tukler, V. V. Systema vykhovannia initsiatyvnosti ditei starshoho doshkilnoho viku v siuzhetno-rolovii hri. Molod i rynok: shchomisiachnyi naukovo-pedahohichnyi zhurnal. 2019 №12 (179). S.158-162.

[2] Brushnevskia I. Zakonomirnosti vykorystannia ihrovykh pryiomiv u korektsiino-rozvyvalnomu protsesi z ditmy iz porushenniamy movlennievoi diialnosti. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. 2022. Vyp. 52, t. 1. S. 186–192.

[3] Halushchenko V.I. Aspekty pobudovy korektsiino-stymuliuiuchoho seredovyscha ditei rannoho viku z porushenniamy psykho-movlennievoi ta rukhovoï sfery Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. 2021. Vol. IKh (100), Issue 256. R. 11-15.

[4] Dychkivska I. M. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: navch. posib. K.: Akademvydav, 2004. 352 s.

[5] Zhyhailo O. Profesiina samoeфекtyvnist vchytelia pochatkovykh klasiv v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly / O. Zhyhailo, K. Petrovska / Osvitolohichniy dyskurs. 2023. № 2. S. 261-274

[6] Kyslychenko V. A. Interaktyvna vzaïemodiïa lohopedã z batkamy u prohrami lohopedychnoho suprovodu / V. A. Kyslychenko // Aktualni pytannia korektsiinoï osvity. Pedahohichni nauky. 2020. Vyp. 16(1). S. 113-121.

[7] Navchannia ditei z porushenniamy kohnityvnoho rozvytku v umovakh kompetentnisnoho pidkходу: navchalno-metodychnyi posibnyk / L.I.Prokhorenko, O.O.Babiyak, N.I.Batasheva, A.L.Dushka, N.I.Nedozym, O.M.Omelchenko, O.V.Orlov /za red. V.V.Zasenko, L.I.Prokhorenko. Kyiv : Nasha drukarnia, 2020. S.352 s.

[8] Ribtsun Yu. Rozvytok emotsiinoï sfery ditei iz porushenniamy movlennievoho rozvytku // Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy: zb. nauk. prats / za red. V. V. Zasenska. K.: TOV «Nasha drukarnia», 2020. Vyp. 16. S. 295–312

[9] Sudaryk O.S. Sutnist poniattia «ihrovi tekhnolohii» ta yikh klasyfikatsiïa // Formuvannia suchasnoï nauky: metodyka ta praktyka: materialy I Mizhnarodnoi studentskoi naukovoï konferentsii (T. 2), m. KamianetsPodilskyi, 29 zhovtnia, 2021 rik / HO «Molodizhna naukova liha». Vinnytsia: HO «Yevropeiska naukova platforma», 2021. S.91–94.

[10] Sokolova H. Osoblyvosti kohnityvnoï sfery ditei z porushenniamy movlennia / Nauka i osvita, 2021, 1 URL: <http://aqce.com.ua/> Actual problems of the correctional education 82 <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2021-1-doc/2021-1-st1>.

[11] Semeniuk N. M. Vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii v hrupi ditei iz porushenniamy movlennia. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/01009khn-de9b.doc.html> (data zvernennia: 05.07.2023).

[12] Cherkashyn Ye. A. Vykorystannia ihrovykh tekhnolohii u korektsiïni ta rozvyvalnii roboti zi starshymy doshkilnykamy z porushenniam movlennia. Kharkivskyi pryrodnychyï forum: VII Mizhnar. konf. molod. uchenykh, Kharkiv, 16–17 trav. 2024 r.: zb. nauk. pr. / Kharkiv. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody ta in.; redkol.: Yu. D. Boichuk, I. A. Ionov, S. O. Mykytiuk ta in. Kharkiv, 2024. S. 190–191

УДК 37.091.004.9:316.6

DOI 10.32626/2413-2578.2025-25.81-108

ГЛАДУШ Віктор

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-5700-211X>

КРАВЧУК Ігор

аспірант кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна
<https://orcid.org/0009-0007-0575-1291>

КРАВЧУК Людмила

учитель математики Березівської спеціальної школи
Житомирської обласної ради,
старший викладач кафедри професійно-педагогічної, спеціальної
освіти, андрагогіки та управління,
Житомирський державний університет імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна
<https://orcid.org/0009-0009-7816-6776>

**ЦИФРОВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ДІТЕЙ З
ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ І МОВЛЕННЯ**

Анотація. У статті наведено SWOD-аналіз використання цифрових засобів навчання у спеціальній школі. Дослідження проводилося в 2024 році у Березівській спеціальній школі для дітей зі зниженим слухом (Житомирська область). Метою дослідження було виявлення сильних і слабких сторін цифровізації освітнього процесу. Опитування проведено з таких питань: досвід використання цифрових засобів, готовність вчителів, спектр цифрових засобів, вплив цифрових засобів на якість навчання і виховання, розвиток учнів, переваги застосування цифрових засобів, роль цифрових засобів у корекційній роботі. Результати показали, що 90% респондентів уже мають досвід роботи з цифровими засобами понад 5-ти років, при цьому 96,7% вважають себе готовими до використання цифрових засобів. Забезпеченість навчальних приміщень школи цифровими засобами

відносно висока – 83.4%. Позитивний вплив на всіх суб'єктів освітнього процесу очевидний – 93,4% відповідей респондентів. Спостереження та SWOD-аналіз результатів дали можливість визначити сильні та слабкі сторони, потенційні можливості та ризики. До сильних сторін віднесено: високий рівень теоретичних знань та практичний досвід учителів, розуміння вчителями значущості цифровізації освіти, підвищена активність вчителів природничих предметів, рівень забезпеченості цифровими засобами, використання цифрових засобів, зокрема, Інтернет-ресурсів в ході всіх форм навчання та корекції психофізичних порушень, цифровізація освіти позитивно впливає як на загальний розвиток дітей так і на результати навчальної діяльності. Серед слабких сторін є недостатня кількість навчально-методичної літератури, потреба в системному поліпшенні підвищення цифрової компетентності вчителів. SWOD-аналіз також висвітлив потенційні можливості цифровізації освітнього процесу школи, які в майбутньому доцільно використати та загрози, які треба враховувати в роботі педагогів. Результати дослідження переконливо свідчать, що кількість сильних позицій (76,5%) значно перевищує число слабких позицій (23,5%). Це формує в цілому позитивне враження щодо стану цифровізації освітнього середовища спеціальної школи, яка функціонує у сільській місцевості.

Ключові слова: цифрові засоби, спеціальна школа, освітнє середовище, учні з особливими освітніми потребами, корекційна робота, SWOT-аналіз

1. ВСТУП

За останні роки система освіти України поступово входить у цифрове середовище. Детермінантами стали світова пандемія Ковід-19 та 3-річні воєнні дії з російською агресією. Цифровізація освіти – це поступове і системне впровадження в навчальний процес закладів освіти всіх рівнів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (далі ІКТ). Завданнями ІКТ в освіті є успішне входження українців у світовий економічний простір через розвиток у молоді навичок аналізу достовірності отримуваної інформації, застосування критичного мислення, максимального використання різноманітного мультимедійного контенту, інтенсифікація освітнього процесу за рахунок застосування [інтерактивних методів навчання](#) [1].

ІКТ в освіті та науці України використовуються уже декілька десятків років, утім все відбувалося повільно, з суттєвим відставанням від цивілізованого світу. З метою прискорення цифровізації всіх сфер

життєдіяльності суспільства вжито низку заходів на державному рівні: Постановою Кабінету Міністрів України від 30.01.2019 р. № 56 визначено стратегію та основні принципи державної політики цифрового розвитку. З метою забезпечення успішності цифровізації освіти з 21.01.2020 р. Уряд запустив Національну програму цифрової грамотності. 25.05.2021 р. Міністерство освіти і науки України опублікувало проєкт Концепції цифрової трансформації освіти і науки для публічного обговорення. Першим стратегічним напрямом стало створення цифрового освітнього середовища, зокрема – забезпечення шкіл комп'ютерною технікою та широкосмтовим доступом до Інтернету. Другим важливим напрямом стало формування та розвиток цифрової компетентності суб'єктів освітнього процесу. Для цього спільно з партнерами Google та Microsoft було проведено низку навчань, тренінгів для вчителів.

Важливим є те, що в процесі реалізації Концепції цифрової трансформації до системи освіти України успішно запроваджено деякі цифрові контенти, зокрема, «Вивчаю – не чекаю» (<https://primary.org.ua/>) – мобільний застосунок, який допомагає учням 1-4 класів вивчати математику за українською програмою; EdPro (<https://edpro.ua/>) – надає доступ українським учням і вчителям до електронних підручників. Окрім цього, успішно функціонує Єдина державна електронна база з питань освіти (<https://info.edbo.gov.ua/>) – автоматизована система, функціями якої є збір, верифікація, оброблення, зберігання та захист інформації про систему освіти.

Насьогодні, в системі освіти також успішно функціонують такі електронні контенти, як «Е-позашкілля» (<https://mon.gov.ua/tag/pozashkilna-osvita?&type=all&tag=pozashkilna-osvita>) – платформа, що забезпечує облік здобувачів освіти та взаємодію з реєстром закладів позашкільної освіти; «Е-звітність» (<https://ezvit.treasury.gov.ua/barsapp/Account/Login?ReturnUrl=%2fbarsapp>) – автоматична система, яка забезпечить подання та облік звітності закладів освіти; «Е-діловодство» – оптимізація документообміну в системі освіти; «Е-журнал для ЗЗСО» (<https://e-journal.iea.gov.ua/>) – налагодження взаємодії між вчителями, учнями, батьками, «Всеукраїнська школа онлайн» (<https://lms.e-school.net.ua/>) – платформа для організації навчання в ЗЗСО дистанційного та змішаного навчання в умовах воєнного часу. Наведені цифрові інструменти можливо не повністю досконалі та носять пілотажний характер, але ці ІКТ є досить успішною інноватикою, призначеною оптимізувати, осучаснити нашу систему освіти і забезпечити її якість та безперервність у воєнний час.

Постановка проблеми. Використання цифрових засобів в ЗЗСО, а саме в дистанційному форматі навчання у 2022 р. досліджували науковці В. Биков, О. Овчарук, І. Іванюк, О. Пінчук, В. Гальперіна [2]. У ЗЗСО України досліджувалися три блоки питань, зокрема, (1) організація дистанційного навчання на практиці, (2) стан готовності до використання цифрових засобів для підготовки та проведення освітніх заходів вчителями ЗЗСО, (3) визначення потреб та можливостей освітніх ресурсів, електронних засобів навчання, що користуються найбільшим попитом. Наведено узагальнені дані результатів самооцінювання педагогічними працівниками їх цифрової компетентності. Здійснено порівняння результатів онлайн-опитувань учителів у 2020, 2021 та 2022 роках і виокремлено динаміку використання вчителями цифрових засобів для організації дистанційного навчання.

Важливим стало дослідження у 2024 р. С. Литвиної, А. Сухих, О. Мельник [3] щодо використання платформи “Всеукраїнська школа онлайн” в умовах воєнного стану. Опитування вчителів ЗЗСО різних регіонів показало, далеко не всі вчителі підключилися до можливостей запропонованої освітньої платформи і що сьогодні існує низка як об’єктивних так і суб’єктивних проблем і викликів у цифровізації освіти.

Що ж стосується цифровізації спеціальних шкіл України, то ця проблема на сьогодні досліджена лише фрагментарно. Система спеціальної освіти – це частина загально масового освітнього середовища, яка включає сукупність навчальних та виховних закладів, де надаються освітні послуги дітям з порушення слуху та мовлення. Одним із головних завдань цих закладів є забезпечення розвитку психічних процесів, сенсорних систем збереження і зміцнення фізичного здоров’я дітей з порушеннями слуху та мовлення.

За статистичними даними Міністерства освіти і науки України на початку 2022 р. в Україні функціонувало *спеціальних* ЗЗСО – 310, учнів з ООП – 41955, вчителів – 11239. Особливості освітнього процесу спеціальної школи полягають у тому, що вчитель-дефектолог, окрім навчальної та виховної мети на кожному занятті з будь-якого предмету ставить додаткову, при тому, обов’язкову мету – корекційну, спрямовану на усунення вад розвитку, які є у дітей. Такий освітній процес передбачає використання спеціальних методик навчання й виховання. Педагогічна практика свідчить, що саме цифрові засоби можуть надати вагому допомогу вчителю у корекційній роботі. Тому, проблема цифровізації освітнього середовища спеціальних шкіл є особливо актуальною.

Метою дослідження є проведення SVOT-аналізу процесу цифровізації освітнього середовища за допомогою опитування

педагогічних працівників та учнів з порушеннями слуху та мовлення однієї зі спеціальних шкіл. На підставі результатів пілотного дослідження, аналізу проблем та викликів, які виникнуть, вдосконалити методологію дослідження та організувати його з практично значимою дослідницькою вибіркою в спеціальних ЗЗСО різних регіонів України для застосування загальної стратегії впровадження ІКТ в освітнє середовище.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розгляду цієї проблематики присвячено чимало праць сучасних закордонних науковців і практиків спеціальної освіти. Уже після 2010 р. в наукових часописах висвітлено результати досліджень щодо використання цифрових засобів навчання в спеціальних закладах освіти та закладах освіти з інклюзивною формою навчання. В освітньому процесі дітей з порушеннями слуху та мовлення починають використовувати такі технічні засоби навчання: VSM, DVD, iPhone iPad, а з 2024 р. ChatGPT та Google Gemini. Завданнями цифровізації навчання в спеціальних школах було поліпшення якості передачі необхідних знань з основних шкільних предметів (математики, мови, читання) та формування в учнів з порушеннями сенсорного, мовленнєвого та інтелектуального розвитку життєво важливих компетентностей.

S. Bereznak, K. M. Ayres, L. C. Mechling & J. L. Alexander [4] провели дослідження серед учнів з розладами аутистичного спектру, які навчаються в середній школі за інклюзивною формою. Метою було – сформувати професійно-побутові навички за допомогою відеопідказок через iPhone. Їм вдалося навчити підлітків користуватися пральною машиною, готувати локшину та користуватися копіювальним апаратом. У цьому дослідженні представлено новий підхід до використання навчального відео: двоє з трьох учнів змогли навчитися самостійно вводити підказки за допомогою iPhone i, зрештою, навчитися цільовим навичкам.

C. Burton, D. Anderson, M. Prater & T. Dyches [5] у дослідженні звертають увагу, що втручання в процес навчання інформаційних технологій може надати учням з обмеженими можливостями, зокрема, з аутизмом та інтелектуальною недостатністю, більше можливостей набутти важливих академічних і функціональних навичок. Вони використали дизайн із численними базовими показниками між учасниками, щоб дослідити вплив відеосамомоделювання (VSM) на набуття математичних навичок підлітками з аутизмом. Дослідники прийшли до висновку, що особливості розвитку учня та інформаційні технології можуть суттєво впливати на якість отриманих знань на формування практичних навичок.

C. Creech-Galloway, B. C. Collins, V. Knight & M. Bausch [6] розглянули актуальну тему у сфері спеціальної освіти – питання забезпечення навчання осіб із помірними та тяжкими порушеннями розвитку на основі стандартів з основних предметів. У дослідженні оцінювалась ефективність одночасної процедури підказки для навчання підлітків із помірною інтелектуальною недостатністю використовувати теорему Піфагора для розв'язання реальних життєвих ситуацій (наприклад, шиття, використання драбини, визначення розмірів екрана), показаної на короткому відео на iPad. Ефективність процедури оцінювали за допомогою кількох зондів для учасників. Результати вказують на те, що учасники набули навичок використання теореми Піфагора та узагальнили її для додаткових реальних, нових проблем.

Z. Chai, C. Vail & K. Ayres [7] дослідили використання додатку iPad із сенсорним екраном для раннього навчання грамоті маленьких дітей з обмеженими можливостями. Метою дослідження було оцінити наслідки використання програми iPad в процесі навчання маленьких дітей із затримкою розвитку, рецептивно ідентифікувати початкові фонемні за допомогою процедур постійної затримки часу від 0 до 5 с у контексті дизайну з декількома зондами для трьох наборів поведінки. Залежною змінною був відсоток безпідказкових правильних рецептивних ідентифікаційних відповідей для цільових фонем під час інструкцій і зондів. Усі учні оволоділи своїми цільовими фонемами, узагальнили навички за матеріалами та підтримували навички на рівні або вище 50% точності через 4 та 7 тижнів після завершення втручання.

C. Guardino, J. E. Cannon & K. Eberst [8] дослідили питання використання технічних засобів (DVD) у навчанні глухих і слабочуючих учнів (ДНН). Дослідження підтвердило ефективність стратегії читання, викладання лексики за допомогою повторних сеансів попереднього навчання в поєднанні з переглядом книг американською жестовою мовою на DVD. Результати показали, що після трьох сеансів навчання з використанням ІКТ більшість учасників (від 90% до 100%) показали позитивні результати щодо розвитку словникового запасу.

F. Spooner, A. Kemp-Inman, L. Ahlgrim-Delzell, L. Wood & L. Davis [9] розглянули проблему грамотності як важливої навички для доступу до всіх предметів освітнього процесу і зосередили увагу на використанні різноманітних допоміжних технологій (АТ) для підтримки набуття навичок грамотності учнями з тяжкими порушеннями. Вони використали портативну технологію iPad2 (R) для покращення навичок грамотності для учнів з тяжкими порушеннями в початковій школі і довели, що систематичне використання цієї технології виявилось ефективною стратегією навчання. У цьому дослідженні п'ятьох учнів із

тяжкими порушеннями (IQ нижче 55, вік 7-11 років, 2-6 класи) навчали узагальнювати навички грамотності за допомогою багаторазового навчання.

P. Wu, H. Cannella-Malone, J. Wheaton & C. Tullis [10] довели ефективність формування в учнів з порушеннями розвитку навичок повсякденного життя за допомогою відеопідказок із виправленням помилок, представлених на iPod Touch. У першій процедурі втручання окремі відеокліпи були об'єднані в кілька більших кліпів після отримання всієї навички. У другій процедурі відеокліпи були "нарізані" назад під час втручання, коли окремі кроки були освоєні. Результати показали, що відеопідказки з виправленням помилок були ефективними для навчання обом навичкам щоденного життя.

S. C. Cheng & C. L. Lai [11] у дослідженні зазначають, що через фізичні або розумові порушення учні з обмеженими можливостями часто стикаються з більшими труднощами навчання. Прагнучи покращити їхнє навчання, науковці запровадили цифрові інструменти для покращення адаптації учнів з обмеженими можливостями до навчального середовища та їхніх досягнень у навчанні. Застосування технологічно підтримуваної спеціальної освіти поступово зростає в останні роки. Проте все ще недостатньо досліджено та аналізовано тенденції застосування та розвитку інтеграції технологій у спеціальну освіту. Згідно з результатами, кількість досліджень з кожним роком зростає, а вибір навчальних пристроїв і програм стає все більш різноманітним; але стратегії навчання все ще схильні бути консервативними, оскільки більшість досліджень прийняли стратегію керованого навчання.

H. Crompton [12] вивчив відповідність практики застосування цифрових засобів освітян закладів освіти стандартам Міжнародного товариства технологій в освіті (ISTE) та визначив ефективність цих практик у школах. Результати цього дослідження показують, що всі практики в стандартах освітян ISTE призвели до підвищення ефективності освітнього процесу та кваліфікації вчителів.

T. E. Morse [13] розглядає проблему академічних досягнень учнів з обмеженими можливостями, зокрема, дефіциту досягнень в індивідуальному навчанні. На думку науковця одним із результативних шляхів є організація інтенсивного навчання, головну роль в якому буде відігравати вчитель спеціальної освіти як провідник. Учень з обмеженими можливостями в рамках шкільної багаторівневої системи втручання вимагає активізації освітнього процесу саме через інтенсивне навчання.

Н. Ibrahim Amal & O. Aseel [14] провели дослідження щодо ролі штучного інтелекту, як-от ChatGPT, в досягненні сталого розвитку. Штучний інтелект виступає ключовим інструментом у вдосконаленні освітніх практик, особливо в спеціальній освіті. Цей інструмент сприятиме досягненню якісної освіти для всіх, зменшення нерівності, досягнення стандартів Ради у справах дітей з особливими потребами серед майбутніх вчителів спеціальної освіти. Висновки дослідження свідчать про життєздатність інтеграції ChatGPT з програмами спеціальної освіти, а також про те, що як вчителі так і учні повинні знати щодо його ефективного використання.

Науковці Мельбурнського університету M. Harrison, J. Rowlings, E. H. White, M. Vallence & N. Potemkin [15] дослідили як цифрові технології сприяють якості навчання учнів в інклюзивному освітньому середовищі. Особливість полягала в тому, що зроблено порівняння освітнього процесу дивергентних учнів та учнів з обмеженими можливостями, що відповідають сучасній класифікації аутизму, синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю, дислексії, дисграфії та дискалькулії. Дослідження висвітлює сильні сторони цифровізації освіти шкіл з інклюзивною формою навчання.

A. Baytak [16] довів ефективність *ChatGPT* та *Google Gemini*, які використовувалися на уроках математики, природознавства, літератури та суспільствознавства в 7-х класах. За допомогою підказок цим цифровим інструментам було запропоновано створити плани уроків для бажаного уроку, предмету. Джерелом даних цього дослідження є контент, який виробляють ці цифрові інструменти. Автор проаналізував 18 планів уроків для виявлення закономірностей та варіацій у контексті вивчення питань за допомогою програми якісного аналізу *Taguette*. Результати показали, що плани уроків, створені обома чат-ботами, дуже схожі на написаний людиною освітній контент, такий як структури вправ та оцінювання. Незважаючи на те, що вправи у всіх планах уроків визначали вчителів як фальсифікаторів і пропонували частково конструктивні плани уроків, було виявлено, що заходи, інтегровані з технологіями, були дуже обмеженими. Результати цього дослідження дають практичне значення чат-ботів для вчителів та висвітлюють освітні аспекти при інтеграції цих інструментів на уроках.

Дослідники з Танзанії Х. Мтані, Ш. Кайдзаге, Н. Мдума визначили рівень технологічної грамотності вчителів початкових класів з використання ІКТ для підтримки навичок письма та математики в учнів з порушеннями слуху. У дослідженні використано підхід кількісного аналізу. Цікавим став факт, що вчителі, які спеціалізуються на освіті дітей з особливими потребами, мають вищий рівень технологічної

грамотності, ніж ті, що працюють у звичайних школах. Результати дослідження показали, що рівень технологічної грамотності серед учителів початкових класів, які навчають учнів з порушеннями слуху, є високим, що свідчить про впевненість у базових навичках використання ІКТ для покращення навичок грамотності та математики серед учнів з порушеннями слуху. Утім, було виявлено некомпетентність в інтеграції ІКТ в організацію та адміністрування, особливо в управлінні персоналізованим навчанням учнів з порушеннями слуху, враховуючи їх особисті відмінності [22].

Важливими в контексті проблеми, яка розглядається в статті, є дослідження науковців української спеціальної педагогіки. Г. Мицик висвітлила власний погляд стосовно часткового розв'язання проблеми попередження появи порушень процесу читання у дітей старшого дошкільного віку шляхом використання цифрових ігор з метою надання корекційно-розвиткової допомоги. Зазначено, що досить важливим у цьому аспекті є поширення власних напрацювань, у яких висвітлюється практика їх використання для попередження дислексії у дітей старшого дошкільного віку. У якості прикладу запропоновано декілька варіантів авторських цифрових ігор з означеної проблематики. Констатовано, що досягнення позитивного ефекту їх застосування вчителем-логопедом у корекційно-педагогічному процесі можливе за умови дотримання відповідних вимог. Доведено, що використання цифрових ігор при наданні корекційно-розвиткових послуг дозволяє організовувати відповідну роботу не тільки в синхронному, але й в асинхронному режимах, що доволі зручно, насамперед, при взаємодії з дітьми, що мешкають у географічно віддалених сільських місцевостях, важкодоступних до закладів освіти [17].

О. Дмитрієва, О. Чопік [18] дослідили проблему ставлення вчителів спеціальної школи до використання ІКТ у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями. Зазначено, що педагоги спеціальної школи відчують певні труднощі, пов'язані з недостатнім рівнем власних знань та вмінь, відсутністю необхідного технічного та програмного забезпечення закладів освіти, недостатнім рівнем забезпечення сучасним технічним обладнанням. Частина педагогів віддає перевагу традиційним методам навчання, мотивуючи це шкідливістю впливу використання інформаційно-комунікаційних технологій на розумовий та фізичний стан школярів.

Науковці О. Овчарук, О. Товканець, О. Пінчук, І. Іванюк, О. Гриценчук, С. Трикоз [19] визначили та охарактеризували організаційно-педагогічні умови застосування ІКТ в ЗЗСО. Важливим є те, що авторами акцентовано увагу на підтримці інклюзивного навчання

в закладі освіти як важливого елементу змістового компонента, що відповідає принципам недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення до освітнього процесу всіх його учасників.

Особливості застосування сучасних освітніх технологій у викладанні математики для дітей із порушеннями слуху описав А. Когтев [20], порівняння занять з математики традиційних і з використанням ІКТ зробили Н. Лосева, А. Панова [21].

Питання SWOD-аналізу діяльності та його результативності присвячені праці Т. Махині [23], І. Шкарбан [24] тощо.

2. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Основними методами дослідження є вивчення та аналіз психолого-педагогічної літератури, документів, спостереження, опитування, SVOT-аналіз. Вивчення навчальних програм допомогло зробити висновок, що всі навчальні предмети, які вивчають діти з порушеннями слуху мають можливості використання цифрових засобів в освітньому процесі. Аналіз особливостей психофізичного розвитку учнів з особливими освітніми потребами, спостереження в ході освітнього процесу, засвідчили, що подача навчального матеріалу потребує наочності, послідовності, системності, що властиве інформаційним технологіям. Анонімне опитування за допомогою Google Forms учасників освітнього процесу (вчителів і учнів) дає можливість отримати об'єктивну інформацію щодо організації освітнього процесу та застосування цифрових засобів. За допомогою SVOT-аналізу ділимо чинники і явища на чотири категорії: сильні (Strengths) і слабкі (Weaknesses) сторони цифровізації освітнього процесу; його можливостей (Opportunities), що відкриваються у процесі здійснення педагогічної діяльності та загрози (Threats). Такий підхід створює належні умови стратегічного планування цифровізації освітнього процесу спеціальної школи.

Пілотне дослідження проводилося на базі Березівської спеціальної школи I-III ступенів (Україна, Житомирська область, Житомирський район, с. Березівка, вул. Бушуєва, 6, директор Тарасюк Світлана Анатоліївна, (<http://berezivka-zhyt-internat.edukit.zt.ua/>), яка розташована в сільській місцевості, має 17 класів (від 1 до 12), 131 учня, 109 осіб персоналу, 24 приміщення. У цьому закладі освіти навчаються діти за такими нозологіями: порушення слуху, порушення мовленнєвого розвитку (проявляється у більшості дітей, як правило, вторинним порушенням). Педагогічні працівники (адміністрація, вчителі-

предметники, вихователі) поступово запроваджують в освітній процес цифрові засоби навчання. Метою таких заходів є поліпшення результатів навчання дітей з особливими освітніми потребами.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Для проведення SVOT-аналізу проведено опитування педагогічного персоналу та учнів спеціальної школи. Опитування здійснювалося за допомогою цифрового контенту Google Forms. В опитуванні «Використання інформаційних технологій в корекції психофізичних порушень учнів на уроках та в позаурочний час» взяли участь 30 осіб: 23 вчителів, 5 вихователів, психолог та соціальний педагог та 56 учнів 5-7 класів. У спеціальній школі для дітей з порушеннями слуху досліджувалися чотири блоки питань, зокрема, (1) стан забезпеченості школи цифровими засобами навчання; (2) рівень цифрової компетентності педагогічного персоналу школи; (3) вплив цифрових засобів на якість освітнього процесу школи; (4) ступінь використання цифрових засобів у корекційно-розвитковій роботі. Результати опитування респондентів презентовано в таблицях.

Аналіз відповідей респондентів на питання, яке стосується наявності цифрових засобів в навчальних приміщеннях, вказує на те, що класи закладу освіти на 97% обладнані мультимедійними засобами, 76% приміщень мають доступ до Інтернету, що створює достатні умови для впровадження в освітній процес засобів інформаційних технологій (Табл.1).

Таблиця 1

Наявність цифрових засобів у закладі освіти

Мультимедійні засоби	Number of respondents	%
Робочий комп'ютер	14	46.2
Робочий ноутбук	13	43.3
Робочий планшет	4	13.2
Використовую власний ноутбук	4	13.2
Не маю нічого	1	3.3
Мультимедійний проектор	17	56.1
Мультимедійна дошка	15	49.5
Смартфон	3	9.9
Інтернет	23	75.9

Аналіз відповідей респондентів на питання анкетування «Які програми Ви використовуєте для корекції мовленнєвих порушень на

уроках (заняттях)?» показав, що найбільше в своїй роботі педагоги використовують Microsoft Word та Microsoft Power Point; Google Презентації; Paint; Google Форми; Google Документи; Google Таблиці; Photoshop; Microsoft Exel; Тесторіум (Табл. 2).

*Таблиця 2***Використання цифрових програм у корекційній роботі педагогів**

Digital products	Number of respondents	%
Google Documents	12	39.6
Google Forms	12	39.6
Google Presentations	19	62.7
Google Tables	12	39.6
Microsoft Word	26	85.8
Microsoft Exel	6	19.8
Microsoft Power Point	26	85.8
Paint	17	56.1
Photoshop	7	23.1
Testorium	5	16.5

Відповіді респондентів, щодо наявності практичного досвіду щодо використання окремих цифрових технологій в освітньому процесі свідчать, що переважна більшість освітян мають достатні педагогічні навички, і це при тому, що 76,6 % педагогів мають вік від 40 і більше років (Табл.3).

*Таблиця 3***Практичний досвід використання ІКТ в освітньому процесі**

Варіанти відповідей	Number of respondents	%
лише 1 рік	-	-
2 роки	2	6,6
3-4 роки	1	3.3%
понад 5 років	27	89.1
взагалі не використовую	-	-

Відповіді респондентів на питання, щодо оцінки своєї психолого-педагогічної готовності до використання інформаційних технологій в освітній діяльності свідчать, що лише 3,3% (1 особа) із числа опитаних не володіють на високому рівні та не використовує інформаційні технології в зв'язку з різними обставинами, але розуміє їх необхідність, решта, тобто 96,7% мають середній та високий рівень психолого-педагогічної готовності до їх використання (Табл. 4)

Таблиця 4

Рівень готовності у використанні ІКТ в освітньому процесі

Варіанти відповідей	Number of respondents	%
не володію інформаційними технологіями, не бачу необхідності використання їх в своїй роботі;	-	-
не використовую інформаційні технології в зв'язку з різними обставинами, але розумію їх необхідність;	1	3,3
володію елементарними навичками роботи з інформаційними технологіями, але використовую іноді	5	16.5
систематично використовую інформаційні технології в своїй педагогічній діяльності;	10	33
удосконалюю форми та методи роботи з використання інформаційних технологій;	8	26,4
володію на високому рівні та навчаю інших.	6	19.8

Аналіз відповідей респондентів на питання анкетування «Який вплив на учня, на Вашу думку, має використання цифрових засобів?» показує, що респонденти переконані, що грамотне використання цифрових засобів, як правило, сприяє підвищенню пізнавального інтересу до предмета, відіграє велику роль в корекції мовленнєвих порушень, сприяє створенню ситуації успіху для кожного учня; формує навички самостійної продуктивної діяльності; сприяє зростанню успішності учнів із предмета. Для такої категорії учнів це надзвичайно важливо (Табл. 5)

Таблиця 5

Вплив використання цифрових засобів на розвиток учнів з ООП

	Number of respondents	%
Сприяє підвищенню пізнавальних інтересів	26	85.8
Сприяє зростанню успішності учнів	16	52.8
Формує навички самостійної роботи	19	62.7
Відіграє велику роль в корекції порушень	21	69.3
Сприяє створенню ситуації успіху	20	66
Практично ніяк не впливає	1	3.3
Відволікає учня від здобуття знань	1	3.3

Аналіз відповідей респондентів на питання анкетування «Який вплив на Вашу педагогічну діяльність має використання цифрових засобів?» показав, що цифрові засоби підвищують ефективність уроку; дозволяють економити час на уроці, створюють належні умови здійснювати індивідуальний підхід у навчанні та підвищують можливість інтегрувати вивчення предметів, передбачених

навчальними програмами. 100% респондентів розглядають використання цифрових засобів лише як вагомий позитив у їхній роботі (Табл. 6).

Таблиця 6

Вплив використання цифрових засобів на педагогічну діяльність вчителя

Напрями впливу	Number of respondents	%
Дозволяє інтегрувати вивчення предметів	19	62.7
Сприяє індивідуальному підходу до учня	17	56.1
Підвищує якість уроку	20	66
Дозволяє економити час	18	59.4
Відволікає учня від уроку	-	-

Аналіз відповідей респондентів на питання анкетування «Як Ви використовуєте цифрові засоби у педагогічній діяльності?» показав, що найбільше педагоги шукають інформацію в мережі інтернет; проводять уроки з використання комп'ютерної техніки; друкують на комп'ютері матеріали до уроків; використовують при дистанційному навчанні учнів; створюють презентації; створюють ігровий матеріал; складають та проводять онлайн тестування; використовують у проектній діяльності (Табл.7).

Таблиця 7

Використання цифрових засобів у педагогічній діяльності

Варіанти відповідей	Number of respondents	%
друкую на комп'ютері матеріали до уроків	26	85.8
шукаю інформацію у мережі Інтернет	25	82.5
проводжу уроки з використання комп'ютера	24	79.2
використовую у проектній діяльності	14	46.2
складаю та проводжу онлайн тестування	15	49.5
використовую при дистанційному навчанні учнів	26	85.8
створюю презентації	21	69.3
створюю ігровий матеріал	19	62.7

Аналіз відповідей респондентів на питання «На яких етапах уроку (заняття) Ви використовуєте інформаційні технології для корекції мовленнєвих порушень?» показав, що найбільше використовується на таких етапах уроку: фонетична зарядка; вивчення нового матеріалу; мотивації навчання та закріпленні вивченого матеріалу; актуалізації опорних знань; оголошення теми, мети, завдань уроку; перевірка

домашнього завдання, підведенні підсумків уроку та повідомлення домашнього завдання (Табл. 8).

Таблиця 8

Етапи використання цифрових засобів на уроках (заняттях)

Варіанти відповідей	Number of respondents	%
фонетична зарядка	26	85.8
перевірка домашнього завдання	15	49.5
вивчення нового матеріалу	25	82.5
актуалізації опорних знань	17	56.1
мотивації навчання	20	66
оголошення теми, мети, завдань уроку	26	85.8
підведенні підсумків уроку	15	49.5
повідомлення домашнього завдання	26	85.8
закріпленні вивченого матеріалу	21	69.3

Аналіз відповідей респондентів на питання «З якою метою ви використовуєте інформаційні технології на уроці (занятті)?» Більшість респондентів відповіла, що використовує цифрові засоби переважно для: корекції ПМР; для пояснення нового матеріалу; для оцінювання навчальних досягнень учнів; для моніторингу навчального процесу; для проведення лабораторних робіт з використанням комп'ютерних програм; для закріплення навчального матеріалу; для самостійної роботи учнів з використанням диференційованого підходу у підборі завдань; для тренування здібностей учнів; для проведення інтегрованих уроків (метод проектів, створення Web-сторінок); для використання Інтернет-технологій (Табл 9).

Таблиця 9

Цілі використання цифрових засобів під час уроку (заняття)

	Number of respondents	%
Для донесення нового матеріалу	20	66
Для корекції порушень мовлення	21	69.3
Як засіб моніторингу знань	12	39.6
Як засіб визначення наявності знань	13	42.9
Для закріплення матеріалу	14	46.2
Для проведення віртуальних зустрічей	4	13.2
Для проведення самостійної роботи	12	39.6
Для тренування конкретних здібностей	20	66
Для проведення інтегрованих уроків	8	26.4
Для використання інноваційних підходів	18	59.4
Не використовую, не маю інформаційних носіїв	0	0
Не використовую, не маю часу на підготовку	1	3.3
Не використовую, не маю досвіду використання	0	0

З метою дотримання принципу об'єктивності дослідження та неупередженості результатів опитування педагогічних працівників здійснено опитування учнів 5-7 класів цієї школи. Вибір класів основної школи для опитування зумовлений методичними особливостями навчання математики 5-6 класів, алгебри та геометрії 7 класу, які пояснюються навчанням даної категорії дітей у спеціальній школі. Кількість годин у 5-7 класах становить 5 годин на тиждень.

Вибірка склала 56 респондентів. Анкета для учня була створена відповідно віковим та психологічним особливостям учнів основної школи. Учень мав бланк із запитаннями що стосувалися досліджуваної тематики дослідження.

Запитання ставилися такі:

1. Чи цікаво Вам навчатись за програмою спеціальної школи?
2. За яких причин Вам не подобається навчатись?
3. Чи часто вчителі використовують різнорівневі завдання?
4. Чи подобається Вам використання цифрових засобів на уроці?

Аналіз результатів опитування учнів за першим питанням показав, що більшій частині учнів подобається навчатися в спеціальній школі (81%), не цікаво вчитись меншій кількості учнів (19%) (Табл. 10). Як показали спостереження за учнями в класі не подобається навчатися учням у яких пасивне ставлення до навчання. Вчитель спеціальної школи має створити такі умови на уроці, щоб всі брали участь у навчанні. Кожний учень має бути активним, зацікавленим, вмотивованим учасником навчального процесу, а не стороннім спостерігачем.

Таблиця 10

4. Ставлення учнів 5-7 класів до навчання

Питання анкети	Варіанти відповідей	Number of respondents									
		5 клас		6 клас		7-А клас		7-Б клас		5-7 класи	
1.		осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
	Так	5	83	4	67	6	75	7	87	22	79
	Ні	1	17	2	33	2	25	1	13	6	21

Учителям закладу освіти треба звернути особливу увагу на проблему, що саме учням не подобається в навчанні. Аналіз результатів опитування учнів показав таке: учням 5-7 класів не подобається навчатись через одноманітність уроків (36%), формальне викладання педагогом матеріалу (28%), самостійне вивчення навчального матеріалу (36%) (Табл. 11). Як вияснилося, далеко не всі вчителі турбуються, щоб урок був цікавим, підбирають результативні методи. З аналізу опитування видно – здобувачі освіти хочуть щоб урок був

підготовленим та насиченим, цікавим і нестандартним, з використанням як традиційних так і нетрадиційних методів донесення інформації. Зазначимо, багатьом учням не подобається самостійно здобувати знання, з ним поряд має бути вчитель, який зможе пояснити незрозуміле на уроці. Це теж проблема, над якою треба працювати педагогічному колективу.

Таблиця 11

Причини негативного відношення учнів до навчання

Питання анкети	Варіанти відповідей	Number of respondents									
		5 клас		6 клас		7-А клас		7-Б клас		5-7 класи	
2.		осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
	одноманітність уроків	2	33,3	2	33	2	25	4	50	10	36
	формальне викладання	2	33,3	1	17	3	37	2	25	8	28
	самостійне вивчення	2	33,4	3	50	3	38	2	25	10	36

На третє запитання: «Чи часто вчителі використовують різнорівневі завдання?» більшість респондентів відповіла так (Табл. 12).

Таблиця 12

Використання різнорівневих завдань на уроках

Питання анкети	Варіанти відповіді	Number of respondents									
		5 клас		6 клас		7-А клас		7-Б клас		5-7 класи	
3.		осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
	Так	5	83	4	67	6	75	6	75	21	75
	Ні	1	17	2	33	2	25	2	25	7	25

Результат опитування останнього питання анкети показав, всім учням подобаються уроки з використанням цифрових засобів (100%) (Табл.13). Такі уроки мотивують учнів до навчання, підвищують їх пізнавальний інтерес. Учні стають активними і рівноправним учасником навчального процесу. Це вказує на те, що вчителям потрібно використовувати цифрові засоби для підтримки і мотивації учнів до навчання.

Таблиця 13

Ставлення учнів до використання інформаційних засобів навчання

Питання анкети	Варіанти відповідей	Number of respondents									
		5 клас		6 клас		7-А клас		7-Б клас		5-7 класи	
4.		І	%	І	%	І	%	І	%	І	%
	Так	6	100	6	100	8	100	8	100	28	100
	Ні	-		-		-		-		-	

Статистичний матеріал, отриманий в ході опитування респондентів спеціальної школи дає можливість узагальнити інформацію щодо цифровізації освітнього процесу спеціальної школи за допомогою методу SVOD-аналізу. Виділяємо сильні та слабкі позиції, потенційні можливості та існуючі загрози в майбутньому (Табл.14).

Таблиця 14

SVOD-аналіз використання цифрових засобів у спеціальній школі

Сильні сторони (Strengths)	Слабкі сторони (Weaknesses)
- високий рівень теоретичних знань учителів щодо використання цифрових засобів учителями; - чітке розуміння вчителями актуальності та значущості цифровізації освітнього процесу; - практичний досвід застосування цифрових засобів в учителів понад 5 років; - використання на заняттях широкого спектру цифрових програм; - підвищена активність вчителів природничих предметів до впровадження цифрових засобів; - високий рівень забезпеченості цифровими засобами у закладі освіти; - 63% учителів використовують цифрові засоби під час подачі нового навчального матеріалу та тренуванні конкретних здібностей; - 70% учителів в освітньому процесі використовують Інтернет-ресурси; - 70% учителів використовують цифрові засоби під час різних форм взаємодії з учнями;	- недостатньо навчально-методичної літератури для вчителів спеціальних навчальних закладів щодо використання цифрових засобів на уроках природничих предметів; - недостатньо методичних рекомендацій для вчителів щодо методики використання цифрових засобів з метою корекції психофізичних порушень, зокрема, порушень мовленнєвого розвитку під час навчання; - недостатньо якісно налагоджена методична робота в школі з підвищення рівня цифрової грамотності педагогічного персоналу; - використання цифрових засобів повинно спрямовуватися не лише на якісне засвоєння навчального матеріалу, а на всебічний і гармонійний розвиток особистості учнів, розвиток творчих здібностей.

- 70% учителів використовують цифрові засоби під час корекції психофізичних порушень учнів; - 87% учителів переконані, що використання цифрових засобів у навчанні значно поліпшує пізнавальні інтереси учнів; - 93% учителів вважають, що цифровізація відчутно підвищує якість уроків; - використання цифрових засобів в освітньому процесі позитивно змінює психіку дітей, тобто розвиває когнітивні процеси, посилює мотивацію, формує емоції і свідомість, поліпшує взаємодію в спільній діяльності та налагоджує порозуміння у спілкуванні	
Можливості (Opportunities)	Загрози (Threats)
- методично виважений і обґрунтований підбір цифрової техніки, програмного забезпечення суттєво допоможе вчителю створити такі умови на уроці, щоб всі учасники брали участь у навчанні; - професійне використання сучасних цифрових засобів в освітньому процесі створить можливість розкрити значний гуманітарний потенціал природничих дисциплін, пов'язаний з формуванням і розвитком пізнавальних процесів учнів; - впровадження засобів сучасних цифрових засобів в освітній процес створить можливість суттєво посилити зв'язок змісту навчання з формуванням життєвих компетентностей в учнів з порушеннями слуху та мовлення; - застосування цифрових засобів сприяє формуванню фундаментальних знань, необхідних для обґрунтованого пояснення причинно-наслідкових зв'язків життєвих процесів і явищ; - інтеграція шкільних предметів, з метою формування і розвитку ключових життєвих компетентностей учнів, а також системної та успішної корекції порушень психофізичного розвитку	- нераціональне використання цифрових засобів у навчальному процесі; - надмірне захоплення використанням цифрової техніки шкідливе для здоров'я дітей

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Результати дослідження свідчать, що на даний момент у Берзівській спеціальній школі Житомирської області створені належні умови для забезпечення освітнього процесу, у тому числі проведення корекційної роботи: забезпеченість навчально-матеріальної бази цифровими засобами навчання (83,4%), сформованість у більшості педагогів цифрової компетентності (96,7%), можливість використовувати і застосовувати у своїй роботі електронні посібники, інформацію з мережі інтернет, відео, презентації, різноманітні програми для подання навчальної інформації, створення ігрових матеріалів, наочності. Переважна більшість респондентів (93,4%) стверджують, що використання цифрових засобів підвищує результативність уроку (економить час підготовки до уроку та в ході проведення уроку, оскільки створюється особлива робоча атмосфера), поліпшує ефективність взаємодії суб'єктів освітнього процесу (підвищує інтерес учнів до навчання, що сприяє підтримці організованості та навчальної дисципліни учнів), дозволяє здійснювати індивідуальний підхід до дитини та інтегрувати вивчення предметів (посилює якість корекційно-розвиткової роботи, а саме, сприяє створенню ситуації успіху, зростанню успішності учня з предмета, усуненню навчальних труднощів, формуванню навичок самостійної роботи, життєвих компетентностей тощо).

Опитування школярів підтвердило тезу педагогів, що учням з порушеннями слуху та мовлення як і їхнім ровесникам з нормотиповим розвитком подобаються заняття (уроки, самостійна підготовка, позакласна робота), на яких використовуються цифрові засоби навчання, це мотивує їх до пізнавальної та пошукової активності. На уроках педагоги враховують особливості психофізичного розвитку дітей, зокрема, пам'яті, уваги, мовлення та мислення. Для оцінювання знань учнів використовують різнорівневі завдання. Переважна більшість учнів позитивно сприймають інновації спеціальної школи.

SWOT-аналіз дав можливість оцінити об'єктивний стан цифровізації освітнього середовища спеціальної школи. Результати дослідження переконливо свідчать, що кількість сильних позицій (76,5%) набагато перевищує число слабких позицій (23,5%). Це формує позитивне враження щодо стану цифровізації освітнього середовища спеціальної школи, яка функціонує в сільській місцевості.

З метою вивчення цієї проблеми в системі спеціальної освіти загалом доцільно розширити презентативну вибірку дослідження, враховуючи регіональні особливості закладів освіти, політику державних органів освіти, специфіку нозологій розвитку дітей та

порівняти з результатами дослідження цифровізації освітнього процесу шкіл, де навчаються за інклюзивною формою навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

[1] Цифровізація української освіти: реалізація, проблеми і перспективи. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://oplatforma.com.ua/article/16004-tsifrovizatsiya-ukrainskoi-osviti-realizatsiya-problemi-i-perspektivi>

[2] В. Ю. Биков, О. В. Овчарук, І. В. Іванюк, О. П. Пінчук, В. О. Гальперіна, “Поточний стан використання цифрових інструментів для організації дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти: підсумки 2022 року”, *Інформаційні технології і засоби навчання*, Том. 90, № 4, с. 1-18, 2022. [Електронний ресурс]. Доступно: [doi: 10.33407/itlt.v90i4.5036](https://doi.org/10.33407/itlt.v90i4.5036).

[3] С. Литвинова, А. Сухіх, О. Мельник, “Використання платформи “Всеукраїнська школа онлайн” в умовах воєнного стану: результати всеукраїнського опитування”, *Інформаційні технології і засоби навчання*, Том 104, №6, с. 31-52, 2024. [Електронний ресурс]. Доступно: [doi: 10.33407/itlt.v104i6.5658](https://doi.org/10.33407/itlt.v104i6.5658).

[4] S. Bereznak, K. M. Ayres, L. C. Mechling & J. L. Alexander, “Video self-prompting and mobile technology to increase daily living and vocational independence for students with autism spectrum disorders”, *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, Vol. 4, № 3, pp. 269-285, 2012. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://doi.org/10.1007/s10882-012-9270-8>

[5] C. Burton, D. Anderson, M. Prater & T. Dyches, “Video self-modeling on an iPad to teach functional math skills to adolescents with autism and intellectual disability”, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, Vol. 28, № 2, pp. 67-77, 2013. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://doi.org/10.1177/1088357613478829>

[6] C. Creech-Galloway, B. C. Collins, V. Knight & M. Bausch, “Using a simultaneous prompting procedure with an iPad to teach the Pythagorean theorem to adolescents with moderate intellectual disability”, *Research and Practice for Persons With Severe Disabilities*, Vol. 38, № 4, pp. 222-232, 2013. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://doi.org/10.1177/154079691303800402>

[7] Z. Chai, C. Vail & K. Ayres, “Using an iPad application to promote early literacy development in young children with disabilities”, *The Journal of Special Education*, Vol. 48, № 4, pp. 268-278, 2014. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://dx.doi.org/10.1177/0022466913517554>

[8] C. Guardino, J. E. Cannon & K. Eberst, “Building the evidence-base of effective reading strategies to use with deaf English-language learners”,

Communication Disorders Quarterly, Vol. 35, № 2, pp. 59-73, 2014. [Электронный ресурс]. Доступно: <https://doi.org/10.1177/1525740113506932>

[9] F. Spooner, A. Kemp-Inman, L. Ahlgrim-Delzell, L. Wood & L. Davis, "Generalization of literacy skills through portable technology for students with severe disabilities", *Research and Practice for Persons With Severe Disabilities*, Vol. 40, № 1, pp.52-70, 2015. [Электронный ресурс]. Доступно: <https://doi.org/10.1177/1540796915586190>

[10] P. Wu, H. Cannella-Malone, J. Wheaton & C. Tullis, "Using video prompting with different fading procedures to teach daily living skills: A preliminary examination", *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, Vol. 31, № 2, pp. 129-139, 2016. [Электронный ресурс]. Доступно: <http://dx.doi.org/10.1177/1088357614533594>

[11] S. C. Cheng & C. L. Lai, "Facilitating learning for students with special needs: A review of technology-supported special education studies", *Journal of Computers in Education*, Vol. 7, № 2, pp.131-153, 2020. [Электронный ресурс]. Доступно: <http://dx.doi.org/10.1007/s40692-019-00150-8>

[12] Crompton, "Evidence of the ISTE standards for educators leading to learning gains", *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, Vol. 39, № 4, pp. 201–219, 2023. [Электронный ресурс]. Доступно: <https://doi.org/10.1080/21532974.2023.2244089>

[13] T. E. Morse (2024) "[The rationale for a special education teacher's primary role in presenting intensive instruction in a school's tiered intervention framework](#)". International Conference on Social and Education Sciences, October 17-20, 2024 Chicago, IL, USA [Электронный ресурс]. Доступно: <https://www.istes.org/storage/01JGHMHA3PGP5W3665QSACW88R.pdf#page=47>

[14] H. Ibrahim Amal & Aseel O. Ajlouni "Exploring ChatGPT in Supporting Special Education Undergraduates in Achieving CEC Standards: Students' Perception", *Journal of Social Studies Education Research*, Vol. 15 № 5, pp. 87-119, 2024. [Электронный ресурс]. Доступно: <https://jsser.org/index.php/jsser/article/viewFile/6199/710>

[15] M. Harrison, J. Rowlings, E. H. White, M. Vallence & N. Potemkin, "Neurodiversity and digital inclusion: creating the conditions for inclusive education through universal design for learning [Commissioned report]". The University of Melbourne and SMART Technologies, 2024. [Электронный ресурс]. Доступно: <https://www.doi.org/10.17613/xk4jx-pse60>

[16] A. Baytak, "The Content Analysis of the Lesson Plans Created by ChatGPT and Google Gemini", *Research in Social Sciences and Technology*, Vol. 9, №1, pp. 329-350, 2024. [Электронный ресурс]. Доступно: <https://doi.org/10.46303/ressat.2024.19>

[17] Г. М. Мицик, “Використання цифрових ігор у профілактиці порушення процесу читання у дітей старшого дошкільного віку”, *Інформаційні технології і засоби навчання*. Вип. 87, № 1, с. 68-80, 2022. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://doi.org/10.33407/itlt.v87i1.4638>

[18] О. І. Дмитрієва, О. В. Чопік, “Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні старшокласників з порушеннями інтелектуального”, *Інформаційні технології і засоби навчання*, Том 86, № 6, с.30-51, 2021. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://doi.org/10.33407/itlt.v86i6.4119>

[19] O. V. Ovcharuk, O. S. Tovkanets, O. P. Pinchuk, I. V. Ivaniuk, O. O. Hrytsenchuk, i S. V. Trykoz, “The organizational and pedagogical conditions of using the informational and digital environment in the secondary school”. *Information Technologies and Learning Tools*, Vol. 95, № 3, pp. 41-57, 2023. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://doi.org/10.33407/itlt.v95i3.5186>

[20] В. А. Когтев, “Новітні освітні технології у викладанні математики в умовах НВК для дітей із порушеннями слуху”. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://vseosvita.ua/library/novitni-osvitni-tehnologii-u-vikladanni-matematiki-v-umovah-nvk-dla-ditej-iz-porusennami-sluhu-109323.html>

[21] Н. М. Лосева, А. Ю. Панова, “Інтерактивні методи навчання математики на традиційних заняттях і заняттях з використанням інформаційно-комунікаційних технологій”, *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. № 2, с. 182-187, 2011.

[22] H. Mtani, S. Kaijage, N. Mduma, “Technology literacy among primary school teachers for enhancing numeracy and literacy skills of early-grade pupils with hearing impairments in Tanzania”, *Information Technologies and Learning Tools*. Vol 103, №5, pp. 151-173, 2024. [Електронний ресурс]. Доступно: [doi: 10.33407/itlt.v103i5.5793](https://doi.org/10.33407/itlt.v103i5.5793).

[23] Т. А. Махия, “Визначення сильних і слабих сторін діяльності навчального закладу у процесі дослідження його внутрішнього середовища”, *Народна освіта. Науково-методичний електронний педагогічний журнал*. № 3 (27), 2015. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/>

[24] І. В. Шкарбан, “Організація форум дискусій іноземною мовою за методикою SWOT-аналізу для студентів непрофільних спеціальностей”, *Інноваційна педагогіка*. Вип. 44, т. 2, с. 134-137, 2022. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/44/2.27>

Матеріал надійшов до редакції 17.04. 2025 р.

Авторський внесок:

Гладуш В. – 33% Кравчук Л. – 34 %, Кравчук І. – 33%.

HLADUSH Viktor

Doctor of Pedagogical Sciences, prof.,
Professor of the Department of Psychology, Speech Therapy and
Inclusive Education, Ivan Franko Zhytomyr State University,
Zhytomyr, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-5700-211X>

KRAVCHUK Ihor

PhD student at the Department of Psychology, Speech Therapy and
Inclusive Education, Ivan Franko Zhytomyr State University,
Zhytomyr, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0007-0575-1291>

KRAVCHUK Liudmyla

teacher at the Special School (Berezivka)
of the Zhytomyr Regional Council,
teacher of the the Department of Professional, Pedagogical and
Special Education, Andragogy and Management,
Ivan Franko Zhytomyr State University,
Zhytomyr, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0009-7816-6776>

**DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS FOR
CHILDREN WITH HEARING AND SPEECH IMPAIRMENTS**

Abstract. The article provides a SWOD analysis of the usage of digital learning tools in a special school. The research was conducted in 2024 at the Berezivska special school for children with reduced hearing (Zhytomyr region). The purpose of the research was to identify the strengths and weaknesses of the digitalization of the education process. The survey was conducted on the following issues: the experience of using digital tools, the readiness of teachers, the range of digital tools, the impact of digital tools on the quality of teaching and education, student development, the benefits of using digital tools, the role of digital tools in correctional work. The results showed that 90% of respondents already have experience with digital tools for more than 5 years, while 96.7% consider themselves ready to use digital tools. The provision of education premises of the school with digital means is relatively high - 83.4%. The positive impact on all subjects of the education process is obvious - 93.4% of respondents' answers. Observation and SWOD analysis of the results made it possible to determine strengths and weaknesses, potential opportunities and risks. The

strengths include: a high level of theoretical knowledge and practical experience of teachers, understanding by teachers of the importance of digitalization of education, increased activity of teachers of natural subjects, the level of provision with digital means, the use of digital resources, in particular, Internet resources during all forms of training and correction of psychophysical disorders, digitalization of education has a positive effect on the overall development of children and on the results of educational activities. Among the weaknesses, there is an insufficient amount of educational and methodological literature, the need for systemic improvement in improving the digital competence of teachers. SWOD analysis also highlighted the potential possibilities of digitalizing the education process of the school which in the future should be used and threats that must be taken into account in the work of teachers. The results of the research convincingly indicate that the number of strong positions (76.5%) significantly exceeds the number of weak positions (23.5%). This forms a generally positive impression about the state of digitalization of the education environment of a special school operating in rural areas.

Keywords: digital tools, special school, educational environment, students with special educational needs, remedial work, SWOT analysis

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Digitalization of Ukrainian Education: Implementation, Problems and Prospects. URL: <https://oplatforma.com.ua/article/16004-tsifrovizatsiya-ukrainskoi-osviti-realizatsiya-problemi-i-perspektivi> (in Ukrainian)
- [2] V. Yu. Bykov, O. V. Ovcharuk, I. V. Ivaniuk, O. P. Pinchuk and V. O. Galperina, "The current state of the use of digital tools for organization of distance learning in general secondary education institutions: 2022 results", *Technologies and Learning Tools*. Vol. 90, № 4, pp. 1-18, 2022. URL: [doi: 10.33407/itlt.v90i4.5036](https://doi.org/10.33407/itlt.v90i4.5036). (in Ukrainian)
- [3] S. Lytvynova, A. Sukhikh and O. Melnyk, "Use of the platform for distance and mixed learning "All-Ukrainian school online": analysis of the results of the All-Ukrainian survey", *Technologies and Learning Tools*. Vol. 104, №6, pp. 31-52, 2024. URL: [doi: 10.33407/itlt.v104i6.5658](https://doi.org/10.33407/itlt.v104i6.5658). (in Ukrainian)
- [4] S. Bereznak, K. M. Ayres, L. C. Mechling & J. L. Alexander, "Video self-prompting and mobile technology to increase daily living and vocational independence for students with autism spectrum disorders", *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, Vol. 4, № 3, pp. 269-285, 2012. URL: <https://doi.org/10.1007/s10882-012-9270-8> (in English)
- [5] C. Burton, D. Anderson, M. Prater & T. Dyches, "Video self-modeling on an iPad to teach functional math skills to adolescents with autism and intellectual disability", *Focus on Autism and Other Developmental*

Disabilities, Vol. 28, № 2, pp. 67-77, 2013. URL: <https://doi.org/10.1177/1088357613478829> (in English)

[6] C. Creech-Galloway, B. C. Collins, V. Knight & M. Bausch, “Using a simultaneous prompting procedure with an iPad to teach the Pythagorean theorem to adolescents with moderate intellectual disability”, *Research and Practice for Persons With Severe Disabilities*, Vol. 38, № 4, pp. 222-232, 2013. URL: <https://doi.org/10.1177/154079691303800402> (in English)

[7] Z. Chai, C. Vail & K. Ayres, “Using an iPad application to promote early literacy development in young children with disabilities”, *The Journal of Special Education*, Vol. 48, № 4, pp. 268-278, 2014. URL: <http://dx.doi.org/10.1177/0022466913517554> (in English)

[8] C. Guardino, J. E. Cannon & K. Eberst, “Building the evidence-base of effective reading strategies to use with deaf English-language learners”, *Communication Disorders Quarterly*, Vol. 35, № 2, pp. 59-73, 2014. URL: <https://doi.org/10.1177/1525740113506932> (in English)

[9] F. Spooner, A. Kemp-Inman, L. Ahlgrim-Delzell, L. Wood & L. Davis, “Generalization of literacy skills through portable technology for students with severe disabilities”, *Research and Practice for Persons With Severe Disabilities*, Vol. 40, № 1, pp. 52-70, 2015. URL: <https://doi.org/10.1177/1540796915586190> (in English)

[10] P. Wu, H. Cannella-Malone, J. Wheaton & C. Tullis, “Using video prompting with different fading procedures to teach daily living skills: A preliminary examination”, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, Vol. 31, № 2, pp. 129-139, 2016. [Электронный ресурс]. Доступно: <http://dx.doi.org/10.1177/1088357614533594> (in English)

[11] S. C. Cheng & C. L. Lai, “Facilitating learning for students with special needs: A review of technology-supported special education studies”, *Journal of Computers in Education*, Vol. 7, № 2, pp. 131-153, 2020. URL: <http://dx.doi.org/10.1007/s40692-019-00150-8> (in English)

[12] H. Crompton, “Evidence of the ISTE standards for educators leading to learning gains”, *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, Vol. 39, № 4, pp. 201–219, 2023. URL: <https://doi.org/10.1080/21532974.2023.2244089> (in English)

[13] T. E. Morse (2024) “[The rationale for a special education teacher's primary role in presenting intensive instruction in a school's tiered intervention framework](#)”. International Conference on Social and Education Sciences, October 17-20, 2024 Chicago, IL, USA URL: <https://www.istes.org/storage/01JGHMHA3PGP5W3665QSACW88R.pdf#page=47> (in English)

[14] H. Ibrahim Amal & Aseel O. Ajlouni “Exploring ChatGPT in Supporting Special Education Undergraduates in Achieving CEC Standards: Students’ Perception”, *Journal of Social Studies Education Research*, Vol. 15

№ 5, pp. 87-119, 2024. URL: <https://jsser.org/index.php/jsser/article/viewFile/6199/710> (in English)

[15] M. Harrison, J. Rowlings, E. H. White, M. Vallence & N. Potemkin, "Neurodiversity and digital inclusion: creating the conditions for inclusive education through universal design for learning [Commissioned report]". The University of Melbourne and SMART Technologies, 2024. URL: <https://www.doi.org/10.17613/xk4jx-pse60> (in English)

[16] A. Baytak, "The Content Analysis of the Lesson Plans Created by ChatGPT and Google Gemini", *Research in Social Sciences and Technology*, Vol. 9, №1, pp. 329-350, 2024. URL: <https://doi.org/10.46303/ressat.2024.19> (in English)

[17] H. M. Mytsyk, "The use of digital games in the prevention of reading disorders of children in pre-school-age", *Information Technologies and Learning Tools*. Vol. 87, № 1, pp. 68-80, 2022. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v87i1.4638> (in Ukrainian)

[18] O. I. Dmitriiieva, O. V. Chopik, "Usage of the information and communication technologies in education of senior pupils with intellectual development disorders", *Technologies and Learning Tools*. Vol. 86, № 6, pp. 30-51, 2021. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v86i6.4119> (in Ukrainian)

[19] O. V. Ovcharuk, O. S. Tovkanets, O. P. Pinchuk, I. V. Ivaniuk, O. O. Hrytsenchuk, i S. V. Trykoz, "The organizational and pedagogical conditions of using the informational and digital environment in the secondary school". *Information Technologies and Learning Tools*, Vol. 95, № 3, c. 41-57, 2023, URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v95i3.5186> (in English)

[20] V. A. Kogtev, "The Latest Educational Technologies in Teaching Mathematics in the Conditions of Educational Complexes for Children with Hearing Impairments". URL: <https://vseosvita.ua/library/novitni-osvitni-tehnologii-u-vikladanni-matematiki-v-umovah-nvk-dla-ditej-iz-porusennami-sluhu-109323.html> (in Ukrainian)

[21] H. M. Loseva and A. Y. Panova, "Interactive methods of teaching mathematics in traditional classes and classes with the use of information and communication technologies". *Bulletin of Vinnytsia Polytechnic Institute*. № 2, pp. 182-187, 2011 (in Ukrainian)

[22] H. Mtani, S. Kaijage, N. Mduma, "Technology literacy among primary school teachers for enhancing numeracy and literacy skills of early-grade pupils with hearing impairments in Tanzania", *Information Technologies and Learning Tools*, Vol 103, №5, pp. 151-173, 2024. URL: [doi: 10.33407/itlt.v103i5.5793](https://doi.org/10.33407/itlt.v103i5.5793). (in English)

[23] T. Makhynia, "Determining the Strengths and Weaknesses of the Educational Institution during the Study of the Internal Environment", *Public education. Scientific and methodological electronic pedagogical journal*. № 3 (27), 2015. URL: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/> (in Ukrainian)

[24] I. V. Shkarban, "Organization of foreign language discussion forums based on the SWOT analysis methodology for students of non-core specialties", *Innovative pedagogy*. Vol. 44, №2, pp. 134-137, 2022. URL: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/44/2.27> (in Ukrainian)

УДК 376-056.313-053.5:316.77

DOI 10.32626/2413-2578.2025-25.108-127

ГОНЧАРУК Наталія,

доктор психологічних наук, доцент,

доцент кафедри загальної та практичної психології,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

м. Кам'янець-Подільський, Україна

<https://orcid.org/0000-0001-9552-0946>

ВЕРЖИХОВСЬКА Олена,

кандидат педагогічних наук, професор,

доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

м. Кам'янець-Подільський, Україна

<https://orcid.org/0000-0001-9342-0896>

МАРКІВ Анна,

здобувачка вищої освіти,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

м. Кам'янець-Подільський, Україна

<https://orcid.org/0009-0005-5451-8520>

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АЛЬТЕРНАТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Анотація. У статті розкрито теоретичні та практичні аспекти формування навичок альтернативної комунікації (АК) у дітей дошкільного віку з розладами спектра аутизму (РСА). Обґрунтовано актуальність впровадження альтернативної та додаткової комунікації як одного з ключових засобів розвитку комунікативних можливостей у дітей, які мають значні порушення вербальної мови або взагалі не володіють нею. Особливу увагу приділено визначенню ролі альтернативної комунікації в контексті інклюзивної освіти та

забезпечення права кожної дитини на повноцінне спілкування, що передбачено чинним законодавством України. У дослідженні проаналізовано різні види АК, зокрема невербальні системи (жестова мова, піктограми, картки PECS), технічні та електронні засоби (мовні генератори, планшети з програмами комунікації), їхні можливості та доцільність використання залежно від рівня мовленнєвого розвитку дитини. Представлено практичні приклади впровадження методів альтернативної комунікації у корекційно-розвиткову роботу з дітьми дошкільного віку з РСА. Виокремлено ключові умови ефективного формування альтернативної комунікації: міждисциплінарну взаємодію психологів і педагогів, індивідуальний підхід, поступове навчання навичкам використання засобів АК у повсякденному житті.

На основі аналізу наукових джерел і результатів практичного досвіду констатовано, що формування навичок альтернативної комунікації є не лише важливою складовою розвитку дітей з аутизмом, а й необхідною умовою їхньої соціалізації, інтеграції у дитячі колективи та забезпечення психологічного благополуччя.

Ключові слова: альтернативна комунікація (АК), діти дошкільного віку, розлади спектру аутизму, нормотиповий розвиток, навички комунікації, психолого-педагогічне забезпечення, формування.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Формування навичок альтернативної комунікації у дошкільників з розладом спектра аутизму (РСА) є необхідною умовою їхнього повноцінного розвитку, соціалізації та успішного включення в освітнє середовище. Відповідно до Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту» [7; 8] кожна дитина має право на якісну та доступну освіту, яка враховує її індивідуальні потреби, у тому числі через створення умов для отримання дошкільної освіти. Інклюзивне навчання, як система освітніх послуг, забезпечує включення дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітнє середовище на всіх рівнях освіти. Для дошкільників із РСА, які часто мають труднощі з вербальним спілкуванням, визначальним інструментом індивідуальної підтримки виступає альтернативна комунікація (АК). Доповнюючи законодавчі акти, Концепція розвитку інклюзивної освіти [4] передбачає необхідність використання спеціальних методів, засобів і технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема, електронних і невербальних форм комунікації. З огляду на це і відповідно до чинного законодавства, формування навичок альтернативної комунікації у дошкільників з РСА є педагогічно доцільним, психологічно і нормативно обґрунтованим,

оскільки сприяє забезпеченню права кожної дитини на ефективну, безбар'єрну та гідну освіту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел з теми альтернативної комунікації у дітей із розладами спектра аутизму (РСА) свідчить про неухильну увагу науковців і практиків до необхідності впровадження спеціалізованих методик у систему дошкільної освіти.

Сучасні вітчизняні дослідники, зокрема А. Сімко [1] та М. Чайка, Г. Усатенко, О. Кривоногова [11], акцентують на важливості використання візуальних символів, комунікативних карток та електронних засобів як ефективних інструментів розвитку комунікативних навичок. Праці зарубіжних авторів, зокрема D. Millar, J. Light, & R. Schlosser [12], підтверджують, що альтернативна комунікація не тільки сприяє соціальній інтеграції, а й може стимулювати розвиток усного мовлення. У дослідженнях Т. Куценко [5] і Т. Єжової [3] наголошується на міждисциплінарному підході до навчання, а також на потребі індивідуального підбору методів альтернативної комунікації залежно від рівня розвитку дитини. Вчені В. Бочелюк, М. Панов, О. Позднякова, А. Турубарова [2] піднімають актуальні проблеми особистісної готовності майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти до корекційної роботи з дітьми із порушеннями аутичного спектра.

Практичні аспекти створення та застосування символів альтернативної комунікації описані в дослідженні Г. Усатенко [10], де авторка звертає увагу на важливості адаптації символів під конкретні потреби користувачів. Американські дослідження (R. Schlosser & O. Wendt [13], W. Stone & P. Yoder [14]) демонструють ефективність альтернативної комунікації у покращенні мовленнєвих навичок і прогнозуванні їх подальшого розвитку. У праці О. Панкратова [6] акцентується увага на використанні цифрових технологій, зокрема мобільних додатків, у комунікації з дітьми з аутизмом. Загалом, аналіз джерел свідчить про те, що альтернативна комунікація є потужним інструментом соціалізації, навчання та емоційного розвитку дітей з РСА, а її впровадження в дошкільну освіту відповідає як сучасним науковим тенденціям, так і вимогам українського законодавства.

Мета статті полягає у визначенні теоретико-методологічних і практичних аспектів формування навичок альтернативної комунікації у дітей дошкільного віку із розладами спектра аутизму.

2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Формування навичок альтернативної комунікації у дошкільників із розладами спектра аутизму є науково обґрунтованим і психологічно

доцільним, оскільки саме на цьому етапі розвитку створюються критично важливі передумови для становлення комунікативної, когнітивної та соціально-поведінкової сфер, що мають вирішальне значення для подальшої адаптації дитини в освітньому середовищі та суспільстві загалом.

Дошкільний вік є сенситивним періодом для розвитку мовлення та соціальної взаємодії. У цьому віці в нормі активно розвиваються словниковий запас, граматики, практично-прикладні навички мовлення. Для дітей із РСА цей період є критично важливим у контексті цілеспрямованої комунікативної підтримки. Альтернативна комунікація компенсує мовленнєві труднощі та сприяє формуванню базових комунікативних функцій. Вона також закладає основу для подальшого розвитку мовлення або мультимодальної комунікації. Діти цього віку потребують навичок спілкування для включення у процес дошкільної освіти. АК допомагає налагодити контакт із дорослими та однолітками, зменшуючи дезадаптивну поведінку. Без належної підтримки можливе посилення соціальної ізоляції та фрустрації. Упровадження АК сприяє соціалізації, активізації участі дошкільників у груповій діяльності та підвищенню соціально-емоційної регуляції. Нейропластичність мозку дошкільників забезпечує високу ефективність навчання АК саме в цьому віці.

Невпинний пошук шляхів розв'язання проблем спеціальної освіти, пов'язаних із соціалізацією дітей з особливими освітніми потребами, зумовлює необхідність створення повноцінних умов у дошкільних закладах для впровадження інклюзивних практик із використанням АК. Альтернативна і додаткова комунікація (англ. – *alternative and augmentative communication*) – це набір інструментів і стратегій, які використовує дитина, щоб виконувати щоденні завдання спілкування [11, с. 14]; різні види педагогічної та терапевтичної допомоги, надані особам з розладами спектру аутизму з метою оптимізації їх комунікативних можливостей [1, с.7]; системи, які допомагають дітям з аутизмом спілкуватися з іншими людьми [6].

Альтернативна комунікація є ефективною системою підтримки дітей із порушеннями мовлення, зокрема дошкільників із розладами спектра аутизму. АК включає широкий спектр засобів: жестову мову, піктограми, фотографії, комунікативні книги, електронні пристрої. Так, під час визначення теоретико-методологічних та емпіричних засад альтернативної комунікації дослідницею А.Сімко було виокремлено такі її засоби: а) комунікація за допомогою жестів; б) комунікація на основі тактильного сприймання; в) комунікація з використанням графічних символів; г) комунікація через технологічні засоби [1, с.22–25].

У теоріях комунікації жестова мова – це повноцінна візуально-моторна система, яка дозволяє компенсувати або підтримувати мовленнєву комунікацію. Її перевагою є природність і доступність, а також можливість застосовувати у роботі з дітьми, які мають різні рівні мовленнєвого розвитку. Основні функції жестової мови – компенсаторна, комунікативна, регуляторна та психологічна, яка відображає інструменти підтримки. Проте, ефективність використання жестів залежить від методичної послідовності та готовності дошкільників їх розуміти [1, с.22].

У контексті наукових досліджень альтернативної комунікації широко висвітлено питання застосування графічних і візуальних символів, серед яких провідне місце належить піктограмам. Українські вчені М. Чайка, Г. Усатенко, О. Кривоногова [11, с.27] вказують на те, що піктограми є візуальними символами, які сприяють розвитку мовлення, поведінковій організації та соціалізації. Їх перевага полягає в простоті сприймання. Це уможливорює, шляхом зорової підтримки, сформуванню адаптивності до різних рівнів розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Піктограми використовуються у програмах PECS, TEACCH, АВА-терапії, методі ТАМАТИС, холдинг-терапії, технології «Ритм життя», методі «SonRise», арт-терапії, Floortime-терапії, що підтверджує їх універсальність [2, с.157]. Водночас, вони потребують поступового навчання дошкільників та активної участі у ньому дорослих.

Особливо ефективним для дітей із труднощами комунікації є застосування фотографій як засобу альтернативної комунікації. Їх реалістичність забезпечує кращу зрозумілість та емоційний зв'язок із зображеним об'єктом. Фотографії підтримують як повсякденну комунікацію, так і розвиток граматичних структур мовлення. Недоліками є потреба в адаптації матеріалів та можливе формування візуальної залежності.

Індивідуальним інструментом для структурованої та гнучкої комунікації виступають комунікативні книги. Вони поєднують кілька форм АДК і слугують платформою для формування фраз і речень. Перевагою книг є можливість персоналізації, доповнення та мобільного використання у різних контекстах. Їх ефективність залежить від структури, доступності матеріалу та системного впровадження.

Важливими інструментами для підтримки спілкування осіб з розладами спектру аутизму є електронні засоби альтернативної комунікації. Вони включають спеціальні програми, додатки та пристрої, що дозволяють передавати думки, емоції та потреби. Такі засоби сприяють підвищенню автономності, соціальній інтеграції та якості

життя користувачів. Електронні технології постійно вдосконалюються, забезпечуючи більшу доступність та зручність у використанні. Загалом, ці засоби є невід'ємною частиною сучасної системи підтримки осіб з особливими потребами.

Комплексне і послідовне використання жестів, піктограм, фотографій і комунікативних книг сприяє покращенню якості життя та успішній соціалізації дітей із РСА. Всі засоби альтернативної комунікації мають потенціал щодо розвитку мовлення, а також певні обмеження, які слід враховувати при їх впровадженні.

3. МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ

Впровадження засобів альтернативної комунікації здійснювалось із урахуванням особливостей розвитку дошкільників із розладами спектру аутизму. З метою емпіричного дослідження дошкільників із розладами спектру аутизму нами було розроблено анкету для батьків і педагогічного персоналу, що дозволило визначити рівні сформованості навичок мовлення, міжособистісних взаємин, вербальної і невербальної комунікації. Відповідно до вказаних компонентів було виокремлено 4 субтести для емпіричного вивчення змістових засад комунікації та її базових основ. Розглянемо кожний компонент окремо.

Субтест «Оцінка мовлення» дозволив з'ясувати наявність у дітей здатності використовувати мовлення у повсякденній діяльності. Для батьків було запропоновано такі запитання: Чи володіла ваша дитина мовленням до 3-ох років? Чи може вона відповісти на прості запитання (наприклад, «Як тебе звати?», «Скільки тобі років?», «Що це?»)? Чи зрозумілою для інших людей є вимова вашої дитини? Чи будує вона прості речення з двох і більше слів (наприклад, «Мама, мені холодно»)? Чи розуміє прості запитання та інструкції (наприклад, «Принеси олівці», «Де твоя іграшка?»)? Чи використовує мовлення для вираження своїх потреб і бажань (наприклад, «Хочу їсти», «Хочу їсти пити»)? Чи спостерігається нав'язливе повторення одних і тих самих фраз, чи повторює у відповідь останні слова, з якими до неї звертаються? Чи спостерігаються такі особливості як монотонність мовлення або незвичні наголоси?

Субтест «Оцінка вербальної комунікації» передбачав уточнення таких запитань: Чи реагує Ваша дитина на звертання до неї на ім'я? Чи вміє вона ініціювати контакт, чи намагається заговорити з однолітками на майданчику, в парку? Чи здатна самотійно попросити про допомогу? Чи буває так, що ігнорує звернення інших людей? Чи ділиться вона своїми враженнями з близькими (наприклад, показує щось цікаве,

розповідає про подію)? Чи відповідає на запитання вихователя? Чи буває так, що вона мовчатиме про біль або незручності, тому що терпіти їй легше, ніж звернутися до дорослого? Чи завжди відповідає доречно до контексту?

За субтестом «Оцінка рівня сформованості невербальної комунікації» здійснено постановку таких запитань: Чи уникає Ваша дитина погляду в очі? Чи розуміє, коли хтось показує на предмет вказівним жестом? Чи реагує відповідно, коли бачить, що хтось сердитий або робить зауваження (наприклад, припиняє недостойну поведінку)? Чи може відрізнити прості вираження емоцій: радість, злість, смуток, байдужість? Чи намагається вона змінити свою поведінку у відповідь на жести або вираз обличчя інших людей (наприклад, зупиняється, коли бачить суворий погляд)? Чи прагне до фізичного контакту з іншими (обійми, дотик), коли їй потрібна підтримка або коли вона радіє? Чи бувають у Вашої дитини стереотипні рухи (погойдується, розмахує руками, кружляє, махає пальцями перед очима). Чи проявляє вона гіперчутливість до дотиків?

Результати емпіричного дослідження **за субтестом «Оцінка рівня сформованості міжособистісних взаємин»** було визначено за низкою запитань: Чи виявляє дитина інтерес до однолітків, чи прагне гратися з ними? Чи долучається до групових ігор? Чи розуміє правила гри (черга, обмін, дозвіл взяти іграшку у товариша)? Чи має дитина друзів у групі або на майданчику? Чи розуміє вона, коли хтось засмучений чи наляканий? Чи прагне узгоджувати хід подій під час спільної діяльності «Що робимо далі?», «Давай будемо по черзі це робити»? Чи спостерігаються у грі рутинні дії без розгорнутого сюжету? Чи спостерігаються випадки неадекватної поведінки через нерозуміння або неможливість самовираження?

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Розроблення і вивчення рівнів виразності порушень мовлення, комунікації та міжособистісних взаємин у дошкільників зумовлена потребою в індивідуальному підході до дітей із розладами спектру аутизму в контексті використання альтернативної і додаткової комунікації.

Виокремлений нами високий рівень порушень (7-8 балів) вказує на серйозні труднощі, що суттєво обмежують можливість дошкільників встановлювати контакт, розуміти інших і бути зрозумілими, тому вимагає інтенсивної корекційної підтримки. Помірний рівень порушень (5-6 балів) свідчить про часткове збереження комунікативних функцій,

проте дошкільники все ще мають труднощі у соціальній взаємодії, що також потребує системного втручання. Середній рівень (3-4 бали) може свідчити про наявність базових навичок, які потребують розвитку та закріплення для успішної адаптації дітей у соціальному середовищі. Низький рівень порушень (1-2 бали) сигналізує про збережений або компенсований функціональний потенціал, який слід підтримувати для подальшого розвитку.

Вивчення різних рівнів виразності дозволяє диференціювати підходи до навчання й виховання таких дітей, розробити програму застосування методів альтернативної і додаткової комунікації та оптимізувати її ефективність. Крім того, це дає змогу відстежувати динаміку розвитку дошкільників із РСА та оцінювати результати психолого-педагогічного втручання.

За результатами проведення першого субтесту анкети було отримано такі дані (табл. 1).

Таблиця 1

**Оцінка порушень мовлення у дошкільників
(дані представлено у %)**

№ з/п	Рівень виразності порушень мовлення	Дошкільники із розладами спектру аутизму	Дошкільники із нормотиповим розвитком
1.	Високий	11,2%	0%
2.	Помірний	34,1%	28,7%
3.	Середній	31,3%	39,5%
4.	Низький	23,4%	31,8%

Аналіз результатів показав суттєві відмінності між дошкільниками з розладами спектра аутизму (РСА) та їхніми однолітками з нормотиповим розвитком. У групі дітей з РСА 11,2% мають високий рівень виразності порушень мовлення, тоді як у групі з нормотиповим розвитком таких дітей не виявлено зовсім. Помірні порушення спостерігаються у 34,1% дітей з РСА, що на 5,4% більше, ніж у порівняльній групі. Середній рівень порушень мовлення виявлено у 31,3% дітей з РСА, що дещо нижче, ніж у дітей із нормотиповим розвитком (39,5%). Водночас лише 23,4% дітей з РСА мають низький рівень порушень, тоді як у порівняльній групі цей показник становить 31,8%. Загальні результати свідчать про те, що діти з РСА значно частіше мають виражені труднощі з використанням мовлення як інструменту комунікації.

У разі порушення мовлення в дошкільників з РСА засоби альтернативної і додаткової комунікації стають критично важливими для забезпечення базової взаємодії з оточенням. Вони дають дитині

змогу висловлювати потреби, емоції та наміри у доступний спосіб, зменшуючи рівень фрустрації та поведінкових труднощів. Застосування альтернативної комунікації також сприяє розвитку соціальних навичок і створює передумови для формування вербальної комунікації в майбутньому.

За даними опитування за другим субтестом отримано такі результати (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Оцінка порушень вербальних комунікативних навичок
у дошкільників (дані представлено у %)**

№ з/п	Рівень виразності порушень комунікативної взаємодії	Дошкільники із розладами спектру аутизму	Дошкільники із нормотиповим розвитком
1.	Високий	25,2%	0%
2.	Помірний	30,1%	16,4%
3.	Середній	30,1%	52,3%
4.	Низький	14,6%	31,3%

Результати субтесту «Оцінка вербальної комунікації» свідчать про наявність значних труднощів у дітей з розладами спектра аутизму щодо ефективної взаємодії з оточенням. Зокрема, високий рівень порушень комунікативної взаємодії виявлено у 25,2% дітей з РСА, тоді як серед дітей з нормотиповим розвитком таких випадків не зафіксовано. Помірні труднощі спостерігаються у 30,1% дітей з РСА, що майже вдвічі перевищує аналогічний показник порівняльної групи (16,4%). Середній рівень порушень був виявлений у 30,1% дітей з РСА, тоді як серед їхніх однолітків із типовим розвитком – у 52,3%, що свідчить про переважання незначних порушень у останніх. Лише 14,6% дітей із РСА демонструють низький рівень порушень, тоді як у нормотипових дітей таких – 31,3%.

Ці дані підтверджують, що дошкільники з РСА мають суттєві труднощі в ініціації й підтриманні вербального контакту, часто ігнорують звернення, не діляться враженнями та не завжди доречно реагують на комунікативні ситуації. Це свідчить про потребу в ранній корекційно-розвивальній роботі, спрямованій на формування базових навичок соціальної взаємодії та комунікації. За порушень вербальної комунікації засоби альтернативної і додаткової комунікації дозволяють дітям з РСА встановлювати контакт з оточенням, виражати свої бажання та розуміти інструкції. Вони слугують компенсаторним інструментом, який підтримує розвиток комунікативної активності та зменшує соціальну ізоляцію дитини.

Відомості про результати обстеження представлено у таблиці 3.

Таблиця 3

**Оцінка порушень невербальної комунікації
у дошкільників (дані представлено у %)**

№ з/п	Рівень виразності порушень невербальної комунікації	Дошкільники із розладами спектру аутизму	Дошкільники із нормотиповим розвитком
1.	Високий	40,2%	0%
2.	Помірний	31,5%	12,7%
3.	Середній	25,9 %	57,9%
4.	Низький	2,4 %	29,4%

Результати субтесту «Оцінка рівня сформованості невербальної комунікації» засвідчили істотні розбіжності між дошкільниками з розладами спектра аутизму (РСА) та дітьми з нормотиповим розвитком. Зокрема, високий рівень порушень спостерігається у 40,2% дітей з РСА, тоді як у порівняльній групі цей показник дорівнює 0%. Помірні порушення виявлено у 31,5% дітей з РСА, що вдвічі більше, ніж серед типово розвинених дітей (12,7%). Середній рівень порушень спостерігається у 25,9% дітей з РСА, тоді як у дітей із нормотиповим розвитком цей показник становить 57,9%, що свідчить про наявність певних, але не критичних труднощів. Лише 2,4% дітей з РСА мають низький рівень порушень, у той час як у порівняльній групі таких 29,4%. Отримані дані підтверджують, що у більшості дітей з РСА спостерігаються виразні труднощі з підтриманням зорового контакту, розумінням невербальних сигналів, виявленням емоцій, а також з реагуванням на жести, міміку та тілесні прояви. Також характерними є ознаки сенсорної гіперчутливості та стереотипної поведінки. Це вказує на необхідність цілеспрямованої роботи над розвитком невербальної взаємодії як основи соціальної компетентності.

Порушення невербальної комунікації у дошкільників з РСА ускладнює розуміння міміки, жестів і емоцій, що обмежує їхню здатність до соціальної взаємодії. Водночас, засоби візуального сприймання у таких дітей відносно збережені. У таких випадках альтернативна і додаткова комунікація компенсує ці труднощі, забезпечуючи дітям структурований, зрозумілий спосіб передавання інформації та реагування на соціальні сигнали.

Дані обстеження міжособистісних взаємин представлено у таблиці 4.

Таблиця 4

**Оцінка порушень міжособистісних взаємин у дошкільників
(дані представлено у %)**

№ з/п	Рівень виразності порушень міжособистісних взаємин	Дошкільники із розладами спектру аутизму	Дошкільники із нормотиповим розвитком
1.	Високий	36,4%	0%
2.	Помірний	24,6%	8,7%
3.	Середній	20,4%	39,7%
4.	Низький	18,6%	51,6%

Результати емпіричного дослідження за субтестом «Оцінка рівня сформованості міжособистісних взаємин» свідчать про значні труднощі у соціальній взаємодії дітей із розладами спектра аутизму (РСА). Зокрема, високий рівень порушень зафіксовано у 36,4% дітей з РСА, тоді як серед дітей із нормотиповим розвитком таких випадків не виявлено. Помірні порушення мають 24,6% дітей з РСА, що суттєво перевищує аналогічний показник контрольної групи (8,7%). Середній рівень порушень спостерігається у 20,4% дітей з РСА, в той час як у дітей з типовим розвитком цей показник сягає 39,7%, що свідчить про певні труднощі соціалізації, хоча й не критичні. Лише 18,6% дітей з РСА демонструють низький рівень порушень, тоді як серед дітей із нормотиповим розвитком цей показник становить 51,6%. Дані свідчать про низький рівень залученості дітей з РСА до спільної діяльності, нерозуміння правил гри, труднощі у вираженні емоцій і неадекватні поведінкові реакції. Також виявлено переважання рутинної, малозмістовної гри, що ускладнює формування дружніх стосунків і навичок співпраці. Це підтверджує потребу у спеціальних програмах розвитку міжособистісної взаємодії для таких дітей.

За умови порушення міжособистісних взаємин у дошкільників з РСА засоби альтернативної і додаткової комунікації допомагають налагоджувати базову взаємодію з однолітками та дорослими, коли традиційні способи спілкування є недоступними або неефективними. Вони сприяють формуванню навичок соціального обміну, наприклад, умінню вітатися, просити, дякувати чи ділитися емоціями у зрозумілій формі. Крім того, використання візуальних або жестових засобів комунікації знижує тривожність і підтримує впевненість дитини в ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Застосування засобів альтернативної комунікації для дошкільників із РСА спрямоване на зниження комунікативної фрустрації, формування функціонального способу взаємодії з оточенням та розвиток передумов для поступового формування мовлення як повноцінного інструменту

комунікації. Методика роботи має враховувати специфіку порушень у різних сферах комунікативного розвитку.

При *порушеннях мовлення* у дошкільників, які мають труднощі з розумінням мовлення, артикуляцією, вимовою слів, побудовою фраз, формулюванням повідомлень застосовуються засоби PECS, піктограми, картки-символи, технічні пристрої з синтезом мовлення, мовленнєво-жестова підтримка. Засоби PECS (Picture Exchange Communication System) – це система обміну зображеннями, яка дозволяє дітям замінити вербальне мовлення картками. Вона дозволяє передавати свої бажання або потреби, використовуючи піктограми чи фотографії. Техніка особливо ефективна для дошкільників зі складними мовленнєвими порушеннями, оскільки забезпечує зрозумілий і наочний спосіб комунікації. Основні техніки у межах PECS – це навчання ініціюванню комунікації через передавання зображень (фаза 1), диференціювання на основі порівняння кількох піктограм (фази 2–3), побудова простих фраз типу «Я хочу + предмет» (фаза 4). На пізніших етапах (фази 5–6) дітей навчають відповідати на запитання та коментувати, що сприяє розвитку діалогічної взаємодії та переходу до елементарного мовлення.

Піктограми й символи використовуються для позначення предметів, дій, емоцій, бажань (техніки «Розклад дня у піктограмах», «Комунікативна смужка» (Sentence strip), «Поля вибору» (Choice boards), а також «Щоденники» або «Щоденні історії» (Daily journals) з використанням символів, що допомагають структурувати події та емоції.

Технічні пристрої з синтезом мовлення – планшети або комунікатори (Speech Generating Devices) мають за мету надавати дитині можливість виражати свої потреби, думки й емоції у доступний спосіб у разі відсутності або обмеженості мовлення. Вони сприяють формуванню комунікативної ініціативи та знижують рівень фрустрації, пов'язаної з нерозумінням у соціальній взаємодії. Серед найбільш дієвих інструментів – використання комунікативних сіток (communication grids), де піктограми згруповані за категоріями (їжа, дії, емоції); створення індивідуалізованих тематичних вкладок (topic boards) для ситуативної комунікації (наприклад, у грі, під час сніданку, на прогулянці); використання динамічних дисплеїв (dynamic display AAC), які автоматично оновлюють екран залежно від вибору користувачів, розширюючи мовленнєві можливості дітей.

Мовленнєво-жестова підтримка передбачає використання простих жестів у поєднанні з мовленням для стимуляції комунікації. Вона допомагає дітям краще зрозуміти зміст зверненої мови та активізує власну комунікативну активність. Також цей засіб створює основу для

розвитку символічного мислення та сприяє поступовому переходу до вербальної комунікації. Основні техніки: «Ілюстративне жестування» (супровід мовлення простими жестами, що відображають значення слів таких як «пити» та ін.); «Зорове дублювання» (повторення ключових слів із одночасним показом відповідного жесту); «Моделювання поведінки» (використання жестів у природних комунікативних ситуаціях); «Навчання через ігрові дії» (інтеграція жестів у сюжетно-рольові ігри для закріплення їхнього використання). Важливим є систематичне розширення жестового словника – поступове введення нових жестів відповідно до комунікативних потреб дитини.

Для дошкільників із пріоритетними *порушеннями вербальної комунікації*, які проявляються у труднощах ініціювання, підтримання діалогу, дотримання черговості, розуміння мовленнєвих інструкцій, застосовуються засоби альтернативної комунікації, які структуровано організовують комунікативну ситуацію та спрощують процес взаємодії. Вони можуть включати візуальні розклади як структуроване представлення режиму дня або послідовності дій; соціальні сценарії (історії) у вигляді коротких розповідей з ілюстраціями для пояснення типових ситуацій (наприклад, як вітатися або дотримуватись черговості); картки-комунікатори із зображеннями, що символічно імітують слова «так», «ні», «допоможи», «я хочу; настільні або настінні комунікативні таблиці, які застосовуються для вибору відповідей.

На сьогодні особливої значущості набувають дослідження питання, пов'язані із *порушеннями невербальної комунікації*. Під час роботи з дітьми враховуються їхні труднощі у розумінні і використанні міміки, жестів, зорового контакту, емоційних сигналів. З цією метою використовуються картки емоцій (емоційні шкали), метою яких є розпізнавання та вираження емоцій. Ефективними є ігри на розпізнавання невербальних сигналів – для цього послуговуються спеціальними наборами із зображеннями облич, ситуацій, емоцій. Для імітації міміки й жестів використовується дзеркало, психологічні техніки з яким проводяться у супроводі дорослого. Плідні результати дають змогу отримати психологічні техніки із використанням символічних фото або відео – із демонстрацією соціальних ситуацій, щоб допомогти дитині навчитися реагувати невербально.

У межах корекційно-розвивальної роботи з дошкільниками з РСА, які мають *порушення міжособистісних взаємин*, мають труднощі в налагодженні стосунків, спільній діяльності, грі, обміні емоціями, застосовується ціла низка засобів альтернативної комунікації. Серед них ігрові картки для рольових сценаріїв, які допомагають моделювати дружню взаємодію, обмін репліками, черговість у грі. Дієвими є колективні візуальні завдання, які вимагають спільного виконання дій у

тандемі з однолітками. Результативність у роботі з дошкільниками із РСА дозволяють отримати комунікативні дошки з картинками для гри, які візуально окреслюють звернення до інших, до прикладу, «Ходімо гратись», «Давай малювати». Допомагають у роботі з дошкільниками соціальні історії про дружбу та правила спілкування, особливо ті, які розповідають з акцентом на емоційний контакт і взаємопідтримку. У психолого-педагогічній роботі широко застосовуються техніки: «Візуально ілюстровані розповіді», «Життєві сценарії», «Панелі-репліки», «Партнерство у грі», «Парні завдання», «Зоровий контакт», «Узгодження рішень», «Емоційні картки-комунікатори», «Емоційне взаєморозуміння», які сприяють обміну думками та зміцненню соціальних зв'язків.

З огляду на це, можемо стверджувати, що ефективність засобів альтернативної комунікації залежить від індивідуального рівня розвитку дітей та урахуванням конкретного профілю порушень. Комбінація зорових, тактильних і слухових методів забезпечує багатоканальну підтримку комунікації та сприяє загальному розвитку навичок комунікації та міжособистісної взаємодії дошкільників із РСА.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Загальні результати емпіричного дослідження засвідчили, що дошкільники з розладами спектра аутизму мають більш значні порушення у всіх основних сферах комунікативної та міжособистісної взаємодії порівняно з дітьми з нормотиповим розвитком. Найбільш виразні труднощі спостерігаються у сфері невербальної комунікації та міжособистісних взаємин, що підтверджується високим відсотком дітей із відповідними порушеннями. Також значна частина дітей із РСА демонструє порушення мовлення та вербальної комунікації, які ускладнюють повноцінну взаємодію з оточенням. У дошкільників нормотипової групи переважають середній і низький рівні порушень, що вказує на природні вікові коливання, а не на патологічні труднощі. Виявлені відмінності є статистично значущими та вказують на системність порушень комунікативної поведінки у дітей з РСА. Це підкреслює необхідність раннього виявлення таких особливостей і впровадження індивідуально спрямованих корекційно-розвивальних програм.

Враховуючи результати емпіричного дослідження, що виявили високий та помірний рівень порушень мовлення у більшості дошкільників з РСА, доцільно застосовувати низку психологічних технік альтернативної комунікації, спрямованих на компенсацію вербальних труднощів і розвиток комунікативної компетентності:

Система обміну зображеннями (Picture Exchange Communication System, PECS) є структурованою формою альтернативної комунікації, яка передбачає використання піктограм або фотографій для передавання дошкільниками своїх потреб і бажань. Техніка виявляється особливо ефективною у роботі з дітьми, що мають виражені мовленнєві порушення, оскільки забезпечує доступний, візуально зрозумілий канал взаємодії з оточенням.

Жестова комунікація (Sign Supported Speech) – застосовується як доповнення до мовлення або його заміна. Використання простих жестів дозволяє дітям з РСА легше налагоджувати контакт з дорослими і однолітками та підтримувати соціальну взаємодію у повсякденних ситуаціях.

Візуальні розклади та сценарії – допомагають дошкільникам орієнтуватися в подіях, прогнозувати послідовність дій і реагувати на зміни. Це сприяє зниженню тривожності, підвищенню самостійності й розвиткові розуміння інструкцій.

Комунікативні планшети або електронні пристрої (Speech-generating devices) – використовуються для дітей, які мають труднощі як із мовленням, так і з використанням жестів. Вони дозволяють натисканням на екран формувати слова або фрази, які пристрій відтворює вголос.

Соціальні історії – короткі оповідки з ілюстраціями, які навчають комунікативної поведінки у конкретних соціальних ситуаціях (наприклад, як привітатися, попросити про допомогу або висловити емоцію).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] «Альтернативна комунікація»: навчально-методичний посібник / уклад. А.В. Сімко. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2024. 144 с. Available: <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/8102/Simko-A.-Alternatyvna-komunikatsiia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- [2] В. Й. Бочелюк, М. С. Панов, О. Л. Позднякова, А. В. Турубарова. «Аутологія» : навч.-метод. посіб. Запоріжжя : Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія, 2023. 324 с. Available: https://repository.khnnra.edu.ua/wp-content/uploads/tainacan-items/306/24330/Autologiya_posibnyk.pdf
- [3] Т. Є. Єжова «Альтернативна комунікація як засіб соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності» в Збірник «Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами», 2011. №8 (10). С. 73–80. Available: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1275/>

[4] «Концепція розвитку інклюзивної освіти» : наказ МОНУ від 01.10.2010 №912 Available: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/#google_vignette

[5] Т.О. Куценко «Використання допоміжної альтернативної комунікації при навчанні дітей з розладами аутичного спектра» в *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 2013. Вип. 4(2). С.209–218. Available: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2013_4%282%29_26

[6] О. Панкратов «Методи розвитку мовлення у дітей з аутизмом» в *Аутизон+ Психолого-педагогічний клуб для дітей з особливими освітніми потребами*. 2023. Available: <https://aytuzon.com.ua/metodu-rozvyutky-movlennya/>

[7] «Про дошкільну освіту» : Закон України в *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2024. №42. ст.258. Available: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>

[8] «Про освіту» : Закон України в *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2017. № 38-39, Ст.380. Available: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

[9] Т.В. Скрипник. «Феноменологія аутизму» : моногр. Київ : Фенікс, 2010. 368 с. Available: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=wgKbr9IAAAAJ&hl=uk>

[10] Г.В. Усатенко «Практичні аспекти створення символів альтернативної та додаткової комунікації для відновлення комунікаційних навичок у людей з афазіями» в *Наукові студії з соціальної та політичної логopedії*. Київ, 2021. Available: https://www.researchgate.net/publication/369190934_PRAKTICNIJ_ASPEKT_FORMUVANNA_KOMUNIKATIVNOI_STRATEGII_ZASOBAMI_ALTERNATIVNOI_TA_DODATKOVOI_KOMUNIKACII

[11] М.С. Чайка., Г.В. Усатенко, О.В. Кривоногова «Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами» : навчально-методичний посібник. Київ : ФОП Усатенко Г.В., 2021. 80 с. Available: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/2022/02/22/Navch-metod.posibnyk.Teoriya.ta.praktyka.vykoryst.altern.komunik.dlya.osib.z.OP.22.02.22.pdf>

[12] D.C. Millar, J.C. Light, & R.W. Schlosser. «The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: A research review» in *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 2006. Issue 49. P. 248–264. Available: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16671842/>

[13] R. Schlosser, & O. Wendt «Effects of augmentative and alternative communication intervention on speech production in children with autism: A systematic review in American» in *Journal of Speech-Language Pathology*,

2008. Issue 17, P. 212–230. Available:
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18663107/>

[14] W.L. Stone, & P.J. Yoder «Predicting spoken language level in children with autism spectrum disorders» in *Autism*, 2001. Issue 5(4). P. 341–361. Available: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11777253/>

Матеріал надійшов до редакції 18.03.2025 р.

Авторський внесок

Гончарук Н. – 50%, Вержиховська О. – 40%, Марків А. – 10%.

HONCHARUK Nataliia,

Doctor of psychological sciences,
associate professor of the department
of general and practical psychology,
Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi national University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-9552-0946>

VERZHIHOVSKA Olena,

Ph.D., associate professor
of the department of psycho-medical-pedagogical foundations of correctional
work,
Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilsky, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-9342-0896>

MARKIV Anna,

student of higher education of correspondence form of education
OP Special education (Oligophrenopedagogy),
Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilsky, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0005-5451-8520>

**FORMATION OF ALTERNATIVE COMMUNICATION SKILLS IN
PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM
DISORDERS**

Annotation. The article reveals theoretical and practical aspects of the formation of alternative communication (AC) skills in preschool children with autism spectrum disorders (ASD). The relevance of implementing alternative and augmentative communication as one of the key means of developing communicative abilities in children with significant verbal language

impairments or no verbal language at all is substantiated. Particular attention is paid to determining the role of alternative communication in the context of inclusive education and ensuring the right of every child to full communication, which is provided for by the current legislation of Ukraine. The study analyzes various types of AC, in particular non-verbal systems (sign language, pictograms, PECS cards), technical and electronic means (speech generators, tablets with communication programs), their capabilities and feasibility of use depending on the level of speech development of the child. Practical examples of implementing alternative communication methods in correctional and developmental work with preschool children with ASD are presented. The key conditions for the effective formation of alternative communication are identified: interdisciplinary interaction of psychologists and teachers, an individual approach, gradual training in the skills of using AK tools in everyday life.

Based on the analysis of scientific sources and the results of practical experience, it is stated that the formation of alternative communication skills is not only an important component of the development of children with autism, but also a necessary condition for their socialization, integration into children's groups and ensuring psychological well-being.

Keywords: alternative communication (AK), preschool children, autism spectrum disorders, normotypical development, communication skills, psychological and pedagogical support, formation.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] «Alternative communication: teaching and methodological manual» / compiled by A.V. Simko. Kamianets-Podilskyi: Publisher Kovalchuk O.V., 2024. 144 p. URI: <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/8102/Simko-A.-Alternatyvna-komunikatsiia.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (in Ukrainian)
- [2] V.Y. Bocheliuk, M.S.Panov, O.L.Pozdnyakova, A.V. «Turubarov Autology: teaching and methodical manual». Zaporizhzhia: Khortytsya National Educational and Rehabilitation Academy, 2023. 324 p. URI: https://repository.khnnra.edu.ua/wp-content/uploads/tainacan-items/306/24330/Autologiya_posibnyk.pdf (in Ukrainian)
- [3] T.E. Yezhova «Alternative communication as a means of social rehabilitation of children with disabilities» in *Collection in Actual problems of education and upbringing of people with special needs*, 2011. Issue 8 (10). pp. 73–80. URI: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1275/> (in Ukrainian)
- [4] «Concept of development of inclusive education: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine» dated 01.10.2010 Issue 912. URI: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/#google_vignette (in

Ukrainian)

[5] T.O. Kutsenko «Using assistive alternative communication in teaching children with autism spectrum disorders» in *Education of persons with special needs: ways of development*, 2013. Issue 4(2). P.209–218. URI: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2013_4%282%29_26 (in Ukrainian)

[6] O. Pankratov «Methods of developing speech in children with autism» in *Autizon+ Psychological and pedagogical club for children with special educational needs*, 2023. URI: <https://aytuzon.com.ua/metodu-rozvutky-movlennya/> (in Ukrainian)

[7] «On preschool education: Law of Ukraine» in *Bulletin of the Verkhovna Rada (VVR)*, 2024. Issue 42. p. 258. URI: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> (in Ukrainian)

[8] «On Education»: Law of Ukraine in *Bulletin of the Verkhovna Rada (VVR)*, 2017, Issue 38-39, p. 380. URI: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (in Ukrainian)

[9] T.V. Skrypnyk «Phenomenology of autism: monograph». Kyiv: Fenix, 2010. 368 p. URI: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=wgKbr9IAAAAJ&hl=uk> (in Ukrainian)

[10] G.V. Usatenko «Practical aspects of creating symbols of alternative and augmentative communication for restoring communication skills in people with aphasia» in *Scientific studies on social and political speech therapy*. Kyiv, 2021. URI: https://www.researchgate.net/publication/369190934_PRAKTICNIJ_ASPEKT_FORMUVANNA_KOMUNIKATIVNOI_STRATEGII_ZASOBAMI_ALTERNATIVNOI_TA_DODATKOVOI_KOMUNIKACII (in Ukrainian)

[11] M.S. Chayka, G.V. Usatenko, O.V. Kryvonohova «Theory and practice of using alternative communication for people with special educational needs: educational and methodological manual». Kyiv: FOP Usatenko G.V., 2021. 80 p. URI: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/2022/02/22/Navch-metod.posibnyk.Teoriya.ta.praktyka.vykoryst.altern.komunik.dlya.osib.z.OP.22.02.22.pdf> (in Ukrainian)

[12] D.C. Millar, J.C. Light, & R.W. Schlosser. «The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: A research review» in *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 2006. Issue 49. P. 248–264. URI: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16671842/> (in English)

[13] R. Schlosser, & O. Wendt «Effects of augmentative and alternative communication intervention on speech production in children with autism: A systematic review in American» in *Journal of Speech-Language Pathology*,

2008. Issue 17, P. 212–230. URI: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18663107/> (in English)

[14] W.L. Stone, & P.J. Yoder «Predicting spoken language level in children with autism spectrum disorders» in *Autism*, 2001. Issue 5(4). P. 341–361. URI: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11777253/> (in English)

УДК 376-056.313-053.5:005.521

DOI 10.32626/2413-2578.2025-25.127-147

ЗАН Ольга

аспірантка Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка,

старший викладач кафедри дошкільної,
початкової та інклюзивної освіти,

Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти,
м. Ужгород, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-6788-271X>

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Анотація. У статті описано результати вивчення проблеми формування прогностичної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Дослідження було спрямоване на пошук найбільш оптимальних засобів формування прогностичної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Прогностична діяльність пов'язана із аналізом і передбаченням можливих наслідків подій, можливістю встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, ставити мету і досягати кінцевого результату, планувати етапи на шляху до досягнення мети. Прогностична діяльність відіграє вирішальну роль для успішної навчальної діяльності, оскільки допомагає передбачити можливий результат навчання і, відповідно, здійснювати підбір необхідних засобів для його досягнення. Разом з тим, у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку присутній низький рівень розвитку прогностичної діяльності, учні не здатні прогнозувати події, передбачати результати подій та планувати майбутнє. Тому існує необхідність у складанні програми, плануванні етапів та підборі засобів формування прогностичної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Одним із таких засобів формування прогностичної діяльності є образотворче мистецтво. Молодші школярі мають специфіку образотворчої діяльності через збіднену уяву, недорозвиток мисленнєвих операцій, недоліки зорового сприймання. Тому образотворчі засоби для цієї категорії дітей потрібно підбирати залежно від рівня розвитку їх інтелекту і можливості зрозуміти інструкцію. Такі учні під час виконання образотворчих завдань потребують постійної допомоги і підказки педагога, багаторазове повторення інструкції, наочні приклади з життєвих ситуацій. Для формування прогностичної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями на уроках образотворчого мистецтва рекомендуємо застосовувати ділові ігри та вправи, що передбачають прогнозування майбутнього результату.

Ключові слова: прогностична діяльність, молодші школярі з інтелектуальними порушеннями, засоби образотворчого мистецтва, формування, етап, причинно-наслідкові зв'язки, прогнозування.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. У Новій українській школі сьогодні є необхідним формувати у здобувачів освіти важливі компетентності, що забезпечують успішність у навчанні та адаптацію у дорослому житті: когнітивні, регулятивні, комунікативні та ін. Важливою компетентністю для сучасного здобувача освіти є здатність прогнозувати майбутній хід подій та можливі їх наслідки, що передбачає високий рівень розвитку прогностичної діяльності.

Прогностична діяльність є складним психічним процесом, пов'язаним зі здатністю аналізу та передбачення ймовірних наслідків дій, явищ і здатністю приймати найбільш оптимальні рішення. Здатність до прогностичної діяльності є досить значимою для людини, оскільки вона допомагає адаптуватися щодо змінних умов дійсності, не здійснювати помилки та планувати майбутнє. Прогностична діяльність є компонентом вищих психічних функцій та ґрунтується на аналізі минулого досвіду (застосування наявних знань та досвіду з метою прогнозування), на уяві та мисленнєвих операціях (створення моделей прогнозованих ситуацій) та причинно-наслідкових зв'язках і логічному мисленні (розуміння як відповідна подія спричиняє іншу подію).

Формування прогностичної діяльності є важливим для молодших школярів, тому що прогностичні здатності впливають на навчальну успішність в освітньому процесі, допомагають зрозуміти мету у навчальній діяльності та передбачити можливий результат. Прогностична діяльність сприяє самоконтролю, ефективній комунікації

з усіма учасниками освітнього процесу, є значимою успішної соціальної інтеграції.

Учні молодших класів з порушеннями інтелектуального розвитку мають низький рівень сформованості прогностичної діяльності та цілепокладання, вони не вміють прогнозувати події, передбачати результати своєї діяльності і планувати майбутнє.

Прогностична діяльність молодшого школяра виражається у його здатності передбачити наслідок власної діяльності та знаходити рішення через аналіз ймовірних варіантів розв'язання. У молодших школярів з інтелектуальними порушеннями прогностична діяльність розвивається сповільнено у зв'язку з обмеженими можливостями у когнітивній сфері, а саме: знижений рівень абстрактного мислення, сповільнений темп при обробці інформації, складнощі при пошуку причинно-наслідкових зв'язків, знижена здатність узагальнювати, порушення уваги, усіх психічних процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливо важливою, на думку А. Руденка, А. Ковальчук, О. Петяк та ін., є надання корекційної підтримки учням з порушеннями інтелектуального розвитку у теперішній воєнний час [19]. Дослідження Т. Докучиної, С. Миронової, С. Михальської, В. Синьова та ін. свідчать, що під впливом корекційного навчання відбуваються позитивні зміни у розвитку пізнавальної діяльності [3; 10; 17; 18]. Т. Докучина зауважує, що підвищення показників у розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями потребує корекційного впливу із врахуванням специфіки їх пізнавальної діяльності [3, с. 25]. Ці порушення спричиняють недоліки у прогностичній діяльності. Досить недорозвиненим є вербально-логічне мислення, яке призводить до труднощів у пошуку причинно-наслідкових зв'язків. Учні з порушеннями інтелектуального розвитку самостійно не можуть застосувати практично набуті знання, вміння і навички, не переносять їх у нові умови. Вони часто приступають до виконання завдання без належного його аналізу та осмислення умов, не можуть скласти план дій та врахувати усі вимоги і дані. Т. Докучина висловлює думку, що учні з порушеннями інтелектуального розвитку не можуть пов'язати набуті знання з досвідом та життєвими ситуаціями, вони мають стереотипну практичну діяльність [3, с. 27-28].

Мета статті – проаналізувати особливості формування прогностичної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, виділити засоби її формування та описати результати апробації авторської програми формування прогностичної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Молодшим школярам з порушеннями інтелектуального розвитку важко зрозуміти нові поняття та способи діяльності, вони не здатні організувати свою практичну діяльність і передбачити її результат (І. Дмитрієва, Е. Кукса, С. Миронова, В. Синьов, І. Ужченко та ін.) [2; 7; 10; 13]. Регуляторні дії, які становлять основу прогностичної діяльності, є умовою успішної провідної діяльності учнів (М. Миронова, В. Синьов) [7; 10]. Тому навчальна діяльність є ускладненою у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, що негативно відображається на результатах навчання і соціальній інтеграції учнів (Ю. Бистрова, Л. Дрозд, І. Попович) [6; 8]. У зв'язку з цим дослідники говорять про необхідність формування саморегуляції в учнів з інтелектуальними порушеннями як основи прогностичної діяльності, умінь досягати мету і передбачати результат на основі свого досвіду і уміння прогнозувати (Ю. Бистрова, Л. Дрозд, В. Синьов) [4-6; 10].

Проблему прогностичної діяльності у спеціальній педагогіці вивчали: Ю. Бистрова [6], В. Бондар [1], Л. Дрозд [4-5], Е. Кукса [13], Л. Одинченко [2], В. Синьов [10], І. Ужченко [13] та ін.

І. Ужченко та Е. Кукса вивчали формування прогностичної діяльності у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку з допомогою комп'ютерних технологій [13]. Л. Дрозд вивчала особливості формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями [4; 5].

У дослідженнях Ю. Бистрової, В. Бондаря, Л. Дрозд, В. Синьова описано, що для формування прогностичної діяльності та цілепокладання в учнів з інтелектуальними порушеннями потрібно забезпечити послідовність та наступність в освітньому процесі [1; 6; 10]. На думку Ю. Бистрової, І. Дмитрієвої, Л. Дрозд, Л. Одинченко, В. Синьова, для формування прогностичної діяльності важливо створювати в дітей образ майбутнього як основи життєвого цілепокладання [2; 6; 10]. Вчені зауважують, що для успішного формування цілепокладання потрібно, щоб мета досягнення була чітко і конкретно сформульована, її можливо було дослідити, була реальною для досягнення, вона усвідомлювалася учнем та була зрозумілою для виконання, спонукала до дії та визначала бажаний результат.

Для формування прогностичної діяльності і цілепокладання, мета повинна описувати завдання, що є важливими для учня, допомагають йому задовольнити свої потреби і засвоїти компетентності виконувати завдання; мета повинна формулюватися через досвід учнів при розв'язанні таких завдань і досягненні мети; мета повинна знаходитися в межах конкретного часу і відповідати уявленням в учнів; мета повинна формувати особистісні цілі учнів і мотивацію до їх досягнення; у

результаті досягнення мети в учнів формуються нові навчальні і соціальні компетентності та особистісні позитивні якості; досягнення мети сприяє набуттю досвіду цілепокладання в учнів і вчителів.

Т. Титаренко, В. Чернобровкін, В. Панок вважають, що формування прогностичних здібностей та цілепокладання буде ефективнішим, коли кінцеву мету і кроки до її досягнення вказує не вчитель, а учні разом з педагогом знаходять мету, шляхи її досягнення та формують очікуваний результат [12; 15]. Описуються 2 способи формування цілепокладання:

1) побудова системи чи ієрархії цілей (категорії цілей та рівні їх досягнення) (Т. Титаренко) [12, с. 72].

2) побудова алгоритму формування цілей педагогом для усвідомлення їх учнями (застосування відповідних слів, часток, дієслів).

К. Ушинський в аналітико-синтетичному методі навчання застосовував дієслова, що спонукають учня до дії. Наприклад, дієслова, що розвивають прогностичні здібності (заплануйте, уявіть, спрогнозуйте, змодельуйте та ін.)

Основними особливостями формування прогностичної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями є:

1. Індивідуальний підхід, оскільки кожен учень володіє відповідним рівнем інтелектуального розвитку. В освітньому процесі потрібно враховувати індивідуальні особливості, здібності і темп у роботі.

2. Робота з допомогою практичних дій: молодші школярі з інтелектуальними порушеннями більше розуміють інформацію з допомогою практичних завдань і дій. Наприклад, можна задати дитині прості завдання із прогнозуванням: «Якщо я випущу з рук чашку, то що відбудеться?».

3. Розвиток мовлення, оскільки прогнозування є взаємопов'язаним зі здатністю обґрунтувати власні думки з допомогою слів. Робота з розвитку мовлення допомагає сформулювати чітке мислення. Наприклад, важливо навчити дітей формувати речення відповідно схемі «Якщо..., то...».

4. Застосування гри як основного засобу у навчанні. Гра сприяє краще розуміти нову інформацію, зменшує стрес і формує навички взаємодії. Настільні ігри, сюжетно-рольові ігри та вправи із картинками формують прогностичні здібності.

Підходами у розробці методики формування прогностичної діяльності та цілепокладання молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку були такі теоретичні підходи:

1. Процес формування прогностичної діяльності передбачає побудову образу майбутнього результату діяльності, усвідомленні і прийнятті образу майбутнього для практичної послідовної діяльності,

прийняття образу майбутнього як підґрунтя для послідовних розумових і практичних дій (М. Рева, Ю. Швалб, О. Вернік, О. Гарнець) [9; 16]. На думку Ю. Швалба та ін., прогнозування допомагає в ситуаціях невизначеності учню побудувати свою покрокову діяльність [16].

2. Формування прогностичної діяльності передбачає комплексний підхід, що означає формування у дітей когнітивних функцій, емоційно позитивного досвіду, мотиваційної та емоційно-вольової сфери, рефлексивні навички, і відбувається через свідому постановку майбутньої цілі (М. Рева, Ю. Швалб, О. Вернік, О. Гарнець) [9; 16]. Прогностична діяльність розвивається при взаємодії психічного і соціального розвитку, тому потребує комплексного підходу при її формуванні. Відокремлений вплив на окремі складові не дозволяють досягнути мети. Комплексне удосконалення когнітивної, мотиваційної, емоційно-вольової сфери підвищує ефективність та функціонування прогностичної діяльності та цілепокладання [16].

3. Відповідно теорії поетапного формування розумових дій та провідної ролі навчальної діяльності у розвитку учня основою цілепокладання та прогностичної діяльності є розумові дії, що передбачає теоретичну постановку мети та практичні об'єктно-предметні дії.

Низький рівень розвитку прогностичної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями і її вагома роль в навчальній діяльності обумовлює необхідність застосування корекційних заходів для формування прогностичних умінь.

3. МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ

Для оцінювання сформованості у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями прогностичної діяльності нами визначено 4 критерії на основі структури діяльності в цілому (мотиви, цілі, дії, засоби): мотиваційний, цільовий, регуляторний та операційний. У дослідженні нами виділено рівні розвитку прогностичної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями: високий, середній, низький.

За дослідженнями Л. Дрозд, основними показниками для виділення рівнів сформованості життєвого цілепокладання в учнів з інтелектуальними порушеннями є операційний та регуляторний [4]. Ми також вважаємо, що регуляторний та операційний компоненти, які вказують на конкретні дії та засоби, на нашу думку, є головними показниками при діагностиці рівня сформованості у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями прогностичної діяльності.

Отже, для високого рівня розвитку прогностичної діяльності важливими є високий рівень розвитку всіх 4 складових. Середній рівень

розвитку передбачає середній рівень вираженості регуляторного та операційного компонентів, а мотиваційного та цільового – на середньому. Низький рівень означає сформованість регуляторного та операційного компонентів на низькому рівні, а мотиваційного та цільового на середньому або низькому.

Теоретичний аналіз проблеми формування прогностичної діяльності дозволив запропонувати методику формування прогностичної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Ця методика допомагає сконструювати прогностичну діяльність під керівництвом педагога, де йому належить головна роль, з допомогою спільної взаємодії учень-педагог до поступового самостійного здійснення прогностичної діяльності учнями. При формуванні прогностичної діяльності існують репродуктивний та продуктивний шляхи. Для молодших школярів з інтелектуальними порушеннями найбільш доступний через органічні ураження головного мозку репродуктивний (відтворюючий) шлях.

Нами виділено такі етапи застосування методики формування прогностичної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями:

1. Організаційний етап, що передбачає формування мотиваційних і цільових критеріїв прогностичної діяльності. В учнів педагог формує зацікавленість та мотивацію до прогнозування та передбачення результату, уміння бачити кінцеву ціль, сприяє цілепокладанню.

2. Діяльнісний етап, що полягає у формуванні основних елементів прогностичної діяльності, а саме прогностичних компетентностей та прогностичних умінь у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями: уявлення кінцевої цілі та продукту діяльності, спрямованість дій на відповідний очікуваний результат. Це передбачає формування операційного критерій прогностичної діяльності.

3. Аналітичний етап, що зумовлює перенесення алгоритму виконання прогностичної діяльності у нові життєві ситуації, зумовлює здійснення самоконтролю прогностичної діяльності. Отже, розвиває регуляторний критерій у прогностичній діяльності.

При практичному впровадженні етапів методики важливими є такі компоненти: організаційний, технологічний, корекційний та виконавчий.

1. Організаційний компонент у методиці означає формування особистої цікавості учня до прогностичної діяльності, наявність особистісного значення цілі, яка сприятиме молодшому школяру в отриманні знань і компетенцій, що потрібні для здійснення прогнозування.

2. Технологічний компонент у методиці формує технологічні основи прогностичної діяльності, він враховує формування і корекцію

мисленнєвих механізмів (інтеріоризація, інтерпретація). Формування технологічного компоненту представлено двома шляхами: репродуктивний та продуктивний. Як нами зауважено, для молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в силу їх порушень більше підходить репродуктивний шлях.

Репродуктивний шлях формування прогностичної діяльності передбачає такі методи: пояснення, показ дій, емоційне прийняття, практичні вправи, ігрові завдання, наочний та словесний приклад. Засобами формування прогностичної діяльності є: гра, наочна пам'ятка щодо схеми прогнозування, алгоритмічні картки. Умовами успішності формування прогностичної діяльності є: зацікавленість учнів, актуалізація їх знань.

Продуктивний шлях є менш успішним для формування прогностичної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, оскільки передбачає активне застосування мисленнєвих процесів, які в учнів цієї групи є досить порушеними, як і вся пізнавальна сфера. Методами формування прогностичної діяльності є: обґрунтування, аргументація, диспут, деталізація, аналіз, порівняння, прогнозування, логічне міркування та експеримент. Засобами формування прогностичної діяльності є: завдання з конкретними цілями та прогноз їх здійснення, зміна змісту, алгоритм порівняння, технологічні картки. Умовами формування прогностичної діяльності є: мотивація та особистісна зацікавленість, актуалізація отриманого комплексу знань, проблемний підхід, проєктна діяльність.

3. Корекційний компонент у методиці передбачає корекцію мисленнєвих процесів, уяви, що є особливо важливими для здійснення прогностичної діяльності. Розвиток цих процесів стане умовою досягнення нових компетентностей для успішного прогнозування у нових та невизначених ситуаціях, де потрібно передбачити результат. Корекційний компонент передбачає проведення відповідних корекційних заходів з молодшими школярами з інтелектуальними порушеннями. Інколи передбачається застосування кейс-методу: побудова проблемної ситуації, через діалог педагога та учнів актуалізуються наявні знання, теоретичне прогнозування, практичний експеримент, проєктна діяльність (поетапне розв'язання завдань), актуалізація знань на уроці з послідовним закріпленням знань під час позакласної роботи, проведення моніторингу щодо сформованості прогностичної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, діалог між педагогом та учнями щодо отриманих результатів.

4. Виконавчий компонент у методиці формування прогностичної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями передбачає практичне застосування відповідних методів

та прийомів прогностичної діяльності із різними способами та засобами формування прогнозування.

Методика формування прогностичної діяльності передбачає використання таких принципів: врахування вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, структури та ступеня їх інтелектуальних порушень; врахування специфіки сформованості пізнавальних процесів; принцип доступності навчального матеріалу; принцип зв'язку теоретичних знань з практичними вміннями; принцип комплексного розвитку усіх пізнавальних функцій, що складають основу прогностичної діяльності.

Експериментальна основа корекційних занять з формування прогностичної діяльності ґрунтується на провідній діяльності молодших школярів (навчанні) та вагомій ролі дидактичної гри для пізнавального розвитку учнів, в тому числі, і з інтелектуальними порушеннями. Заняття склалися з відповідних дидактичних ігор, що спрямовувалися на те, щоб сформувати у молодших школярів компетентності, що є важливими для прогностичної діяльності (наприклад, вміння будувати причинно-наслідкові зв'язки, вміння ставити ціль та підбирати дії для її досягнення, вміння передбачити кінцевий результат та ін.).

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Для формування прогностичної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в повинна розроблятися корекційно-розвиваюча програма залежно від особливостей інтелектуального розвитку у кожного учня. Успішне впровадження такої програми командою психолого-педагогічного супроводу, яка знає технології корекційно-педагогічної роботи в освітньому закладі, забезпечить оптимальну соціальну адаптацію учнів з інтелектуальними порушеннями. Л. Дрозд зауважує, що одним з напрямів програми психолого-педагогічного супроводу учнів з інтелектуальними порушеннями повинна бути корекційна робота з формування у них цілепокладання та прогнозування [5, с. 148]. Виконання прогностичної діяльності залежить від життєвого досвіду учня і освітній заклад повинен стати засобом отримання позитивного життєвого досвіду, що формуватиме прогностичні вміння.

Метою створеної нами програми є визначення корекційно-педагогічних і соціально-психологічних умов формування прогностичної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями та розробка спеціальної методики формування прогностичної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями засобами образотворчого мистецтва.

Завдання програми формування прогностичної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями:

1. Навчити молодших школярів з інтелектуальними порушеннями усвідомлювати кінцеву мету у відповідній діяльності.
2. Сформувати в учнів уміння прогнозувати майбутній результат.
3. Навчити молодших школярів з інтелектуальними порушеннями поетапно прогнозувати та здійснювати свою діяльність на шляху до досягнення цілі.
4. Розвинути в учнів уміння переносити сформовані навички прогнозування у нові незнайомі ситуації у житті.
5. Сформувати у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями уміння планувати майбутнє та усвідомлено здійснювати вибір.

Разом із формуванням прогностичної діяльності ми паралельно працювали із розвитком сфер, що виступають її важливими компонентами:

1. Низький рівень розвитку вольової сфери у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, що виражається у слабкості розвитку вольових процесів тому, відповідно, зменшує цілепокладання та прогнозування. Значна увага приділяється корекційним вправам, що спрямовані на формування саморегуляції в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

2. Знижена внутрішня мотивація і перевага зовнішньої мотивації у виконанні діяльності. Тому важливо молодшим школярам з інтелектуальними порушеннями створювати ситуації успіху, давати доступні за складністю завдання і допомагати вирішувати більш складні, завдання повинні бути невеликі за обсягом, що підвищуватиме навчальну мотивацію учнів, формуватиме відповідальність за позитивний результат

3. Порушення в емоційній сфері молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, їх імпульсивність, знижена саморегуляція. Тому повинні бути завдання, що корегують недоліки їх емоційної сфери та підвищують рівень самоконтролю, що сприятиме формуванню навичок цілеспрямованого прогнозування.

Програма формування прогностичної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями складалася з 4 етапів:

1. Діагностичний – проведення відповідних діагностичних методик, спрямованих на вивчення особливостей прогностичної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями;

2. Підготовчий – формування саморегуляції та мотивації для участі у корекційній програмі, бажання передбачати кінцевий результат і здійснювати підбір відповідних етапів діяльності для його досягнення.

Проводилися гімнастичні вправи для пальців та кисті рук, що підвищували рівень працездатності у корі головного мозку учня. Молодших школярів навчали йти до найпростішої мети у навчанні, планувалося досягнення цієї мети та здійснювалися відповідні для цього дії. Для успішної прогностичної діяльності молодші школярі повинні самостійно контролювати власну діяльність. Для цього застосовувалися відповідні ігри та вправи, спрямовані на вдосконалення саморегуляції.

3. Основний – формування прогностичної діяльності як кінцевої цілі для учнів і виділення з допомогою вчителя додаткових проміжних завдань. Під час формування прогностичної діяльності запропоновано корекційно-розвивальні завдання: формування мисленнєвого аналізу; формування умінь усвідомлювати кінцеву мету та розуміти проміжні завдання як підґрунтя для одержання кінцевого результату; формування мотивації та цілеспрямованої поведінки для розвитку прогностичних здібностей; формування умінь вербалізувати бажаний результат і словесно планувати його досягнення. Молодші школярі з інтелектуальними порушеннями можуть зрозуміти кінцеву мету і проміжні цілі з допомогою педагога, самостійно їх виділити не можуть. Для цих учнів потрібний тривалий час для виконання завдань, вони роблять значну кількість помилок, які їм важко помітити і виправити.

4. Заклучний – формування прогностичної діяльності як свого власного вибору, усвідомлення мети і виділення проміжних цілей. Цей етап передбачає активізацію мисленнєвих операцій молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, самостійності при виборі цілей, порівняння кроків для досягнення цілі з минулим досвідом, усвідомлення поетапності при виконанні завдань і співвіднесення їх з кінцевим результатом як можливості вияву власних прогностичних здібностей. Це дозволяє здійснювати учню цілеспрямовану діяльність, зорієнтовану на прогнозований результат.

У програмі формування прогностичної діяльності значну роль відіграє планування, що дозволяє послідовно виконати дії, що спрямовані на досягнення кінцевої мети. На низькому рівні розвитку прогностичної діяльності молодші школярі з інтелектуальними порушеннями повинні мати хоч загальні уявлення щодо майбутнього результату, вміння його спрогнозувати та поетапно розпланувати, орієнтуватися щодо часу у виконанні завдань. На середньому та високому рівні розвитку прогностичної діяльності молодші школярі з інтелектуальними порушеннями повинні вміти застосовувати прогностичні здібності під час навчальної та практичної діяльності.

На нашу думку, формування прогностичної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями буде ефективним, якщо:

- основними механізмами, що ми застосовуємо при впровадженні методики формування прогностичної діяльності, будуть: інтерпретація

(перенесення прогностичної діяльності через навчальний алгоритм); реінтерпретація (уточнення учнем початкової інформації на основі уже засвоєного досвіду прогнозування) з метою успішного прогнозування майбутніх дій та здійснення прогностичної діяльності); інтеріоризація (переведення прогностичної діяльності у внутрішній план дій);

- методика формування прогностичної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями реалізовується поетапно, із соціально-психологічним супроводом, на основі розуміння дітьми значення прогнозування, через демонстрацію і аналіз дій, прогнозування майбутніх дій та результату, практичне виконання із застосуванням елементів самостійного планування і прогнозування діяльності (короткострокове і довгострокове планування і прогнозування майбутнього результату).

Вважаємо, що методами активізації механізмів формування прогностичної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями є:

- метод діалогу в освітньому процесі (педагог учням задає питання, що стосуються прогнозування відповідної події, а молодші школярі відповідають);

- проблемний метод (розгляд та аналіз конкретної проблемної ситуації, наприклад, Що буде, якщо людина випустить чашку з рук?);

- метод антиципації (здійснення цілепокладання та прогнозування на основі власного минулого досвіду);

- рефлексивний метод та метод регуляції (самооцінка власних можливостей щодо застосування свого практичного досвіду у нових і нестандартних ситуаціях).

На нашу думку, створюючи корекційну програму формування прогностичної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями потрібно обов'язково врахувати специфіку часових уявлень в учнів цієї категорії, їх обмежені можливості уявляти себе у майбутньому, прогнозувати майбутні події та будувати власні життєві плани.

Часові уявлення допомагають планувати, створювати відповідні цілі і розуміти мотиви їх досягнення. Планувати і прогнозувати учень може тоді, коли думає не лише про кінцевий результат, але і шукає шляхи його досягнення, об'єктивні та суб'єктивні ресурси, які їй знадобляться. Констатація мети, проєктування майбутнього, виділення завдань на основі часових уявлень відбуваються завдяки когнітивної, емоційної та поведінкової готовності учня до прогнозованого ходу подій.

На нашу думку, важливим при формуванні прогностичної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями є:

1. Перед початком формування прогностичної діяльності

потрібно провести діагностику рівня її сформованості у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Потрібно визначити як учень реагує на відповідні ситуації, чи передбачає наслідки власних дій та чи усвідомлює причинно-наслідкові зв'язки.

2. Ознайомлення учня із причинно-наслідковими зв'язками. Спочатку молодшому школяру з інтелектуальними порушеннями потрібно пояснити, що кожна дія дає відповідні наслідки та дає свій результат. Наприклад: «Якщо ти випустиш з рук склянку, то вона розіб'ється», «Якщо дитина з'їсть багато солодкого, то у неї болітиме живіт», «Якщо людина не полле рослину, то вона зав'яне». Для цього застосовують життєві приклади і наочні приклади (відео та ілюстрації).

3. Формулювання учнями простих прогнозів, коли потрібно передбачати наслідки зрозумілих їм подій. Наприклад, «Що буде, якщо тепло не одягнутися взимку?», «Що буде, якщо під час дощу залишити відчиненим вікно?». Учні вирішують також складніші ситуації. Наприклад, будують логічний ланцюжок з декількох подій (що буде після відповідних подій), прогнозують наслідки соціальних ситуацій: «Що буде, якщо я штовхну друга?».

4. Для закріплення знань застосовують завдання для розвитку логічного мислення. Можна використати ігри «Закінчи речення» («Якщо на вулиці дощ, то треба взяти з собою...»), «Знайди помилку», де потрібно проаналізувати неправильну дію персонажа на картинці.

5. Застосування для формування прогностичної діяльності ігрових методів. Ігри роблять освітній процес доступним та цікавим. Наприклад, можна провести гру «Що буде, якщо?», де учні прогнозують, що може відбутися у певних ситуаціях.

6. Формування логічного мислення, коли молодшим школярам потрібно проаналізувати прості життєві ситуації і дати пояснення: «Чому це відбулося?».

7. Практичне застосування прогностичних здібностей в повсякденних ситуаціях у реальному житті. Учні набувають прогностичних навичок передбачати реальні події: вони навчаються планувати день, давати оцінку результатам виконання завдання чи передбачати наслідки своєї поведінки. Молодших школярів вчать використовувати набуті знання у повсякденному житті. Наприклад, планувати день, вибирати правильну поведінку в соціумі. Вирішують проблемні питання: «Що буде, якщо ти не зробиш уроки?», «Що буде, якщо ти будеш мати погану поведінку?».

Одним із засобів формування прогностичної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями є образотворче мистецтво. Оскільки образотворчі здібності в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку є обмеженими, то основне під час занять образотворчим мистецтвом – намалювати наближене до реальності

зображення предмету. Під час малювання педагог активно застосовує прийоми, що допомагають досягти ефекту за короткий час. І. Татяничкова, О. Манько до них відносять: малювання за трафаретами та шаблонами, копіювання уже поданих готових зразків, розфарбовування контурних зображень, графічні диктанти, коли педагог відтворює почергово кожен елемент у малюнку, а молодші школярі його повторюють [11].

У «Типовій освітній програмі для 3-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб із порушеннями інтелектуального розвитку» вказано, що одним із завдань образотворчого мистецтва у початкових класах для дітей з інтелектуальними порушеннями є корекційні завдання: «корекція недоліків пізнавальної діяльності, моторно-рухової сфери, розвиток сенсорних здібностей» [14, с. 88].

Живопис як один з видів образотворчого мистецтва допомагає вдосконалити когнітивні здібності у молодших школярів (зорове сприймання, мислення, уяву). Крім цього, малювання є чудовим засобом формування прогностичних здібностей, оскільки потребує продумати композицію, спрогнозувати її кінцевий результат, вдало підібрати колір, розмір, форму і перспективу зображення. Це вимагає прогностичних умінь щодо формулювання етапності у виконанні образотворчої діяльності. Учень зосереджується на відповідному об'єкті при малюванні, прогнозує його кінцеве зображення, що удосконалює прогностичну діяльність.

Через цілеспрямований розвиток умінь розпізнавати форму, будову та розміри частин предмету, його колір та просторове розташування, уміння порівнювати та аналізувати у молодших школярів формується вміння визначати поетапність роботи під час образотворчої діяльності, здійснювати контроль за власним виконанням роботи, вони навчаються планувати результат діяльності. Отже, в учнів формуються прогностичні здібності та створюється основа для прогностичної діяльності.

Для отримання успішних результатів з учнями на уроках образотворчого мистецтва проводиться малювання на відповідні теми, що вимагає зображень через уявлення про відповідні предмети чи нескладні сюжети з оточуючого світу, створення ілюстрацій про літературні твори. Це вимагає і прогностичної діяльності, оскільки учням потрібно заздалегідь продумати сюжет і кінцевий варіант малюнку, а потім через послідовність відповідних етапів втілити з допомогою засобів образотворчого мистецтва свій кінцевий задум.

На уроках образотворчого мистецтва важливо застосовувати дидактичну гру, що сприятиме розв'язанню корекційних завдань та формуватиме прогностичну діяльність. Дидактичні ігри передбачали комплекс завдань з образотворчого мистецтва, спрямованих на те, щоб

навчити молодших школярів з інтелектуальними порушеннями більш точно сприймати властивості предметів, їх взаємозв'язки та послідовність створення з допомогою образотворчих засобів для досягнення кінцевого результату зображення. Наприклад, дидактична гра «Впізнай і домалюй», «Метелики-половинки», «Що буває навесні?», «Палітра осені» (на змішування кольорів), «Оживи фігуру», «Закінчи картинку» та ін. Усі дидактичні ігри підбиралися з метою формування у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями прогностичної діяльності.

Оскільки основним засобом формування прогностичної діяльності були образотворчі засоби, то у підготовчому етапі нашого експерименту застосовано принцип поєднання відповідної предметної діяльності молодших школярів з образотворчою діяльністю. Наприклад, поєднання ігор на заняттях із образотворчим мистецтвом, застосування мовних і наочних засобів навчання, збільшення сенсорних засобів на заняттях.

На уроках образотворчого мистецтва також застосовувалися спеціальні графічні вправи та система формування початкових навичок з метою удосконалення процесу малювання. Враховуючи особливості молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, ми активізували розвиток в них пізнавальної діяльності образотворчими засобами, оскільки образотворче мистецтво відіграє значну роль для психічного розвитку учнів.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Аналіз результатів дослідження дає можливість скласти програму, спрямовану на формування прогностичної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Під час апробації програми учні позитивно сприймали наші заняття з ними, зацікавлено слухали, з допомогою педагога шукали причинно-наслідкові зв'язки, йшли до мети і передбачали кінцевий результат. Це доводить, що молодші школярі з інтелектуальними порушеннями при проведенні корекційної роботи, підтримки педагога і позитивного ставлення здатні до формування прогностичної діяльності. Разом з тим, учні з інтелектуальними порушеннями потребують довготривалого комплексного психолого-педагогічного впливу на формування прогностичної діяльності через знижений рівень розвитку у них пізнавальної, емоційно-вольової та мотиваційної сфер. Часто під час корекційних занять вони потребували створення ситуації успіху, допомоги з боку вчителя, багаторазового повторення завдань, наочної стимуляції мисленнєвих процесів та

практичних життєвих прикладів для формування прогностичної діяльності.

Образотворче мистецтво має корекційний вплив та є засобом формування прогностичної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Важливими для цього є відповідні дидактичні ігри та вправи з образотворчого мистецтва для формування прогностичних здібностей. При проведенні занять з образотворчого мистецтва важливо враховувати особливості пізнавального розвитку та образотворчої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Потрібно максимально застосовувати потенційні можливості молодших школярів та здійснювати опір на зону найближчого розвитку учнів.

Перспективами подальших досліджень є створення подальша апробація програми формування прогностичної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями на уроках образотворчого мистецтва та в позаурочний час у взаємодії зі всією командою психолого-педагогічного супроводу та батьками.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

[1] В. Бондар. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці. Київ. Наш час, 2005. 176 с.

[2] І. Дмитрієва, Л. Одинченко. Розвиток самостійності учнів спеціальної школи як фактору їхньої соціалізації. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2015. №30. С. 54–59.

[3] Т. Докучина. Психологічні особливості навчальної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями. *Освіта. Інноватика. Практик*. 2025. Том 13. № 2. С. 24-29.

[4] Л. Дрозд. Корекційна програма з формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Теорія і практика сучасної психології*. 2020. № 1. Т. 3. С. 148-152.

[5] Л. Дрозд. Формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями. Дис. докт. філософії зі спеціальності психологія. Херсон : Херсонський державний університет МОН України, 2021. 195 с.

[6] Л. Дрозд, Ю. Бистрова. Корекційна робота з формування життєвого прогнозування у дітей з особливими освітніми потребами. *Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка: психологічні науки*. 2018. №3. С. 19-25.

- [7] С. Миронова. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.
- [8] І. Попович. Психологічні виміри соціальних очікувань особистості. Монографія. Херсон: ПАТ «ХМД», 2017. 504 с.
- [9] М. Рева. Соціально-психологічні детермінанти життєвого цілепокладання. *Психологія і особистість*. 2016. №1 (9). С. 207–216.
- [10] В. Синьов. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. Київ. МП «Леся», 2010. 779 с.
- [11] І. Татьянчикова, О. Манько. Особливості виховання і розвитку учнів допоміжної школи в процесі образотворчої діяльності. *Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології*. Кіровоград. Імекс-ЛТД, 2013. Вип. 8. 138 с.
- [12] Т. Титаренко. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ. Либідь, 2003. 376 с.
- [13] І. Ужченко, Е. Кукса. Формування прогнозування у молодших школярів із інтелектуальною недостатністю засобами комп'ютерних технологій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. № 24. С. 247–253.
- [14] О. Чеботарьова. Типова освітня програма для 3-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб із порушеннями інтелектуального розвитку. Київ. МОН України, 2022. 145 с.
- [15] В. Чернобровкін, В. Панок. Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості / стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах. Київ. Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2021. 282 с.
- [16] Ю. Швалб, О. Вернік, О. Гарнець. Екологопсихологічні чинники сучасного способу життя. Кол. моногр. Київ. Педагогічна думка, 2007. 276 с.
- [17] S. Mykhalska, S. Myronova, M. Buinyak. Influence of Family Education on the Psychophysical Development and Socialization of a Child With Intellectual Disabilities. *Pedagogika-Pedagogy* Volume 94, Number 3, 2022. pp. 329-340.
- [18] S. Myronova, M. Buinyak. A study of parents' readiness to raise children with intellectual disabilities. *Journal Pedagogika-Pedagogy*. Vol. 93, Issue 6, 2021. pp. 821-830.
- [19] A. Rudenok, N. Didyk, A. Kovalchuk, O. Petyak, Z. Antonova, N. Khanetska. Psychological Support for Children with Intellectual Disorders in War Conditions. *Brain-Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2022, Volume 13 (3), pp. 63-84.

ZAN Olga

Postgraduate student Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University,

Senior Lecturer, Department of Preschool, Primary and Inclusive Education, Transcarpathian Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Uzhgorod, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-6788-271X>

**FEATURES OF FORMATION OF PROGNOSTIC ACTIVITY
IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL
DISORDERS**

Annotation. The article describes the results of studying the problem of forming prognostic activity in younger schoolchildren with intellectual disabilities. The research was aimed at finding the most optimal means of forming prognostic activity in younger schoolchildren with intellectual disabilities. Prognostic activity is associated with the analysis and prediction of possible consequences of events, the ability to establish cause-and-effect relationships, set a goal and achieve the final result, plan stages on the way to achieving the goal. Predictive activity plays a crucial role in successful educational activities, as it helps to predict the possible learning outcome and, accordingly, to select the necessary means to achieve it. At the same time, younger schoolchildren with intellectual disabilities have a low level of development of predictive activity, students are unable to predict events, predict the results of events and plan the future. Therefore, there is a need to draw up a program, plan stages and select means of forming predictive activity in younger schoolchildren with intellectual disabilities.

One of such means of forming predictive activity is visual art. Younger schoolchildren have specific visual activity due to impoverished imagination, underdevelopment of mental operations, and visual perception deficiencies. Therefore, visual means for this category of children should be selected depending on the level of development of their intelligence and the ability to understand the instruction. Such students during the performance of visual tasks need constant help and prompts from the teacher, repeated repetition of instructions, illustrative examples from real-life situations. To form predictive activity in younger schoolchildren with intellectual disabilities in visual arts lessons, we recommend using business games and exercises that involve predicting the future result.

Key words: predictive activity, younger schoolchildren with intellectual disabilities, means of visual arts, formation, stage, cause-and-effect relationships, forecasting.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

[1] Bondar, V. (2005). Problemy korektsiinoho navchannia u spetsialnii pedahohitsi [Problems of remedial education in special pedagogy]. Kyiv. Nash chas, 176 p. (in Ukrainian)

[2] Dmytriieva, I., Odynchenko, L. (2015). Rozvytok samostiinosti uchniv spetsialnoi shkoly yak faktor yikhnoi sotsializatsii [Development of independence of special school students as a factor in their socialization]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova*. Serii 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia. no 30. pp. 54–59. (in Ukrainian)

[3] Dokuchyna, T. (2025). Psykholohichni osoblyvosti navchalnoi diialnosti uchniv z intelektualnymy porushenniamy [Psychological characteristics of the educational activities of students with intellectual disabilities]. *Osvita. Innovatyka. Praktyk*. T. 13. no 2. pp. 24-29. (in Ukrainian)

[4] Drozd, L. (2020). Korektsiina prohrama z formuvannia zhyttievoho tsilepokladannia u pidlitkiv z intelektualnymy porushenniamy [Correctional program for the formation of life goals in adolescents with intellectual disabilities]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*. no 1. T. 3. pp. 148-152. (in Ukrainian)

[5] Drozd, L. (2021). Formuvannia zhyttievoho tsilepokladannia u pidlitkiv z intelektualnymy porushenniamy . [Formation of life goals in adolescents with intellectual disabilities]. *Dys. dokt. filosofii zi spetsialnosti Psykholohiia*. Kherson : Khersonskiy derzhavnyi universytet MON Ukrainy, 195 p. (in Ukrainian)

[6] Drozd, L., Bystrova, Yu. (2018). Korektsiina robota z formuvannia zhyttievoho prohnozuvannia u ditei z osoblyvymy osvitimy potrebamy [Correctional work on the formation of life forecasting in children with special educational needs]. *Visnyk Lvivskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Franka: psykholohichni nauky*. no 3. pp. 19-25. (in Ukrainian)

[7] Myronova, S. (2015). Korektsiina psykhopedahohika. Olihofrenopedahohika [Correctional psychopedagogy. Oligophrenopedagogy]. Kamianets-Podilskiy: Kamianets-Podilskiy natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka, 312 p. (in Ukrainian)

[8] Popovych, I. (2017). Psykholohichni vymiry sotsialnykh ochikuvan

osobystosti [Psychological dimensions of social expectations of an individual]. Monohrafiia. Kherson: PAT «KhMD», 504 p. (in Ukrainian)

[9] Reva, M. (2016). Sotsialno-psykholohichni determinanty zhyttievoho tsilepokladannia [Socio-psychological determinants of life goal setting]. *Psykhologhiia i osobystist*. no 1 (9). pp. 207–216. (in Ukrainian)

[10] Synov, V. (2010). Psykholoho-pedahohichni problemy defektologii ta penitentsiarii [Psychological and pedagogical problems of defectology and penitentiary]. Kyiv. MP «Lesia», 779 p. (in Ukrainian)

[11] Tatianchykova, I., Manko, O. (2013) Osoblyvosti vykhovannia i rozvytku uchniv dopomizhnoi shkoly v protsesi obrazotvorchoi diialnost [Peculiarities of education and development of students of the auxiliary school in the process of visual arts activities]. *Teoriia i praktyka olihofrenopedahohiky ta spetsialnoi psykholohii*. Kirovohrad: Imeks-LTD, no 8. 138 p. (in Ukrainian)

[12] Tytarenko, T. (2003). Zhyttievyyi svit osobystosti: u mezhakh i za mezhamy budennosti [The life world of the individual: within and beyond the boundaries of everyday life]. Kyiv. Lybid, 376 p. (in Ukrainian)

[13] Uzhchenko, I., Kuksa, E. (2013). Formuvannia prohnozuvannia u molodshykh shkoliariv iz intelektualnoiu nedostatnistiu zasobamy kompiuternykh tekhnolohii [Formation of forecasting in younger schoolchildren with intellectual disabilities using computer technologies]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*. Seriia 19 : Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia. no 24. pp. 247–253. (in Ukrainian)

[14] Chebotarova, O. (2022). Typova osvitnia prohrama dlia 3-4 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia osib iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku [Typical educational program for grades 3-4 of special secondary education institutions for people with intellectual disabilities]. Kyiv. MON Ukrainy, 145 p. (in Ukrainian)

[15] Chernobrovkin, V., Panok, V. (2021). Pidhotovka vchyteliv do rozvytku zhyttiistiikosti / stresostiikosti u ditei v osvitnikh navchalnykh zakladakh [Training teachers to develop resilience/stress tolerance in children in educational institutions]. Kyiv: Univ. vyd-vo PULSARY, 282 p. (in Ukrainian)

[16] Shvalb, Yu., Vernik, O., Harnets, O. (2007). Ekolohopsykholohichni chynnyky suchasnoho sposobu zhyttia [Environmental and psychological factors of modern lifestyle]. Kol. monohr. Kyiv.: Pedahohichna dumka, 276 p. (in Ukrainian)

[17] Mykhalska, S., Myronova, S., Buinyak, M. (2022)/ Influence of Family Education on the Psychophysical Development and Socialization of a Child With Intellectual Disabilities. *Pedagogika-Pedagogy*. Vol. 94, Number 3, 2022. pp. 329-340. (in English)

[18] Myronova, S., Buinyak, M. (2021). A study of parents' readiness to raise children with intellectual disabilities». *Pedagogika-Pedagogy*. Vol. 93, Issue 6, pp. 821-830. (in English)

[19] Rudenok, A., Didyk, N., Kovalchuk, A., Petyak, O., Antonova, Z., Khanetska, N. Psychological Support for Children with Intellectual Disorders in War Conditions. *Brain-Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2022, Volume 13 (3), pp. 63-84. (in English)

УДК 376-056.264:616.315-007

DOI 10.32626/2413-2578.2025-25.147-165

KONOPLIASTA Svetlana

Doctor of Science in Pedagogy, Full Professor,
Professor of the Department of Speech-language
pathology and Speech Psychology,
Dragomanov State University of Ukraine,
Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-9233-7505>

BIELOVA Olena

Doctor of Science in Pedagogy, Full Professor,
Head, Professor of the Department of Speech
Therapy and Special Methods,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-6162-4106>

**MENTAL DYSONTOGENESIS IN PERSONS WITH
CONGENITAL CLEFT LIP AND PALATE**

Annotation. The article discusses the mental dysontogenesis of individuals with congenital cleft lip and palate. The study used the general results of the study of the main components (voluntary regulation: motor activity, mental processes and functions, emotions and behavior) of the mental development of individuals with congenital orofacial clefts of the upper lip and palate from birth to eighteen years of age in Ukraine. This allowed us to identify variants of mental dysontogenesis, to trace the interaction of speech defect and mental development.

The results of a comprehensive study of the psychospeech development of children of different age categories with congenital cleft lip and palate

proved that today it is insufficient and ineffective to consider children with congenital cleft lip and palate as a homogeneous group of children with a certain nosology, to whom standard pedagogical approaches and single-vector speech therapy techniques should be applied. Since they are a polymorphic category of personalities both clinically and in logopsychological terms and have a multivariate combination of disorders of various functional systems. It has been proven that children with disorders of the central organization of functional systems demonstrate much more complex mechanisms underlying speech activity than previously thought. These children not only develop subsystems of the functional system of speech and language, such as semiotic, programmatic, interpretative and regulatory components, but also experience profound disorders in the development of the main elements of mental functioning. This includes voluntary regulation of motor activity, cognitive processes and functions, as well as emotions and behavior. As a result, the child's cognitive abilities decrease, emotional and personal development is limited, and social adaptation becomes more difficult.

The primary defect of these children, underdevelopment or damage to the subsystems of the functional speech and language system in the absence of special corrective measures, causes a number of secondary and even tertiary deviations: underdevelopment of all structural components of speech; limited sensory, temporal, and spatial representations; underdevelopment of mnemonic processes; insufficient orientation and concentration of voluntary attention, and a decrease in the level of mental operations.

Keywords: congenital orofacial clefts, psycho-speech activity, the functional system of language and speech, the basic components of mental ontogenesis, mental dysontogenesis, types of mental development.

1. INTRODUCTION

Problem statement. Psychorechological development of children with congenital orofacial clefts (COFCs), (which are common congenital malformations of the lip, palate, or both caused by complex genetic and environmental factors). Nowadays it remains one of the most complex and insufficiently solved logo-psychological problems in Ukraine.

Out of 11 million children in Ukraine, twelve thousand are patients with congenital malformations of the maxillofacial area. Every year, 500 babies are born with congenital incompleteness of the upper lip and palate (hard and/or soft). The severity of this defect is determined not only by an external anomaly, complex morphological and functional disorders, but also by severe

speech defects, communicative discomfort, psychological and social tension, and problems of personal adaptation.

Taking this into account, children of COFCs are in the risk group not only in the field of surgical dentistry and maxillofacial surgery of children, but also is a rather complex object of scientific research in the field of defectology and, in particular, speech therapy and speech psychology.

Analysis of recent research and publications. Recent studies (N. Wantia, G. Rettinger, 2002, etc.) show that congenital orafacial clefts of the upper lip and palate are most common among boys [18]. They are more likely to show orafacial clefts of the upper lip and palate, and among girls, only orafacial clefts of the palate or severe forms of complete orafacial clefts of the upper lip and palate are observed. L. Kharkov (1998), in his research, noted the seasonal dependence at the birth of children with this disabilities [10]. According to him, they are more often born in the winter. Although other researchers argue that the birth rate of these children increases in the spring [8].

Children with congenital orafacial clefts of the upper lip and palate are often born prematurely, weighing less than 1,500 grams. Therefore, they have a higher risk of various infectious diseases in early childhood. As a rule, these children have concomitant birth defects. There are detected the disorders of the nervous, cardiovascular system, alkaline, and acid balance [11, 12].

According to scientists severe forms of orafacial clefts are often combined with other anomalies: with disorders of the head and brain, severe anomaly of the visual organ, defects of the toes (polydactyly, syndactyly), CNS lesions, genital abnormalities, the accession of various complex syndromes, gene mutations [9, 15].

Anatomical changes in the upper respiratory tract of children with congenital orafacial clefts of the upper lip and palate cause mixed oral and nasal breathing, which is the result of the limited activity of the respiratory muscles, impaired pulmonary ventilation and gas exchange, and so on. This leads to hypoxia and a focus of infection in the nasopharynx and lungs. But in all children operated on before the age of four, external respiration is gradually normalized [16]. B. Neville (2009), S. Thomas (2011) study has found that children with congenital orafacial clefts of the upper lip and palate had problems with the nervous system. Neuropsychiatric disorders are characterized by constant reactive states, neuroses, mental retardation and distinctive changes, behavioral disorders, and more. According to the author, one of the main reasons for the formation of these deviations is also a violation of speech development [16, 17].

After realisation of rhinoplasty of children with congenital orafacial clefts of the upper lip and palate also observed disorders of the nervous system, which negatively affected the formation of speech causing combined speech disorders. At the time of examination of children with this problem, scientists proved neurological disorders in the form of minimal cerebral dysfunction, which complicated the course of early psychomotor development of children, their preverbal and verbal periods of speech development [3, 9, 12, 17].

Analysis of scientific literature proves that children with congenital orafacial clefts of lip and palate have a severe anatomical and physiological defect which is parallel to the pathological changes in many established systems (muscular, respiratory, nervous, skeletal, cardiovascular, digestive, teeth-jawetc.), and also causes a disruption in the neuropsychological, emotional system of the child [4, 10, 12].

The study of psychological problems of development of children with congenital orafacial clefts of the lip and palate.

2. THEORETICAL BASIS OF THE STUDY

Children with congenital orafacial cleft of the upper lip and palate usually have various functional and morphological changes in the body. This in turn, also affects the development of their speech activity. The complexity and severity of this defect have not only an external feature, complex morphological and functional underdevelopment, social and psychological tension, communicative discomfort, but also the presence of congenital cleft lip and palate, which causes a number of somatic disorders that can affect the normal development of the child.

In recent years, the birth rate of children with congenital orafacial cleft of the upper lip and palate has a steady tendency to increase both worldwide and in Ukraine in particular. According to medical research, forecasts for a decrease in the number of births of such children are disappointing. According to a recent study of children with congenital orafacial clefts of the upper lip and palate disorders of speech development represent a form of complex cognitive defect that involves a selective disorder of language functions and the resulting deviations out of language functions and processes [1, 3, 7, 11, 12, 13].

The specificity of dysontogenesis is based on typical indicators: functional localization of the disorders, the time factor, which affects on pathogenic influence, age-related dynamics of cross-functional relationships, influence primary and secondary disorders:

1. General mental underdevelopment (a typical model of which is

mental retardation).

2. Delayed mental development (polymorphic group, presented the various options of infantilism, immaturity of the higher cortical functions).

3. Damaged mental development (the development of is interrupted from 2.5 to 3 years by the head injury or CNS disease).

5. The deficient mental development is an option of mental development in conditions of deep violations or scarcity disruption of analytic systems – visual, auditory, musculoskeletal.

6. Twisted mental development is a combination of hypoplasia, delayed development and damaged development with possible accelerated development of separate mental functions.

7. The disharmonious mental development, which is based on congenital or early acquired a strong disparity of the psyche, mainly the emotional-volitional sphere.

Developed a typology of disturbed development and included four main blocks: lack of development, asynchronous development, damaged development, deficient development. Inside each block, there is a separate subgroup that differs from other qualitative indicators or characteristics [12].

Studying the problems of the development and rehabilitation of children with congenital orofacial clefts of the upper lip and palate, many researchers (both physicians and educators and psychologists) noted that speech impairment negatively affects the formation of all mental functions of these children, especially the process of personality formation. Two types of psychogenic reactions have been identified in children with complex orofacial clefts: hyposthenic (laxity, shyness, low sociability, the propensity to list, fatigue, etc.) and hypertensive (increased irritability, mental instability, motor restlessness, etc.). The author noted in children with orofacial clefts of the palate pathological distinctive changes in personality.

Scientists (H. Broder, 2005; J. Clark, 2003; B. Neville, 2009) found the predominance of mental illness of children with congenital orofacial clefts of the upper lip and palate in comparison with children without such disabilities. Moreover, neurotic disorders are more common among children of primary school age. Scientists (Konoplyasta, & Sak, 2010) noted that the inferiority of speech in rhinolalia has a negative impact on the development of all mental functions of such a child. Speech disorders as the main means of communication traumatize the child, create unfavorable living conditions in the team, and leads to a kind of personal development of children. They usually develop introversion, excessive shyness, irritability [6, 7, 16].

Most studies have noted pathological manifestations of a mental nature in this category of children [1, 2, 4, 5]. They noted low mood, frequent

emotional outbursts, and angry reactions, demonstrative rudeness, loss of subtlety of feelings, emotional depression, loss of social contacts and maladaptation of behavior of patients with congenital orafacial clefts of the upper lip and palate.

To identify possible relationships between the level of mental development of children with orafacial clefts of the upper lip and palate and the nature of the defect, the state of comorbidities, the nature and timing of medical care, etc., a team of scientists on the basis of the Ukrainian Center for special maps of observation of such children were developed. It was supposed to identify the presence or absence of some psychogenic reactions, distinctive features, the level of their adaptation in the team, the attitude of others and family members, and so on. It was found that a significant percentage of children had a closed, often depressed mood. They were shy, lethargic, slow, and irritable. There was also persistent indecision, extremely strong attachment to parents, psychological dependence on adults. This proves the presence of a direct negative impact of congenital facial defects on the mental development of the child.

Analysis of research by native and foreign scientists indicates the contradiction of the results of the study of people with this defect: on the one hand, they are characterized by depressive, anxious states, on the other – a high level of extraversion and low personal anxiety. The scientists themselves point to the discrepancy between testing data and actual observation. The general problems of patients with congenital orafacial clefts of the upper lip and palate are subjective difficulties of social acceptance, high appreciation of the influence of parents on their own opinions.

3. RESEARCH METHODOLOGY

Children of all ages (from birth to 18 years old), regardless of their state of psychophysical and intellectual development, made up the contingent of examined children with congenital incompleteness of the lip and palate. In general, there are 522 people with various types of congenital non-junctions.

The majority of children surveyed were children from birth to seven years old, with the predominance of the age category from 1 to 3 years. This is logical, since the surgical restoration of the lip and hard/soft palate in Ukraine today is carried out mainly before the age of two.

The study of the psychopathological activity of children with congenital orofacial clefts goes beyond the limits of exclusively speech therapy searches. The analysis of modern approaches to the organization and provision of psychological, pedagogical and correctional assistance to children with

COFCs allows us to assert that today in this problem there are not realized reserves of a complex multi-stage impact on the development of such a child. The weakest link in this chain is the psychological adaptation of children with COFCs and targeted psychological assistance to families who raise such a child.

Taking this into account, the scientific field of the experimental study included the mental development of a child with COFCs of different ages. In this case, we started from the so-called control factors or parameters that determine the nature of the mental development of any child in General, and in particular a child with COFCs.

The basis of analytical and diagnostic work on the study of the mental development of children with COFCs is a three-component model of analysis of mental development and its basic components (S. Konopliasta, 2016) [13], as the most appropriate in our opinion in the context of an interdisciplinary integrated approach. In general, the system of basic components of mental activity is divided into three relatively independent structures: 1) arbitrariness of regulation of sensorimotor activity; 2) arbitrariness of regulation of mental processes and functions; 3) basic effective regulation. These basic components of development are the main structural formations that are formed in the process of mental development of the child, and the state of their formation indicates that they belong to a particular typological group of mental dysontogenesis.

Taking this into account, the corresponding content of psychological research was developed (based on the methodological and methodological approaches of modern developmental psychology), taking into account age indicators and the structure of the defect.

4. RESULTS AND DISCUSSION

According to the data of the family social passport, the heterogeneity of the social status of children with COFCs was revealed. Of the total number of children examined, only 56% have a full-fledged family, 32% of children live in single-parent families, 12% of children are orphans and semi – orphans who came to the clinic from a baby Home or were supported by guardians in families.

It was found that 48.5% of the surveyed did not undergo speech therapy at all, and in 89% of cases, there was no primary psychological and speech therapy consultation with families where the child was under one year old.

Data on the sequence and features of early motor and psychoemotional development, which were considered as the main prerequisites for the

formation of basic levels of voluntary and affective regulation in the first years of life, showed a violation of the process of forming the psychological base of speech of children with COFCs.

The arbitrariness of mental activity as the implementation of a regulatory factor of development is in the first place in the process of heterochronous formation of all mental spheres of the child, in particular, cognitive activity and the emotional-volitional sphere. The analysis of motor activity as the basis for the "deployment" of mental development in general, which "pulls" at an early age and the cognitive and emotional spheres showed significant pace and content lag in the formation of the so-called cross-cutting basic components of mental development in 49% of the examined children with COFCs. This means that at an early age in half of children with COFCs sensorimotor activity is untimely "included" in the hierarchical structure of voluntary activity, slowing down in the future the regulation of mental processes, their own emotions and, as a result, behaviour in general.

The obtained generalized data of early development indicate the features of mental ontogenesis of a child with COFCs, which often border on various variants of mental dysontogenesis.

Generalizing results on the state of formation of voluntary regulation of motor activity indicate a slow pace of development of psychomotorics, which we consider as consciously controlled motor actions, in 77% of children under 3 years of age, half of whom the level of formation of General, small movements and their coordination corresponded to indicators of low and extremely low levels. For 36% of children, simple tests for dynamic praxis were not available at all. The rate of lagging behind the norm for 1 – 4 months of speech-motor activity, which in turn inhibits the manifestations of early forms of speech communication, was recorded.

Most babies with COFCs in the first months of life had a deficit of emotional information that the baby "addresses" to an adult. One of the reasons for this is the lack of emotional sensitivity of the mother, who during this period of child development is emotionally devastated, with a predominance of negative experiences about the birth of a child with cleft lip and palate, fears for its future.

The obtained data on certain features of the development of sensory functions and play activity of a child with COFCs, which lay the foundations of the entire cognitive sphere, is disturbing. We are talking primarily about the pace lag in a third of children's auditory, visual concentration, tactile-visual perception, sensorimotor experience, and sensory experience in general. This is more clearly manifested in orphans and children who live in single-parent families. Undoubtedly, in addition to the initial poor physical

health and psychosomatic state, we are talking about the absence or insufficiency of emotional and physical interaction of the mother-child dyad, about the insufficient use of opportunities to stimulate the development of a child at an early age.

The study also examined the psychological climate in the family after the birth of a child with a COFCs. A retrospective assessment of the emotional state of parents, especially mothers during this period indicates that most parents remember the birth of a child with a congenital facial defect as a complete psychological shock, "skip" this event through the prism of feelings of guilt before the child or despair, frustration, desire to withdraw into themselves. The study found that 88% of parents in the first six months after the birth of a child with COFCs were in a depressed state or in a state of psycho-emotional stress. The dependence of the psychological state of parents on the presence/ absence of early psychological family rehabilitation was revealed.

Also, the second line of development was formed with a lag in terms of time - mastering spatial representations, since almost 50% of the surveyed children had a lag in terms of mastering the vertical plane, which hindered the assimilation of the "integral" space.

For half of the children with COFCs, the first year of life was characterized by a peculiar formation of the affective regulation line. In the future, this made it difficult to form cognitive activity and affective-emotional sphere, "sprouting" into the personal sphere. 95% of children with COFCs up to one year (in particular, all orphaned children) were in a so-called state of emotional deprivation, experiencing a deficit of positive emotions. Moreover, due to the presence of a defect, frequent hospitalization, a decrease in the emotional background in the family, insufficient awareness by parents of the need for purposeful development of the cognitive sphere, most children experienced a lack of joint activities with adults or joint game actions, which hinders the formation of the psychophysiological basis of the basic structures of the functional system of language and speech, and communicative behavior in General. At the same time, the phenomenon of "snowball" was observed – with age in many children with COFCs, these features did not disappear independently, but layered, mutually burdening each other, slowing the overall pace and worsening the quality of mental development of such a child.

It is proved that the lack of adequate correctional and developmental work from an early age makes it difficult to form and function the basic components of mental development in the future.

The generalized results show that children with COFCs 3-4 years lag in

the rate of psychophysical development compared to the standard with an average of 41%, and the rate and quality of speech development disorders were recorded 82% of children of the same age category. Somewhat higher were the indicators of formation of voluntary regulation of motor activity within children aged 5-6 years, which were manifested mainly by the average level of its formation (according to the results of neuropsychological tests for dynamic praxis, posture praxis, reciprocal coordination of movements, kinetic melody, etc.). This, in turn, showed the relative formation of voluntary regulation of motor activity 49% of postoperative children aged 5-6 years (taking into account the data that this sphere is considered to be finally formed only at 8 years). The other children's quality indicators differed by more than 40% from the standard ones. The same trend was observed in the results of the formation of movements of facial muscles, articulatory motor skills and kinetics.

The generalized results indicate a negative impact of insufficient regulation of the so-called lower motor functions (general, fine and articulatory motor skills) 89% of children with pre-school age COFCs on the state of higher-level movements-speech-motor 78% of preschoolers. The data obtained indicate that the rate of immaturity or partial non-formation of the regulatory component of motor activity is associated mainly with psychosomatic and neurological symptoms with 78% of children of early and preschool age with COFCs.

The results of the formation of an arbitrary regulation of the motor sphere, taking into account the linguopathological symptoms, correlate with data on the level of development of the components of the functional system of language and speech in various clinical and logopedic groups.

The results of the study of the second component (arbitrariness of mental processes and functions) were higher than the results of arbitrariness of motor activity (especially speech-motor) with 41% of the total number of subjects. This means that, despite the violation of the phonological system at the expressive and impressive levels, the level of voluntary regulation of mental processes corresponded to the indicators of high and medium levels, probably due to sufficient speech mediation and potentially preserved cognitive resources.

The remaining children (59%) showed mostly low and extremely low levels of voluntary regulation of mental processes. These children had low indicators of formation of all components of the functional system of language and speech. We are talking about the lack of purposeful activity, the ability to focus on a specific task and the content of the implementation program against the background of inertia or rigidity of the behavior of

these children. These children were characterized by a decrease in performance and motivation against the background of rapid fatigue and loss of interest in the result. Special difficulties were felt when it was necessary to pronounce a sequence of actions, program or analyze their own activities.

In a peculiar way, with significant differences from the norm, the affective-emotional and personal sphere of a child with COFCs also develops. It is characterized by a gradual complication with age, secondary and tertiary layers of problems of a psycho-emotional nature, provided that there is no necessary, timely psychocorrection work with the child and the family that brings him up.

Insufficient or lack of psychological assistance, starting from an early age, more destructively affects the mental development of the child than the primary anatomical defect of the facial area and the consequences associated with it. Moreover, it is diagnosed that a primary defect, underdevelopment or damage to subsystems of the functional system of language and speech in the absence of special corrective means causes a number of secondary and even tertiary deviations: underdevelopment of all structural components of speech; limited sensory, temporal, spatial representations; underdevelopment of mnestic processes; insufficient orientation and concentration of arbitrary attention, a decrease in the level of generalizations; insufficient ability to plan their activities; build conclusions, establish cause-and-effect relationships, etc.

We have proved that children with COFCs have a picture of insufficient formation of the cognitive sphere, despite the fact that their overall cognitive resource is initially preserved and remains quite high. However, more significant are the conclusions that children with COFCs experience difficulties not only of a cognitive nature, but also of a communicative nature, which makes speech disorders in COFCs personally significant.

It is indisputably proved that episodic psychological assistance does not solve the problems of harmonious mental development of this category of people with COFCs in order to ensure a high level of life achievements.

It is established that the formation of the personality of adolescents with COFCs develops mainly according to the deficit type of mental development (a steady decrease in self-esteem, lack of differentiation of emotional reactions, low level of communication, lack of desire to actively communicate, subdepressive mood background, etc.), which, of course, provokes dysontogenesis of the cognitive and emotional-volitional sphere.

The analysis of the results indicates the phenomenon of persistent

deficits (unformation) of some mental functions, which makes it difficult to form and develop the speech of children with COFCs. Even without clinical diagnoses of violations of Central Genesis, some children with COFCs are the so-called "lower-normative type of development", which later can form a risk group for subsequent pathological development. Violations of the voluntary regulation of mental processes and insufficient formation of the need for communication in some children with COFCs calls into question their readiness to study in secondary schools and leads to disappointing predictions about future success and school adaptation.

It is revealed that the psychological development of children with COFCs is based on the same basic laws as the mental development of a child in the norm. The fundamental laws of language and speech development have no fundamental differences between them. However, the main feature of the speech of dysontogenesis children with COFCs is asynchronous, disharmonically development. This became evident when comparing the levels of formation of various components of the functional system of tongue and speech (FSTS) – selective, partial mismatch, unformed individual components or subsystems of the FSTS. In our opinion, the state of speech underdevelopment is one of the forms of psychorechological dysontogenesis, a feature of which is the lack of communication and speech skills.

The results of the study of the basic components of children's mental development were interpreted taking into account the definition of their state: preserved (P), secondarily delayed (SD) or primary impaired (PI). We also took into account the qualitative features of the formation of structural components of mental microgenesis-level systems of regulation (R), cognition (C) and affective-emotional (AE) sphere – as end-to-end mental processes (Table 1).

Table 1

Matrix for determining the options for mental development of children with congenital orofacial clefts

State of basic components of mental development	Preserved	End-to-end mental processes			
		Regulatory	Regulatory		Regulatory
		N	N	R	N
	Secondarily delayed	R	DH		N
		DH	DF		R
		DF			DH
Primary impaired		T		T	
		T		T	

It was found that the presence of persistent violations of the functional system of language and speech against the background of general psychosomatic weakness secondarily provokes disorders of mental development of the type of disharmonious, delayed or deficient in 65% of children with COFCs. At the same time, there is a gradual complication of the nature of mental development disorders depending on age, the period of logopsychological influence, family relationships, and the social environment.

System-dynamic analysis of dysontogenesis, comparison and generalization of data from the logopsychological diagnostic unit, provided the basis for the first time in logopsychology to offer a typology of variants of mental development of children with COFCs-normative (N) and variants of mental dysontogenesis: disharmonic (DH), delayed (D), deficient (DF), total (T) (Table 2).

Table 2

Types of children's mental development with COFCs

Type of mental development	Characteristic features	Methods	Quantity of children
Normative (N)	The formation of components of mental microgenesis corresponds to the normative indicators	R/P+C/P+AE/P	34 (32%)
Disharmonic (DH)	Cognitive, emotional-volitional, and personal immaturity	R/P+C/P+AE/SD	30 (28%)
Delayed (D)	Delay in the rate of development of the basic components of mental microgenesis	R/SD+C/D+AE/SD	21 (20%)
Deficient (DF)	Narrowing of the cognitive resource, intellectual unevenness against the background of lack of analytical systems and mental activity	R/SD+C/SD+AE/SD	18 (17%)
Total (T)	Primary violation of the basic components of mental microgenesis	R/PI+C/PI+AE/PI	3 (3%)

Extrapolation of the results of speech and mental development allowed us to generalize the conclusions about the features of psychorechological development of children and adolescents with COFCs. It was found that the presence of persistent violations of the functional system of language and

speech against the background of General psychosomatic weakness is secondary to a violation of mental development by the type of disharmonic, delayed or deficient in 65% of children with COFCs. At the same time, there is a gradual complication of the nature of mental development disorders depending on age, the period of logopsychological influence, relationships in the family, and the social environment.

5. CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Thus, the inclusion of psychological methods for studying the basic components of mental development (voluntary regulation: motor activity, mental processes and functions, emotions and behavior) allowed us to determine the variants of mental dysontogenesis, to trace the mutual influence of speech defects and mental development of children, adolescents and young men with COFCs.

As a result of intersystem multi-factor analysis of aggregated data for diagnostics of speech and mental development of people with COFCs., the regularities, interdependence and interdependence of the formation of the functional system of language and speech and the basic components of the mental development of children with COFCs from birth to adulthood are revealed.

Proved beyond a reasonable doubt that the children of COFCs. have much more complex mechanisms responsible for speech activities than has traditionally been considered for many years. These children not only develop mechanisms of generation and formation of subsystems of the functional system of language and speech (semiotic, programming and interpretation of speech acts, regulatory) but also suffer from deep processes of formation of basic components of mental development (arbitrary regulation: motor activity, mental processes and functions, emotions and behavior), which narrows the child's cognitive resource, constrains emotional and personal development, complicates the process of social adaptation.

The results of a comprehensive study of the psycho-speech development of children of different age categories with COFCs proved that today it is not enough and ineffective to consider children with COFCs as a homogeneous group of children with a certain nosology, to which standard pedagogical approaches and single-vector speech therapy techniques should be applied. Since they are a polymorphic category of individuals both in clinical and logo-psychological terms and have a multi-variant combination of disorders of different functional systems.

The Ukrainian system of social adaptation and rehabilitation of children with disabilities in Ukraine is undergoing qualitative changes, it has reached a stage of its practical development and implementation that requires significant efforts from its representatives in search of a theoretical and methodological basis for their activities, the creation of appropriate scientific and methodological support for the proper rehabilitation process, the search for new organizational forms and methods of assistance to children with developmental disabilities.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Bielova, O. (2021). The state of development of components of speech readiness of older preschool children with speech disorders. SPECIAL EDUCATION. Vol 1, No 42, P.137–189. <https://www.journals.vu.lt/special-education/article/view/25427> (in Ukrainian).
- [2] Bielova, O. (2024). Intellectual functionality of speech children of older preschool age with logopathology. CHILD`S HEALTH, 19(3), P. 140–146. <https://doi.org/10.22141/2224-0551.19.3.2024.1692> (in Ukrainian).
- [3] Bielova, O., & Konopliasta, S. (2023). Functionality of oral and articulatory praxis in older preschool children with logopathology. CHILD`S HEALTH, 18(6), P.410–416. <https://doi.org/10.22141/2224-0551.18.6.2023.1627> (in Ukrainian).
- [4] Bielova, O. (2023a). Neuromotor functionality of speech readiness for school in older preschool children with logopathology. Life Span and Disability XXIV. vol.26, issue 2. P. 165-196. (www.lifespanjournal.it) (in Ukrainian).
- [5] Bielova, O. (2023b). Speech of Six-year-old Children with Logopathology: Features and State of Development. PSYCHOLINGUISTICS, 34(1), P. 50-84. <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/1329> (in Ukrainian).
- [6] Broder, H.L., Richman, L.C, Matheson, P.B. (2005). Learning disability, school achievement, and grade retention among children in cleft lip and palate patients. Cleft Palate Craniofac J. 42(3), P.55–61.
- [7] Clark, J. D. Mossey, P.A, Sharp, L, Little, J. (2003). Socioeconomic status and orofacial clefts in Scotland, 1989 to 1998. Cleft Palate Craniofac J.,40(5), P.481–485.
- [8] Gubina, L., Krasnikova, O. (2000). Situational analysis of the frequency of congenital pathology of the MND and probable risk facts. Pediatric Dentistry, (1–2), P. 65–68.

[9] Hoover, Lance R. (2000). Rhinolalia: an underappreciated sign of pneumomediastinum. *The Annals of Thoracic Surgery*. 69(2). P. 615-616. [https://doi.org/10.1016/S0003-4975\(99\)01114-5](https://doi.org/10.1016/S0003-4975(99)01114-5)

[10] Kharkov, L., Nosco, S. (1998). Assessment of the mental development of children with a twisted non-fusion of the upper lip and palate, depending on the age and timing of their surgical rehabilitation. *News of Dentistry*, (3), P. 35–38.

[11] Konopliasta, S., (2008a). Rozvytok ditei z vrodzhenymy vadamy rozvytku hub ta pidnebinnia [Development of children with congenital malformations of the lips and palate]. Theory and practice: Monograph. Kyiv: NPU named after MP Drahomanov. (in Ukrainian).

[12] Konopliasta, S., (2008b). Zakonomirnosti psykichnoho rozvytku dytyny pry normalnomu ta vrodzhenomu nepravylnomu zroshchenni hub i pidnebinnia [Patterns of mental development of the child in normal and congenital malunion of the lips and palate]. Scientific journal of NPU named after MP Drahomanov. Kyiv: MP Drahomanov National Pedagogical University. (9), P. 163 –167. (in Ukrainian).

[13] Konopliasta, S., (2015). Rynolaliia vid A do Ya [Rhinolalia from A to Z]: Monograph. Kyiv: Book-plus. (in Ukrainian).

[14] Konopliasta, S., Sak, T., (2010). Lohopsykholohiia [Logopsychology]. Kyiv: Knowledge. (in Ukrainian).

[15] Kuijpers–Jagtman, A., Ling, R.E. Jr. (2000). The influence of surgery and orthopaedic treatment on maxillofacial growth and maxillary arch development in patients treated for orofacial clefts. *Cleft Palate Craniofacial*, (37), P. 527–531.

[16] Neville, B., Damm, D., Allen, C., et al. (2009). *Oral & Maxillofacial Pathology. Second edition Philadelphia, PA: Elsevier. P.515–21*

[17] Thomas. S., Nair. P., Kumar, A., Hegde, K., Singh. V. (2011). A young boy with a maxillary swelling and closed rhinolalia. *BMJ Case Rep*. bcr0820103234. doi: 10.1136/bcr.08.2010.3234.

[18] Wantia, N., Rettinger, G. (2002). The current understanding of cleft lip malformations. *Facial plastic surgery*, (18), P. 147–151.

The material was submitted to the editorial board on 24.04.2025.

Author`s contribution:

Konopliasta S. – 50%, Bielova O. – 50%

КОНОПЛЯСТА Світлана

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри логопедії та логопсихології,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-9233-7505>

БЄЛОВА Олена

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач, професор кафедри логопедії
та спеціальних методик,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
<http://orcid.org/0000-0001-6162-4106>

**ПСИХІЧНИЙ ДИЗОНТОГЕНЕЗ У ОСІБ З ВРОДЖЕНИМ
НЕЗРОЩЕННЯМ ГУБИ ТА ПІДНЕБІННЯ**

Анотація. У статті розглянуто психічний дизонтогенез осіб з вродженою розщелиною губи та піднебіння. У дослідженні використано загальні результати вивчення основних компонентів (довільна регуляція: рухова активність, психічні процеси та функції, емоції та поведінка) психічного розвитку осіб з вродженими орофаціальними щілинами верхньої губи та піднебіння від народження до вісімнадцяти років в Україні. Це дозволило виявити варіанти психічного дизонтогенезу, простежити взаємодію мовленнєвого дефекту та психічного розвитку.

Результати комплексного дослідження психомовленнєвого розвитку дітей різних вікових категорій з вродженою розщелиною губи та піднебіння довели, що сьогодні недостатньо та неефективно розглядати дітей з вродженою розщелиною губи та піднебіння як однорідну групу дітей з певною нозологією, до яких слід застосовувати стандартні педагогічні підходи та одновекторні логопедичні методики. Оскільки вони є поліморфною категорією особистостей як у клінічному, так і в логопсихологічному плані та мають багатоваріантне поєднання порушень різних функціональних систем. Доведено, що діти з порушеннями центральної організації функціональних систем демонструють значно складніші механізми, що лежать в основі мовленнєвої діяльності, ніж вважалося раніше. Ці діти не лише мають порушення функціональної системи мови та мовлення, такі як

семіотичний, програмний, інтерпретаційний та регуляторний компонентів, але й відчувають глибокі порушення в розвитку основних елементів психічного функціонування. Це включає довільну регуляцію рухової активності, когнітивні процеси та функції, а також емоції та поведінку. В результаті когнітивні здібності дитини знижуються, емоційний та особистісний розвиток обмежується, а соціальна адаптація стає складнішою.

Первинний дефект цих дітей, недорозвинення або пошкодження підсистем функціональної системи мови та мовлення за відсутності спеціальних коригувальних засобів спричиняє низку вторинних і навіть третинних відхилень: недорозвинення всіх структурних компонентів мовлення; обмеженість сенсорну, часову, просторову; недорозвинення мнемонічних процесів; недостатню орієнтацію та концентрацію довільної уваги, зниження рівня розумових операцій.

Ключові слова: вроджені орофасціальні щілини, психомовленнєва діяльність, функціональна система мови та мовлення, основні компоненти психічного онтогенезу, психічний дизонтогенез, типи психічного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

[1] O. Bielova, «The state of development of components of speech readiness of older preschool children with speech disorders» *SPECIAL EDUCATION*. Vol 1. 2021. No 42. P.137–189. <https://www.journals.vu.lt/special-education/article/view/25427>

[2] O. Bielova, «Intellectual functionality of speech children of older preschool age with logopathology» *CHILD`S HEALTH*. 2024. 19(3). P. 140–146. <https://doi.org/10.22141/2224-0551.19.3.2024.1692>

[3] O. Bielova, S. Konopliasta, «Functionality of oral and articulatory praxis in older preschool children with logopathology». *CHILD`S HEALTH*. 2023. 18(6). P.410–416. <https://doi.org/10.22141/2224-0551.18.6.2023.1627>

[4] O. Bielova, «Neuromotor functionality of speech readiness for school in older preschool children with logopathology» *Life Span and Disability XXIV*. vol.26, issue 2. P. 165-196. www.lifespanjournal.it

[5] O. Bielova, «Speech of Six-year-old Children with Logopathology: Features and State of Development». *PSYCHOLINGUISTICS*. 2023. 34(1). P. 50-84. <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/1329>

[6] H. L. Broder, L.C. Richman, P.B. Matheson, «Learning

disability, school achievement, and grade retention among children in cleft lip and palate patients». *Cleft Palate Craniofac J.* 2005. 42(3). P. 55–61.

[7] J. D. Clark, P.A., Mossey, L. Sharp, J. Little, «Socioeconomic status and orofacial clefts in Scotland, 1989 to 1998» *Cleft Palate Craniofac J.* 2003. 40(5). P.81–485.

[8] L.Gubina, O. Krasnikova, «Situational analysis of the frequency of congenital pathology of the MND and probable risk facts». *Pediatric Dentistry.* 2000 (1–2). P.65–68.

[9] R. Lance Hoover, «Rhinolalia: an underappreciated sign of pneumomediastinum». *The Annals of Thoracic Surgery.* 2000. 69(2). P. 615–616. [https://doi.org/10.1016/S0003-4975\(99\)01114-5](https://doi.org/10.1016/S0003-4975(99)01114-5)

[10] L. Kharkov, S. Nosco, «Assessment of the mental development of children with a twisted non-fusion of the upper lip and palate, depending on the age and timing of their surgical rehabilitation». *News of Dentistry,* 1998 (3). P.35–38.

[11] С.Ю. Конопляста, «Розвиток дітей із вродженими незрощеннями губи та піднебіння». Теорія та практика: монографія. НПУ імені МП Драгоманова. 2008. 208с.

[12] С.Ю. Конопляста, «Закономірності психічного розвитку дитини в нормі та при вроджених незрощеннях губи та піднебіння». *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія.* 2008.19. P.163–167.

[13] С.Ю. Конопляста, «Ринолалія від А до Я»: монографія. Київ: Книгаплюс. 2015. 310с

[14] С.Ю. Конопляста, Т.В. Сак, «Логопсихологія». Київ: Знання. 2010. 204с.

[15] A.Kuijpcrs–Jagtman, R.E.Ling, «The influence of surgery and orthopaedic treatment on maxillofacial growth and maxillary arch development in patients treated for orofacial clefts». *Cleft Palate Craniofacial,* 2000. (37). P. 527–531.

[16] B.Neville, D.Damm, C. Allen, et al. «Oral & Maxillofacial Pathology». *Second edition Philadelphia, PA: Elsevier.* 2009. P.515–21.

[17] S.Thomas. P.Nair, A.Kumar, K.Hegde, V. Singh, «A young boy with a maxillary swelling and closed rhinolalia». *BMJ Case Rep.*2011. bcr0820103234. doi: 10.1136/bcr.08.2010.3234.

[18] N.Wantia, G.Rettingcr, «The current understanding of cleft lip malformations». *Facial plastic surgery,* 2002. (18). P. 147–151.

УДК 376.3:004.738.5

DOI 10.32626/2413-2578.2025-25.166-187

ЛАСТОЧКІНА Олена

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри логопедії

Сумського державного педагогічного університету імені

А. С. Макаренка,

м. Суми, Україна

<https://orcid.org/0000-0003-3251-4746>

ЦИФРОВІ ПОМІЧНИКИ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ОСВІТІ: ОГЛЯД КОРИСНИХ ОНЛАЙН-СЕРВІСІВ ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ І МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Анотація. Наукову розробку присвячено аналізу трансформаційного впливу інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) на процес реалізації сучасної спеціальної освіти, зокрема у критично важливій сфері логопедичної допомоги особам із особливими освітніми потребами. У статті обґрунтовується нагальна потреба в забезпеченні безперервної та високоякісної логопедичної підтримки, особливо в умовах зростаючої нестабільності та необхідності швидкого переходу до дистанційних і змішаних форм навчання, що вимагає від вчителя-логопеда володіння інноваційними цифровими інструментами.

Автором проведено всебічний аналіз оновлених функціональних можливостей провідних систем управління навчанням (LMS), таких як Moodle, Google Classroom, Microsoft 365 Education, Prometheus, а також різноманітних універсальних онлайн-сервісів, включаючи «Всеосвіту», Canva, «Розумники SMART KIDS», Wordwall та LearningApps, станом на квітень 2025 року. Детально розглянуто розширені можливості для інклюзивного навчання, покращені інструменти для персоналізації навчального контенту та посилені функції для оптимізації діагностики та корекції мовлення.

Дослідження демонструє значний потенціал цих цифрових платформ для створення інтерактивного навчального середовища, забезпечення персоналізованих навчальних траєкторій, ефективної комунікації між усіма учасниками освітнього процесу та систематичного моніторингу прогресу учнів. Висновки роботи акцентують увагу на представленому технологічному потенціалі, що розширює можливості вчителів-логопедів та здобувачів освіти спеціальності А 6 Спеціальна освіта (Логопедія) для надання більш

дієвих, гнучких і доступних корекційних інтервенцій, є фундаментальним для підвищення якості логопедичної допомоги та всебічного формування професійної цифрової компетентності та необхідний для успішної роботи в сучасному освітньому просторі.

Ключові слова: цифрові інструменти, онлайн-сервіси, логопедичний супровід, дистанційне навчання, змішане навчання.

1. ВСТУП

Стрімка інформатизація суспільства зумовлює глибоке проникнення інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітню галузь, особливо в контексті спеціальної освіти для осіб із особливими освітніми потребами (ООП).

Цифрові інструменти оптимізують освітню взаємодію, що стає критично важливим в умовах нестабільності та необхідності швидкого переходу до дистанційних і комбінованих форматів навчання. У цьому контексті сфера спеціальної освіти та інклюзивного навчання стикається із завданням забезпечення безперервного та якісного логопедичного супроводу осіб із порушеннями мовлення, незалежно від їхнього місця перебування та зовнішніх чинників.

Логопедична підтримка є ключовим елементом освітнього процесу для осіб із мовленнєвими порушеннями, що спрямований на корекцію або мінімізацію мовленнєвих труднощів, стимулювання розвитку комунікативних умінь і сприяння їхній успішній соціалізації. Традиційні підходи до логопедичної допомоги часто передбачають особистий контакт між фахівцем та клієнтом, що стає проблематичним або неможливим в умовах криз. З огляду на це, пошук і впровадження дієвих засобів онлайн-середовища для забезпечення логопедичного супроводу набуває особливої ваги.

Еволюція Інтернет-технологій та розширення спектру доступних онлайн-платформ, вебсервісів і мобільних застосунків створюють значні можливості для організації логопедичної допомоги у віддаленому форматі. Зазначені інструменти здатні забезпечити не лише передачу навчального контенту та виконання завдань, а й налагодження інтерактивної взаємодії, візуалізацію артикуляційних вправ, здійснення аудіовізуального зв'язку для діагностичних та корекційних цілей тощо.

Зважаючи на індивідуальні освітні потреби осіб із мовленнєвими порушеннями, онлайн-середовище може запропонувати гнучкі та персоналізовані стратегії логопедичного супроводу, використовуючи асинхронні та синхронні форми взаємодії, адаптуючи темп навчання та застосовуючи мультимодальні навчальні матеріали.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у освітній простір, особливо в контексті гнучких форматів навчання, таких як дистанційна та змішана форма організації освітнього процесу, залишається у центрі уваги державної політики та науково-методичної спільноти України протягом 2022-2025 років. Державні інституції продовжують активну роботу над удосконаленням нормативно-правової бази, реагуючи на виклики, спричинені тривалою нестабільністю і потребами розвитку інклюзивного навчання.

У сфері загальної середньої освіти протягом зазначеного періоду відбулися певні оновлення та роз'яснення щодо організації дистанційного навчання. Наказ МОН № 1112 від вересня 2024 року «Про затвердження Порядку та умов здобуття загальної середньої освіти в комунальних закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану в Україні» інформує про особливості організації навчання у школах на 2025 – 2026 навчальний рік, що продовжує політику «Школа офлайн», але водночас визначає умови функціонування дистанційних класів, зокрема встановлюючи мінімальну кількість учнів у таких класах із 1 вересня 2025 року (не менше 20 осіб на паралелі). Також регламентуються особливості навчання учнів, які перебувають за кордоном або на тимчасово окупованих територіях, із можливістю навчання за скороченою українознавчою програмою або індивідуальною формою [3, 7, 8].

Листи та роз'яснення МОН України протягом 2022-2024 років, такі як листи щодо організації освітнього процесу дітей із особливими освітніми потребами у відповідних навчальних роках, продовжують наголошувати на необхідності індивідуального підходу й адаптації навчальних матеріалів при використанні дистанційних технологій для учнів із ООП. Особлива увага приділяється ролі асистента вчителя та необхідності залучення батьків і фахівців, включаючи логопедів, до процесу дистанційного навчання [5, 6, 11].

У контексті нормативно-правового забезпечення спеціальної освіти варто відзначити зміни та доповнення до положень про інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ), що є ключовими установами в системі підтримки дітей з ООП. Постанова Кабінету Міністрів України від 24.12.2024 року внесла зміни до Положення про ІРЦ, що можуть вплинути на процедуру оцінки потреб, надання психолого-педагогічної допомоги та консультування учасників освітнього процесу, в тому числі й у дистанційному форматі. Наказ № 7 МОН України від 05.01.2024 року започаткував всеукраїнський інноваційний освітній проект, який спрямовано на оптимізацію діяльності ІРЦ в умовах війни та

післявоєнного відновлення, що може включати розробку та впровадження нових онлайн-інструментів для підтримки дітей з ООП та їхніх педагогів [9, 10].

Таким чином, аналіз нормативних актів і роз'яснень МОН України за період 2022-2025 років свідчить про триваючу адаптацію освітньої системи щодо умов організації дистанційної та змішаної форми навчання, а також про посилену увагу до забезпечення прав та потреб дітей з ООП у цьому процесі.

Однак, для ефективного впровадження онлайн-інструментів у практику спеціальних педагогів, зокрема логопедів, необхідне глибоке розуміння можливостей сучасних цифрових сервісів та їхньої адаптації до специфіки логопедичної роботи. Перш ніж перейти до огляду конкретних онлайн-сервісів, доцільно стисло окреслити сутність дистанційної та змішаної форм навчання, що є ключовими контекстами для використання цих інструментів.

Дистанційне навчання, за визначенням В. Бикова, являє собою різновид дистанційної освіти, де учасники навчально-виховного процесу здійснюють переважно індивідуалізовану взаємодію асинхронно та синхронно в часі, використовуючи електронні транспортні системи доставки засобів навчання, медіа навчальні засоби та інформаційно-комунікаційні технології [2]. Ця форма навчання набула особливої актуальності в умовах обмеження фізичного контакту та забезпечує гнучкість у часі та місці навчання.

Термін «змішане навчання» є об'єктом наукових дискусій серед зарубіжних (Р. Кларк, Б. Томлінсон, К. Віттейкер) та вітчизняних (Ю. Триус, І. Герасименко, А. Стрюк) дослідників, які використовують також терміни «гібридне», «електронне», «комбіноване навчання» [12]. Згідно з визначенням, представленим у словнику «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті» [4], змішане навчання розглядається як:

1. Формальна, структурована та логічна навчальна програма, в якій учні/студенти опановують частину курсів (курсу) онлайн, контролюючи час, місце, ритм та послідовність виконання завдань, а інша частина відбувається у фізичному навчальному просторі (школі) у групі з учителем.
2. Об'єднання електронного навчання з очним або автономним навчанням.
3. Процес навчання, що поєднує традиційні та інноваційні (дистанційні, електронні, мобільні) технології для гармонійного поєднання теоретичної та практичної складових.

Обидві форми навчання – дистанційна та змішана – активно використовують потенціал сучасних онлайн-сервісів для забезпечення

ефективної взаємодії між педагогом та учнем, надання навчальних матеріалів, організації контролю і оцінювання. Тож, далі пропонуємо розглянути конкретні приклади таких сервісів та їхні можливості для підтримки логопедичного супроводу осіб із порушеннями мовлення в умовах як дистанційного, так і змішаного навчання.

Мета статті – надати розширений опис оновленого функціоналу сучасних різновидів ІКТ-засобів Інтернет-середовища (вебсервіси, LMSs-системи, DLS-системи тощо) для ефективного їх використання вчителями-логопедами, що сприятиме підвищенню якості логокорекційного процесу для дітей із порушеннями мовлення первинного та вторинного генезу.

2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Аналіз термінологічних аспектів, що визначають сутність дистанційного та змішаного навчання, демонструє їхній нерозривний зв'язок із широким використанням різноманітних інформаційно-комунікаційних технологій, що вже тривалий час функціонують у глобальній мережі Інтернет. Опрацювання інформаційних ресурсів, зокрема навчального контенту, здійснюється завдяки застосуванню спеціалізованих програмних рішень, серед яких онлайн-сервіси, освітні платформи, навчальні системи та інші подібні інструменти. З огляду на це, далі буде представлено детальну характеристику актуальних онлайн-інструментів, що мають значний потенціал для результативного впровадження в логопедичну практику.

Застосування зазначених інструментів здатне суттєво оптимізувати процеси корекційно-розвиткової роботи як в умовах непередбачених обставин, так і для задоволення індивідуалізованих освітніх потреб осіб із мовленнєвими порушеннями. Розглянуті сервіси можуть стати цінним ресурсом для вчителів-логопедів у забезпеченні якісного та своєчасного фахового супроводу.

Окрім того, набуття навичок ефективного застосування сучасних онлайн-інструментів відіграє ключову роль у професійному становленні майбутніх фахівців логопедичного фаху. В умовах зростаючої потреби в педагогах, які вільно володіють цифровими технологіями та здатні інтегрувати їх у свою професійну діяльність, отримання практичного досвіду роботи з різноманітними онлайн-сервісами є необхідною складовою їхньої підготовки. Ознайомлення з цими інструментами не лише збагачує їхній методичний арсенал, але й сприяє розвитку важливої професійної цифрової компетентності, що є запорукою успішної роботи в сучасному освітньому середовищі. Уміння

використовувати онлайн-платформи для створення навчальних ресурсів, організації інтерактивної взаємодії та налагодження комунікації з усіма учасниками освітнього процесу є вагомим кроком у формуванні висококваліфікованого та конкурентоздатного спеціаліста.

У сучасному освітньому просторі педагоги активно впроваджують технології дистанційного навчання (ТДН), серед яких особливу популярність здобули LMS-системи (Learning Management Systems) Moodle та Google Classroom. Інші ТДН, такі як ATutor, Office 365 і Prometheus, використовуються дещо рідше.

MOODLE являє собою безкоштовну та відкриту платформу для організації дистанційного навчання, що базується на модульному принципі та інтегрує можливості телекомунікаційних мереж (включаючи супутникові) із передовими інформаційними технологіями. Комплекс Moodle є модульною, об'єктно-орієнтованою динамічною навчальною системою, що також відома як система управління навчальним контентом (CMS) або віртуальне навчальне середовище (VLE). Ця платформа надає викладачам, учням/студентам і адміністраторам розширений набір інструментів для організації навчального процесу з використанням персональних комп'ютерів, зокрема й у віддаленому форматі. Завдяки своїй гнучкості та функціональності, Moodle рекомендована для застосування в навчанні учнів і студентів різних рівнів, у процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників у комп'ютерних класах освітніх закладів, а також для організації самостійної роботи вдома [21].

Система Moodle залишається однією із найбільш розвинених і широко використовуваних навчальних платформ дистанційного навчання як в Україні, так і в усьому світі. Кількість її користувачів на сьогодні перевищує 400 мільйонів. Згідно з міжнародними статистичними даними, станом на 2024 рік, Moodle продовжує утримувати лідерські позиції за кількістю користувачів серед навчальних платформ. Наприклад, у європейському просторі значна частина закладів вищої освіти використовує Moodle як основну платформу для організації електронного навчання.

GOOGLE CLASSROOM є безкоштовним онлайн-сервісом, розробленим компанією Google спеціально для освітніх закладів. Його головна мета полягає у спрощенні процесів створення, розповсюдження та систематизації навчальної інформації [14, 15].

Ця навчальна платформа інтегрує в собі ряд корисних сервісів Google, серед яких: Google Drive, що використовується для створення та обміну навчальними матеріалами та завданнями; Google Docs, Sheets і Slides, призначені для написання та редагування текстових документів,

електронних таблиць і презентацій відповідно; електронна пошта Gmail для організації комунікації між учасниками освітнього процесу; Google Calendar для планування навчального розкладу; а також інструменти для обміну миттєвими повідомленнями та відеозв'язку Google Chat і Google Meet.

Мобільні застосунки Google Classroom, що доступні для операційних систем iOS та Android, надають користувачам додаткові зручності, такі як можливість створення фотографій та безпосереднє їх прикріплення до завдань, обмін файлами з іншими встановленими на пристрої застосунками, а також можливість роботи з навчальною інформацією в режимі офлайн без постійного підключення до Інтернету.

MICROSOFT 365 EDUCATION (раніше відомий як Office 365 Education) являє собою захищену інтернет-платформу, що слугує базовою інфраструктурою для інтеграції різноманітних рішень, які розроблено Microsoft спеціально для освітньої галузі, як єдине централізовано кероване онлайн-середовище. Цей комплекс програмних продуктів функціонує на основі хмарних технологій та містить: безкоштовну електронну пошту для навчальних закладів, служби обміну миттєвими повідомленнями, інструменти для організації відеоконференцій і здійснення голосових викликів [20, 21].

Ключовою перевагою цієї платформи є її здатність об'єднувати широкий спектр серверних продуктів Microsoft, створюючи цілісну систему для навчального процесу. До цієї системи входять: поштовий сервіс Outlook, основні програми пакету Office (Word, Excel, PowerPoint, OneNote), платформа для спільної роботи та обміну файлами SharePoint, сервіс для створення інтерактивних презентацій Sway, а також інструмент для організації відео- та аудіозв'язку Skype (варто зазначити, що сьогодні його роль у середовищі Microsoft поступово зменшується на користь Teams) [20].

До складу навчальної платформи Microsoft 365 Education входять такі хмарні сервіси, як: OneDrive (хмарне сховище); Онлайн-версії програм пакету Office (веб-інтерфейси для роботи з Word, Excel, PowerPoint, Outlook, OneNote тощо); Microsoft Stream (на заміну сервісу «Video»); Microsoft Teams (централізована платформа для спілкування, співпраці, організації відеоконференцій, проведення онлайн-занять, тощо); сервіси «Календар», «Люди», «Завдання» (інструменти для планування, керування тощо); Sway (сервіс для створення інтерактивних навчальних продуктів); Microsoft Forms (інструмент для створення опитувань, тестів, анкет тощо); Planner (інструмент для командної роботи та управління проектами); Whiteboard (інтерактивна онлайн-дошка для спільної роботи в реальному часі) [20].

Однією із особливостей та потенційним недоліком платформи Microsoft 365 Education є те, що для оптимальної та скоординованої роботи всіх сервісів рекомендується використовувати веб-браузер Microsoft Edge. Хоча доступ до сервісів можливий і через інші браузери, інтеграція та функціональність можуть бути найкраще реалізовані саме в екосистемі Microsoft.

PROMETHEUS – українська платформа масових відкритих онлайн-курсів (MOOK), що заснована вітчизняними науковцями у 2014 році. Цей проєкт є одним із перших та найбільших ініціатив, спрямованих на забезпечення безкоштовної та загальнодоступної освіти в Україні. Системний інтерфейс платформи дистанційного навчання Prometheus відзначається своєю простотою та інтуїтивністю; це полегшує навігацію для широкого кола користувачів. Діяльність проєкту охоплює п'ять основних напрямів: «Масові відкриті онлайн-курси», «Онлайн-освіта», «Інновації в освіті», «Освіта для кожного» та «Змішані курси».

Значна частина курсів платформи Prometheus є соціально- та різноспрямованою; вони розраховані на осіб, які прагнуть до навчання протягом життя, бажають підвищити рівень своїх знань для кар'єрного зростання або опанувати нову професію. Проте, на сьогоднішній день на Prometheus також створено значну кількість ресурсів, орієнтованих на дистанційне навчання та підвищення кваліфікації педагогічних працівників із можливістю отримати сертифікати державного зразка. Важливим проєктом, реалізованим на базі платформи Prometheus, є «Всеукраїнська школа онлайн», що пройшла успішну апробацію в реальних умовах карантинних обмежень, пов'язаних з пандемією COVID-19 у 2020 році [23, 24, 28].

Переходячи до розгляду більш універсальних онлайн-сервісів, що їх можуть вільно використовувати вчителі-логопеди (без жорсткої прив'язки до конкретної платформи), відзначимо такі ресурси, як: навчальна платформа «Всеосвіта», платформа графічного дизайну Canva, онлайн-сервіс «Розумники SMART KIDS», ресурс Wordwall для створення та використання інтерактивних навчальних матеріалів (як для онлайн-використання, так і для друку), а також сервіс LearningApps, призначений для підтримки процесів навчання та викладання за допомогою невеликих інтерактивних навчальних модулів.

«ВСЕОСВІТА» являє собою сучасну освітню платформу, що розроблена для підтримки професійного зростання педагогів. Ресурс надає комплекс необхідних інструментів для ефективного організації дистанційного навчання, а також містить безкоштовну онлайн-бібліотеку методичних матеріалів, розробок для навчання і розвитку

дітей різного віку. На цій онлайн-платформі представлені як платні, так і безкоштовні дидактичні ігри, спрямовані на активізацію навчального процесу. Однією із важливих функцій сервісу є можливість для практикуючих педагогів обмінюватися власними методичними напрацюваннями, створюючи таким чином професійну спільноту. Зокрема, вчителі-логопеди можуть знайти на «Всеосвіті» різноманітні наочно-методичні матеріали, що охоплюють питання постановки, автоматизації та диференціації звуків. Крім того, платформа пропонує можливості для підвищення кваліфікації педагогічних працівників [27].

CANVA – це інтуїтивно зрозуміла онлайн-платформа для графічного дизайну, що надає користувачам можливість створювати різноманітний візуальний контент, включаючи графіку для соціальних мереж, презентації, плакати, флаєри, інфографіку тощо. Сервіс доступний для використання як на персональних комп'ютерах через веб-браузер, так і на мобільних пристроях за допомогою спеціальних застосунків для iOS та Android. Canva містить велику бібліотекою готових зображень, різноманітних шрифтів, попередньо розроблених шаблонів та ілюстрацій, що значно спрощує процес створення високоякісних фотозображень навіть для користувачів без спеціальних дизайнерських навичок. Завдяки своїй доступності та багатому функціоналу, логопеди можуть ефективно використовувати Canva для розробки цікавих наочних навчальних матеріалів, а також для презентації інформації в візуально привабливій та зрозумілій формі [13, 15].

«РОЗУМНИКИ SMART KIDS» являє собою інтерактивний навчальний онлайн-сервіс, що розроблений для учнів початкової школи. Платформа містить велику кількість захоплюючих завдань, що охоплюють різні предмети шкільної програми та розроблені із урахуванням принципів Нової української школи. Інтерактивні вправи даного сервісу поєднують текстову інформацію, аудіосупровід, ілюстрації та анімаційні елементи, що сприяє залученню різних сенсорних каналів сприйняття та підвищує ефективність навчання дитини. Ресурс також пропонує вчителям необхідні інструменти для організації взаємодії з учнями; у середовищі є електронний журнал успішності та доступ до методичних матеріалів і медіатеки [30]. Для логопедів «Розумники SMART KIDS» можуть бути корисними завдяки наявності інтерактивних вправ для корекції складової структури слова, розвитку фонематичного слуху, збагачення лексико-граматичних категорій та формування просторових уявлень [29].

WORDWALL являє собою онлайн-платформу, призначену для створення інтерактивних навчальних активностей та матеріалів,

придатних для друку. Сервіс пропонує широкий спектр готових шаблонів, що дозволяють педагогам розробляти ігрові завдання, спрямовані на первинне ознайомлення із навчальним матеріалом, його закріплення та перевірку засвоєних знань. Створені за допомогою Wordwall вправи відрізняються зручністю інтеграції на інші вебсайти та навчальні платформи за допомогою вбудованого HTML-коду [25].

LEARNINGAPPS – це онлайн-платформа, що призначена для розробки та обміну невеликими інтерактивними навчальними модулями. Ці модулі можуть ефективно застосовуватися як у процесі навчання під керівництвом педагога, так і для самостійної роботи учнів із метою закріплення знань і відпрацювання навичок. LearningApps надає користувачам доступ до загальнодоступної бібліотеки вже створених вправ, що можна вільно використовувати, копіювати та адаптувати до власних потреб. Сервіс підтримує багатомовний інтерфейс, включаючи українську мову, а також надає інструменти для створення віртуальних класів, керування профілями учнів і відстеження їхніх навчальних досягнень [1, 17].

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У попередніх розділах статті нами було здійснено огляд низки популярних технологій дистанційного навчання та універсальних онлайн-сервісів, що широко використовуються педагогами в освітньому процесі. Продовжуючи аналіз потенціалу цифрових інструментів для спеціальної освіти, далі пропонуємо акцентувати увагу на оновлених функціональних можливостях зазначених платформ, що мають особливе значення для оптимізації логопедичного супроводу осіб із порушеннями мовлення. Розглянемо, як еволюція цих сервісів розширює інструментарій вчителів-логопедів, надаючи нові способи для діагностики, корекції та розвитку комунікативних навичок учнів у дистанційному та змішаному форматах навчання.

Нижче пропонуємо оновлення станом на квітень 2025 року.

Оновлений функціонал платформи Moodle містить [22]:

1. *Покращені інструменти для створення інтерактивного контенту:* розробниками розширено можливості інтеграції H5P та інших сервісів для створення інтерактивних лекцій, вікторин тощо.
2. *Розширені можливості для відеоконференцій:* інтеграція із такими платформами, як BigBlueButton та Zoom, стала ще зручнішою та більш функціональною, дозволяючи проводити якісні онлайн-заняття безпосередньо в середовищі Moodle.

3. *Інструменти для штучного інтелекту (AI):* впроваджуються експериментальні функції на основі AI, такі як автоматична перевірка завдань певного типу, персоналізовані рекомендації щодо навчальних матеріалів та інструменти для аналізу навчальної діяльності.
4. *Розширені можливості для інклюзивного навчання:* додано нові інструменти для забезпечення доступності контенту для користувачів із особливими освітніми потребами, включаючи покращену підтримку скрінрідерів (спеціальні програми операційної системи, що озвучують текст та інші елементи інтерфейсу) та налаштування відображення.

Оновлений функціонал Google Classroom містить [14, 15, 16]:

1. *Розширені інструменти для оцінювання:* додано нові типи завдань і можливості для більш деталізованого оцінювання із використанням рубрик та критеріїв.
2. *Покращені можливості для спільної роботи:* розширено функціонал для організації групових проєктів і спільного редагування документів безпосередньо в Classroom.
3. *Інтеграцію з іншими освітніми платформами та інструментами:* розширено підтримку LTI (Learning Tools Interoperability) для інтеграції з різноманітними зовнішніми освітніми ресурсами та застосунками.
4. *Функції для забезпечення академічної доброчесності:* впроваджено інструменти для виявлення плагіату та сприяння оригінальності студентських робіт (залежно від тарифного плану).
5. *Розширені можливості для персоналізації навчання:* інструменти для адаптації завдань і матеріалів до індивідуальних потреб учнів (наприклад, диференційовані завдання).
6. *Інтеграцію з Google Meet для проведення синхронних занять:* покращено інтеграцію для зручного планування та проведення відеоконференцій безпосередньо з Classroom.

Оновлений функціонал Microsoft 365 Education містить [18, 19, 20]:

1. *Розширену інтеграцію Teams із OneDrive, SharePoint, Planner та іншими сервісами* для більш зручної організації навчального процесу й спільної роботи.
2. *Покращені інструменти для проведення онлайн-занять у Teams:* додано нові функції для організації зустрічей, проведення опитувань і інтерактивних сесій.
3. *Розширені можливості для інклюзивного навчання:* вдосконалено інструменти для забезпечення доступності контенту, включаючи

покращену підтримку засобів читання з екрана, субтитрів у реальному часі та налаштувань відображення.

4. *Функції штучного інтелекту (AI) в Microsoft 365 Copilot:* впровадження функцій на основі AI для допомоги у створенні контенту, підготовки до занять, аналізу даних та автоматизації рутинних завдань (доступність залежить від тарифного плану).
5. *Розширені можливості для керування завданнями та оцінюванням у Teams Assignments:* додано нові типи завдань, можливості для надання розгорнутого зворотного зв'язку та інтеграцію з рубриками оцінювання.

Оновлений функціонал Prometheus містить [24, 28]:

1. *Розширений каталог курсів для професійного розвитку педагогів:* збільшено кількість курсів, спрямованих на підвищення кваліфікації вчителів різних спеціальностей, включаючи логопедію, із можливістю отримання сертифікатів.
2. *Персоналізовані рекомендації курсів:* створено рекомендації, що пропонують користувачам курси на основі їхніх попередніх навчальних інтересів та професійних цілей.
3. *Інтеграцію з іншими освітніми платформами та інструментами:* розширення можливостей інтеграції з іншими сервісами для обміну навчальними матеріалами та даними.
4. *Підтримку створення інклюзивного навчального контенту:* надання рекомендацій та інструментів для розробки навчальних матеріалів, доступних для осіб з особливими освітніми потребами.
5. *Співпрацю із провідними університетами та організаціями:* розширення партнерської мережі з університетами та освітніми організаціями для створення якісних та актуальних навчальних курсів.

Оновлений функціонал освітньої платформи «Всеосвіта» містить [27]:

1. *Розширений каталог вебінарів та онлайн-курсів для логопедів:* збільшено кількість навчальних заходів, спрямованих на поглиблення знань і вдосконалення практичних навичок логопедів, включаючи теми діагностики, корекції різних мовленнєвих порушень і використання сучасних технологій у логопедичній практиці.
2. *Платформу для створення власних інтерактивних вправ:* надано інструменти, що дозволяють вчителям-логопедам самостійно розробляти інтерактивні завдання для своїх учнів, враховуючи їхні індивідуальні потреби та особливості мовленнєвого розвитку.

3. *Форум для обміну досвідом між логопедами:* створено спеціалізований форум, де логопеди можуть обмінюватися досвідом, методичними напрацюваннями, ставити запитання та отримувати підтримку від колег.
4. *Розширені можливості для організації онлайн-тестування та діагностики:* додано нові інструменти для проведення онлайн-тестів та діагностичних завдань, що дозволяють оцінювати рівень мовленнєвого розвитку учнів дистанційно.
5. *Інтеграцію із інструментами для створення розкладу занять:* забезпечено можливість інтеграції із сервісами для створення індивідуальних візуальних розкладів та графіків занять для дітей із особливими освітніми потребами, що є важливим для організації їхнього навчального процесу.
6. *Розширену бібліотеку логопедичних матеріалів:* поповнено бібліотеку новими методичними розробками, презентаціями, відеоматеріалами та іншими ресурсами, корисними для логопедичної практики.
7. *Можливості для створення та проведення онлайн-консультацій для батьків:* надано інструменти для організації та проведення онлайн-консультацій з батьками учнів щодо питань мовленнєвого розвитку та корекції.
8. *Впровадження елементів гейміфікації у навчальний процес:* додано елементи ігрового навчання для підвищення мотивації та залученості учнів до виконання логопедичних вправ.

Оновлений функціонал Canva містить [13]:

1. *Інструменти на основі штучного інтелекту*, що розширюють можливості дизайну (Canva AI – Magic Studio). До них належать:
 - автоматична генерація дизайнів на основі завантажених користувачем зображень та текстових описів (Magic Design);
 - редактор зображень за допомогою текстових запитів (Magic Edit);
 - інструмент для видалення елементів із зображень (Magic Eraser);
 - додаток для розширення меж зображення з генерацією відсутніх деталей за допомогою AI (Magic Expand);
 - генерація текстів різних форматів (заголовків, описів, постів у соціальних мережах) на основі заданих користувачем тем (Magic Write);
 - додавання складних анімаційних ефектів до елементів дизайну (Magic Animate).
2. *Розширені можливості для створення та керування*, включаючи завантаження власних шрифтів, кольорових палітр та логотипів для забезпечення однорідності візуального стилю (Brand Kit).

3. *Покращені інструменти для спільної роботи над проєктами в реальному часі, в тому числі й розширені можливості для коментування та призначення завдань (Collaboration Enhancements).*
4. *Постійне поповнення бібліотеки шаблонів, стокових фотографій, ілюстрацій, відео та аудіоелементів, зокрема й спеціалізованих наборів для освіти (More Templates and Elements).*
5. *Розширені функції для редагування відео безпосередньо в Canva, включаючи додавання анімації, тексту, музики, обрізку, з'єднання кліпів тощо (Improved Video Editing).*
6. *Нові шаблони та інструменти для створення інтерактивних презентацій з можливістю вбудовування опитувань, діаграм та інших елементів (Presentation Features).*
7. *Розширені можливості інтеграції Canva з іншими популярними платформами та сервісами, такими як Google Drive, Dropbox, соціальні мережі тощо, для зручного імпорту та експорту контенту (Integration with Other Platforms).*
8. *Покращені функції доступності для користувачів з особливостями психофізичного розвитку, включаючи підтримку альтернативного тексту для зображень та покращену навігацію за допомогою клавіатури (Accessibility Improvements).*

Оновлений функціонал «Розумники SMART KIDS» містить

[30]:

1. *Розширений блок логопедичних завдань – нові інтерактивні вправи, розроблені спеціально для логопедичної корекції, охоплюючи ширший спектр мовленнєвих порушень, включаючи артикуляційні вправи, завдання на розрізнення звуків, розвиток зв'язного мовлення та ін.*
2. *Персоналізацію навчального контенту: вчителі-логопеди отримали можливість адаптувати існуючі завдання та створювати власні, враховуючи індивідуальні потреби та рівень розвитку мовлення кожного учня.*

Оновлений функціонал Wordwall містить [25, 26]:

1. *Можливість завантаження користувачами власних аудіозаписів для озвучування завдань, слів, складів або інструкцій у створених інтерактивних вправах.*
2. *Розширені можливості індивідуалізації ігрових шаблонів, включаючи налаштування рівня складності, часу виконання, кількості спроб та інших параметрів для учнів.*
3. *Функцію відстеження вчителем результатів виконання інтерактивних завдань учнями (за умови їхньої реєстрації або*

використання інтеграції з LMS), що дозволяє оцінювати ефективність навчання та виявляти проблемні зони.

4. *Можливість для вчителя створювати групи учнів і призначати їм певні інтерактивні вправи для самостійного опрацювання або контролю знань.*
5. *Розширені можливості для налаштування друкованих матеріалів, такі як вибір розміру шрифту, кількості елементів на сторінці тощо, що робить їх більш зручними для використання на уроках.*

Оновлений функціонал LearningApps містить [17]:

1. *Можливість інтеграції аудіо- та відеозаписів* для логопедичних завдань: Користувачі тепер можуть безпосередньо завантажувати аудіофайли з правильною вимовою звуків, слів або фраз, а також короткі відеоролики з демонстрацією артикуляційних вправ, що значно збагачує навчальний контент для логопедичних занять.
2. *Покращені інструменти для персоналізації вправ:* розширено можливості налаштування існуючих шаблонів, включаючи зміну кількості елементів, часу виконання, критеріїв оцінювання та інших параметрів, що дозволяє створювати більш індивідуалізовані завдання для учнів з різними мовленнєвими особливостями.
3. *Функцію спільної роботи над створенням вправ:* педагоги можуть спільно працювати над розробкою інтерактивних навчальних модулів, обмінюватися ідеями та ділитися своїми напрацюваннями.
4. *Розширені можливості для організації навчальних матеріалів:* додано інструменти для створення тематичних папок та упорядкування створених і знайдених вправ, що полегшує навігацію та використання великої кількості навчальних модулів.
5. *Розширені можливості інтеграції* інтерактивних вправ LearningApps до інших навчальних середовищ (LMS) за допомогою посилань.
6. *Нові шаблони для створення різноманітних навчальних активностей*, таких як інтерактивні плакати, віртуальні екскурсії, кросворди та інші формати.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Результати проведеного огляду сучасних онлайн-сервісів та їхніх оновлених функціональних можливостей свідчать про значний потенціал інформаційно-комунікаційних технологій для оптимізації логопедичного супроводу осіб із порушеннями мовлення, особливо в умовах дистанційного та змішаного навчання. Платформи Moodle, Google

Classroom та Microsoft 365 Education, завдяки своїм розширеним інструментам для створення інтерактивного контенту, організації відеоконференцій, спільної роботи та персоналізації навчання, можуть слугувати потужною базою для забезпечення безперервного та якісного логопедичного процесу. Важливим інструментом для вчителя-логопеда також є упровадження елементів штучного інтелекту та функцій, спрямованих на підвищення інклюзивності освітнього середовища.

Універсальні онлайн-сервіси, такі як «Всеосвіта», Canva, «Розумники SMART KIDS», Wordwall та LearningApps, пропонують логопедам гнучкі інструменти для створення різноманітних навчальних матеріалів, інтерактивних вправ і завдань, адаптованих до специфіки мовленнєвих порушень. Оновлення цих платформ, включаючи розширення бібліотек логопедичних шаблонів, можливість завантаження власних аудіо- та відеоматеріалів, інструменти персоналізації та відстеження прогресу учнів, значно розширюють методичний арсенал логопеда. Застосування цих сервісів сприяє підвищенню мотивації учнів, активізації їхньої навчальної діяльності та забезпеченню візуальної підтримки логокорекційного процесу.

Отже, для ефективного впровадження цифрових інструментів у логопедичну практику може бути доцільним: підвищувати цифрові компетентності вчителів-логопедів; активно використовувати можливості персоналізації навчання; комбінувати різні онлайн-сервіси та формати навчання; створювати логопедичний контент та обмінюватися ним; залучати батьків до онлайн-супроводу; враховувати принципи інклюзивного навчання; здійснювати систематичний моніторинг та оцінювання ефективності використання ІКТ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

[1] І. Аман «Інтернет-сервіс мультимедійних дидактичних вправ: LearningApps». [Онлайн]. Доступно: <http://internet-servisi.blogspot.com/p/learning-apps.html>.

[2] В. Биков «Дистанційна освіта: актуальність, особливості і принципи побудови, шляхи розвитку та сфера застосування. Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології». Колективна монографія. К.: Атіка, 2005. С. 77-92.

[3] Від 1 вересня 2025 і до закінчення війни: уряд затвердив програму «Школи офлайн». [Онлайн]. Доступно: <https://osvitoria.media/news/vid-1-veresnya-2025-do-zakinchennya-vijny-uryad-zatverdyyv-programu-shkoly-oflajn/>.

[4] Інформаційно-комунікаційні технології в освіті: словник. К.: ЦП Компринт. 2019. 134 с.

[5] Лист МОН України «Про організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2022-2023 навчальному році» від 2022 року. [Онлайн]. Доступно: <https://mon.gov.ua/npa/pro-organizaciyu-osvitnogo-procesu-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-u-20222023-navchalnomu-roci>.

[6] Лист МОНУ № 6/679-24 Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами у 2024/2025 навчальному році» від 03.09.2024 року. [Онлайн]. Доступно: <https://mon.gov.ua/npa/pro-orhanizatsiiu-osvitnoho-protsesu-osib-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy-u-20242025-navchalnomu-rotsi>.

[7] МОН затвердило особливості організації навчання у ЗЗСО на 2025-2026 навчальний рік. [Онлайн]. Доступно: <https://mon.gov.ua/news/mon-zatverdilo-osoblyvosti-orhanizatsii-navchannia-u-zzso-na-2025-2026-navchalnyi-rik>.

[8] Наказ Міністерства освіти і науки України № 1112 від 07 серпня 2024 року «Про затвердження Порядку та умов здобуття загальної середньої освіти в комунальних закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану в Україні». [Онлайн]. Доступно: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-poriadku-ta-umov-zdobuttia-zahalnoi-serednoi-osvity-v-komunalnykh-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-v-umovakh-voiennoho-stanu-v-ukraini-zareiestrovanyi-u-ministerstvi-iust?v=66b7215794b9b>.

[9] Наказ Міністерства освіти і науки України від 05 січня 2024 року № 7 «Про реалізацію інноваційного освітнього проєкту на всеукраїнському рівні за темою «Організаційно-методичні умови діяльності інклюзивно-ресурсних центрів у періоди війни та повоєнного відродження» у вересні 2023 – грудні 2028 років». [Онлайн]. Доступно: <https://mon.gov.ua/npa/pro-realizaciyu-innovacijno-osvitnogo-proyektu-na-vseukrayinskому-rivni-za-temoyu-organizacijno-metodichni-umovi-diyalnosti-inklyuzivnoresursnih-centriv-u-periodi-vijni-ta-povoyennogo-vidro>.

[10] Постанова Кабінету Міністрів України від 24 грудня 2024 року № 1491 «Про внесення змін до Положення про інклюзивно-ресурсний центр». [Онлайн]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1491-2024-%D0%BF#Text>.

[11] Постанова КМУ «Про початок навчального року під час дії правового режиму воєнного стану в Україні» від 2022 року. [Онлайн]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/711-2022-%D0%BF#Text>.

[12] А. Шевцов, О. Ласточкіна «Сучасний понятійний дискурс змішаної та гібридної форм навчання». Науковий журнал Хортицької національної академії. 2021. № 5: веб-сайт. [Онлайн]. Доступно: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-10/>.

[13] Canva. офіційний сайт. [Онлайн]. Доступно: https://www.canva.com/uk_ua/.

[14] Google Classroom: довідковий центр. [Онлайн]. Доступно: <https://support.google.com/classroom/?hl=uk>.

[15] Google for Education: блог. [Онлайн]. Доступно: <https://blog.google/outreach-initiatives/education/>.

[16] Google Workspace Updates: блог. [Онлайн]. Доступно: <http://workspaceupdates.googleblog.com/>.

[17] LearningApps: офіційний сайт: веб-сайт. [Онлайн]. Доступно: <https://learningapps.org/>.

[18] Microsoft Education: блог (оновлення продуктів, нові функції, історії успіху навчальних закладів тощо). [Онлайн]. Доступно: <https://www.google.com/search?q=https://techcommunity.microsoft.com/blog/educationblog>.

[19] Microsoft Education: довідка (дистанційне навчання). [Онлайн]. Доступно: <https://support.microsoft.com/uk-ua/topic/remote-teaching-and-learning-in-microsoft-365-education-f651ccae-7b65-478b-8366-51bb884025c4>.

[20] Microsoft Education: офіційний сайт. [Онлайн]. Доступно: <https://www.microsoft.com/uk-ua/education/educators>.

[21] Moodle в Україні: що таке Moodle? [Онлайн]. Доступно: <https://moodle.org/mod/page/view.php?id=8174>.

[22] Moodle: документація. [Онлайн]. Доступно: https://docs.moodle.org/500/en/Main_page.

[23] Prometheus: офіційний сайт: [Онлайн]. Доступно: <https://prometheus.org.ua/>.

[24] Prometheus: сторінка курсів (напряма «Освіта»). [Онлайн]. Доступно: <https://www.google.com/search?q=https://prometheus.org.ua/courses-catalog/%3Ftopic%3Deducation>.

[25] Wordwall: функції; інтерактивні вправи для роздруку. [Онлайн]. Доступно: <https://wordwall.net/uk/features>.

[26] Wordwall: офіційний сайт. [Онлайн]. Доступно: <https://wordwall.net/uk>

[27] Всеосвіта: офіційний сайт: веб-сайт. [Онлайн]. Доступно: <https://vseosvita.ua>.

[28] Всеукраїнська школа онлайн. Проєкт: офіційний сайт. [Онлайн]. Доступно: <https://lms.e-school.net.ua/>.

[29] Розумники SMART KIDS. Завдання з математики. 1 клас: веб-сайт. [Онлайн]. Доступно: <https://edugames.rozumniki.ua/task-online/index.php>.

[30] Розумники SMART KIDS: офіційний сай. [Онлайн]. Доступно: <https://edugames.rozumniki.ua/about.php>.

Матеріал надійшов до редакції 15.03.2025 р.

LASTOCHKINA Olena

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of Speech Therapy Department,
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko,
Sumy, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-3251-4746>

**DIGITAL ASSISTANTS IN SPECIAL EDUCATION:
AN OVERVIEW OF USEFUL ONLINE SERVICES
FOR SPEECH-LANGUAGE PATHOLOGISTS AND FUTURE
SPECIALISTS**

Annotation. This scientific work is dedicated to analyzing the transformative impact of Information and Communication Technologies (ICT) on the implementation of modern special education, particularly in the critically important field of speech therapy assistance for individuals with special educational needs. The article substantiates the urgent need to ensure continuous and high-quality speech therapy support, especially amidst growing instability and the necessity for a rapid transition to distance and blended learning formats, which demands that speech-language pathologists master innovative digital tools.

The author has conducted a comprehensive analysis of the updated functionalities of leading Learning Management Systems (LMS), such as Moodle, Google Classroom, Microsoft 365 Education, and Prometheus, as well as various universal online services, including «Vseosvita», Canva, «Rozumniki SMART KIDS», Wordwall, and LearningApps, as of April 2025. The expanded opportunities for inclusive education, improved tools for personalizing educational content, and enhanced functions for optimizing speech diagnosis and correction are examined in detail.

The research demonstrates the significant potential of these digital platforms for creating interactive learning environments, ensuring

personalized learning trajectories, facilitating effective communication among all participants in the educational process, and systematically monitoring student progress. The conclusions of the work highlight the presented technological potential, which expands the capabilities of speech-language pathologists and students of the A 6 Special Education (Speech Therapy specialization) to provide more effective, flexible, and accessible correctional interventions. This is fundamental for enhancing the quality of speech therapy assistance and for the comprehensive development of professional digital competence, which is essential for successful work in the modern educational landscape.

Keywords: digital tools, online services, speech therapy support, distance learning, blended learning.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATE

[1] I. Aman, "Internet service of multimedia didactic exercises: LearningApps". [Online]. Available: <http://internet-servisi.blogspot.com/p/learning-apps.html>. (in Ukrainian)

[2] V. Bykov, "Distance education: relevance, features and principles of construction, ways of development and scope of application. Information support of the educational process: innovative means and technologies". Collective monograph. Kyiv: Atika, 2005, pp. 77-92. (in Ukrainian)

[3] From September 1, 2025, until the end of the war: the government approved the program "Schools offline". [Online]. Available: <https://osvitoria.media/news/vid-1-veresnya-2025-do-zakinchennya-vijny-uryad-zatverdvy-programu-shkoly-oflajn/>. (in Ukrainian)

[4] Information and communication technologies in education: dictionary. Kyiv: CP Komprint, 2019. 134 p. (in Ukrainian)

[5] Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On the organization of the educational process of children with special educational needs in the 2022-2023 academic year" dated 2022. [Online]. Available: <https://mon.gov.ua/npa/pro-organizaciyu-osvitnogo-procesu-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-u-20222023-navchalnomu-roci>. (in Ukrainian)

[6] Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 6/679-24 "On the organization of the educational process of persons with special educational needs in the 2024/2025 academic year" dated September 3, 2024. [Online]. Available: <https://mon.gov.ua/npa/pro-orhanizatsiiu-osvitnoho-protsesu-osib-z-osoblyvymy-osvitnimi-potrebamy-u-20242025-navchalnomu-rotsi>. (in Ukrainian)

[7] The Ministry of Education and Science approved the peculiarities of the organization of education in general secondary education institutions for the 2025-2026 academic year. [Online]. Available: <https://mon.gov.ua/news/mon-zatverdilo-osoblyvosti-orhanizatsii-navchannia-u-zzso-na-2025-2026-navchalnyi-rik>. (in Ukrainian)

[8] Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 1112 dated August 7, 2024 “On the approval of the Procedure and conditions for obtaining general secondary education in communal general secondary education institutions under martial law in Ukraine”. [Online]. Available: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-poriadku-ta-umov-zdobuttia-zahalnoi-serednoi-osvity-v-komunalnykh-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-v-umovakh-voiennoho-stanu-v-ukraini-zareiestrovanyi-u-ministerstvi-iust?v=66b7215794b9b>. (in Ukrainian)

[9] Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated January 5, 2024 № 7 “On the implementation of an innovative educational project at the national level on the topic ‘Organizational and methodological conditions of the activities of inclusive resource centers during the war and post-war reconstruction’ in September 2023 – December 2028”. [Online]. Available: <https://mon.gov.ua/npa/pro-realizaciyu-innovacijnogo-osvitnogo-proyektu-na-vseukrayinskomu-rivni-za-temoyu-organizacijno-metodichni-umovi-diyalnosti-inklyuzivnoresursnih-centriv-u-periodi-vijni-ta-povoyennogo-vidro>. (in Ukrainian)

[10] Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated December 24, 2024 № 1491 “On amendments to the Regulations on the inclusive resource center”. [Online]. Available: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1491-2024-%D0%BF#Text>. (in Ukrainian)

[11] Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine “On the beginning of the academic year during the legal regime of martial law in Ukraine”² dated 2022. [Online]. Available: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/711-2022-%D0%BF#Text>. (in Ukrainian)

[12] A. Shevtsov, O. Lastochkina, “Modern conceptual discourse of blended and hybrid forms of learning”. Scientific Journal of Khortytsia National Academy, no. 5, 2021. [Online]. Available: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-10/>. (in Ukrainian)

[13] Canva. Official website. [Online]. Available: https://www.canva.com/uk_ua/. (Australia)

[14] Google Classroom: Help Center. [Online]. Available: <https://support.google.com/classroom/?hl=uk>. (USA)

[15] Google for Education: Blog. [Online]. Available: <https://blog.google/outreach-initiatives/education/>. (USA)

[16] Google Workspace Updates: Blog. [Online]. Available: <http://workspaceupdates.googleblog.com/>. (USA)

[17] LearningApps: official website. [Online]. Available: <https://learningapps.org/>. (Germany)

[18] Microsoft Education: Blog (product updates, new features, success stories of educational institutions, etc.). [Online]. Available: <https://www.google.com/search?q=https://techcommunity.microsoft.com/blog/educationblog>. (USA)

[19] Microsoft Education: Help (remote learning). [Online]. Available: <https://support.microsoft.com/uk-ua/topic/remote-teaching-and-learning-in-microsoft-365-education-f651ccae-7b65-478b-8366-51bb884025c4>. (USA)

[20] Microsoft Education: Official website. [Online]. Available: <https://www.microsoft.com/uk-ua/education/educators>. (USA)

[21] Moodle in Ukraine: what is Moodle?. [Online]. Available: <https://moodle.org/mod/page/view.php?id=8174>. (Australia)

[22] Moodle: Documentation. [Online]. Available: https://docs.moodle.org/500/en/Main_page. (Australia)

[23] Prometheus: Official website. [Online]. Available: <https://prometheus.org.ua/>. (Ukrainian)

[24] Prometheus: Course page (direction "Education"). [Online]. Available: <https://www.google.com/search?q=https://prometheus.org.ua/courses-catalog/%3Ftopic%3Deducation>. (Ukrainian)

[25] Wordwall: Features; interactive exercises for printing. [Online]. Available: <https://wordwall.net/uk/features>. (United Kingdom)

[26] Wordwall: Official website. [Online]. Available: <https://wordwall.net/uk>. (United Kingdom)

[27] Vseosvita: Official website. [Online]. Available: <https://vseosvita.ua>. (in Ukrainian)

[28] All-Ukrainian School Online. Project: Official website. [Online]. Available: <https://lms.e-school.net.ua/>. (in Ukrainian)

[29] Rozumniki SMART KIDS. Mathematics tasks. Grade 1: website. [Online]. Available: <https://edugames.rozumniki.ua/task-online/index.php>. (in Ukrainian)

[30] Rozumniki SMART KIDS: Official website. [Online]. Available: <https://www.google.com/search?q=https://edugames.rozumniki.ua/about.php>. (in Ukrainian)

UDC 376-056.36-053

DOI 10.32626/2413-2578.2025-25.188-201

LEVITSKY Vadim

PhD, Associate Professor, Associate Professor of the
Department of Speech Therapy and Special Techniques
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-1513-5744>

SPIVAK Vitaly

PhD, Associate Professor, Associate Professor of the
Department of Social Pedagogy and Social Work,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-1843-562X>

**THE USE OF DIDACTIC GAMES IN ENVIRONMENTAL
EDUCATION OF PRESCHOOLERS WITH INTELLECTUAL
DISABILITIES**

Annotation. The presented article highlights the results of the analysis of the effectiveness of implementing didactic games in the process of environmental education of preschool children with intellectual disabilities. The main attention is paid to the aspects of forming dynamic ideas about the environment as an integral component of the educational process. These ideas are aimed at gradually expanding the boundaries of children's worldview and developing environmental awareness. Involving children in the process of learning about nature is an important factor that contributes to the formation of a holistic vision of the world, filled with ecological and environmental values. Thanks to this, children begin to realize their role as an active part of the natural environment. This approach allows children to develop a sense of responsibility for the state of the environment, to assess the consequences of both their own actions and the behavior of other people in relation to nature. In preschool age, the foundations are laid for mastering knowledge about the relationships in nature, which allows reflecting the objective laws of the real world. At the same time, the effectiveness of this process depends on taking into account the specifics of children's thinking in this age period, where visual-figurative perception prevails.

Didactic games create optimal conditions for active interaction of preschoolers with the subject-spatial environment through participation in plot or situational game tasks using specific objects. Such games provide children not only with new practical experience, but also with the possibility

of emotional involvement, which stimulates mental activity. This is especially important for children with intellectual disabilities, who have a limited arsenal of practical actions with objects and insufficiently developed opportunities for abstraction and generalization. For them, it is important to ensure multiple repetition of educational operations in various contexts, which contributes to better mastering of methods of orientation in the environment. Didactic games offer a convenient format for such repetitions due to rich variable material, which at the same time supports a positive emotional reaction to educational tasks.

The formation of a "system of dynamic representations" is of particular importance. This concept is not limited to a set of individual visual or semantic images of objects or phenomena. Its essence lies in creating a logically ordered structure of images that reproduces the sequence of changes in the states of an object or phenomenon over time. The formation of dynamic representations is a gradual process that requires the integration of the perception of changes in spatio-temporal unity. This process becomes particularly complex when it comes to phenomena whose changes are stretched out in time and are difficult to perceive instantly. The system of dynamic representations allows for a deeper understanding of the essence of natural transformations, combining elements of constancy and variability. Achieving a holistic perception of changes allows a child to better navigate the natural environment and form basic skills for a responsible attitude towards it.

Key words: preschool age, children with intellectual disabilities, ecological education, dynamic ideas, learning, correction, development.

1. INTRODUCTION

Problem statement. Environmental education is a consistent and systematic pedagogical activity aimed at forming a person's worldview culture and harmonious interaction with the natural environment. This process is of particular importance in the modern world, because the rapid development of technology and the impact of humanity on nature require new approaches to the formation of environmental awareness. The problem of environmental education of preschool children is especially relevant. It is during this period of life that basic values, norms of behavior and moral guidelines are laid down, which remain with a person throughout his life. At this time, environmental awareness is actively formed, which affects not only the child's current behavior in nature, but also his future attitude to the environment in adulthood. Laying the foundations of environmental culture, as well as the formation of an ethical and responsible attitude to nature should become a key task in the education of preschoolers. Using the potential of this important period not only contributes to the development of a child's love for

nature and understanding of its value, but also helps to form a conscious approach to the preservation of natural resources in the future.

One of the most promising ways of educating and training students with special educational needs, arming them with the necessary skills and abilities is the introduction of active forms and methods of educational influence, among which didactic games occupy a leading place.

Analysis of research and publications. In our study, pedagogical developments in the direction of ecological education of preschoolers were used: I. Androschuk [5], L. Voronkova [11], N. Lysenko [4], A. Lyovochkina [3], Z. Plokhiiy [2], T. Tyshchenko [13], N. Yarysheva [1]. The issues of ecological education of children with intellectual disabilities are revealed in separate works: V. Bondar [6], G. Blech [8], O. Verzhikhovska [9], Yu. Galetska [14],

S. Mironova [7], V. Synyova [12], S. Trykoz [8].

The purpose of the study: to describe certain aspects of the use of didactic games in the environmental education of preschoolers with intellectual disabilities.

2. RESEARCH RESULTS

The main content of ecological education is the formation of a child's consciously correct value attitude towards natural phenomena and objects that surround him and with which he becomes acquainted in childhood.

Regardless of the type, a didactic game should contain, first of all, a didactic goal and structure, which distinguishes it from other types of games and exercises. Playing, children solve problems in an interesting way, which is achieved by game actions that are a picture of its plot. An obligatory component of the game is its rules, thanks to which the teacher during the game controls both the behavior of children and the educational and educational process as a whole. The obligatory structural elements of a didactic game are: an educational and educational task, game actions and rules. However, in practice, these concepts are not always precisely differentiated: sometimes the rules act simultaneously and as actions, which complicates the effective use of the game.

According to N. Yarysheva, when selecting didactic games, correctional goals are primarily planned that would take into account the peculiarities of the development of children with intellectual disabilities. Didactic games can be included in any section of the program and serve both for the development of cognitive activity and for the formation of one's own game, behavior in a team (the ability to act together, observe the actions of others, the ability to wait, achieve a common goal, correlate one's actions with the actions of comrades). Knowledge is not an end in itself in environmental education, but it is a necessary condition for the formation of such an attitude

to the surrounding world, which is emotionally and actively expressed in the form of cognitive interest, humanistic and aesthetic experiences, practical readiness to see nature around you, to treat things carefully not only because they are the results of people's labor, but also because they are spent materials taken from nature [1].

Z. Plochiy says, forms and methods of working with children are diverse: these are cycles of observations of plants and animals in a corner of nature and on the site, keeping calendars, classes, games, targeted walks, excursions, game educational situations using toys and literary characters [2].

According to A. Lovochkina, didactic game is a means of learning, therefore it can be used in the assimilation of any program material and conducted in classes (individual and group) by both a correctional teacher and a teacher, be one of the elements of conducting a walk, represent a special (separate) type of activity. In the didactic game, conditions are created in which the child gets the opportunity to act independently in a certain situation with objects (tools), acquiring his own effective and sensory experience. This is important for children with intellectual disabilities who have limited experience of actions with objects, which is not properly recorded and not generalized. Children of this nosology need more repetitions to master the methods of orientation in the environment, to highlight and record the properties and relationships of objects, to understand a particular action. The didactic game allows you to provide the necessary number of repetitions on different material while maintaining an emotionally positive attitude towards the task [3].

The organization of didactic games by the teacher is carried out in three main directions: preparation for the game, its implementation and analysis. Preparation for conducting a didactic game includes: selection of a game in accordance with educational and corrective and developmental tasks: deepening and generalization of knowledge, development of sensory abilities, activation of mental processes (memory, attention, thinking, speech), etc.; establishing the compliance of the selected game with the program requirements of raising and teaching children of a certain age group and nosology; determination of a convenient time (during classes or during free time from classes and other regular processes); choosing a place to play where children can play quietly without disturbing others (in a group room or area); determining the number of players; preparation of necessary didactic material; teacher's preparation for the game: he must study the course of the game, determine his role in the game, leadership methods; preparing children for the game: enriching them with knowledge, ideas about the objects and phenomena of the surrounding life, necessary for solving the game task.

The analysis of the conducted game is aimed at identifying the methods of its preparation and implementation: which methods were effective in achieving the goal, what did not work and why. Summing up, the teacher

emphasizes that the way to victory is possible only through overcoming difficulties, attention, intelligence and discipline [6]. In addition, the analysis will reveal individual characteristics in the behavior and character of children and, therefore, correctly organize individual work with them. Self-critical analysis of the use of the game in accordance with the set goal helps to vary the course of the game, enrich it with new material in further work.

Before starting the game, it is necessary to arouse children's interest in it, the desire to play. This is achieved by various methods: using riddles, counters, surprises, posing a debatable question, requesting consent to the game, reminding about a game that children willingly played before. The teacher should direct the game in such a way as not to "switch" to another form of learning - a lesson. The secret of successful organization of the game is that the teacher, while teaching children, at the same time preserves the game as an activity that pleases children, brings them closer together, and strengthens friendly relations. Children gradually begin to understand that their behavior in the game may be different than in the lesson.

Based on the works of N. Lysenko, the pace of the game is of great importance. The development of the pace of the game has a certain dynamics. At the very beginning, children "play out", learn the content of the game actions, the rules of the game and its course. At this time, the pace of the game is naturally slowed down. During the game, when children are enthusiastic, the pace increases. By the end, the emotional mood decreases somewhat and the pace of the game slows down, which is important for children with intellectual disabilities [4].

The teacher controls and participates in the game from the beginning to the end: notes successful decisions, discoveries, supports jokes, encourages, instills confidence in their abilities. Children learn that a new plant can be grown from seeds, that many seeds can be obtained from one seed; they get an idea of the stages of growth and development of plants, that animals reproduce, animals grow and become adults: they can independently find food, build a "settlement", and raise offspring. Children learn that the mother takes care of her children. The cubs grow, play, the mother teaches them to find food, and continues to protect and defend them. The babies grow up, can get food themselves, defend themselves from enemies, and raise offspring. A person takes care of the young of domestic animals. Children enjoy their games and entertainment, watch them, and listen to stories about them with pleasure.

The special role of didactic games on ecology in the educational process of children with intellectual disabilities is determined by the fact that the game makes the process of learning mental representations emotional and effective [5].

Outside of specially organized training, older preschool children with intellectual developmental disorders master game actions of a procedural

nature, which they repeat repeatedly and stereotypically, as a rule, without accompanying emotional reactions and speech. In this form, the game is not able to serve as a means of correction and compensation for developmental disorders in a child. The tendencies of mental development contained in the game are realized only when game actions are formed and directed by adults. In order for the game to really perform the functions of leading activity, it must reach a certain level of development. At the same time, in the process of learning, children of the specified nosology are able to master not only a variety of game actions, but also different variants of chains of events, which is necessary for the development of plot-role-playing didactic games. Sequential execution of a series of actions is difficult for children of this nosology, so they make violations in sequence, often forgetting what to do next and waiting for a hint.

V. Bondar notes, tendency to use toys that are copies of real objects. The substitution function is not spontaneously formed well. Therefore, children need to be taught to use various objects not only for their intended purpose, but also as substitutes. The inability to use substitute objects is associated not only with the underdevelopment of figurative thinking and imagination, but also with a poor range of ideas about the world around them and the experience of social interaction. Deprived of the necessary influx of fresh emotional impressions, the child receives ideas only about a narrow range of people and objects; life proceeds in limited constant circumstances. Thus, an impoverished and, at times, distorted image of the surrounding world is superimposed on the existing disorder [6].

Regarding toy animals, a preschooler with intellectual disabilities does not show an interested emotional attitude. A distinctive feature of games is the presence of inadequate actions. Such actions are not allowed by either logic or the functional purpose of the toy, they are not associated with the use of substitute objects.

S. Mironova notes, during the game, children with intellectual disabilities act with toys mostly silently, only occasionally using individual emotional exclamations and pronouncing words denoting the names of toys and actions. This indicates a lack of genuine interest, which, caused by the novelty of the toy and in the process of manipulation, quickly fades away.

The low level of development of the game is evidenced by the failure to comply with its rules and the course of game actions with mandatory reliance on objects, when the game object prompts the choice of the plot, and not vice versa. Underdevelopment of arbitrariness in activity, attention properties, volitional qualities (perseverance, independence, purposefulness) causes instability of the game plot. Children play together or alone. Independent play, as a rule, is short-term, group play depends on the founding and leading role of the teacher [7].

In the process of getting acquainted with nature, children form ideas

about the living and inanimate world, the interconnection and interdependence of objects and phenomena. Special attention is paid to the dependence of human life and activity on natural conditions in a constantly changing natural environment. Children are taught to see and understand real cause-and-effect relationships. Ideas about the development of living nature significantly affect the formation of the prerequisites of a materialistic worldview, dialectical orientation of thinking in a child [8;13].

O. Verzhikhovska speaking about the specifics of the methodology of ecological education of preschool children, it should be noted that a characteristic feature is the child's direct contact with objects of nature, live communication with plants and animals, observation and practical activities in caring for them, comprehension of what was seen in the process of discussion. Indirect knowledge of nature (through books, slides, fairy tales, pictures, conversations, etc.) is of secondary importance: its task is to expand and supplement the impressions that the child receives from direct contact with objects of nature [9].

By T. Dutkevych, in the knowledge of changes, the duration of the study plays a significant role. It is difficult to study the process that is taking place when the time intervals are either too small (seconds) or large (years, centuries). But in any case, the main thing is the need to highlight and clearly record changes, to clarify their connections. All this can be seen if we combine observation with reasoning, which allows us to reflect the entire process of development. Observation gives an idea of the nature of the transformation and the temporal sequence of phenomena, which are then interpreted, supplemented by components of changes that are not subject to observation [10].

To realize the changes that occur, a comparison helps, which allows you to identify stable and variable features of the object. General patterns of the category of "change" also belong to the development of living organisms. However, they are characterized by specific forms of manifestations of development, which are determined by life cycles.

An important aspect of the problem is the psychological readiness of preschoolers to master knowledge that reflects the peculiarities of the development of living organisms. The perception of changes and transformations by preschool children contributes to the formation of various forms of thinking. For this, it is necessary that children's acquaintance with changing objects of living nature takes place in the process of consistent and systematic observation.

By V. Voronkova [11], it is necessary to pay attention to the concept of "system of dynamic representations". This is a special type of representation, the essence of which is that it is not just the sum of a number of specific representations about changes in an object, but an interconnected set of images that reveal a sequential change in the states of an object or

phenomenon. A dynamic representation cannot be formed immediately, especially with changes that occur over a significant period of time. This is a result that simultaneously reflects both the identity of the changing object and the tendency of its transformation. The peculiarity of this type of representation is also that it embodies the spatio-temporal unity of the entire process of change.

Preschoolers are able to master such categories as space and time. But sometimes orientation in the environment is possible only with the help of single spatial-temporal representations. This directly relates to the growth and development of living beings. Familiarization with objects of living nature that change and develop is of essential importance not only for the intellectual, but also for the perceptual development of a preschooler.

For the development of dynamic representations, a high level of perception is necessary, aimed at identifying and reflecting various properties and qualities of developing objects. Perception functions as a cognitive process that orients the child to the search for signs that affect its analyzers, contributes to the assimilation of socially produced standards.

In the process of forming dynamic representations, the main thing is the ability of children to consider a changing object or phenomenon, to highlight the variety of its properties and features: size, shape, color, proportions of details, neoplasms. Over a certain period of time, the appearance of a growing organism changes: the size increases, neoplasms appear (additional branches, leaves, flowers in plants; feathers, wool, horns in the young of a number of birds and mammals), the shape, color, morphological structure change; they are indicators of functional development and condition, allow us to determine the effect of the environment on the organism.

Using the natural world to improve perception in preschool children, it is necessary to take into account the huge variety of shapes, colors, sounds, signs, sizes and other qualities inherent in objects and phenomena of nature.

The methodology for teaching children with intellectual disabilities to play includes components: demonstration by the teacher of elements of a plot-role-playing game with a preliminary and parallel explanation of their meaning; further introduction of children to the role and game situation; children's performance of game actions by imitation; children's independent performance of game actions [12].

A high level of formation of visual-figurative thinking is also necessary, since identifying the degree and nature of changes in an object and forming a generalized attitude towards it require comparing samples of this object obtained over time. The development of visual and figurative thinking of a preschooler with intellectual disabilities is provided by a set of tools:

a) the use of a generalized analysis scheme, which allows you to consistently determine the properties of the object as a whole and its main parts;

b) use of operator standards. The formation of various operating standards allows children to mentally carry out various manipulations with the object, predict the sequential course of its changes. Acquaintance with the changes that occur in the process of growth and development of plants and animals, the formation of operator standards are of crucial importance for the visual representation of this sphere of reality. The specificity of such operating standards comes from the regularity of changes;

c) the use of models and schemes that allow revealing hidden connections and properties of objects. With their help, the child can discover the sequential course of significant changes of the developing object, approach the generalization of individual phenomena of the development of living organisms.

During the preschool age, children develop the ability to understand that the growth and development of living things is smooth and gradual. However, the completeness of these ideas at each age stage is different.

T. Tyshchenko says, children of older preschool age are able to understand how a living being (for children, the birth, growth and development of pets and domestic animals is always a close and vivid example) reaches adulthood, they grasp the repeatability of the process and the cyclicity of life acts. Thus, in preschool age, there is a tendency to form dynamic ideas that reflect the sequence of transformation of living organisms as they grow and develop [13].

In the absence of purposeful learning, the child forms ideas about growth and development by analogy with himself. The child transfers his own impressions of when he (she) was small, how he grew up, how adults cared for him to the process of animal development, to the behavior of the female and male in relation to the cubs. In children's reasoning, there is a lot of anthropomorphism, purely human behavioral manifestations are transferred to animals.

Empirical studies demonstrate that in spontaneous experience, preschoolers with intellectual disabilities do not form complete, clear ideas about development. In most children, the static nature of images prevails, the desire to describe not the entire process, but individual stages of development, which are most memorable when children record contrasting features of appearance or behavior.

To form in preschoolers full-fledged dynamic ideas about the growth and development of animals and plants, purposeful training is necessary using various methods and means that activate the child's cognitive activity and provide an opportunity to understand the complex biological patterns of the growth and development process (changes in morpho-functional characteristics over time).

To reveal the pedagogical conditions necessary for the formation of children's ideas about the growth and development of living organisms, about

the factors that influence these processes, one should focus on the organization of the natural environment in preschool educational institutions. First of all, it is necessary to show the possibility of a corner of nature and a natural area as a laboratory for the study of living organisms (including their growth and development), to clarify which representatives of the animal and plant world are best suited for forming dynamic ideas. The basis of such ideas should be knowledge about the laws of the development of living beings, the necessary factors that ensure this process, the relationship of the organism with the environment. Ideas about development are successfully formed in the process of systematic observations. And this means that in preschool educational institutions it is appropriate to create conditions for growing plants and animals. Only in this case is it possible to combine purposeful observation with the practical activities of children in caring for developing organisms [14].

Thus, observing the development of animals, the child's attention should be drawn to the appearance of an adult before the birth of offspring (if such changes are obvious), to the appearance of a newly born animal, and its changes as it grows older. Of particular interest to children is the behavior of an adult animal and its young (features of the game). It is worth highlighting the role of man in creating conditions for development. Observations of plant development include: seed germination or preparation of a plant for vegetative reproduction, observation of the growth and appearance of new organs (leaves, flowers, fruits), creation of special conditions necessary for development (providing differentiated needs for moisture, light, heat, soil). Using the technique of comparison, children learn to distinguish in the perceived object the properties and qualities that have undergone changes (sometimes barely noticeable). This, in turn, requires a rather subtle analysis, the development of sustained voluntary attention, and cognitive interest. Observation involves examining the object using the senses (sight, hearing, touch, smell, taste). It is also necessary to turn to the child's personal experience, to form manifestations of deep, sincere feelings (surprise, delight, concern, etc.).

The generalization of the accumulated experience is carried out in conversations (both in classes and during the implementation of regime moments). They allow to clarify the knowledge of children, to reveal how consciously preschoolers perceive the process of development of a living organism, and to outline ways of further formation of their ideas.

3. CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

With organized, purposeful, systematic educational influence, children with mild intellectual disabilities acquire knowledge about natural changes in

nature. Clear ideas are formed about the patterns of changes in natural objects, about the approximate duration of these processes in time, about the fact that growth and development are associated with morpho-functional and behavioral changes.

The formation of dynamic ideas with properly organized environmental education contributes to the improvement of analytical and synthetic activity of children, develops observation, the ability to predict the process.

The work conducted allowed us to identify the measures that achieve the greatest effect on the mental development of preschoolers when familiarizing themselves with changes in nature. These are regular (at certain intervals) observations with recording the results in a calendar; periodic discussions of the results of observations, retrospective and prospective questions that allow building a chain of consecutive events.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

[1] Iarysheva N.F. "Methods of familiarizing preschool children with nature." Kyiv : Vyshcha shkola, 2006. 195 s. (in Ukrainian)

[2] Plokhii Z.P. "Forming the environmental competence of the younger preschooler: a study guide." Kyiv : Svitych, 2010. 144 s. (in Ukrainian)

[3] Lovochkina A.M. Ecological psychology: a textbook. Kyiv : Milenium, 2003. 120 s. (in Ukrainian)

[4] Lysenko N.V. "Practical ecology for children: a study guide." Ivano-Frankivsk : «Siversiia» LTD, 1999. 156 s. (in Ukrainian)

[5] Androshchuk I. "Pedagogical aspects of forming students' cognitive interests. The image of a modern teacher." 2009, № 2. S. 38-46. (in Ukrainian)

[6] Modern aspects of the principle of naturalness of the didactics of J. A. Comenius / Bondar V.I. // Pedagogical heritage of J. A. Comenius and prospects for the development of public education: theses of the supplementary. tezy Ch. 1. Pereiaslav-Khmelnytskyi, 1992. S. 56-59. (in Ukrainian)

[7] Myronova S.P. "Correctional psychopedagogy. Oligophrenopedagogy." Kamianets-Podilskyi : Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka. 2015. 312 s. (in Ukrainian)

[8] Trykoz S.V., Blech H.O. "A child with intellectual disabilities." Kharkiv : Ranok. 2018. 40 s. (in Ukrainian)

[9] Verzhikhovska O.M. Theory and special methods of raising children with intellectual disabilities: Teaching and methodological manual. Kamianets-Podilskyi: Ruta. 2013. 362 s. (in Ukrainian)

[10] Dutkevych T.V. "Preschool psychology." Tsentr uchbovoi literatury. 2007. 392 s. (in Ukrainian)

[11] Voronkova L. "Preschool education in the system of continuous

environmental education and upbringing in the conditions of the NEC. Modern school of Ukraine.” 2011. № 12. S. 86-88. (in Ukrainian)

[12] Synov V.M. Correctional psychopedagogy. Oligophrenopedagogy: textbook / NPU M.P. Drahomanova. K., 2009. Ch. 2 : Navchannia i vykhovannia ditei. 224 s. (in Ukrainian)

[13] Tyshchenko T.I. “Little ecologists (group work). Kindergarten teacher's library.” 2012. № 21-22. S. 65-81. (in Ukrainian)

[14] Haletska Yu.V. On the issue of using interdisciplinary connections in geography lessons in a special general educational institution for mentally retarded children. Current issues of correctional education (pedagogical sciences): collection of scientific works: issue. 7, u 2 t. / za red. V.M. Synova, O.V. Havrylova. Kamianets-Podilskyi: PP Medobory-2006, 2016. T.2. 486 s. (in Ukrainian)

The material was submitted to the editorial board on 12.03.2025.

Author`s contribution:

Levitsky V. – 50%, Spivak V. – 50%.

УДК 376-056.36-053

DOI

ЛЕВИЦЬКИЙ Вадим

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри логопедії та спеціальних методик

Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка (Україна).

<https://orcid.org/0000-0003-1513-5744>

СПИВАК Віталій

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри соціальної роботи

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Україна).

<https://orcid.org/0000-0003-1843-562X>

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР В ЕКОЛОГІЧНОМУ ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Анотація. У представленій статті висвітлюються підсумки аналізу ефективності впровадження дидактичних ігор у процес

екологічного виховання дітей дошкільного віку, які мають порушення інтелектуального розвитку. Основна увага приділяється аспекту формування динамічних уявлень про навколишнє природне середовище як невід'ємного компоненту процесу екологічного виховання. Ці уявлення спрямовані на поступове розширення меж дитячого світосприйняття та розвиток екологічної свідомості. Залучення дітей до процесу пізнання природи є важливим чинником, який сприяє становленню цілісного бачення світу, наповненого екологічними та природоохоронними цінностями. Завдяки цьому діти починають усвідомлювати свою роль як активної частини природного середовища. Такий підхід дозволяє розвивати почуття відповідальності за стан довкілля, оцінювати наслідки як власних дій, так і поведінки інших людей відносно природи. У дошкільному віці закладаються основи для опанування знань про взаємозв'язки у природі, що дозволяє відображати об'єктивні закономірності реального світу. Водночас ефективність цього процесу залежить від урахування специфіки мислення дітей у даному віковому періоді.

Дидактичні ігри створюють оптимальні умови для активної взаємодії дошкільників із предметно-просторовим середовищем через участь у сюжетних або ситуаційних ігрових завданнях із використанням конкретних об'єктів. Такі ігри забезпечують дітям не тільки новий практичний досвід, але й можливість емоційного залучення, що стимулює розумову діяльність. Це особливо актуально для дітей з порушенням інтелектуального розвитку, які мають обмежений арсенал практичних дій із предметами та недостатньо сформовані можливості для абстрагування та узагальнення. Для них важливо забезпечити багаторазове повторення навчальних операцій у різноманітних контекстах, що сприяє кращому засвоєнню способів орієнтування у навколишньому середовищі. Дидактичні ігри пропонують зручний формат для таких повторів завдяки багатому варіативному матеріалу, який водночас підтримує позитивну емоційну реакцію на навчальні завдання.

Особливого значення набуває формування "системи динамічних уявлень". Ця концепція не обмежується лише сукупністю окремих зорових або смислових образів об'єктів чи явищ. Її сутність полягає у створенні логічно упорядкованої структури образів, що відтворює послідовність змін станів об'єкта чи явища в часі. Формування динамічних уявлень є поступовим процесом, який вимагає інтеграції сприйняття змін у просторово-часовій єдності. Особливу складність цей процес набуває тоді, коли йдеться про явища, зміни яких розтягнуті у часі та важко піддаються миттєвому сприйняттю. Система динамічних уявлень дозволяє глибше пізнати сутність природних трансформацій, поєднуючи в собі елементи постійності та варіативності. Досягнення цілісного сприйняття змін дозволяє дитині краще орієнтуватися у природному середовищі й

формувати базові навички відповідального ставлення до нього.

Ключові слова: діти з інтелектуальними порушеннями; екологічне виховання; динамічні уявлення; навчання; корекція; розвиток.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

[1] Яришева Н.Ф. Методика ознайомлення дітей дошкільного віку з природою. Київ : Вища школа, 2006. 195 с.

[2] Плохій З.П. Формуємо екологічну компетентність молодшого дошкільника. Київ : Світоч, 2010. 144 с.

[3] Львовичкіна А.М. Екологічна психологія. Київ : Міленіум, 2003. 120 с.

[4] Лисенко Н.В. Практична екологія для дітей. Івано-Франківськ : «Сіверсія» ЛТД, 1999. 156 с.

[5] Андрощук І. Педагогічні аспекти формування пізнавальних інтересів учнів. *Імідж сучасного педагога*. 2009, № 2–3. С. 38-46.

[6] Сучасні аспекти принципу природовідповідності дидактики Я. А. Коменського / Бондар В.І. // Педагогічна спадщина Я. А. Коменського і перспективи розвитку народної освіти : тези доп. Ч. 1. Переяслав-Хмельницький, 1992. С. 56-59.

[7] Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2015. 312 с.

[8] Трикоз С.В., Блеч Г.О. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків : Ранок. 2018. 40 с.

[9] Вержиковська О.М. Теорія і спеціальна методика виховання дітей з особливостями інтелектуального розвитку. Кам'янець-Подільський: Рута. 2013. 362 с.

[10] Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія. Київ: Центр учбової літератури. 2007. 392 с.

[11] Воронкова Л. Дошкільне виховання в системі неперервної екологічної освіти й виховання в умовах НВК. *Сучасна школа України*. 2011. № 12. С. 86-88.

[12] Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2009. Ч. 2 : Навчання і виховання дітей. 224 с.

[13] Тищенко Т.І. Маленькі екологи (Гурткова робота). *Бібліотечка вихователя дитячого садка*. 2012. № 21-22. С. 65-81.

[14] Галецька Ю.В. До питання використання міжпредметних зв'язків на уроках географії у спеціальному загальноосвітньому навчальному закладі для розумово відсталих дітей. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. праць. Вип. 7, у 2 т. 2016. Т.2. С. 84-92.

УДК 376.36(091)37.013.42-159.9

DOI 10.32626/2413-2578.2025-25.202-218

ЛИНДІНА Євгенія

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри прикладної психології та логопедії,
декан факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти,
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-4615-6807>

КОЗИНЕЦЬ Олександр

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри логопедії та логопсихології,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-6325-4783>

**ЄВГЕНІЯ ФЕДОРІВНА СОБОТОВИЧ:
ЖИТТЯ З ПРИСВЯТОЮ ЛОГОПЕДІЇ
(до 90-річчя з дня народження)**

Анотація. Стаття присвячена життю та науково-педагогічній діяльності Євгенії Федорівни Соботович — видатної вченої, доктора педагогічних наук, професора, членкині-кореспондентки АПН України, яка зробила вагомий внесок у розвиток логопедії, корекційної педагогіки та спеціальної психології. У роботі висвітлено основні етапи її професійного шляху: від асистента до завідувачки кафедри й членкині-кореспондентки АПН України, а також ключові наукові досягнення, які суттєво вплинули на формування сучасної української логопедичної школи. У статті детально розглянуто становлення наукових інтересів Є. Ф. Соботович, описано її дослідження у сфері психолінгвістики, диференційної діагностики мовленнєвих порушень, а також розробку нових підходів до корекційного навчання дітей із порушеннями мовлення. Особливу увагу приділено її психолінгвістичній моделі мовленнєвого розвитку, яка стала основою для сучасних методів діагностики та корекції мовленнєвих порушень. Розкрито її внесок у розробку програмно-методичних комплексів для спеціальних дошкільних закладів і визначення стандартів спеціальної освіти. Проаналізовано вплив наукових ідей Є. Ф. Соботович на розвиток логопедії в Україні та за її межами, акцентуючи увагу на ролі вченої у

формуванні наукової школи, підготовці кадрів і впровадженні новітніх методів у практику спеціальної педагогіки. Значний обсяг статті присвячено персональному внеску вченої у створення психолінгвістичної класифікації мовленнєвих порушень і психолінгвістичної періодизації мовленнєвого розвитку дитини.

Окремо розглянуто діяльність Є. Ф. Соботович у межах Інституту дефектології АПН України, її участь у підготовці нормативних документів та розвиток спеціалізованої освіти для дітей із мовленнєвими порушеннями. Відзначено її організаторські здібності, активну участь у створенні науково-методичних матеріалів та навчальних програм, які стали основою для підготовки майбутніх логопедів і спеціальних педагогів. Висновки підкреслюють значущість наукового спадку Є. Ф. Соботович, який залишається актуальним у сучасних умовах розвитку спеціальної освіти та логопедії, а також її вплив на професійну спільноту та формування нових поколінь дослідників у галузі корекційної педагогіки.

Ключові слова: персоналії; логопедія, психолінгвістика, спеціальна освіта, мовленнєві порушення, періодизація, наукові школи, Є.Ф. Соботович.

1. ВСТУП

Євгенія Федорівна Соботович — видатна постать у галузі спеціальної освіти, чий науковий доробок став фундаментом для розвитку логопедії в Україні та за її межами. Її дослідження, присвячені проблемам мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями мовлення, відкрили нові шляхи в діагностиці, корекції та навчанні, які й сьогодні залишаються актуальними.

Вона була не лише науковцем, а й педагогом, наставником, особистістю, яка присвятила своє життя допомозі тим, хто цього найбільше потребував — особам із мовленнєвими порушеннями. Її ідеї та методики сформували сучасний підхід до логопедичної роботи, а її учні гідно продовжують справу її життя. Дослідження постаті вченої та її доробку залишається актуальним, адже її внесок є частиною історії науки та освіти, яка впливає на якість життя багатьох поколінь.

30 березня 2025 року Євгенії Федорівні Соботови, видатному педагогу, науковцю-дефектологу, доктору педагогічних наук, професору, члену-кореспонденту АПН України виповнилося б 90 років.

Метою статті є висвітлення життєвого шляху й наукової спадщини Є. Ф. Соботович з нагоди 90-річчя з дня її народження та як провісниць.

2. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Аналіз життєвого і професійного шляху Євгенії Федорівни Соботович дає підстави виокремити шість ключових періодів її біографії: від дитинства, позначеного роками війни та блокади Ленінграда, до становлення як педагога, науковця, наставника й засновниці сучасної української логопедії. Її шлях включає етапи навчання в Ленінграді, перші практичні кроки в логопедії, початок науково-дослідницької діяльності, перехід до Києва та стрімке професійне зростання, а згодом — зосередження на глибокій науковій роботі в Інституті дефектології [5]. Така періодизація дає змогу глибше осмислити логіку її професійного поступу та еволюцію наукових ідей, які й сьогодні мають визначальне значення для спеціальної освіти в Україні.

Ім'я вченої займає особливе місце в історії спеціальної освіти, адже вона зробила значний внесок у розвиток логопедичної науки та практики. Завдяки її науковим дослідженням і плідній педагогічній діяльності було сформовано нові підходи до діагностики та корекції мовленнєвих порушень у дітей з порушеннями мовлення. Висока працездатність, наполегливість, відданість своїй справі та ґрунтовна фахова підготовка сприяли створенню багатої науково-педагогічної спадщини, що й досі має вагоме значення для спеціальної педагогіки. Праці Є. Ф. Соботович відомі не лише в Україні, а й за її межами, залишаючись актуальними для сучасних дослідників і практиків у галузі логопедії [6].

Народилася Євгенія Федорівна Соботович 30 березня 1935 року в місті Ленінграді (нині Санкт-Петербург, Російська Федерація) у родині інтелігентів. Її батьки, маючи вищу освіту, були авторитетними фахівцями у своїх галузях. Батько, Соломейніков Федір Наумович, закінчив економічний факультет Казанського політехнічного інституту, де вже під час навчання розпочав професійну діяльність, поєднуючи теорію з практикою. Його прагнення до самовдосконалення, відповідальність і наполегливість дозволили йому обіймати керівні посади в різних галузях промисловості. Маленька Женя часто відвідувала батька на роботі, спостерігала за його взаємодією з колегами, переймаючи від нього глибоку повагу до праці та прагнення до знань [1].

Мати, Соломейнікова Марія Михайлівна, за фахом біолог, змалку привчала доньку до любові та шанобливого ставлення до природи. Працюючи в Ленінградському науково-дослідному інституті з вивчення захворювань вуха, горла, носа та мовлення, вона неодноразово брала

Женю з собою на роботу. Спостерігаючи за діяльністю матері та її колег, дівчинка проявляла інтерес до наукової сфери, що згодом стало передумовою її професійного вибору. Дитячі ігри Євгенії Федорівни часто віддзеркалювали побачене в інституті, закладаючи фундамент її майбутньої наукової діяльності [2].

Дитинство Євгенії Федорівни припало на складний період Другої світової війни та блокади Ленінграда. Разом із батьками вона перебувала в місті, розділяючи труднощі воєнного часу з тисячами його жителів. У 1943 році дівчинку було евакуйовано «дорогою життя» серед останніх груп, що залишали місто [1]. Повернувшись до Ленінграда у 1945 році після зняття блокади, вона продовжила навчання і в 1953 році завершила здобуття середньої освіти в школі № 307. Відданість знанням, любов до літератури та мистецтва стали визначальними чинниками її професійного вибору. Того ж року Євгенія Федорівна вступила на історико-філологічний факультет Ленінградського державного педагогічного інституту імені О. І. Герцена.

У студентські роки вона познайомилася з молодим ученим-геохіміком Емленом Володимировичем Соботовичем, який згодом став її чоловіком. Їхня родина утворилася у 1954 році, а в 1956 році народилася перша дитина — донька Ганна [1; 2]. Поєднання материнства з навчанням вимагало значних зусиль, що спонукало Євгенію Федорівну перейти на заочну форму здобуття освіти [4].

24 червня 1958 року рішенням Державної екзаменаційної комісії їй було присвоєно кваліфікацію: «Вчитель російської мови, літератури та історії середньої школи». Водночас, спостерігаючи за діяльністю матері, Марії Михайлівни, яка працювала в Ленінградському науково-дослідному інституті з захворювань вуха, горла, носа та мовлення, Євгенія Федорівна виявила глибокий інтерес до дефектології, зокрема сурдопедагогіки. Ця зацікавленість зумовила її рішення розпочати професійну діяльність у цій галузі: 9 жовтня 1958 року вона влаштувалася на роботу в ЛНДІ на посаду бібліографа [1; 4]. Взаємодія з науковим середовищем, залученість до дослідницьких процесів і природна жага до знань стали передумовами для здобуття нею другої вищої освіти за спеціальністю «дефектологія»

Під час роботи в Ленінградському науково-дослідному інституті з вивчення захворювань вуха, горла, носа та мовлення Євгенія Федорівна щодня бачила дітей, які мали складні мовленнєві та слухові порушення. Спостереження за їхніми труднощами суттєво вплинуло на її професійний вибір, спрямувавши науковий інтерес до проблем голосу та його відновлення. Саме цей напрямок став відправною точкою її дослідницької діяльності. У 1960 році вийшла її перша наукова

публікація «До питання про відновлення голосу у ларингоктомованих хворих за літературними даними» [5].

31 липня 1961 року Є. Ф. Соботович успішно завершує навчання на дефектологічному факультеті Ленінградського державного педагогічного інституту імені О. І. Герцена, здобуваючи кваліфікацію «вчитель школи для глухих і слабочуючих дітей» [1; 4]. З 1 жовтня 1962 року вона розпочинає професійну діяльність як вчитель-логопед у Ленінградській дитячій поліклініці № 14 [1].

У 1966 році в родині Соботовичів народжується друга донька — Ірина. Водночас кар'єрний шлях Євгенії Федорівни стрімко розвивається: уже наступного року її запрошують до штату кафедри психоневрології та логопедії Ленінградського державного педагогічного інституту імені О. І. Герцена на посаду асистента. 5 січня 1967 року вона офіційно розпочинає свою науково-педагогічну діяльність [1; 4].

Занутившись у викладацьку та дослідницьку діяльність кафедри, Є. Ф. Соботович визначає для себе ключову наукову проблему — недорікуватість, теоретичні основи якої на той час були недостатньо досліджені. Вона проводить глибокий аналіз, обґрунтовує та систематизує різні форми цього порушення, що стає основою для подальшого розроблення методик його корекції [6].

Робота на кафедрі створює для Є. Ф. Соботович сприятливі умови для активного написання кандидатської дисертації. У 1969 році її чоловік, Емлен Володимирович Соботович, отримує запрошення на роботу в Київ, і в 1970 році сім'я переїздить до столиці України [1; 4].

15 вересня 1970 року Є. Ф. Соботович обіймає посаду асистента кафедри сурдопедагогіки Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького. Попри зміну місця роботи та проживання, вона продовжує активно розвивати свої дослідження, зокрема працюючи над проблемами недорікуватості та оприлюднюючи результати своїх наукових розвідок у публікаціях [14].

У цьому ж, 1970 році, Є. Ф. Соботович успішно захищає кандидатську дисертацію за спеціальністю «Спеціальна педагогіка (Логопедія)». Її дослідження на тему «Прояви недорікуватості у дітей дошкільного віку та шляхи його подолання» виконано під науковим керівництвом доктора медичних наук, професора Є. Іванова та доктора педагогічних наук, професора В. Орфінської [2; 6]. Захист дисертації відбувся на Вченій раді педагогічного факультету Ленінградського державного педагогічного інституту імені О. І. Герцена.

У наступні роки Є. Ф. Соботович активно продовжує наукову діяльність, публікуючи матеріали, створені за матеріалами її

кандидатської дисертації. Вона висвітлює різні аспекти проявів недорікуватості у дітей дошкільного віку, а також методи її корекції. Значна частина її наукових статей присвячена практичним підходам до діагностики та усунення різних форм цього мовленнєвого порушення.

11 лютого 1971 року рішенням Ради Ленінградського державного педагогічного інституту імені О. І. Герцена Євгенії Федорівні Соботович було присуджено науковий ступінь кандидата педагогічних наук [1; 7].

Тісна співпраця з провідними науковцями, зокрема нейрофізіологом Н. Трауготт та психоневрологом Є. Івановим, сприяла розширенню наукових інтересів Є. Ф. Соботович. Вона розпочала новий етап досліджень, присвячений первинним порушенням мовлення, їхній диференціації та систематизації, що дозволило сформулювати психолого-педагогічні основи вдосконалення методів корекції мовленнєвих розладів у дітей.

Паралельно вчена працювала над створенням численних програм і науково-методичних матеріалів, які були успішно впроваджені в практику спеціальних дошкільних закладів і шкіл України, Росії та Білорусі [6].

30 січня 1976 року, відповідно до рішення Вищої атестаційної комісії при Раді Міністрів СРСР, їй було присвоєно вчене звання доцента кафедри сурдопедагогіки.

Науково-педагогічна діяльність Є. Ф. Соботович включала не лише власні дослідження, а й наставництво молодих науковців. Її керівництво сприяло успішному захисту кандидатської дисертації О. Гопіченко у 1979 році, що підтвердило її високий рівень як наукового керівника [6; 14].

Наступним важливим етапом її професійного розвитку стало навчання у докторантурі Науково-дослідного інституту дефектології АПН СРСР, яке тривало з 1981 по 1983 рік. Це дозволило їй поглибити дослідження у сфері мовленнєвих порушень та підготувати ґрунтовну наукову працю для захисту докторської дисертації [2].

Глибокий інтерес Є. Ф. Соботович до психолінгвістики, нейро- та психофізіології, а також досягнень цих наук у дослідженні структури та механізмів мовленнєвої діяльності, онтогенезу мовлення й нейропсихофізіологічних основ мовлення сприяв розширенню її наукових пошуків. Це зумовило розроблення нового психолінгвістичного підходу до вивчення механізмів порушень мовлення при алалії, розладах інтелектуального розвитку та затримці психічного розвитку. Зокрема, Є. Ф. Соботович запропонувала нові принципи їхньої диференційної діагностики та корекції [8-12].

Вагомим внеском ученої в логопедичну науку стало ґрунтовне дослідження алалії, в межах якого вона вперше сформулювала концепцію моторної алалії як самостійного мовленнєвого порушення. Її новаторський підхід до трактування структури порушення й механізмів його формування дозволив визначити диференційовані характеристики мовленнєвого недорозвитку в дітей з інтелектуальними порушеннями та моторною алалією [8].

Наукова діяльність Є. Ф. Соботович суттєво збагатила теоретичні засади та практичні методи логопедії, зокрема у сфері мовленнєвого розвитку дітей з алалією, інтелектуальними порушеннями та затримкою психічного розвитку. Вона вперше комплексно описала структуру та механізми мовленнєвих порушень, розробила методи диференційної діагностики та корекційної роботи, які стали основою сучасної логопедичної практики.

4 жовтня 1984 року на засіданні спеціалізованої вченої ради Інституту дефектології АПН СРСР вчена успішно захистила докторську дисертацію на тему: **«Психолого-педагогічні основи корекції порушення формування граматичної сторони мовлення у дітей»** [4].

12 квітня 1985 року їй було присуджено науковий ступінь доктора педагогічних наук. Євгенія Федорівна стала першим в Україні доктором педагогічних наук у галузі логопедії, а також визнаним фахівцем у цій сфері на теренах СРСР.

3 25 листопада 1985 року Євгенія Федорівна Соботович очолила кафедру сурдопедагогіки та логопедії Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького. За високі наукові здобутки та педагогічну діяльність уже наступного року їй було присвоєно звання професора [1].

Протягом майже десятиліття (1985–1994 рр.) на посаді завідувача кафедри Є. Ф. Соботович здійснила значний внесок у розвиток логопедичної науки. Під її керівництвом було розроблено низку нових навчальних дисциплін, освітніх програм і методичних рекомендацій, що стали основою для вдосконалення логопедичної підготовки фахівців.

У 1987 році за видатні досягнення в педагогічній та науково-методичній діяльності Є. Ф. Соботович була нагороджена медаллю А. Макаренка [1; 4]. Ця нагорода стала визнанням її високого професіоналізму, відданості справі та значного внеску в розвиток дефектології. Окрім викладацької та наукової роботи, вона брала активну участь у громадському житті університету, зокрема виконувала обов'язки вченого секретаря спеціалізованої ради з захисту кандидатських та докторських дисертацій.

У 1993 році в Україні було створено першу спеціалізовану Вчену раду із захисту кандидатських дисертацій у галузі логопедії при Українському державному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова. Очолила її Є. Ф. Соботович, яка вже мала значний досвід організації наукової роботи у спеціалізованих радах. Її заступником була В. Турчинська, а вченим секретарем — Є. Синьова [1].

Кінець 1980-х — початок 1990-х років позначився активною науково-дослідницькою та організаційною діяльністю Є. Ф. Соботович. Вона брала участь у всесоюзних, республіканських і міжнародних конференціях, була членом методичної ради з дефектології при КНО УРСР та СРСР, працювала у науковій раді з фундаментальних досліджень у галузі психолого-педагогічних наук при АПН СРСР, а також входила до міжвузівської методичної ради з логопедії [1-3].

14 квітня 1994 року вона змінила місце роботи: Є. Ф. Соботович завершила свою діяльність на посаді завідувача кафедри сурдопедагогіки та логопедії УДПУ імені М. П. Драгоманова. За запрошенням Віталія Бондаря вона приєдналася до новоствореного Інституту дефектології АПН України, де зайняла посаду головного наукового співробітника лабораторії тифлопедагогіки та логопедії (1994–1996 рр.) [1].

У 1996–1998 рр. Є. Ф. Соботович очолювала лабораторію корекційного навчання дітей дошкільного віку, а з 1999 до 2003 року керувала лабораторією логопедії Інституту дефектології АПН України. Надалі, у 2003–2007 рр., працювала на посаді головного наукового співробітника цієї лабораторії [2].

За визначний внесок у розвиток науки та освіти Є. Ф. Соботович неодноразово отримувала відзнаки та нагороди. Як головний науковий співробітник лабораторії логопедії, заступник голови спеціалізованої ради із захисту кандидатських і докторських дисертацій, член редакційної ради журналу «Дефектологія» та експерт у сфері полідисциплінарних досліджень мовленнєвої діяльності у дітей з нормальним і порушеним психофізичним розвитком, вона залишалася однією з провідних фігур у галузі логопедії.

У 1995 році її наукові досягнення були відзначені почесною грамотою Академії педагогічних наук України [2].

У 1996 році Є. Ф. Соботович була призначена завідувачем лабораторії корекційного навчання дітей дошкільного віку. Обіймаючи цю посаду, вона розробила та впровадила нові теоретичні й методологічні підходи до вивчення, діагностики та корекції порушень мовленнєвого розвитку у дітей. Її наукові здобутки базувалися на глибокому аналізі сучасних досягнень корекційної педагогіки,

спеціальної психології, нейропсихології та психолінгвістики, що дозволило інтегрувати їх у логопедичну практику [2; 4].

Паралельно з науково-дослідницькою діяльністю Є. Ф. Соботович виконувала обов'язки заступника голови вченої ради із захисту кандидатських та докторських дисертацій за спеціальностями 13.00.03 — спеціальна педагогіка та 19.00.08 — спеціальна психологія. Також вона брала активну участь у роботі спеціалізованої вченої ради Д.50.28.01 в Інституті дефектології АПН України (нині НАПН України), де на окремих захистах виконувала обов'язки вченого секретаря.

Робота у лабораторії сприяла не лише розвитку логопедичної науки, а й формуванню наукової школи Є. Ф. Соботович. Вона розпочала активну співпрацю з новими аспірантами, серед яких були Е. Данілавичюте, В. Тищенко, Л. Бартенєва [4].

Співробітники лабораторії, під її керівництвом, долучилися до реалізації Державної програми «Діти України» [2]. За підсумками роботи 1996 року в межах дослідження «Психолінгвістична структура мовленнєвої діяльності та її формування у дітей з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком» було сформовано нові методологічні підходи до аналізу мовленнєвого розвитку. Зокрема, розроблено психолінгвістичну класифікацію мовленнєвих порушень, диференціальну діагностику цих відхилень, а також психолінгвістичну періодизацію мовленнєвого розвитку дитини у нормі. На основі цієї періодизації було визначено нові критерії оцінювання мовленнєвого розвитку та методики мовленнєвого обстеження [2].

Науковий доробок професора Є. Ф. Соботович поповнився ґрунтовними дослідженнями психолінгвістичної структури мовленнєвої діяльності як у нормі, так і за наявності порушень розвитку. Саме вона розробила психолінгвістичну модель мовленнєвого розвитку в умовах як нормального, так і аномального онтогенезу. Значним внеском у логопедичну науку стала її концепція системних порушень мовленнєвого розвитку, а також розроблена нею теорія корекції відхилень, що базується на вченні про структуру мовленнєвої діяльності та її психологічні механізми [7].

З січня 1999 року лабораторії Інституту дефектології АПН України отримали нові назви, і Є. Ф. Соботович була призначена завідувачем лабораторії логопедії, яку очолювала до 2003 року [2]. На цій посаді вона продовжила здійснювати значні наукові дослідження, організовувала та керувала колективною розробкою фундаментальних проблем спеціальної освіти, а також займалася підготовкою наукових кадрів.

У період її керівництва лабораторія реалізувала кілька комплексних наукових тем, серед яких «Психолінгвістичні основи підготовки

аномальних дітей до шкільного навчання» та «Науково-педагогічні засади удосконалення змісту освіти дітей дошкільного віку з вадами мовленнєвого розвитку» [2].

У межах своїх досліджень Є. Ф. Соботович розробила психолінгвістичну модель мовленнєвої діяльності дітей з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком. Вона створила класифікацію мовленнєвих порушень, що охоплювала різні категорії дітей з особливостями психофізичного розвитку, зокрема загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ), фонетико-фонематичні порушення (ФФП), інтелектуальні порушення, затримку психічного розвитку (ЗПР), моторну та сенсорну алалії. Шляхом багаторічних досліджень вона визначила та сформулювала основні критерії диференційної діагностики цих мовленнєвих розладів. Крім того, вона розробила психолінгвістичну періодизацію мовленнєвого розвитку дітей від народження до 7 років, що стало важливим внеском у логопедичну науку [8-13].

Протягом 1996-1999 років лабораторія під керівництвом Є. Ф. Соботович працювала над створенням програмно-методичного забезпечення для спеціальних дошкільних закладів, які займалися навчанням дітей з фонетико-фонематичними порушеннями, загальним недорозвитком мовлення (недостатнім загальним недорозвитком мовлення, НЗНМ) та дитячим церебральним паралічем (ДЦП).

У 1999 році в науковому житті Є. Ф. Соботович відбулася ще одна значуща подія: за вагомих особистий внесок у розвиток науки в галузі освіти, педагогіки та психології, а також підготовку наукових і науково-педагогічних кадрів її було обрано членом-кореспондентом АПН України [1; 2].

Наступного року, у 2000-му, її заслуги були відзначені нагрудним знаком «Відмінник народної освіти», що стало визнанням її багаторічної праці та визначного внеску в розвиток спеціальної педагогіки та логопедії [2].

У 2001 році Є. Ф. Соботович, у співавторстві з В. Тищенком, розробила програмно-методичний комплекс **«Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення у старших дошкільників із розумовою відсталістю та їх методична реалізація»**. Вона також стала одним із авторів **«Концепції стандарту спеціальної освіти дошкільників з вадами мовленнєвого розвитку»**, що визначило подальший напрям розвитку спеціальної освіти в Україні [2; 5].

З 2003 року, у зв'язку зі станом здоров'я, Є. Ф. Соботович залишила посаду завідувача лабораторії. Проте, попри хворобу, вона залишалася

вірною науці й продовжувала науково-дослідницьку діяльність до останніх днів свого життя [4].

У 2004 році Кабінет Міністрів України затвердив **«Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку»**, для розробки якого Є. Ф. Соботович зробила значний внесок. Цей нормативний документ став комплексною основою для організації освітнього процесу в спеціальних закладах незалежно від їхньої форми власності (державні, комунальні, приватні, благодійні), визначаючи зміст освітніх галузей та базовий навчальний план початкової освіти для дітей з особливими освітніми потребами [8].

24 січня 2007 року на 72-му році життя Євгенія Федорівна Соботович відійшла у вічність. Її смерть стала великою втратою для вітчизняної науки, педагогічної спільноти та всієї системи спеціальної освіти [6].

Похована Євгенія Федорівна у місті **Києві**. Її науковий шлях позначений численними здобутками, що стали результатом наполегливої праці, допитливості та природної мудрості.

3. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Пройшовши шлях від асистента до завідувача кафедри, Є. Ф. Соботович зробила значний внесок у формування сучасної логопедичної школи в Україні.

Починаючи з 1970 року, разом із Г. Александровою, К. Бойко, І. Лобурцем, М. Савченко, Л. Смирновою та іншими викладачами активно брала участь у роботі логопедичного кабінету, створеного на кафедрі. Цей кабінет став важливим осередком науково-практичної діяльності, де проводилися **обстеження та корекція мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку.**

Є. Ф. Соботович була одним з ініціаторів його створення та тісно співпрацювала з В. Тарасун, яка відповідала за організацію роботи. Викладачі разом зі студентами розробляли та виготовляли **дидактичні матеріали**, необхідні для логопедичної роботи, що сприяло практичному формуванню професійних навичок майбутніх фахівців у сфері логопедії.

Є. Ф. Соботович відіграла ключову роль у розробленні та вдосконаленні методичного забезпечення навчального процесу для майбутніх дефектологів і логопедів. Вона брала активну участь у створенні навчальних діафільмів, що висвітлювали окремі розділи

спеціальних дисциплін, а також у розробленні програм практичних і лабораторних занять відповідно до оновлених навчальних стандартів. Крім того, вона відповідала за наповнення навчально-методичних стендів необхідним обладнанням і виготовлення технічних та наочних засобів для викладання фахових предметів.

Поряд із викладацькою діяльністю, Є. Ф. Соботович була залучена до **організації та проведення курсів підвищення кваліфікації** для фахівців, які працювали з дітьми з порушеннями мовлення. Спільно з колегами вона регулярно проводила **місячні курси** для медичних працівників спеціальних шкіл у Києві та інших містах. Такі заходи були необхідними у зв'язку з впровадженням нових навчальних планів і програм, спрямованих на покращення якості роботи з дітьми, які мали мовленнєві порушення.

Аналогічні курси проводилися для **вчителів біології шкіл для сліпих і слабозорих дітей, викладачів історії, географії та природознавства в сільських допоміжних школах, вихователів спеціальних навчальних закладів, заступників директорів шкіл для дітей із порушеннями зору, слуху та мовлення, сурдопедагогів слухових кабінетів, а також вчителів молодших класів спеціальних шкіл, які працювали над розвитком слуху і мовлення у дітей з порушеннями слуху.**

За керівництва Є. Ф. Соботович кафедра налагодила **співпрацю з дефектологічними факультетами педагогічних вищих навчальних закладів України**, які раніше були створені за підтримки викладачів та випускників **КДП імені О. М. Горького**. Вона активно сприяла становленню та розвитку нових навчальних закладів, де лише починалася підготовка дефектологічних кадрів, забезпечуючи їх **методичною, науковою та кадровою підтримкою**.

У період керівництва Є. Ф. Соботович кафедрою сурдопедагогіки та логопедії активно розроблялися нові навчальні плани, які відповідали сучасним вимогам спеціальної освіти. Вона докладала значних зусиль для розширення викладання логопедії, домігшись подвоєння кількості годин, відведених на «Логопедію».

Водночас, згадуючи Євгенію Федорівну не лише як видатного науковця, а й як особистість, неможливо оминати її тепле й людяне ставлення до близьких. Вона була турботливою дружиною, люблячою матір'ю та ніжною бабусею. Вважаючи, що через професійну зайнятість їй не вистачало часу для власних дітей, вона віддала всю свою любов та турботу онукам.

Є. Ф. Соботович була людиною глибокої душевної щедрості, доброзичливою, життєрадісною, інтелігентною та високоосвіченою.

Вона користувалася беззаперечним авторитетом і великою повагою серед колег, учнів, студентів та всіх, хто мав честь працювати або навчатися під її керівництвом.

Її новаторські дослідження у сфері **психолінгвістики, корекційної педагогіки, диференційної діагностики мовленнєвих порушень** стали основою для подальшого вдосконалення методів навчання та корекції мовлення у дітей з особливими освітніми потребами.

Вагомий внесок ученої відзначено не лише численними нагородами та званнями, а й вдячністю сотень фахівців, яких вона підготувала, та тисяч дітей, яким її наукові розробки допомогли подолати мовленнєві труднощі. **Є. Ф. Соботович** була не лише видатним науковцем і педагогом, а й справжнім наставником, бо сприяла формуванню нових поколінь логопедів і дефектологів.

Її праці стали класичними для сучасної української логопедії та спеціальної педагогіки. Вона не тільки розробляла **нові підходи до корекції мовленнєвих порушень**, а й докладала великих зусиль до **інституалізації логопедичної освіти**, створення навчальних програм, спеціалізованих установ та професійних спільнот.

Протягом усього життя **Є. Ф. Соботович** зберігала **високу працездатність, наукову допитливість та невтомний інтерес до нових досліджень**. Навіть після того, як вона залишила керівництво лабораторією у 2003 році через проблеми зі здоров'ям, вона продовжувала наукову діяльність, працювала над дослідженнями та консультувала аспірантів.

Її пам'ять увічнена в численних працях, методичних розробках і концепціях, які досі є основою для логопедичної науки. Вона є автором понад **120 наукових праць**, які збагатили теоретичні та практичні засади логопедії. Її внесок у розвиток спеціальної освіти обумовлений не лише професійною майстерністю та глибокими знаннями, а й щирою відданістю науці та прагненням допомагати дітям. Колеги, учні та послідовники зберігають пам'ять про видатного педагога, яка присвятила своє життя розвитку науки, допомозі дітям та формуванню української школи логопедії.

Науковий спадок **Є. Ф. Соботович** залишається актуальним і нині, а **її ідеї продовжують жити у працях її учнів і наукових послідовників**, що працюють над розвитком сучасної логопедії та спеціальної освіти в Україні та за її межами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

[1]. Архів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (АНПУ Ф.Р-346.) Оп. 5. Спр. 816. 106 арк.

[2]. Архів Інституту спеціальної педагогіки НАПН України. Особова справа **Є. Ф. Соботович**. 110 арк.

[3]. Бондар В. І. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток (до десятиріччя Інституту спеціальної педагогіки АПН України) [Текст] / В. І. Бондар, В. В. Золотоверх // Дефектологія. 2004. № 1. С. 2–10.

[4]. Державний архів міста Києва (ДАК) Ф.Р-346. Оп. 10. Книга 1659. 9 арк.

[5]. Линдіна Є. Ю. Внесок науково-педагогічної спадщини Є. Ф. Соботович у розвиток вітчизняної логопедії : монографія / Євгенія Юріївна Линдіна. Київ : ФОП Маслаков, 2018. 290 с.

[6]. Линдіна Є. Ю., Тищенко В. В.. До 80-ліття від дня народження Євгенії Федорівни Соботович // Є. Ю. Линдіна, В. В. Тищенко // *Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів: науково-практичний журнал*. Київ : ТОВ «ДІА», 2015. № 2. С. 28-31.

[7]. Линдіна Є. Ю. Науковий та життєвий шляхи Є. Ф. Соботович (1935-2007) *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наук. праць*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. № 28. С. 125-129.

[8]. Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії // Укладачі Тищенко В. В., Линдіна Є. Ю. К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 308 с.

[9]. Соботович Є. Ф. Концепція загальнонавчальної підготовки аномальних дітей до шкільного навчання / Є. Ф. Соботович // Дефектологія. 1997. № 1. С. 2–5.

[10]. Соботович Е. Ф. Проявление косноязычия у детей дошкольного возраста и пути его устранения : дис. на получение науч. степени канд. пед. наук / Евгения Федоровна Соботович. Ленинград, 1970. 384 с.

[11]. Соботович Е. Ф. Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования. / Е. Ф. Соботович. Киев. 1997. 44 с.

[12]. Соботович Е. Ф. Психолого-педагогические основы коррекции нарушений формирования грамматического строя речи у детей [Текст] : дис. На получение науч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Евгения Федоровна Соботович. Москва, 1984. 455 с.

[13]. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции / Е. Ф. Соботович. Москва : Классик-Стиль, 2002. 230 с.

[14]. Українська спеціальна педагогіка в персоналіях: навч. посібник / за заг. ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2021. 428с.

Матеріал надійшов до редакції 03.03.2025 р.
Авторський внесок: Линдіна Є. – 65%, Козинець О. – 35%.

LYNDINA Yevheniia

Ph.D, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Applied Psychology
and Speech Therapy,
Director of the Faculty of Preschool, Special and Social Education,
Berdiansk State Pedagogical University,
Zaporizhzhja, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-4615-6807>

KOZYNETS Oleksandr

Ph.D, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Speech Therapy
and Special Psychology,
Dragomanov Ukrainian State University
Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-6325-4783>

**EVGENIYA FEDORIVNA SOBOTOVICH:
A LIFE DEDICATED TO SPEECH THERAPY
(to the 90-th anniversary of her birth)**

Annotation. The article is devoted to the life and scientific and pedagogical activity of Evgenia Fedorovna Sobotovich — an outstanding scientist, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Academy of Sciences of Ukraine, who made a significant contribution to the development of speech therapy, correctional pedagogy and special psychology. The work highlights the main stages of her professional path: from assistant to head of the department and corresponding member of the Academy of Sciences of Ukraine, as well as key scientific achievements that significantly influenced the formation of the modern Ukrainian speech therapy school. The article examines in detail the formation of E. F. Sobotovich's scientific interests, describes her research in the field of psycholinguistics, differential diagnostics of speech disorders, as well as the development of new approaches to corrective education of children with speech disorders. Particular attention is paid to her psycholinguistic model of speech development, which became the basis for modern methods of diagnosing and correcting speech disorders. Her contribution to the development of program-methodological complexes for special preschool institutions and the definition of special education standards is revealed. The influence of E. F. Sobotovich's scientific ideas

on the development of speech therapy in Ukraine and abroad is analyzed, focusing on the role of the scientist in the formation of a scientific school, training personnel and the introduction of new methods into the practice of special pedagogy. A significant volume of the article is devoted to the personal contribution of the scientist to the creation of a psycholinguistic classification of speech disorders and psycholinguistic periodization of a child's speech development.

Separately, the activities of E. F. Sobotovich within the Institute of Defectology of the Academy of Sciences of Ukraine, her participation in the preparation of regulatory documents and the development of specialized education for children with speech disorders are considered. Her organizational skills, active participation in the creation of scientific and methodological materials and curricula, which became the basis for the training of future speech therapists and special educators, are noted. The conclusions emphasize the significance of the scientific legacy of E. F. Sobotovich, which remains relevant in the modern conditions of the development of special education and speech therapy, as well as its influence on the professional community and the formation of new generations of researchers in the field of correctional pedagogy.

Keywords: personalities; speech therapy, psycholinguistics, special education, speech disorders, periodization, scientific schools, E. F. Sobotovich.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1]. Archives of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov (ANPU F.R-346.) Op. 5. File 816. 106 sheets. (in Ukrainian)
- [2]. Archives of the Institute of Special Pedagogy of the National Pedagogical University of Ukraine. Personal file of E. F. Sobotovich. 110 sheets. (in Ukrainian)
- [3]. Bondar V. I. Interpretation of the evolution of special education: origin, formation, development (to the tenth anniversary of the Institute of Special Pedagogy of the National Pedagogical University of Ukraine) [Text] / V. I. Bondar, V. V. Zolotoverkh // Defectology. 2004. No. 1. P. 2–10. (in Ukrainian)
- [4]. State Archives of the City of Kyiv (SAC) F.R-346. Op. 10. Book 1659. 9 sheets. (in Ukrainian)
- [5]. Lindina E. Yu. Contribution of the scientific and pedagogical heritage of E. F. Sobotovich in the development of domestic speech

therapy: monograph / Evgeniya Yuriivna Lindina. Kyiv: FOP Maslakov, 2018. 290 p. (in Ukrainian)

[6]. Lindina E. Yu., Tyshchenko V. V.. To the 80th anniversary of the birth of Evgeniya Fedorovna Sobotovich // E. Yu. Lindina, V. V. Tyshchenko // Correctional pedagogy. Bulletin of the Ukrainian Association of Correctional Teachers: Scientific and Practical Journal. Kyiv: LLC "DIA", 2015. No. 2. P. 28-31. (in Ukrainian)

[7]. Lindina E. Yu. Scientific and Life Paths of E. F. Sobotovich (1935-2007) Scientific Journal of the National Polytechnic University named after M. P. Dragomanov. Series 19. Correctional pedagogy and special psychology. Collection of scientific works. Kyiv: National Polytechnic University named after M. P. Dragomanova, 2014. No. 28. P. 125-129. (in Ukrainian)

[8]. Sobotovich E. F. Selected works on speech therapy // Compiled by Tishchenko V. V., Lindina E. Yu. K.: Dmitry Burago Publishing House, 2015. 308 p. (in Ukrainian)

[9]. Sobotovich E. F. Concept of general speech preparation of abnormal children for school education / E. F. Sobotovich // Defectology. 1997. No. 1. P. 2–5. (in Ukrainian)

[10]. Sobotovich E. F. Manifestation of stuttering in preschool children and ways to eliminate it: dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences / Evgeniya Fedorovna Sobotovich. Leningrad, 1970. 384 p. (in Russian)

[11]. Sobotovich E. F. Psycholinguistic structure of speech activity and mechanisms of its formation. / E. F. Sobotovych. Kyiv. 1997. 44 p. (in Russian)

[12]. Sobotovych E. F. Psychological-pedagogical foundations of correction of impaired formation of the grammatical structure of speech in children [Text]: dissertation. To receive a science degree of doctor of pedagogy Sciences: spec. 13.00.03 "Correctional pedagogy" / Evgenia Fedorovna Sobotovych. Moscow, 1984. 455 p. (in Russian)

[13]. Sobotovych E. F. Speech underdevelopment in children and ways of ego correction / E. F. Sobotovych Moscow: Classic-Style, 2002. 230 p. (in Russian)

[14]. Ukrainian special pedagogy in personalities: study guide / by General. ed. IN. AND. Bondarya, V. M. Sinyova. Zaporizhzhia: Publishing House of the Khortytsya National Academy, 2021. 428p. (in Ukrainian)

УДК 376-056.36-053.2

DOI 10.32626/2413-2578.2025-25.219-231

НІКОЛЕНКО Людмила

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара,
м. Дніпро, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-8708-3117>

ВЕКТОРИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті досліджено феномен інклюзивної культури в закладах вищої освіти як важливий компонент трансформації вищої освіти. Підкреслюється, що в умовах поширення інклюзивних процесів у суспільстві надзвичайно актуальною є готовність академічної спільноти до прийняття цінностей інклюзії.

Автор виходить з того, що ЗВО являє собою системну організацію, яка має складну структуру, закріплені норми і правила. Відповідно, інклюзивна організаційна культура трактується як система загальноприйнятих інклюзивних моделей мислення, почуттів, норм і символів, що реалізуються в освітньому середовищі через співпрацю та взаємодію всіх учасників академічної спільноти. Це динамічний компонент інклюзивного освітнього простору, що одночасно впливає на особистість і змінюється під її впливом.

Наголошено, що інклюзивна організаційна культура є необхідним сегментом інклюзивного освітнього простору, а її формування – обов'язковою умовою позитивного поступу інклюзивних процесів у вищій освіті.

Представлено та охарактеризовано ключові вектори формування інклюзивної культури в ЗВО, серед яких: прийняття багатоманіття як ресурсу, подолання стереотипів і упереджень, розвиток інклюзивного мислення, ціннісне переосмислення взаємодії у спільноті. Акцент зроблено на важливості забезпечення відкритості до відмінностей, готовності до діалогу, підтримки різноманітних освітніх потреб студентів, а також на утвердженні демократичного стилю управління в академічному середовищі.

Автор доходить висновку, що в результаті системного формування інклюзивної організаційної культури, її позитивний вплив відображується в тому, що члени інклюзивного освітнього простору в

ЗВО стають більш толерантними, із глибшим розумінням ставляться до оточуючих; усі, хто перебуває в закладі, почуваються більш відкритими, впевненішими та спокійнішими; члени спільноти краще підготовлені до різноманітних взаємодій у навчальному та робочому процесі.

Ключові слова: заклад вищої освіти, інклюзія, організаційна інклюзивна культура, здобувачі з особливими освітніми потребами, цінності інклюзії, інклюзивна практика, інклюзивний освітній простір.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. ЮНЕСКО визнає вищу освіту суспільним благом і невід'ємною частиною права людини на освіту. У зв'язку з поширенням інклюзивних процесів в суспільстві та освіті актуалізується питання готовності науково-педагогічних працівників та співробітників закладів вищої освіти прийняти цінності і принципи інклюзії, щоб задовольнити різноманітні потреби здобувачів і забезпечити усім рівний доступ до якісної вищої освіти. Як викладачі, так і співробітники мають бути готові допомагати студентам долати освітні бар'єри, сприяючи створенню позитивного освітнього простору, який дозволяє здобувачам повною мірою розкрити свій потенціал. Досягнення цієї мети вимагає професійного зростання як академічного, так і управлінського та супровідного персоналу та формування організаційної інклюзивної культури для кваліфікованого вирішення різноманітних аспектів інклюзивної вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування інклюзивної організаційної культури в закладах вищої освіти (ЗВО) розглядається нами через призму таких феноменів, як інклюзія, інклюзивна освіта, культура організацій та культура особистості. Інклюзія як суспільне явище виступає предметом соціологічних досліджень, де представляється ознакою демократичного суспільства сталого розвитку (О. Яскевич, 2023; Р. Мохнюк, 2022; М. Нестерова та О. Оржель, 2023; інші).

Різні площина проблеми інклюзивної освіти розроблені в документах Європейської агенції з розвитку освіти для людей з особливими потребами. Як-от, у звіті (2006) розглядаються проблеми доступу до вищої освіти в Європі та в межах європейської вищої освіти – для студентів з особливими освітніми потребами (ООП). Висвітлюються питання щодо права на доступ і підтримку в рамках вищої освіти для здобувачів з ООП як на національному, так і на інституційному рівні. Аналізуються освітні бар'єри, із якими стикаються здобувачі вищої освіти з ООП (фізичні, доступ до інформації

та підтримки, упередження, проблеми професійної підготовки та інші). А дослідження «Освіта вчителів для інклюзії» (2011) дозволило сформулювати профіль інклюзивного вчителя, в основі якого – чотири основні цінності, що мають бути сформовані для діяльності в інклюзивній освіті: цінування різноманітності здобувачів; підтримка всіх здобувачів; робота з іншими (співпраця та командна робота); безперервний особистісний професійний розвиток (навчання протягом життя). Якщо підійти до цих цінностей більш узагальнено та співставити їх із засадничими цінностями інклюзії, то можна твердити, що вони є наріжним каменем формування інклюзивної культури особистості та професійної інклюзивної культури в освітньому просторі.

Дослідження Т. Booth (2015), Т. Loreman (2010) розглядають інклюзивну культуру в якості складника інклюзивного середовища, і наголошують на важливості формування такої культури на інституційному рівні. У вітчизняних наукових працях (Губарь О., Пахомова Н., Коваленко В., Баранець І. (2024); Г. Лещук (2021). Г. Давиденко (2018), С. Миронова, Т. Франчук (2022), Д. Супрун, М. Супрун та Ю. Шевченко, 2023; інші) знаходимо аналіз різних проблем інклюзивної вищої освіти, Це і підготовка фахівців на основі інклюзивних цінностей, і розгляд бар'єрів упровадження інклюзивних цінностей в освітню практику, і роль інклюзивної комунікації у формуванні інклюзивної культури, і стратегії розвитку інклюзивного суспільства.

Розвиток організаційної культури вивчається в межах теорії управління організаціями (Е. Schein's, 2023; Р. Мохнюк, 2022; М. Нестерова, О. Оржель, 2023; О. Яскевич, 2023 та ін.)). Культура особистості виступає темою низки психологічних досліджень (G. Allport, M. Kelland, 2022 та ін).

Аналітичний огляд наукових робіт засвідчив, що успішність інклюзивних процесів в певній організації (якою, за фактом, виступає і ЗВО) залежить від того, наскільки кожна людина поділяє інклюзивні цінності, як розвинена інклюзивна культура в окремому соціумі і чи підтримується вона інституційно. Тому проблема формування інклюзивної культури в освітніх закладах є актуальною і затребуваною.

Мета статті. На основі ґрунтового аналізу наукових джерел з проблеми інклюзивної освіти та культури організацій охарактеризувати вектори формування інклюзивної організаційної культури в закладах вищої освіти як необхідного сегменту інклюзивного освітнього простору та обов'язкової умови позитивного поступу інклюзивних процесів у вищій освіті.

2. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Актуалізуючи розуміння інклюзивної культури в ЗВО, ми передусім виходили із загального визначення культури як сукупності форм і способів людської діяльності, закріплених у створюваних людьми матеріальних і духовних цінностях і переданих від одного покоління до іншого (Енциклопедія сучасної України, б.д.), а також уявлення про ЗВО як системну організацію, яка має складну структуру, закріплені норми і правила. Відповідно, культура ЗВО виступає організаційною культурою.

Організаційна культура – це система загальноприйнятих в організації моделей мислення, почуттів і дій, а також норм, цінностей і символів, що їх виражають (Бізнес-енциклопедія, б.д.). Організаційна культура проявляється на трьох рівнях (E. Schein's, 2023):

- рівень базових установок;
- рівень цінностей;
- рівень поведінки.

Базові установки або позитивне ставлення до інклюзивності у вищій освіті виступає передумовою усіх інклюзивних змін, адже саме воно визначає, як ми думаємо, відчуваємо та діємо. Поведінка людини у певних ситуаціях зумовлена її ставленням до того, що відбувається або до учасників подій.

Ставлення як психологічна категорія (G. Allport, M. Kelland (2022) характеризуються готовністю реагувати певним своєрідним чином у певний момент; вони дають нам змогу швидко реагувати як на події, які трапляються в житті, так і на людей, які нам зустрічаються.

Оскільки ставлення формуються у процесі життєвого досвіду, під час обробки інформації, отриманої з різних джерел, та під впливом емоційних реакцій, то їх видається можливим цілеспрямовано змінювати шляхом педагогічних впливів.

Розвиток позитивного ставлення педагогів до інклюзії як суспільного явища Т. Loreman (2010) сприяє успішній освітній інклюзивній практиці: багато рішень стосовно того, які методи викладання застосовувати або до яких видів діяльності залучати дітей, ґрунтуються на ставленні педагога до інклюзії як суспільного явища.

Як бачимо, від ставлення викладача залежить успіх інклюзивного навчання, бо коли викладач має бажання включити усіх у цей процес, він підбиратиме відповідні методи і форми освітньої діяльності, і навпаки. А від ставлення кожного учасника академічної спільноти до інклюзивності залежить включеність здобувачів з ООП в різноманітні, насамперед соціальні, взаємодії в ЗВО. Тобто, успішна інклюзивна

практика у цілому залежить від позитивного ставлення до інклюзії кожного здобувача та працівника.

Базові позитивні ставлення формують не лише способи інклюзивних практик і поведінки, вони взаємопов'язані зі становленням інклюзивних цінностей особистості: цінності спонукають людину певним чином ставитись до навколишнього і навколишніх, і водночас, ставлення (у нашому випадку – позитивні, засновані на позитивних емоціях і почуттях) визначають стійкі переконання особистості про те, якими життєвими принципами вона має керуватися у своїх діях.

Тобто, інклюзивна культура особистості являє собою своєрідний конгломерат базових позитивних ставлень до інклюзивності, інклюзивних цінностей та відповідної діяльності (соціальної, професійної тощо).

В інклюзивному освітньому просторі ЗВО інклюзивна культура кожного члена спільноти акумулюється в системний кластер – інклюзивну культуру організації. Відтак, *інклюзивна організаційна культура закладу вищої освіти* – це упорядкована і підтримувана система загальноприйнятих інклюзивних моделей мислення, почуттів, норм, цінностей і символів, що виражаються через конкретні форми і способи співпраці, під час яких формується інклюзивна компетентність і трансформуються особистісні установки кожного члена освітньої спільноти в напрямі прийняття інклюзивних цінностей.

Особистість, потрапляючи в простір, де панує інклюзивна організаційна культура, неодмінно змінюватиметься, інтеріоризуючи інклюзивні цінності та поширюватиме їх через власні дії. Водночас, й інклюзивна організаційна культура ЗВО як підсистема системи інклюзивного освітнього простору є гнучкою та чутливою до змін, котрі можуть ініціювати учасники освітньої спільноти з метою вдосконалення процесу інклюзивності.

Інклюзивна культура покликана забезпечити активну підтримку та визнання різних потреб і здібностей людей, а також забезпечити адаптацію середовища, сприяти взаєморозумінню, співробітництву та співпереживанню між людьми з різних груп і категорій (Т. Booth, 2015). У формуванні інклюзивної освітньої культури насамперед необхідно спрямовувати зусилля на те, аби довести педагогам, що інклюзивна освіта є ефективною стратегією (Т. Loreman, 2010).

Стосовно вищої школи, це завдання ускладнюється, бо викладачам необхідна ще і впевненість у тому, що здобувачі з ООП спроможні бути рівними конкурентами на ринку праці. Тільки ті викладачі, які вірять у здобувача з ООП й інклюзивні методи навчання, здатні позитивно ставитись до інклюзивної вищої освіти. Таке ставлення змінюватиме їх

життєві погляди і формуватиме інклюзивні цінності. Транслюючи ці цінності в освітньому просторі здобувачам, колегам, співробітникам, відвідувачам та ін., викладачі сприятимуть формуванню інклюзивної організаційної культури ЗВО.

На засадах викладеної інформації та аналізу наукових джерел, до важливих і необхідних векторів формування і розвитку організаційної інклюзивної культури в ЗВО відносимо:

1. Прийняття багатоманіття і усвідомлення його як освітнього ресурсу.

Цей вектор ми визначили первинним, адже взаємодії не відбудеться, якщо людина не усвідомлює, що кожен, хто є навколо, так само індивідуальний, як і вона сама, і так само рівний у прояві своєї індивідуальності. Ніхто не може цього заборонити і не має ігнорувати. Таке прийняття є вирішальними для успіху інклюзивності. На жаль, стереотипи та упередження, які передавалися з покоління в покоління, стосовно фізичного стану чи стану здоров'я за інвалідністю (такі люди не здатні повноцінно проявити себе у професійній діяльності тощо), тендеру (жінкам не місце на керівних посадах та ін.), культурного середовища (зверхнє ставлення до немісцевих, хто мешкає в гуртожитку тощо), рівня здібностей (зверхнє ставлення до осіб з гуманітарним складом мислення та ін.), сексуальної орієнтації (зневага, часто – булінг), соціально-економічних умов (бідним не місце у вищій освіті тощо), релігії та будь-яких інших чинників виступають доволі сильними психологічними бар'єрами і впливають на взаємодію у навчанні та соціальному просторі. Без особистісного прийняття будь-які зовнішні спроби включити здобувачів з ООП в освітній простір ЗВО приречені на невдачу. Тому зміна стереотипів потребує кропіткої внутрішньої праці кожного учасника освітнього процесу.

Від позитивного ставлення приходить усвідомлене розуміння, що кожен здобувач має свою цінність, а значить – потенціал, і його досвід/знання/навички можуть бути корисними для інших. А отже, їх варто використовувати. Таке розуміння спонукає викладачів до пошуку освітніх методів, у яких розкриваються індивідуальні ресурси, збагачуючи потенціал спільноти.

Зауважимо, що на рівні вищої школи в дуже рідкісних випадках є потреба у спеціальних методах навчання. Зазвичай, такими інклюзивними методами виступають освоєні інтерактивні взаємодії, за яких здобувачі з ООП мають місце і змогу проявитися.

Важливо і те, що співробітник, який прийняв інакшість інших як власну індивідуальність і потреби інших – як свої, може із розумінням налагоджувати співпрацю / надавати послуги, організувати за потреби необхідну допомогу будь-якому відвідувачу із ООП. Це надає таким

людям упевненості у власних силах і надії на реалізацію визначених освітніх цілей.

Тут звертаємо у вагу, що природною реакцією людини на різноманіття є відчуження – здатність закривати чи ігнорувати те, чого ми не знаємо чи не можемо зрозуміти. Тому не завжди реально самотужки просувати в ЗВО культуру спільних цінностей, але реально й можливо покращувати власне ставлення, розуміння і повсякчас діяти інклюзивно, у такий спосіб ненав'язливо подаючи іншим приклад і спонукаючи до інклюзивної співпраці.

2. Прийняття інклюзії як цінності ЗВО і розуміння її як можливостей розвитку.

Вища освіта як суспільна інституція не може існувати поза суспільством, частиною якого є, як і розвивати цінності, відмінні від прийнятих у суспільстві, якому належить. Відтак, прийнявши євроінтеграцію шляхом розвитку українського суспільства і ратифікувавши міжнародні документи, що стосуються інклюзивних стратегій, держава актуалізувала інклюзивні процеси в різних кластерах суспільства. Але для того, щоб інклюзивність у вищій освіті рухалася, необхідне міцне підґрунтя. Його можуть скласти інклюзивні цінності, прийняті та усвідомлені усіма. За такої умови усі процеси, що відбуваються в ЗВО, виходять із одного загальноприйнятого постулату – кожна людина є цінною, кожен може бути прийнятим і почутим, дії та рішення (організаційні чи індивідуальні) мають бути корисні для усіх.

Розуміння й інституційна підтримка інклюзії як цінності – процес тривалий і вимагає індивідуальних зусиль з боку кожного члена спільноти. Сам стиль управлінського мислення має змінитись і прийняти як особистий принцип повагу до інших, включаючи унікальні індивідуальні характеристики. Лише тоді, коли людина визнає, що усі різні, вона може бути готовою слухати й чути інших, вчитися з їхніх точок зору та співпрацювати для досягнення спільних цілей.

Інклюзія як цінність у навчальному процесі заохочує усіх здобувачів без винятку висловлювати свої унікальні погляди, демонструвати індивідуальні шляхи виконання завдань, і в результаті усі отримують ширший спектр компетентностей, більше варіантів прийняття рішень та кращу професійну підготовку. У соціальному оточенні цінність інклюзії допомагає почути усіх, надати / прийняти допомогу, відзначити зусилля кожного на загальне благо.

І загалом, у просторі ЗВО, де панують інклюзивні цінності, учасники спільноти не відмовлятимуться від самовираження, бо кожен відчуватиме, що його цінують, поважають і він має змогу робити свій внесок у розвиток закладу.

Відтак, прийняття цінності інклюзії у ЗВО розкриває можливості побачити унікальність, здібності, потенціал кожної людини і

використовувати це для розвитку закладу. Своєю чергою, здобувачі з ООП, викладачі та співробітники отримують можливість відчувати себе частиною спільноти, розвиватися на рівних умовах і здійснювати свої мрії з користю для інших.

В інклюзивному освітньому просторі за сприятливих умов та необхідної підтримки багато працівників та здобувачів можуть несподівано перевершити очікування від них і розкрити власний потенціал, який залишиться непоміченим за звичайних стандартів.

«Організації можуть бути успішними лише тоді, коли виявляють найкраще у своїх людях, щоб допомогти їм упроваджувати визначені стратегії, формувати культуру, яка дійсно приваблює таланти, яка залучає таланти, яка надихає та мотивує таланти» (Комплексний посібник з DEI, 2024). На наше переконання, наведена теза яскраво ілюструє первинність інклюзії як цінності і відправної точки для успішного розвитку ЗВО. Наприклад, технології включення сприяють активнішому прояву різноманітних талантів і формуванню ширшого спектру навичок 21-го століття, а представлення різноманітного досвіду та перспектив збільшує освітній, науковий, управлінський, бізнес-потенціал закладу.

3. Максимальна концентрація зусиль для поширення інклюзивних принципів на всіх рівнях і в усіх сферах діяльності ЗВО.

Для того, щоб відбулося прийняття і закріплення інклюзії як цінності і наріжного каменю формування інклюзивного освітнього простору в ЗВО, варто зусилля менеджменту, студентства й академічної спільноти зосередити на поширенні інклюзивних принципів в усіх аспектах діяльності. Найближчим часом кількість осіб з ООП у ЗВО буде неухильно зростати, як і їх різноманітність, тому усім дуже важливо навчитися приймати тих, хто відрізняється від них, і розвивати рівне ставлення до кожного. Водночас, будь-який член університетської спільноти має відчувати власну приналежність і цінність. Лише в такий спосіб можливо ефективно реалізовувати інклюзивність.

Поширення інклюзивних принципів та комплексне системне включення є обов'язковою константою формування інклюзивного освітнього простору ЗВО, адже система здатна функціонувати результативно лише коли кожен її сегмент підпорядкований єдиній цілісній меті. Тут важливо залучати усі можливі способи співпраці, активності, форми та засоби – усе, що допомагає здобувачам з ООП досягати особистісного успіху, заохочує викладачів до інклюзивної освітньої практики та сприяє якісній підготовці студентів до професійної діяльності.

Цей вектор розвитку інклюзивної культури має на меті повсюдну і тотальну присутність інклюзивних аспектів в комунікативному процесі, а також – зосередженість уваги усіх на цих аспектах, що повинно

відображуватись в медіапросторі (способи і стиль подання інформації, доступні для усіх), інформаційних матеріалах (інфодошки, вказівники, оголошення, додаткові джерела інформації), мінімізації бар'єрів для спілкування (знання і застосування адаптивних застосунків та пристроїв тощо), доступності комунікації на усіх організаційних рівнях, максимальній безбар'єрності позанавчальних подій та ін. Такі заходи не вимагають значних матеріальних витрат, і водночас, реалізують цілу низку позитивних впливів, які спонукатимуть до подальших інклюзивних змін, що потребують більших зусиль. Серед таких інклюзивних культурних впливів можемо виокремити:

- члени інклюзивного освітнього простору стають більш толерантними, із більшим розумінням ставляться до оточуючих;
- люди почуваються більш відкритими, впевненішими та спокійнішими;
- усі члени спільноти краще підготовлені до різноманітних взаємодій у навчальному та робочому процесі.

Маємо акцентувати, що інклюзивна організаційна культура – один із системотвірних складників інклюзивного освітнього простору ЗВО. Вона виступає носієм тих функцій, «які дозволяють людині відчувати комфорт і стабільність поряд з людьми, які поділяють її базові уявлення ... дозволяє створити умови, що сприяють тому, що колективні уявлення підсилюють одне одного» (Schein E., Schein P., 2017).

3. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Отже, у контексті трансформацій системи вищої освіти формування інклюзивної організаційної культури в ЗВО постає актуальним й необхідним завданням, вирішення якого вимагає глибокої зміни ставлень, цінностей і поведінкових моделей усіх учасників освітньої спільноти. Саме через прийняття позитивних установок, формування цінностей інклюзії і впровадження інклюзивних практик видається можливим поступове, але стає перетворення організаційного середовища закладу вищої освіти на простір, у якому кожен має можливість реалізувати свій потенціал.

Ключовими векторами розвитку інклюзивної організаційної культури виступають: усвідомлене прийняття багатоманіття як ресурсу, подолання стереотипів та упереджень, створення умов для соціальної взаємодії на засадах поваги і рівності, педагогічна підтримка особистісного зростання кожного здобувача освіти.

Водночас, необхідно забезпечити безперервне професійне зростання науково-педагогічних працівників і співробітників ЗВО, що має базуватись на визнанні інклюзії як фундаментальної освітньої

цінності та ефективної стратегії розвитку суспільства.

Дослідження проблеми може бути розширене і поглиблене через більш глибоке вивчення кожного з окреслених векторів, а також продовжене в практичному полі формувальної педагогічної практики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1]. Schein, E. (2023). *Three layers of organisational culture*. Retrieved from <https://psychsafety.com/psychological-safety-edgar-scheins-three-layers-of-organisational-culture/>
- [2]. Improving Well-being through Education. (2019). *Integrating community-based psychosocial support into education in emergencies*. Retrieved from https://www.kirkonulkomaanapu.fi/wp-content/uploads/2019/09/ImprovingWellbeingThroughEducation_web.pdf
- [3]. Inclusion Born of War. (2022). *Materials from the meeting of the sectoral working group «Education and Science» at the Ministry of Education and Science of Ukraine. April 14, 2022* [in Ukrainian]. Retrieved from <https://osvitoria.media/experience/inklyuziya-porodzhena-vijnoyu/>
- [4]. Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U., & Deppeler, D. (2014). Conceptualising and measuring inclusive education. In *Measuring inclusive education* (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 3, pp. 3–17). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003015>
- [5]. Gabler Wirtschaftslexikon (n.d.). *Organisationskultur*. Retrieved from <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/organisationskultur-46204/version-269490>
- [6]. Бут, Т. (2015). *Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл* (пер. з англ.). ТОВ Видавничий дім «Плеяди». <https://rcpio.ippo.kubg.edu.ua/?p=1044>
- [7]. Губарь, О., Пахомова, Н., Коваленко, В., & Баранець, І. (2024). Інклюзивна культура в освітньому просторі: проблеми та перспективи. *Inclusion and Diversity*, 3. <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/203>
- [8]. Давиденко, Г. (2018). Упровадження соціальної інклюзії у закладах вищої освіти: бар'єри та шляхи їх подолання. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 2(16). <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2018/2/21.pdf>
- [9]. *Енциклопедія сучасної України* (n.d.). <https://esu.com.ua/article-51449#start>
- [10]. Лещук, Г. (2021). Інклюзивна комунікація як інструмент формування інклюзивної культури: термінологічний аналіз. *Social Work and Education*, 8(3), 364–372. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.21.3.5>

[11]. Миронова, С., & Франчук, Т. (2022). Взаємозалежність розвитку інклюзивної освіти та інклюзивного середовища в університеті. <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/44012>

[12]. Мохнюк, Р. (2022). Інклюзія як один з напрямів стратегії розвитку громадянського суспільства: чинник культуротворчості. *Питання культурології*, 182–193. <https://www.researchgate.net/publication/361057070>

[13]. Нестерова, М., & Оржель, О. (2023). Соціальна інклюзія як чинник успішної співпраці університетів та громад. *Higher Education of Ukraine*, 43–52. [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.3\(90\).06](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.3(90).06)

[14]. Супрун, М., Супрун, Д., & Шевченко, Ю. (2023). Побудова інклюзивного, інноваційного, соціально згуртованого суспільства в ракурсі інтеграції до європейського науково-освітнього простору. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 1(18), 166–181. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i18.184>

[15]. Яскевич, О. (2023). ГО «Бачити серцем». Б.д. <https://www.sestry.eu/statti/olesya-yaskevich-invalidnist-abo-inakshist-ce-absolyutno-normalno-i-nihto-ne-maie-buti-odnakovim-shozhim-na-vsih>

Матеріал надійшов до редакції 18.03.2025 р.

NIKOLENKO Liudmyla

PhD of Pedagogy, associate professor, associate professor of the Department of Pedagogy, Preschool and Special Education, Oles Honchar Dnipro National University, Dnepr, Ukraine.

VECTORS OF FORMATION OF INCLUSIVE ORGANIZATIONAL CULTURE IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Annotation. The article examines the phenomenon of inclusive culture in higher education institutions as an important component of the transformation of the educational environment in accordance with the values of a democratic society, human rights and equal opportunities. The inclusive organisational culture is presented as a key condition for ensuring equal access to quality higher education for all students.

It is emphasised that in the context of the spread of inclusive processes in society, the readiness of the academic community to accept the values of inclusion is extremely important.

It is determined that an inclusive personal culture is formed on the basis of positive attitudes, inclusive values and appropriate social and professional

practices.

The inclusive organisational culture is interpreted as a system of generally accepted inclusive models of thinking, feelings, norms and symbols that are implemented in the educational environment through cooperation and interaction of all members of the academic community.

The author proves that an inclusive organisational culture is a dynamic component of an inclusive educational space that simultaneously influences and changes the individual.

The article presents the key vectors of forming an inclusive culture in higher education institutions, including: acceptance of diversity as a resource, overcoming stereotypes and prejudices, development of inclusive thinking, and value-based rethinking of community interaction. Emphasis is placed on the importance of ensuring openness to differences, readiness for dialogue, support for the diverse educational needs of students, and the establishment of a democratic style of governance in the academic environment. It is emphasised that the changes should cover all levels of HEI functioning: from strategic planning to everyday practices of communication, assessment, teaching and interaction.

Key words: higher education institution, inclusion, organisational inclusive culture, students with special educational needs, values of inclusion, inclusive practice, inclusive educational space.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

[1]. Edgar Schein's (2023). Three Layers of Organisational Culture. URL: <https://psychsafety.com/psychological-safety-edgar-scheins-three-layers-of-organisational-culture/>

[2]. Improving Well-being through Education (2019). *Integrating Community Based psychosocial Support into Education in Emergencies*. Retrieved from: https://www.kirkonulkomaanapu.fi/wp-content/uploads/2019/09/ImprovingWellbeingThroughEducation_web.pdf

[3]. Inclusion Born of War (2022). *Materials from the meeting of the sectoral working group «Education and Science» at the Ministry of Education and Science of Ukraine. April 14, 2022* [in Ukrainian]. Retrieved from: <https://osvitoria.media/experience/inklyuziya-porodzhena-vijnoyu/>

[4]. Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U. and Deppeler, D. (2014), «Conceptualising and measuring inclusive education». *Measuring inclusive education (International perspectives on inclusive education*, vol. 3), Emerald Group Publishing Limited, Leeds, pp. 3-17. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003015>

[5]. Gabler Wirtschaftslexikon. (n.d.). *Organisationskultur*. In *Gabler Business Encyclopedia*. Retrieved April 15, 2025, from <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/organisationskultur->

46204/version-269490

[6]. Booth, T. (2015). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (Ukrainian translation). TOV Vydavnychiy dim "Pleiady". <https://rcpio.ippo.kubg.edu.ua/?p=1044>

[7]. Hubar, O., Pakhomova, N., Kovalenko, V., & Baranets, I. (2024). Inclusive culture in the educational space: Problems and prospects. *Inclusion and Diversity*, (3). <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/203>

[8]. Davydenko, H. (2018). Implementation of social inclusion in higher education institutions: Barriers and ways to overcome them. *Herald of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology. Pedagogical Sciences*, (2)16. <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2018/2/21.pdf>

[9]. *Encyclopedia of Modern Ukraine*. (n.d.). <https://esu.com.ua/article-51449#start>

[10]. Leshchuk, H. (2021). Inclusive communication as a tool for building inclusive culture: A terminological analysis. *Social Work and Education*, 8(3), 364–372. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.21.3.5>

[11]. Myronova, S., & Franchuk, T. (2022). Interdependence of the development of inclusive education and inclusive environment at the university. <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/44012>

[12]. Mokhniuk, R. (2022). Inclusion as one of the directions of the civil society development strategy: A factor of cultural creation. *Issues of Cultural Studies*, 182–193. https://www.researchgate.net/publication/361057070_INKLUZIA_AK_ODI_N_Z_NAPRAMIV_STRATEGII_ROZVITKU_GROMADANSKOGO_SU_SPIILSTVA_CINNIK_KULTUROTVORCOSTI

[13]. Nesterova, M., & Orzhel, O. (2023). Social inclusion as a factor of successful cooperation between universities and communities. *Higher Education of Ukraine*, 3(90), 43–52. [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.3\(90\).06](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.3(90).06)
https://www.researchgate.net/publication/376501303_SOCIALNA_INKLUZIA_AK_CINNIK_USPISNOI_SPIVPRACI_UNIVERSITETIV_TA_GROMAD

[14]. Suprun, M., Suprun, D., & Shevchenko, Y. (2023). Building an inclusive, innovative, and socially cohesive society in the context of integration into the European scientific and educational space. *Education of Persons with Special Needs: Ways of Development*, 1(18), 166–181. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i18.184>

[15]. Yaskevych, O. (2023). NGO «See with the Heart». (n.d.). <https://www.sestry.eu/statti/olesya-yaskevich-invalidnist-abo-inakshist-ce-absolyutno-normalno-i-niht-ne-maie-buti-odnakovim-shozhim-na-vsih>

УДК: 316.614-056.264:7.012

DOI 10.32626/2413-2578.2025-25.232-250

ОПАЛЮК Олег

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри психолого-медико-педагогічних

основ корекційної роботи

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

м. Кам'янець-Подільський, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-5956-0163>

ЛІСОВА Людмила

кандидат педагогічних наук, доцент,

старший викладач кафедри

логопедії та спеціальних методик

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

м. Кам'янець-Подільський, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-3758-0294>

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДИТЯЧОГО ДИЗАЙНУ У
РОБОТІ З ДІТЬМИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ
МОВЛЕННЯ**

Анотація. У статті розглядається результати дослідження особливостей дитячого дизайну як різновиду естетотерапії у корекційно-педагогічній роботі вчителя - логопеда з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. Досліджується взаємозалежність мовленнєвої та дизайнерської логопедичної роботи науковцями починаючи з ХІХ сторіччя. Зокрема науковці: порівнювали періоди становлення мовлення і дитячого малюнка, зіставляли етапи мовлення та дизайнерської образотворчої та декоративно-прикладної творчої діяльності, аналізували дитячий малюнок як особливості «символічного письма». Метою нашої статі є дослідити можливість застосовування дизайнерського малюнка для активізації мовлення дітей під час вивчення словесної, ігрової та зображувальної творчої діяльності у ході особливостей формування зв'язного мовлення дітей з тяжкими порушеннями мовлення, опрацювати взаємовідношення слова та зображення як способу художньо-творчого процесу розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Наше дослідження показало, що естетотерапевтичний вплив імовірний за сприяння багатьох засобів, серед яких можна виділити

способи соціального та природного, тобто художньо-творчого напрямку. Ознаки різновидів дитячого дизайну в естетотерапії здебільшого у своїй назві віддзеркалюють визначальний засіб психолого-педагогічної основи творчої особистості, а спосіб коментованого малювання в різноманітних техніках естетотерапії дає можливість логопеду отримання позитивно-креативних результатів у роботі з дітьми, які мають тяжкі порушення мовлення. Художньо-творча здатність дітей збагачується традиційними прийомами навчання нетрадиційними техніками образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва в естетотерапії.

Ключові слова: дитячий дизайн, естетотерапія, тяжкі порушення мовлення.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Естетотерапевтичний вплив на дітей з мовленнєвими порушеннями якісно відбувається тоді, коли дитина не відокремлювана від комплексу усіх навчально-виховних процесів і ведеться під керівництвом вчителя-логопеда з допомогою традиційних прийомів навчання нетрадиційними техніками образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва в естетотерапії. Естетотерапія – це вирішальний складник культури творчого індивіда, яка являється однією з ключових завдань естетичного виховання та естетичного розвитку особистості. Естетотерапія саме в дитячому дизайні передбачає усвідомлення дітьми з тяжкими порушеннями мовлення (надалі ТПМ) факту творчої взаємодії у світі дизайнерської культури. Має свої взірці, духовні та культурні вартості та основи сталих понять про культуру дизайну.

Естетотерапія – це здібність дітей з ТПМ до правильного розуміння та істинного сприймання прекрасного у дизайні та навколишній дійсності, що стимулює прагнення, бажання та уміння творчо зводити своє буття за закономірностями краси.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дані аспекти вивчалися сучасними науковцями, зокрема : значимість естетотерапії як ефективного засобу соціалізації особистості (Л. Білозуб, В. Білан, Ю. Одробінський, А. Флорова та ін.); основи творчих здібностей вчителя-логопеда (Н. Гаврилова, В. Гладуш, О. Константинов, І. Кравченко, Л. Лісова, О. Мілевська, Н. Пахомова, В. Римажевська, О. Ткач, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.); творча креативність вчителя-логопеда (В. Левицький, Л. Лісова, О. Ткач та ін.). Своєрідне особливе значущє місце мають ті вчителі-логопеди які активно гармонізують особистий творчий вплив на дітей з ТПМ.

Прикладний досвід логопеда показує, що за допомогою дитячого дизайну створюються творчі здібності, які дають можливість розвивати творчу особистість дитини у процесі здійснення всіляких творчих, креативних завдань, відчувати настрій та навчитися бачити прекрасне в буденному житті та зацікавлюватися мистецтвом. Саме мистецька терапія поєднує в собі розвивальний, діагностичний, виховний та корекційний процеси, створюючи базу для налагодження довірливих взаємин між логопедом і дитиною.

Зокрема Л. Білозуб, зазначила, що аналіз сучасних досліджень у галузі дизайну дають змогу зауважити, що до числа планетарних тенденцій можна віднести: широку диверсифікація типів і видів дизайн-освіти, її багатоваріантність і різноманіття; зростання автономії та академічних свобод закладів освіти; радикальні перетворення й оновлення системи дизайн-освіти, що збільшують її гнучкість, здатність передбачати еволюцію споживачів, зміцнювати зв'язки з іншими формами освіти; постійну адаптація освітніх програм до майбутніх потреб, підвищене адекватності дизайн-освіти; перехід дизайн-освіти до парадигми «освіта протягом усього життя» [1].

Ю. Одробінський, вважає, що сучасний дизайн характеризується інноваційною, авангардно-експериментальною спрямованістю, яка стосується, зокрема, формування сучасного арт-простору [2].

Аналіз останніх досліджень показав що дитячий дизайн в естетотерапії – це творчий простір, де факт створення чогось креативного є осередком діяльності маленької творчої особистості. Адже, саме у творчому дизайні розкривається внутрішній світ дитини, виражається його стан, що є особливим фактором до нових сучасних мотивувань та змісту творчого життя майбутньої творчої людини. Естетотерапія невимушено втілюється в повсякдення дитячих творчих душ які займаються дитячим дизайном та безумовно являється невіддільним елементом розвитку її світогляду в естетичній культурі. У дитячому дизайні дитина відображає у творчих малюнках те, що важливо саме для неї та найбільше її турбує.

Мета статті є дослідження впровадження дитячого дизайну як перспективного напрямку естетотерапії у дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Дитячий дизайн – це вид художнього конструювання особливостей бачення юних митців, яке спрямовувано на особистий творчий потенціал естетичних здібностей дітей та їх практичних умінь та навичок, щодо художнього творчого бачення навколишньої дійсності.

За допомогою занять з художньої праці й дизайну у дітей з ТПМ розвивається світогляд, розумові здібності, риторика, здібності до синтезу й узагальнення, творче дизайнерське бачення, просторове та творче сприйняття, проектно-образне мислення яке в свою чергу пов'язане з ходом естетичної рефлексії.

Основи сучасного дитячого дизайну – це багатонадійний напрям художньо-естетичного творчого розвитку дітей з ТПМ, який окликається сучасним вимогам. Зумовлено це тим, що в дитячому дизайні вагомим є не тільки розвиток суті споглядаючого об'єкту, але й планування кінцевого очікуваного результату дизайнерського проекту, тобто дитячий дизайн вбачає аналіз художньо-продуктивної творчої роботи, яка знається як проектне широке мислення. В структурі зображувально-просторових мистецтв дитячий дизайн безмежний. Сучасний дитячий дизайну має певні впровадження у різноманітні види мистецтв, а саме: живопис, скульптуру, графіку, фотографії, музику яка додає сучасних креативних нот у дизайнерське мистецтво.

А. Богуш розкриває спільні та відмінні дрібниці образотворчої та мовленнєвої діяльності, що дає можливість взаємодіяти у образотворенні з ціллю формування інтелектуальних операцій, а саме аналізу, синтезу та порівняння, з врахуванням емоційно-творчого напрямку дитини і розвитку її творчої уяви у створенні власного бачення навколишнього творчого світу [3].

Дитячий дизайн зорієнтований на виявлення творчих здібностей особистості дітей з ТПМ їх індивідуальних творчих вподобань, дизайнерських бачень, креативних здібностей, розвитку внутрішнього творчого потенціалу, вільного творчого доробку без натиску дорослих. Це засновано на самоствердженні дитини як творчої особистості з обов'язковим саморозвитком та вживанням тільки людинолюбних методів і прийомів, без будь яких заборон і безапеляційних звернень.

Використання дитячого дизайну під час логопедичних занять – це один з основних засобів соціалізації дітей з ТПМ, який закликає творчо позначатись на розумі, волі, почуттях дітей, змушує їх до дизайнерського креативного самовдосконалення та вираження творчого дизайнерського потенціалу творчої особистості, що в свою чергу впливає на емоційно-психологічний внутрішній комфорт, відчуття веселості дитинства в різноманітних різновидах художньо-творчого дизайнерського мистецтва у процесі виконання різноманітних технік в дизайнерській творчості. Крім того, дитячий дизайн єднає в собі різні різновиди творчості, зокрема малювання, художнє конструювання, художню працю. Також варто використовувати нетрадиційні техніки,

такі як: колаж, модульне оригамі, квілінг, ґраттаж, печворк, декупаж, ниткографію на безліч інших.

Впровадження дитячого дизайну в логопедичну роботу а саме в освітній процес визначено культурними потребами суспільства в сучасному світі, творчим потенціалом дітей, а також концепцією нової української школи, яка являється основою виконання програмної квінтесенції розвиваючого предметного кола дитячої дизайнерської діяльності – як систематичність матеріальних об'єктів, які функціонально виділяють зміст естетичного і духовно-творчого розвитку дітей з ТПМ такими як: дислалія, дизартрія, ринологія, алалія, дитяча афазія, дисграфія, дислексія, заїкання.

Сучасний дизайн – це своєрідний погляд на звичні предмети. Вирішальне для юного-дизайнера початківця – є нестандартне креативне бачення перевтілювання та стилізація явищ предметів, творче мислення, бурна фантазія, творча уява, вміння сполучати колір і форму в сучасних творчих роботах. З цього можна зробити висновок, щоб дитина з ТПМ стала дизайнером, потрібно по перше поглиблювати у неї вивчення просторової уяви та фантазії, стимулювати нестандартне креативне сприймання навколишнього світу саме через призму дизайнерських форм а вчителю-логопеду варто стимулювати те бажання творити створювати та втілювати чарівні загадкові образи в творчі ескізи майбутніх творчих шедеврів молодих дизайнерів початківців.

Особливу терапевтичну дію дизайн має на дитину з ТПМ. Він має багато різноманітних творчих чинників. Це створення втішливої і спокійної атмосфери яка приносить задоволення і саме основне збільшує самооцінку. Саме процес творіння маленького шедеву потребує від дитини відповідального ставлення до використання творчого мислення та бурної фантазії. В процесі творіння поглиблюється фантазія, удосконалюється терпіння та настає спокій. Молодий дизайнер навчається якісно застосовувати, інспектувати і ватагувати своїми жвакими імпульсами; при цьому розвивається творче сприйняття, моторика, мислення, концентрація на творчій дизайнерській роботі, що добавляє творчої мотивації та гарантує високу творчу оцінку з боку навколишніх поціновувачів творів дизайнерського мистецтва, що в свою чергу формує самоствердження та піднімає не аби яку самооцінку. Саме перші успіхи у творчій діяльності стимулюють розвиток впевненості у собі у своїх творчих дизайнерських творах. «Створи власноруч подарунок, який тобі хотілося б отримати. Подумай від кого ти хотів би його отримати ? Як би ти його хотів застосувати? Який саме подарунок тобі хотілось би створити а потім подарувати найкращому другові? А що б ти подарував близьким і саме кому

першому? А як ти думаєш чи сподобались би твої дизайнерські твори? І саме кому вони стануть до вподоби?». Саме у такій послідовності комбінується дизайнерське малювання з піднесенням діалогічного мовлення де автоматизується вимова звуків, які формуються вчителем-логопедом при вирішенні задач корекційного навчання та виховання водночас.

Отже, застосовування сучасного дитячого дизайну в корекційно-компенсаційних психотерапевтичних технологіях поглиблює вміння вчитись, жити творчо креативно, майстерно пристосовуватись до перемінливих умов через відношення дорослий – дитина, що сприяє напрацюванню певних творчих якостей особистості дитини саме в інтелектуальній сфері, стрімкості і гнучкості логічного креативного та інтуїтивного мислення. Саме за допомогою дизайнерської творчості з врахуванням емоційно-вольового аспекту, працездатності та правильному розподіленню часу, діти з ТПМ навчаються керувати собою, своїми емоціями та почуттями за допомогою творчих дитячих дизайнерських творів.

Використання сучасного дитячого дизайну на логопедичних заняттях в закладі загальної середньої освіти з дітьми з ТПМ, являється однією з основних частин корекційного впливу який плавно і спрямовується на розвиток творчих знань та уявлень про навколишнє оточення і акумулювання соціального досвіду, піднесення пізнавальної творчої активності дітей з ТПМ.

Різноманітні різновиди дитячого дизайну в логопедичній діяльності позитивно впливають на розвиток мовлення дітей з ТПМ. Таким чином, можна з легкістю утворювати проблемні ситуації, що допомагають у створенні мовленнєвої активності та допомагають формувати комунікативне мовлення. Під час продуктивної творчої дизайнерської діяльності досить швидко стимулюється розвиток сприймання й розуміння мовлення дітей з ТПМ через те, що воно приймає практичний напрямок для здійснювання того чи іншого виду творчої дизайнерської діяльності.

Для корекції мовлення, на думку Е. Куцин, варто застосовувати різні форми та методи роботи, такі як: 1) вправи з багатоманітними матеріалами, які спрямовані на суцільну активацію та розвиток сенсорної системи (малювання долоньками та пальчиками); 2) спільна робота в парах, яка цілеспрямована на піднесення комунікативних навичок (один учасник починає малювати інший закінчує малюнок, в кінці завершення дизайнерської роботи відбувається обговорення творчого малюнку); 3) гуртове колегіальне малювання, воно цілеспрямовано впливає на розвиток навичок, вмінь домовлятися в

команді один з одним, що носить назву «Командна фреска»; 4) командні дизайнерські ігри («Квадробер»: одна дитина малює голову уявної тварини, згинає аркуш і передає наступному учаснику щоб той домалював іншу частину малюнка на зігнутому папері зображаючи наприклад тулуб, і так далі до завершення згинають і домальовують зображення, в кінці створюючи казкову розповідь; 5) музикотерапія, тобто це вправи які поєднують дизайнерську діяльність з іншими видами арт-терапії (тобто слухаєм музику і після прослуховування музичного твору (бажано без слів) зображаєм дизайнерський твір або виріб щодо позитивних вражень від прослуханого музичного твору. Або можна вчителю-логопеду включити музичну казку з використання елементів методики Карла Орфа); 6) вправи, цілеспрямовані на вирішення конфліктних ситуацій (виготовлення творчих композицій на тему «Мій внутрішній світ», «Мій зовнішній світ»; виконання дизайнерського малюнка в техніці «Торцювання» та «Примакування») [4].

Вивчення дизайнерської роботи у дітей з ТПМ сприяє розвитку вмінь зображати свої думки, почуття, внутрішній стан, творчу фантазію, застосовувати креативність у творчій роботі, як у індивідуальній так і у груповій, виявляти винахідливість та фантазію, експериментувати з різними художніми матеріалами, вдосконалювати свої вміння та навички в дизайнерській діяльності.

На думку А. Кравченко, В. Литвиненко та ін. результатом дизайнерської практики є не тільки світ речей та довколишнє середовище, що змінюється за закономірностями краси, з врахуванням людської обізнаності, яка розгортається саме через творче відображення, навколишньої дійсності з врахуванням відчуття форми, вмінням творчо мислити за схожістю і асоціацією та інтуїцією, а також уміння влаштовувати свою роботу так, щоб вона дарувала задоволення [5].

Дитячий дизайн може бути спрямовуваний як на естетичну будову інтер'єру та екстер'єру, так і на виготовлення гарних та благотворних предметів, що являють собою оточення дитини. Результати дитячого дизайну можуть застосовуватися в ігровій діяльності та в побуті для естетичної насолоди. Вчений Г. Пантелєєв виділяє види дитячого дизайну а саме: площинний (аплікативного-графічний), об'ємний (предметно-декоративний), просторовий (архітектурно-художній). По кожному виду є певний напрямок дитячого дизайну: «аранжування» – це розвиток традиційних дитячих виробів та прикрас для одягу та декору інтер'єру. До прикладу: композиції букетів, біжутерія з штучного і природного матеріалу, вітражі і мозаїки з кольорового гофрованого

паперу, і орнаментальних композицій на різну тематику; «дизайн одягу» – віщує знайомство дітей з ТПМ з національним одягом України. До прикладу: під час дозвілля діти вимальовують ескізи українських костюмів для персонажів казкових творів та мультиплікаційних фільмів, вистав, а також вивчають одяг різних регіонів України як повсякденного та і святкового вбрання; декоративно-просторовий дизайн – спрямовує увагу дітей на декоративну ошатність будівель та ландшафту, на естетичну складову ляльково-ігрового терену, інтер'єрів будівель та різноманітних споруд. Дітям прививають дизайнерські навички при макетуванні інтер'єрів кімнат, будиночків, застосовуючи підручні обладнання та матеріали для творчості [6].

О. Яригіна вважає, що дитячий дизайн “здатний виконувати загальнодоступне культурно-естетичне контактування, щоб вкласти через предмети побуту, речі ужиткового буденного використання певний тип естетичного смаку. У своїй суті дизайн поєднує матеріальну та духовну культуру українського народу, як єдине ціле. Сучасний дизайн враховує інноваційні зміни предметного середовища” [7].

Особливості планування дизайнерської діяльності учнів з ТПМ впроваджується за допомогою: інформаційно-пізнавальних (споглядання природи навколишньої дійсності); навчально-розвивальних (творче дослідження з оздоблюючими та оформлюючими засобами); продуктивно-творчих формувань вмінь та навичок, творчої стилізації (зображення стилізованих квітів, листя в орнаментах та візерунках); результативно-життєдіяльнісних узагальнень, систематизації, використовування творчого креативного бачення щодо дизайнерських творів.

Варто акцентувати увагу також на сучасні прийоми та методи дитячого дизайнерського художньо-естетичного розвитку. Ознайомлення з різноманітними матеріалами та сучасними інструментами, а саме: використання фарб з природніх матеріалів та демонстрація їх виготовлення. До прикладу, розписування тканини в техніці «Батік», при написанні писанок фарбами рослинного походження, за навчально-методичними рекомендаціями які описані в підручнику І. Михайлевич «Українська народна писанка».

Саме тому, розвиток дитячого дизайну напряму залежить від професійних навичок з боку вчителя-логопеда. Вагомого внеску в організацію дизайнерської творчої діяльності дітей саме засобами нетрадиційних технік образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва в естетотерапії набуває вміння вчителя-логопеда об'єднати своєрідність створення художнього образу в дизайні з власною художньою творчою діяльністю юних митців. Особливе значення для

творчого художнього росту дітей є своєчасна адаптація вчителем-логопедом виразних засобів дизайнерського мистецтва в такий вид дизайнерської творчості, як нетрадиційне малювання; використання нетрадиційних технік образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва в естетотерапії для оформлення об'ємних та площинних творчих виробів: модульної аплікацій, ліплення виробів з соленого тіста, розписування писанок, оздоблення меблів різними розписами, виготовлення витинанок; навчання дітей виготовленню декоративних виробів за символікою та мотивами народного декоративно-ужиткового мистецтва України.

Найліпший прийом розвинути творчі здібності дітей з ТПМ у створені дитячого дизайну – це похвальна оцінка за успіх у виконанні поставлених творчих завдань. А коли, вчитель-логопед постійно вказує на помилки та недоліки у роботі, критикує результати роботи, не вказуючи на помилки, то дитина втрачає зацікавленість до цієї дизайнерської справи. За для організації ефективних різновидів дизайнерської творчої діяльності особливим є не тільки знання та вміння вчителя-логопеда організувати творчу дизайнерську діяльність, а й велике значення має емоційно-творче та креативне сприйняття навколишньої дійсності та вміння логопеда спрямовувати творчий потенціал юних митців з ТПМ у чарівний світ мистецтва.

Отже, своєрідність створення дизайнерської діяльності дітей з ТПМ генерує естетичне оточення дитини, виховує в юних дизайнерів асоціативне творче мислення, дизайнерський креативний підхід до об'єкта, творчий пошук успішних рішень для його розробки та виготовлення дизайнерських проєктів, формує навички саморозвитку, самоосвіти, збагачує кругозір, поглиблює естетичний смак, стимулює його творчість та готує до життя в суспільстві.

3. МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ

У дослідженні брало участь 56 дошкільників з порушеннями інтелекту (надалі ПІ) та 58 дітей з ТПМ, у яких згідно висновків ІРЦ були наявні комбіновані порушення. Методика констатувального етапу дослідження передбачала наступні завдання:

1. Розробити методику дослідження рівня сформованості основ дизайнерської діяльності дітей з ТПМ.

2. Емпірично виявити стан сформованості основ дизайнерської діяльності за встановленими показниками, зокрема: уявлення про колір, розмір, форму; графічні навички та вміння; просторове орієнтування в процесі дизайнерської діяльності; вміння впізнавати предмети в

дизайнерських малюнках та об'ємних пластичних виробках; елементарні технічні операції з дизайнерського конструювання, тощо.

3. Проаналізувати якісні та кількісні показники щодо особливостей прояву дизайнерської діяльності у дітей з ТПМ.

Своєрідної уваги у ході дослідження було надано якісному аналізу стану сформованості основ дизайнерської діяльності дошкільників з ТПМ та дітей з порушеннями інтелекту впродовж чотирьох тижнів навчання в закладах дошкільної освіти № 3 «Усмішка», № 17 "Світлячок", № 23 «Лелека» Кам'янець-Подільської міської ради Хмельницької області та Крупівському навчально-реабілітаційному центрі, відокремлене дошкільне відділення "Сонечко" Волинська область, що дало змогу прослідкувати динаміку формування дизайнерської діяльності в дітей обох категорій, знайти спільне та відмінне у структурі дизайнерської діяльності.

Методологічною основою констатувального етапу дослідження були такі структурні компоненти, як: постановка для дитини завдання; інструкція щодо поставлених завдань; використання стимульного матеріалу (словесного, наочного, дидактичного); виконання та оцінювання творчих завдань; обробку кількісних та аналіз якісних показників щодо сформованості основ дизайнерської діяльності дошкільників з ТПМ та з ПІ.

Емпіричні данні кожного із завдань оцінювалися за відповідними балами:

0 балів – навичка не сформована, дитина з ТПМ та з ПІ не виконує завдання після словесної інструкції і показу, не приймає допомоги вчителя-логопеда;

1 бал – навичка є, але не чітка, дитина з ТПМ та з ПІ виконує завдання за суттєвою допомогою вчителя-логопеда після словесної інструкції та демонстрації поетапного виконання завдання.

2 бали – навичка сформована, дитина з ТПМ та з ПІ виконує завдання тільки після словесної інструкції та демонстрації поетапного виконання творчого завдання вчителем-логопедом.

3 бали – навичка сформована, дитина з ТПМ та з ПІ самостійно виконує завдання після словесної інструкції та демонстрації поетапного виконання творчого завдання вчителем-логопедом.

Так, для кожного з завдань дослідження було визначена певна кількість балів, а саме: 9 балів – високий рівень; 8-6 балів – достатній рівень; 5-3 балів – середній рівень; 2-0 балів – низький рівень. З урахуванням таких критеріїв:

1) вияв стану сформованості уявлень про розмір, колір та форму у малюнках та об'ємних пластичних виробках.

2) вияв стану розвитку графічних навичок в дизайнерській діяльності.

3) вияв стану сформованості просторового бачення дитини у процесі дизайнерської діяльності.

4) вияв стану сформованості вміння розпізнавати предмети в малюнках та об'ємних декоративних виробках.

5) вияв стану розвитку простих технічних навичок.

Далі описуємо рівні прояву основ дизайнерської діяльності дітей:

Високий рівень (від 41 до 45 балів). Дитина виконує завдання, без допомоги вчителя-логопеда.

Достатній рівень (від 30 до 40 балів). Дитина виконує завдання, використовуючи незначну допомогу вчителя-логопеда.

Середній рівень (від 15 балів до 29 балів). Дитина виконує завдання, використовуючи значну допомогу вчителя-логопеда.

Низький рівень (від 0 до 14 балів). Дитина розуміє завдання, намагається його виконати, але не виконує навіть із значною допомогою вчителя-логопеда.

Методика вивчення стану сформованості основ дизайнерської діяльності у дитини з ТПМ та з ПІ включала наступні етапи:

1 етап. Спостереження за навчальним та творчим процесом дизайнерської діяльності, що дозволило більш детально уявити особливості психофізичного розвитку дітей з ТПМ та з ПІ.

2 етап. Індивідуальна бесіда з дітьми з ТПМ та з ПІ яка допомагає виявити деякі особливості стану сформованості уявлень про дизайн та дизайнерську діяльність. Індивідуальна бесіда проводилася тривалістю 10 хвилин.

3 етап. Практичні завдання на виявлення практичних умінь та навичок.

До прикладу: розпізнавання форми, розмірів предметів та кольорів предметів. Критерії оцінювання: самостійність виконання дитиною завдання, точність розрізнення предметів за формою, розміром, кольором, точна назва предметів або вказування на них рукою.

4 етап. Практичні завдання на з'ясування стану сформованості у дітей з ТПМ та з ПІ графічних навичок. До прикладу: заштриховування зображення, малювання вертикальних та горизонтальних ліній, обведення за контурами предметів різної форми.

Критерії оцінювання: самостійність утримання олівця у руці, точність проведення горизонтальних та вертикальних ліній, зафарбовування готового зображення, не виходячи за межі, обведення за контурами зображення предметів круглої, квадратної та трикутної форми.

5 етап. Практичні завдання на з'ясування стану сформованості, орієнтування у просторових відношеннях між предметами, орієнтування

на площині аркуша паперу і вміння впізнавати предмети в малюнках та об'ємних пластичних виробках, вміння володіти прийомами малювання різними оздоблюючими та оформлюючими засобами у дітей з ТПМ та з ПІ просторового орієнтування у процесі дизайнерської діяльності.

Критерії оцінювання: самостійність, точність виконання практичних завдань і правильність словесного опису просторових ознак предметів та об'ємних пластичних виробів.

Отже, методика констатувального етапу дослідження передбачала наступні завдання: розробити методику дослідження рівня сформованості основ дизайнерської діяльності у дітей з ТПМ та з ПІ; емпірично виявити стан сформованості основ дизайнерської діяльності за встановленими показниками; проаналізувати якісні та кількісні показники щодо особливостей прояву дизайнерської діяльності в дітей з ТПМ в порівнянні з дітьми з ПІ.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Аналіз емпіричного дослідження стану сформованості основ дизайнерської діяльності дітей з ТПМ та з ПІ на першому, другому, третьому та четвертому тижнях навчання у закладах дошкільної освіти № 3 «Усмішка», № 17 "Світлячок", № 23 «Лелека» Кам'янець-Подільської міської ради Хмельницької області та Крупівському навчально-реабілітаційному центрі, відокремлене дошкільне відділення "Сонечко" Волинська область показав, що переважно низькі рівні сформованості усіх основних показників виявлено, як у дітей з ТПМ, так і в дітей з ПІ.

Результати рівня сформованості основ дизайнерської діяльності в дітей з ТПМ та з ПІ подано в таблиці 1.

Отже, у дітей обох груп на початковому етапі навчання сформованість уявлень про колір, форму та розмір знаходиться на низькому рівні: 49,4% дітей з ТПМ та 61,4 % дошкільників із ПІ не змогли виконати завдання; 39,4 % дітей з ТПМ та 38,6 % дітей з ПІ мали значні труднощі при розпізнаванні предметів за вказаними сенсорними еталонами, і лише 11,2 % дітей з ТПМ виконали завдання на достатньому рівні.

Вагомі проблеми у процесі виконання завдань виникали в дітей двох груп, які були спрямовані на дефініцію розмірів предметів. Як виявилось, ні одна дитина не змогла правильно визначити розмір предмета без підтримки вчителя-логопеда. Лише декілька дітей з допомогою вчителя-логопеда змогли встановити форму предметів. Діти з ТПМ не вирізняли синій та зелений колір.

Таблиця 1

**Розподіл дітей першого тижня навчання
за рівнями сформованості основ дизайнерської діяльності
(у %)**

Показники сформованості основ дизайнерської діяльності	Діти з тяжкими порушеннями мовлення				Діти з порушеннями інтелекту			
	Рівня							
	високий	достатній	середній	низький	високий	достатній	середній	низький
Уявлення про розмір, колір, форму	0	11,2	39,4	49,4	0	0	38,6	61,4
Графічні навички	0	0	22,3	77,7	0	0	21,4	78,6
Просторове орієнтування	0	0	12,2	87,8	0	0	10,8	89,2
Впізнавання предметів в малюнках та об'ємних пластичних дизайнерських виробах	0	0	28,6	71,4	0	0	11,1	88,9
Виконання елементарних технічних операцій	0	0	34,8	65,2	0	0	18,6	81,4

Усе це вказує про не сформованість сприймань про розмір, колір, форму предметів та потребує впровадження спеціальної корекційної роботи з розвитку сенсорної сфери в дітей двох груп.

Щодо стану сформованості графічних навичок, то у 77,7 % дітей з ТПМ та 78,6 % дітей з ПІ виявлено відсутність сформованості навички правильного тримання олівця.

Просторове орієнтування також викликали у дітей з ТПМ та з ПІ значні труднощі. У дітей обох груп показники знаходяться переважно на низькому рівні: 87,8 % дітей з ТПМ та 89,2 % дітей з ПІ не виконали завдання правильно; лише 12,2 % дітей з ТПМ та 10,8 % дітей з ПІ, використовуючи значну допомогу вчителя-логопеда, орієнтувались у схемі власного тіла, визначали праву та ліву сторону, виконували практичні завдання. Особливі труднощі в дітей з ТПМ викликали завдання на вміння орієнтуватися в просторових відношеннях між

предметами. Діти не змогли виконати завдання навіть із значною допомогою.

У процесі дослідження стану сформованості вміння впізнавати предмети в малюнках та об'ємних пластичних виробках виявлено, що діти двох груп не мають чітких уявлень про образ реальних, знайомих їм предметів, зображених на площині чи в об'ємі. У дітей не сформовані уявлення про реальні предмети та предмети, зображені на малюнках і об'ємних декоративних пластичних виробках. Зокрема, у 71,4 % з ТПМ та 88,9 % дітей з ПІ виявлено низький стан сформованості вміння впізнавати предмети в декоративних малюнках та об'ємних декоративних пластичних виробках. 28,6 % дітей з ТПМ та 11,1% дітей ПІ під час виконання завдань використовували значну допомогу.

У результаті вивчення стану сформованості елементарних технічних операцій, зокрема, володіння прийомами малювання (стилізоване малювання), ми отримали певні дані. Показники обох груп дітей знаходяться переважно на низькому рівні: 65,2 % дітей з ТПМ та 81,4 % дітей з ПІ. Незначна кількість дітей має середній рівень сформованості: 34,8 % дітей з ТПМ та 18,6 % дітей з ПІ із значною допомогою навіть після того, як вчитель-логопед демонстрував спосіб виконання завдання. Не сформованість елементарних технічних операцій призводить згодом до труднощів в опануванні трудових дій та операцій.

Нелегким виявилось для дітей двох категорій завдання на володіння прийомами декоративної аплікації (методом «Обривання», «Рвання», «Модульна аплікація»). Переважна більшість дітей з ТПМ потребувала ваговитої допомоги вчителя-логопеда для реалізації дії за зразком.

Отже, переважна більшість дітей на першому тижні навчання в дошкільному закладі не знала елементарних технічних операцій. Деякі діти з ТПМ не можуть самостійно правильно утримувати інструменти (олівець, пензлик та ін.) у руці, користуватися декоративними та образотворчими матеріалами.

Отже, наприкінці першого тижня навчання в закладі дошкільної освіти в дітей двох груп виявлено низький стан сформованості основ дизайнерської діяльності.

Аналізуючи стан сформованості основ дизайнерської діяльності у дітей двох груп на другому тижні навчання, виявлено те, що більшість дітей під час виконання практичних завдань використовували значну допомогу вчителя-логопеда.

Сформованість уявлень про колір, форму та розмір на кінець другого тижня навчання в дошкільному закладі такий: 38,6 % дітей з ТПМ та 52,8% дітей з ПІ не змогли виконати завдання навіть із значною допомогою вчителя-логопеда; 52,3% дітей з ТПМ та 36,40% дітей з ПІ мали значні труднощі при розпізнаванні предметів за вказаними

сенсорними еталонами, і лише 9,1% дітей з ТПМ та 10,8% дітей П виконали завдання на достатньому рівні, використовуючи незначну допомогу вчителя-логопеда.

Проаналізувавши дані розподілу дошкільників третього тижня навчання за рівнями сформованості основ дизайнерської діяльності, ми можемо дійти висновку, що показники сформованості основ дизайнерської діяльності в дітей обох груп третього тижня навчання досить низькі.

Кількість дітей, які змогли, використовуючи допомогу логопеда, виконати запропоновані завдання, змінилося не суттєво, що вказує на те, що формування просторового орієнтування – довготривалий процес, який вимагає використання спеціальної методики.

Аналізуючи отримані дані при виконанні завдань на четвертому тижні навчання з'ясовано, що більшість дітей з ТПМ та з П мають значні порушення з усіх показників, які є показником стану сформованості дизайнерської діяльності: низький рівень сенсорного розвитку, просторового орієнтування, порушення графічних навичок, навичок виконання технічних операцій, що доводить необхідність організації цілеспрямованої корекційно-виховної роботи, а саме корекційних методик, з урахуванням спеціальної організації творчих занять та впровадження педагогічних умов її формування.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Сучасна дизайнерська діяльність сприяє розвитку та корекції мовлення дітей з ТПМ. Творчі вироби які виготовляє дитина у процесі дизайнерської діяльності, мають наочний зміст для мовленнєвих вправ. Видумана дитиною казка та декоративно нею ілюстрована дає можливість творчо поширити її зміст у сюжетному малюнку. В процесі такої діяльності дитина опирається на ряд аналізаторів (слуховий, тактильний, зоровий), які безсумнівно слугують розвитку мовлення. У плідній продуктивній (дизайнерській, образотворчій, образотворчомовленнєвій) діяльності з'являються передумови для творчої взаємодії. В процесі створення творчих виробів у дітей засвоюються нові та підвищуються набуті навички творчої дизайнерської діяльності, юний дизайнер пізнає довколишній світ, шукає творчий підхід у проблемній ситуації, розвиває мовлення, формує моральні-естетичні якості особистості та збагачує свій світогляд.

Таким чином, введення дитячого дизайну в естетотерапію є результативним засобом розвитку та корекції мовлення дітей. Запровадження основ естетотерапії у корекційно-педагогічну

діяльність вчителя-логопеда в комплексі з інклюзивним навчанням сприяє яскравій художньо-творчій реалізації освітніх потреб у вивченні дитячого дизайну дітьми з ТПМ, що безсумнівно схвально відобразиться на їх творчому індивідуальному розвитку та креативному баченні.

Отже, у процесі аналізу якісних та кількісних даних емпіричного дослідження нами було виявлено характерні особливості та труднощі опанування основами дизайнерської діяльності дітей з ТПМ. Зокрема, порівняльний аналіз стану сформованості основ дизайнерської діяльності в дітей з ТПМ та в дітей з ПІ показав, що в дітей з ПІ спостерігаються значні труднощі, пов'язані з функціонуванням операційного компоненту дизайнерської діяльності, у них значно гірше сформовані графічні навички, елементарні технічні операції, зокрема, володіння прийомами декоративного малювання, аплікації та ліплення. Вони не орієнтуються на аркуші паперу, що означає відсутність навичок просторового орієнтування.

Отже, переважна більшість дітей на першому тижні навчання в дошкільному закладі не знала елементарних технічних операцій. Деякі діти з ТПМ не можуть самостійно застосовувати обладнання та матеріали під час творчих занять, що зумовлює виявлення низького стану сформованості основ дизайнерської діяльності. На другому тижні навчання, виявлено те, що більшість дітей під час виконання практичних завдань використовували значну допомогу вчителя-логопеда. Протягом третього тижня навчання за рівнями сформованості основ дизайнерської діяльності, ми можемо дійти висновку, що показники сформованості основ дизайнерської діяльності в дітей обох груп третього тижня навчання досить низькі. Аналізуючи отримані дані при виконанні завдань на четвертому тижні навчання з'ясовано, що більшість дітей з ТПМ та порушеннями інтелекту мають значні порушення з усіх показників, які є показником стану сформованості дизайнерської діяльності: низький рівень сенсорного розвитку, просторового орієнтування, порушення графічних навичок, навичок виконання технічних операцій, що доводить необхідність організації цілеспрямованої корекційно-виховної роботи, а саме корекційних методик, з урахуванням спеціальної організації творчих занять та впровадження педагогічних умов її формування.

Отже, ефективність вивчення дитячого дизайну в логопедичній роботі буде дієвим за умов комплексного вивчення особливостей психофізичного розвитку дітей з ТПМ, що забезпечить результативну стратегію її розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Білозуб, Л. Теоретичні аспекти сучасної дизайн-освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал. МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2019. № 9 (93). С. 259–268.
- [2] Одробінський, Ю. В. Взаємодія дизайну і сучасного арт-простору. *Філософія науки: традиції та інновації* : науковий журнал. Міністерство освіти і науки України, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. № 1 (17). С. 157–168.
- [3] Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика. Київ: Видавничий дім «Слово», 2011. 544 с.
- [4] Куцин Е. Корекція мовленнєвих порушень дошкільників засобами ізотерапії як однієї з форм арт-терапії. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2022/3_2022/4.pdf
- [5] Кравченко А.І., Литвиненко В.А. Арт-терапія та арт-педагогіка в логопедичній роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку : навч. посіб. Для студентів вищих навчальних закладів. Суми, 2012. 130 с.
- [6] Пантелєєв Г. Дитячий дизайн. Дошкільне виховання. 2006. № 5. С. 26-30.
- [7] Яригіна А. Діти і дизайн: фітодизайн, флористика, аранжування з природних матеріалів. Дошкільне виховання. 2006. № 2. С. 65-71.

Матеріал надійшов до редакції 10.04. 2025 р.
Авторський внесок: Опалюк О. – 50%, Лісова Л. – 50%.

OPALIUK Oleh,

Ph.D., Associate Professor of the
Department of Psychological, Medical and
Pedagogical Fundamentals of Correctional Work,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilsky, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-5956-0163>

LISOVA Liudmyla,

Ph.D., Associate Professor,
Speech Therapy and Special Techniques Department,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilsky, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-3758-0294>

PECULIARITIES OF USING CHILDREN'S DESIGN IN WORK WITH CHILDREN WITH SEVERE DISABILITIES

Annotation. This article discusses the results of the study of children's design features as a type of aesthetic therapy in the correctional and pedagogical work of a speech therapist with children with severe speech disorders. The interdependence of speech and design speech therapy work has been studied by scientists since the nineteenth century. In particular, scientists have compared the periods of formation of speech and children's drawing, compared the stages of speech and design fine arts and crafts, analyzed children's drawing as a feature of “symbolic writing”. The purpose of our article is to investigate the possibility of using design drawing to activate children's speech while studying verbal, playful and visual creative activities in the course of the peculiarities of forming coherent speech of children with severe speech disorders, to work out the relationship between words and images as a way of artistic and creative process of development of children with severe speech disorders.

Our research has shown that aesthetic therapy is likely to be facilitated by many means, among which we can distinguish between social and natural, that is, artistic and creative, directions. The signs of the types of children's design in aesthetic therapy mostly reflect in their names the determining means of the psychological and pedagogical basis of the creative personality, and the method of commented drawing in various aesthetic therapy techniques enables the speech therapist to obtain positive and creative results in working with children with severe speech disorders. The artistic and creative ability of children is enriched by traditional teaching methods with non-traditional techniques of fine and decorative arts in aesthetic therapy.

Key words: children's design, aesthetic therapy, severe speech disorders.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

[1] Bilozub, L. Teoretychni aspekty suchasnoi dyzain-osvity. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii* : naukovyi zhurnal. MON Ukrainy, Sumskyi derzh. ped. un-t im. A. S. Makarenka. Sumy : SumDPU im. A. S. Makarenka, 2019. № 9 (93). S. 259–268.

[2] Odrobinskyi, Yu. V. Vzaiemodiia dyzainu i suchasnoho art-prostoru. *Filosofii nauky: tradytsii ta innovatsii* : naukovyi zhurnal. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, Sumskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni A. S. Makarenka. Sumy : SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2018. № 1 (17). S. 157–168.

[3] Bohush A. M. Doshkilna linhvodydaktyka. Kyiv: Vydavnychy dim «Slovo», 2011. 544 s.

[4] Kutsyn E. Korektsiia movlennievkykh porushen doshkilnykiv zasobamy izoterapii yak odniiei z form art-terapii. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2022/3_2022/4.pdf

[5] Kravchenko A.I., Lytvynenko V.A. Art-terapiia ta art-pedahohika v lohopedychnii roboti z ditmy doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku : navch. posib. Dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv. Sumy, 2012. 130 s.

[6] Pantelieiev H. Dytiachyi dyzain. Doshkilne vykhovannia. 2006. № 5. S. 26-30.

[7] Yaryhina A. Dity i dyzain: fitodyzain, florystyka, aranzhuvannia z pryrodnykh materialiv. Doshkilne vykhovannia. 2006. № 2. S. 65-71.

УДК 376.37:616.83

DOI 10.32626/2413-2578.2025-25.250-270

ТКАЧ Оксана

кандидат педагогічних наук, доцент,
старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-8387-8465>

КОНСТАНТИНІВ Оксана

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри логопедії та спеціальних методик
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-0660-2657>

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ТА КОРЕКЦІЇ ПРОЯВІВ ПІДКІРКОВИХ УРАЖЕНЬ У ОСІБ З АФАЗІЄЮ

Анотація. У статті описані випадки спостереження за особами з проявами підкіркових уражень головного мозку. Аналізуються прояви порушень мовлення та вищих психічних функцій у осіб з геморагічними інсультами в басейні лівої серединної мозкової артерії. А саме, первинні симптоми, прояви порушень експресивного та імпресивного мовлення, особливості користування навичкою читання та письма. Описано особливості утворення, втримування та переключення артикуляційних позицій, дихання та голосоутворення виконання рухових проб. Також

акцент зроблено на виборі адекватних віку та стану пацієнтів діагностичних шкал та тестів, що дозволяють оцінити прояви мовленнєвих порушень за рахунок нейропсихологічного та логопедичного обстеження, щоб оцінити рівень збереженості когнітивних функцій та емоційний стан осіб з афазією. У клінічній картині виявлено прояви еферентної моторної, аферентної моторної та акустико-мнестичної афазії середнього та важкого ступеня тяжкості з наявними симптомами підкіркових порушень (підкіркова афазія за класифікацією Ліхтгейма-Верніке [1]).

Важливим вважаємо наявність проявів порушень у роботі всіх трьох функціональних блоків мозку, однак з переважанням синдромів та симптомів, характерних для ураження другого блоку. А саме, прояви порушень у роботі медіабазальних відділів головного мозку, медіальних відділів лівої скроневої ділянки, тім'яних відділів лівої півкулі, серединних відділів скроневої області лівої півкулі, тім'яних та тім'яно-потиличних відділів правої півкулі, премоторних областей лівої півкулі та задньо-лобних відділі правої півкулі.

Проведений якісний та кількісний аналіз результатів вивчення дозволив обрати оптимальні методи роботи з відновлення об'єму слухомовленнєвої пам'яті, скоригувати симптоми кінестетичної апраксії та ін., а також оптимізувати ці методи для групової терапії. Також основою групової терапії стали результати вивчення рівня якості життя пацієнтів, що проводилися з допомогою шкали інструментальної та базисної повсякденної активності (Lawton-Brody). Виражена позитивна динаміка відновлення мовлення у осіб з афазією, що характеризується підкірковими вогнищевими порушеннями, підтверджує ефективність обраних методів індивідуальної та групової терапії, підвищення якості життя та зменшення кількості негативних емоційних переживань.

Ключові слова: афазія, інсульт, нейрореабілітація, відновлення мовлення, вищі психічні функції.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Локальні ураження головного мозку внаслідок інсульту, черепно-мозкових травм, акубаротравм та інших захворювань центральної нервової системи є однією з найчастіших причин втрати працездатності, порушення у роботі психічних процесів та функцій. Аналіз спеціальної літератури показав, що одним з найбільш важких наслідків таких уражень є афазія - порушення вже сформованого мовлення, яке носить системний характер і виявляється при ураженні відповідних відділів кори головного мозку. На думку A.Bersano,

F.Burgio, M. Gattinoni, S. Taylor та інших дослідників причиною виникнення афазії приблизно у третині випадків є порушення мозкового кровообігу [2; 3]. Афазії судинного генезу спостерігаються переважно в осіб дорослого віку. Однак у літературі, присвяченій вивченню афазії, є спостереження А. Савицького, D. Benson, S.Tsouli, A. Kyritsis, що вказують на виникнення порушень мовлення при ураженні не тільки коркових, а й підкіркових структур головного мозку: таламуса, хвостатого ядра, блідої кулі, різних відділів внутрішньої та зовнішньої капсули, перивентрикулярної білої речовини [4; 5; 6, с. 97]. Характеризуючи своєрідність мовленнєвого синдрому, що проявляється у вигляді «підкіркової» афазії М. А.Naeser, C. L. Palombo наголошували на різноманітних проявах порушень експресивного мовлення, наявності персеверацій, труднощів розуміння інструкцій, стереотипій, порушень розуміння зверненого мовлення при збереженні повторення слів, парафазій, порушень звуковимови [7; 8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проведенні спеціалістами Оксфордського університету (D. Sahana-Amitay, A. Morton) дозволили виділити своєрідний стійкий комплекс порушень мовленнєвих і немовленнєвих вищих психічних функцій (ВПФ), що спостерігаються при ураженні підкіркових структур головного мозку [9, с. 16]: при локалізації вогнища в передніх відділах лентикулярного ядра, білій речовині центральної звивини і передній частині внутрішньої капсули мають місце зміни за типом «псевдолобного» синдрому і порушення мовлення, подібні до еферентної моторної афазії і динамічної афазії; при локалізації вогнища ураження в білій речовині скроневої частки, зоровому бугрі, задніх відділах лентикулярного ядра – є зміни ВПФ за типом «псевдоскроневого» синдрому і порушення мовлення, подібні до акустико-мнестичної та семантичної форм.

Дослідження S. Byng та K. Swinburn (City University, London) свідчать про те, що «підкіркова» афазія виникає при ураженні підкіркових вузлів, зорового бугра та прилеглої білої речовини і при анатомічній інтактності кори [10, с. 211]. Характеризуючи симптомокомплекс порушення, А. Савицький, О. Лянна, С.Code, Н. Manfred наголошують на ураженні як сенсорної, так і моторної сторони мовлення з подальшою трансформацією мовного синдрому; значну варіативність та коливання у вираженості симптомів порушення мовлення протягом одного дня і навіть одного заняття з логопедом або однієї бесіди з хворим; наявність великої кількості вербальних парафазій і контамінацій, неологізмів [7; 4; 9]. Вони відзначають труднощі сприймання зверненого мовлення у ситуації його відносно

прискороеного темпу, однак у пацієнтів залишається збереженим фонематичне сприймання. Пацієнти краще спілкуються на вільні теми чи висловлюють почуття, діляться інформацією ніж виконують пропоновані завдання. Також М.Herrmann, Н.Johannsen-Horbach відзначають низький рівень мовленнєвої мотивації, повільне розгортання програми висловлювання у часі, прикладання значних зусиль для переведення внутрішнього мовлення у зовнішнє [12, с. 575]. При цьому дослідження А. Vogel, Р. Maruff, А. Morgan свідчать про те, що читання і письмо відновлюється швидше ніж активне мовлення. У окремих випадках страждає голос та темпо-мелодійний бік мовлення [13, с. 1185].

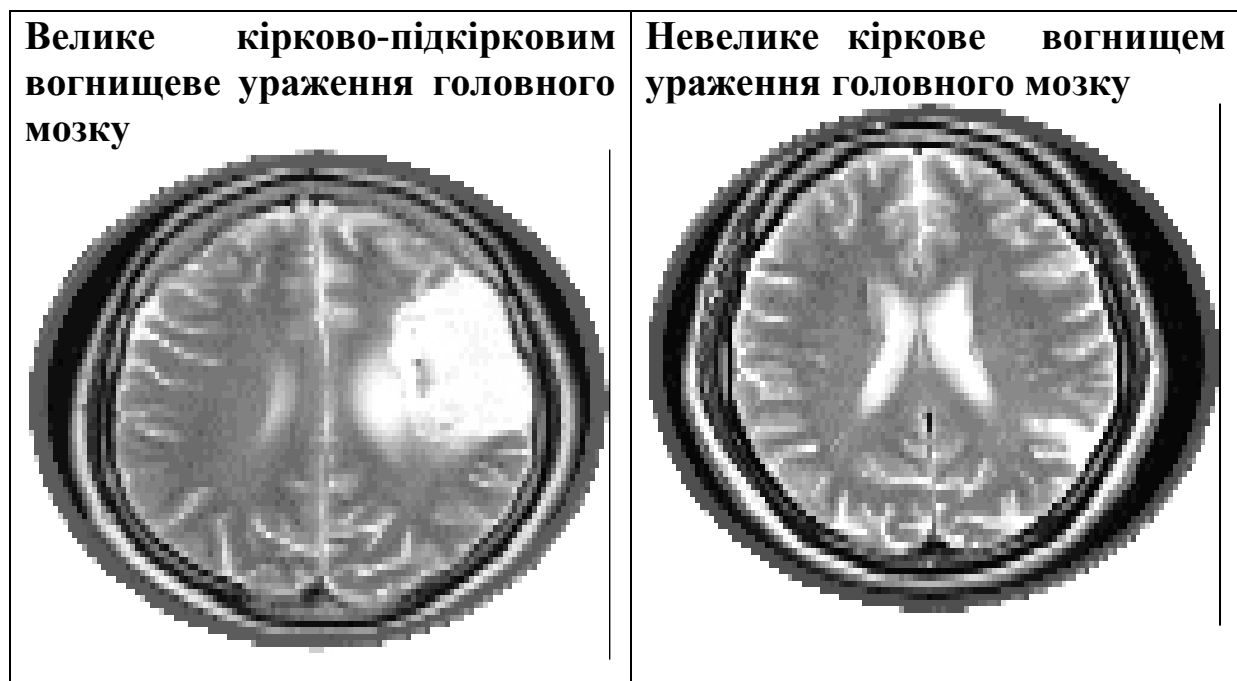


Рис. 1. МРТ головного мозку пацієнтів з кірковими та кірково-підкірковими ураженнями головного мозку

Аналіз статистичної інформації свідчить про наявність симптомів підкіркових порушень у осіб, що перенесли геморагічний інсульт (8 % випадків за результатами досліджень American Speech-Language-Hearing Association та 6% - згідно статистичних даних British association of speech and language therapists) [14, с. 716].

Метою нашого дослідження було вивчення результатів обстеження та ефективності реабілітаційних занять у осіб з підкірковою афазією. А саме, вираженість порушень мовлення, збереженість когнітивних функцій, наявності проявів тривоги та депресії та розробка комплексу реабілітаційних заходів.

2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Наслідки перенесеного інсульту, здебільшого, важкі, впливають на якість та тривалість життя людини. Експертами Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) розроблено концепцію нейрореабілітації осіб з афазією. Ця концепція включає систему заходів, спрямованих на швидке і максимально повне відновлення фізичного, соціального, психологічного і мовленнєвого статусів хворого. Дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених свідчать про те, що афазія значно ускладнює процес реабілітації і спостерігається у 20-24 % пацієнтів, які перенесли інсульт (О. Лянна, Е. Шмідт та ін., А. Bersano, М. Berthier, S. Tsouli) [7; 9; 5; 8].

М. Hegde та D. Freed трактують «афазію» як системне порушення мовлення[15] . Вона є наслідком органічних уражень мозку, вражає різні рівні мозкової організації мовлення, впливає на його зв'язки з іншими психічними процесами і призводить до дезінтеграції всієї психічної сфери людини. М. Berthier відзначає, що афазія має чотири складові – порушення власне мовлення і вербального спілкування, порушення інших психічних процесів, зміну особистості й емоційну реакцію на хворобу [2].

Для відмежування афазії від схожих станів R. Chapey та G. A. Davis виділили критерії, що відрізняють афазію від інших когнітивних розладів:

- це нейрогенний розлад, що виникає внаслідок ушкодження головного мозку;
- це набутий розлад, коли розпадається вже сформоване мовлення вже сформованого мовлення;
- це стан, що передбачає порушення на різних мовленнєвих рівнях: усного мовлення, розуміння зверненого мовлення, читання та письма;
- цей стан не є результатом порушення у роботі органів чуття або інтелекту. [9].

Основним симптомом афазії є порушення комунікативної функції мовлення, а іноді, повної втрати здатності до вербального спілкування. При цьому комунікація порушується як внутрішня, так і зовнішня [1; 2; 7; 14; 16; 6; 8]. Дуже важливим є те, що при афазії змінюється соціальний і сімейний статус людини, виникає апатія, розвивається депресія чи навіть агресія до себе та оточуючих [1; 24; 16; 17].

Часто порушується нейрофізіологічна і нейропсихологічна передумова мовлення (динамічний чи конструктивний праксис, фонематичний слух, артикуляція). У симптомокомплексі часто відмічають порушення розуміння мовлення, мовленнєвої пам'яті, усного мовлення, писемного мовлення, читання, рахункових операцій тощо [1; 7; 18; 19; 20].

Класифікація афазій відображає варіативність їх проявів. Найчастіше поділяють на дві групи - мовленнєві порушення, пов'язані з випаданням (порушенням) аферентних ланок і афазії, що виникають внаслідок ураження еферентних ланок [15; 21].

При випадінні аферентних ланок мовленнєвої функціональної системи виникають (у правшів) сенсорна, акустико-мнестична, оптико-мнестична, аферентна моторна (кінестетична) і семантична афазії. Іншу групу складають афазії, пов'язані з порушенням еферентних ланок мовленнєвої системи – моторна еферентна та динамічна афазії.

На сучасному етапі відзначається великий інтерес до вивчення проблеми афазії вітчизняними та зарубіжними дослідниками з позиції полімодального сприймання. Слід зазначити нечисленні наукові роботи, спрямовані на пошук та розробку оптимальних методів подолання афазії. Зарубіжні дослідники звертають увагу на значущість застосування різних видів сенсорної стимуляції у реабілітації осіб з афазією, обумовленою судинною патологією.

Робота D. Drumm, W. Nyka, P. Lass, D. Gaseck [17] демонструє ефективність використання сенсорної модальності при відновленні номінативної функції мовлення у осіб з афазією. P.Tallal, M.Piercy [19] розглядають проблему порушення швидкості протікання невербальних процеси при афазії як порушення сенсорної перцепції. A.Whitworth, J.Webster, D.Howard [8] у своєму дослідженні звертають увагу на ефективність застосування пантомімічних методів у реабілітації осіб із судинною патологією.

Слід визнати, що в логопедичній літературі вкрай мало робіт, присвячених вивченню корекційно-педагогічного впливу на осіб з афазією на гострій стадії інсульту (M.Paola, V.Fiori, C.Caltagirone, A. Marini) [14]. Практично не висвітлено дослідження, спрямовані на відновлення мовлення пацієнтів із застосуванням полімодальної стимуляції. У більшості робіт описаний пізній етап відновлення хворих (D. F. Benson, C.Sergio, V.Biasi, L.Labruna, A. Santoro) [20; 10]. Першим експериментальним дослідженням з даної тематики є робота А.М. Савицького [6], яка доводить необхідність застосування полімодальної (передусім аудіовізуальної та рухової) стимуляції, спрямованої на вироблення необхідних асоціативних зв'язків між окремими ланками навичок, що розпалися, що сприяє оптимальній ефективності реабілітації. Автор підкреслює пріоритетність та результативність методів аудіовізуальної та рухової стимуляції, орієнтованої на реконструкцію слова як інтегративного полімодального утворення.

3. МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ

Ми спостерігали осіб чоловічої статі, які проходили амбулаторне лікування після перенесеного геморагічного інсульту з діагнозом «Наслідки гостро порушення мозкового кровообігу в басейні лівої середньої мозкової артерії» у 2022-2025 рр. Обсяг, розміри та локалізація вогнища ураження були підтверджені нейровізуалізаційними методами дослідження: КТ/МРТ.

Пацієнт П., 41 рік, звернулася до неврологічного відділення зі скаргами на порушення мовлення (проблеми при доборі слів), обмеження рухів у правих руці та нозі. З анамнезу відомо, що після сну раптово з'явилася слабкість у правих руці та нозі, запаморочення, загальна млявість, обмеження рухів язика, труднощі говоріння. Бригадою швидкої медичної допомоги був госпіталізований до лікарні з діагнозом «Гостре порушення мозкового кровообігу в басейні лівої середньої мозкової артерії» з глибоким парезом у правій руці, помірним парезом у правій нозі та грубою моторною афазією.

Пацієнт М., 32 роки, потрапив у неврологічне відділення у стані сплутаної свідомості. Зі слів колег стан здоров'я погіршувався на протязі останніх 2-3 днів. Скарги стосувалися тимчасового оніміння кінцівок та ротової порожнини, запаморочення, неможливості піднятися з ліжка, періодичні панічні атаки з відчуттям серцебиття у скронях та горлі. У неврологічному відділенні було встановлено діагноз «Гостре порушення мозкового кровообігу в басейні лівої середньої мозкової артерії» з глибоким парезом у правій руці та нозі, повна відсутність мовлення».

З метою поглибленого дослідження підкіркового порушення та порушення мовлення нами застосовувалися такі методи: спостереження у процесі спілкування та виконання простої діяльності; вивчення та аналіз медичної документації; логопедичне та нейропсихологічне обстеження, а також статистичні методи обробки отриманих результатів (описова статистика та якісний опис). Статистична обробка результатів здійснювалася із застосуванням пакета програм Microsoft Excel для Windows. Були використані такі методики: 1) методика кількісної оцінки мовлення при афазії О. Лянна [7, с. 362]; 2) методика загального нейропсихологічного обстеження, автор - А. Р. Лурія [6, с. 191]; 3) Монреальська шкала оцінки когнітивних функцій (MoCa-тест) [11, с. 695]; 4) госпітальна шкала тривоги та депресії HADS [16, с. 361]; 5) шкала інструментальної та базисної повсякденної активності (Lawton-Brody) [18, с. 179].

Запис мовних зразків довжиною 60 слів велася за допомогою цифрового диктофона. Під час диктофонного запису пропонувалося в

розгорнутій формі відповісти на ряд опорних питань (10 основних), що стосуються роботи, захоплень, а також певних моментів, пов'язаних з порушенням мовлення. Наступна обробка мовних зразків проводилася за допомогою онлайн (мовленнєвого) калькулятора (виділення необхідної кількості складів для обробки), а також аудіоредактора "Audacity 2.1.0", де проводився підрахунок показників кількості слів з псевдозапинками [6].

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Висновок логопеда. Пацієнт П. 41 рік, добре розуміє хто він, де знаходиться, який день і частина доби та чому проходить дане обстеження. Це праворука людина, яка у повсякденному житті для спілкування використовує українську та російську мови. Присутні скарги на труднощі вибору слова, записування його на аркуші паперу. Також присутні артикуляційні труднощі – тривалий і не завжди вдалий вибір, труднощі переключення та втримування артикуляції. В емоційній сфері присутня лабільність. Результати тестування за Госпітальною шкалою тривоги та депресії (HADS) показники знаходяться у межах норми (тривога — 1 бал, депресія - 5 балів). Спонтанне мовлення представлене здебільшого окремими словами чи непоширеною фразою, дещо стереотипною. Присутні аграматизми, мовні штампи. Мовленнєва активність обмежена, не рівна. Вимовні труднощі проявляються в «застряганні» на окремих фрагментах слова, наявний пошук окремих артикулем, вагань. Інтонаційна виразність страждає. Пацієнт відносно добре розуміє звернене мовлення, але є труднощі у сприйнятті деталей розгорнутого висловлювання. У окремих випадках вживаються не завжди правильні лексеми. Виконання усних інструкцій доступне, об'єм слухової пам'яті звужений. Загальні комунікативні можливості зменшуються. Діалогічне мовлення збережене, але бракує розгорнутості, зберігаються мовленнєві автоматизми. Наявні порушення відображеного мовлення – труднощі переключення артикуляційних позицій, прихований пошук артикулеми, особливо при збігові приголосних, є вербальні парафазії. У номінативній функції відзначаються індивідуальні труднощі з актуалізацією окремих слів. Може самостійно підбирати слова і невеликі фрази до сюжетних зображень. Розповідне мовлення обмежене через труднощі формулювання складних фраз. Вільному викладу тексту перешкоджають і вимовні труднощі, що притаманні експресивному мовленню загалом. Є елементи аграматизму, наявний телеграфний стиль. На письмі допускає пропуски букв та складів, читання можливе,

про те, супроводжується труднощами вимови, недостатньою чіткістю та виразністю. Самоконтроль та виправлення помилок, зроблених під час написання простих слів і фраз, практично відсутні.

Нейропсихологічне вивчення засвідчило виражене коливання продуктивності виконання коректурних проб, обсяг слухо-мовленнєвої пам'яті обмежений («Ланцюжок з 10 слів» («Стіл, вода, кіт, ліс, хліб, брат, гриб, вікно, мед, будинок»). Повторення у межах 4-5 слів, впізнавання зображень - 6-7 слів. Запам'ятовування не стабільне, при наявності відволікаючого фактору показники зменшуються до 2-3 слів. При відтворенні слів спостерігаються конфабуляції, словесна парафазія ("ключ - замок"). Пряме відтворення двох груп слів майже неможливе. Зорова пам'ять близька до нормальної, розлади зорового гнозису не відзначаються. Для розпізнавання доступні реалістичні, накладені та закреслені зображення. У зразках оптичного просторового гнозу відзначаються помилки (при визначенні лівої/правої руки). Визначаючи час на «сліпому» годиннику, труднощі були ситуативними.

Найбільші складнощі в руховій сфері викликали завдання для обстеження кінестетичного праксису. У динамічному праксисі, виконуючи рухову пробу "Кулак – ребро - долоня", пацієнт відчував труднощі з утриманням та засвоєнням програми, були присутні персеверації. Продуктивність цього тесту краща при виконанні у повільному темпі. У графічній пробі помилки викликані втомою і виявляються у спрощені завдань. Під час оцінки просторового графічного праксису (куб, будинок) відзначаються просторові помилки. Згідно з тестом МО-СА, результат становив 22 бали. Дані, отримані під час обстеження, дозволяють описати актуальні (з точки зору трьох блоків та різних областей мозку) та нейропсихологічні (з точки зору нейропсихологічних факторів) характеристики структури порушення, а також динаміки її змін. Структура порушення визначила вибір оптимальних, диференційованих відповідно до порушення методів роботи (табл. 1). Таким чином, було підтверджено діагноз «підкіркової афазії (еферентна моторна афазія середнього ступеня тяжкості та динамічна)».

Пацієнт М., 32 роки, знає та реагує на своє ім'я, орієнтується у приміщенні, розуміє і виконує прості інструкції. Це праворука людина, у побуті спілкується українською мовою та здебільшого «суржиком». Самостійно промовляє окремі слова тільки у спонтанному мовленні. Робить спроби артикулювати окремі звуки і склади, повторювати за логопедом, однак, більшість спроб невдалі, іде тривалий пошук відповідної артикуляції.

В емоційній сфері присутня тривожність. Результати тестування за Госпітальною шкалою тривоги та депресії (HADS) демонструють підвищену тривожність та схильність до розвитку депресії. В самостійному та відображеному мовленні присутні аграматизми. Артикуляційні труднощі викликані млявістю, лабільністю, обмеженою витривалістю артикуляційних органів, невпевненістю та швидкою втратою інтересу до спілкування. Звернене мовлення пацієнт здебільшого розуміє, але є труднощі із втримуванням словесної інформації, контролем за послідовністю зміни дій. Об'єм слухової пам'яті значно знижений. Може повторити 1-2 слова (чи склади зі слів), з орієнтуванням на зорові стимули на кілька слів більше. Не проявляє інтересу до комунікації з оточуючими. Зі слів дружини, зразу після виписки з неврологічного відділення активно слухав, робив спроби промовляти слова, однак з часом перестав виконувати завдання клінічного логопеда і відновлені навички швидко розпалися. Веде здебільшого, невербальний діалог, користується жестами, рідше – мімікою та жестом. Розуміння чужого розгорнутого мовлення, великих повідомлень та текстів викликає труднощі. Потребує зорового підкріплення чи відсилання до власного досвіду.

Письмо зберіглося краще. Пацієнт пише під диктовку окремі літери, склади і навіть слова, допускає значну кількість помилок, які сам не виправляє. Часто жаліється на втому та відмовляється виконувати завдання.

Нейропсихологічне вивчення засвідчило низьку продуктивності виконання коректурних проб, обсяг слухо-мовленнєвої пам'яті значно обмежений. Запам'ятовування слів поліпшується за умови використання предметних і сюжетних зображень. Інструкції розуміє, виконує по мірі можливості, часто відволікається на зорові та слухові подразники.

Орієнтування в просторі та на аркуші паперу збережене, можливості до відтворення графічних символів, фігур та знаків залежить від їх складності, відсутності відволікаючих факторів та частоти повторення інструкції.

Значно ушкодженим є кінестетичний праксис, виконуючи рухову пробу "Кулак – ребро - долоня", пацієнт часто плував рухи, міняв їх послідовність, виконував однотипний рух, забуваючи про потребу дотримуватися певної зміни позицій. Самостійно сповільнював темп виконання проби. Завдання для вивчення просторового графічного праксису (куб, будинок) виконав зі значною кількістю помилок. Отже, наявні симптоми «підкіркової афазії (еферентна моторна та акустико-мнестична афазія важкого ступеня)

Таким чином, після аналізу скарг пацієнтів, анамнезу захворювання, даних МРТ головного мозку, неврологічного, мовленнєвого та психологічного вивчення для пацієнтів була складена програма реабілітації, що складалася з індивідуальних блоків та групової терапії.

Відповідно до нової сучасної концепції реабілітації, зміст та методи роботи з особами з афазією повинні ґрунтуватися на результатах виявлення характеристик соціально-комунікаційної сфери пацієнтів, оцінці їх соціально-комунікаційного потенціалу на основі параметрів міжнародної класифікації функціонування обмежень життєдіяльності та здоров'я [19; 5]. Персоніфікований підхід до реабілітації відображає реабілітаційний діагноз, що є всебічним висвітленням проблем пацієнта та його потреби в реабілітаційній допомозі, описуючи всі компоненти здоров'я. Вирізняється кілька варіантів реабілітаційного потенціалу, враховуючи реабілітацію як з точки зору медичних, психологічних, соціальних та сімейних позицій, так і ступеня відновлення певного типу діяльності. У зв'язку з цим корекційно-педагогічна робота над відновленням мовлення, що є невід'ємною частиною комплексної реабілітації, має особливе значення. Оцінюються домени МКФ: функції, активність та участь, фактори навколишнього середовища. Найважливішими компонентами, що характеризують успіх та ефективність процесу реабілітації, є активність та участь. Діяльність визначається як виконання завдання чи дії індивіда (індивідуальна сторона функціонування) та участь - як індивідуальна участь у життєвій ситуації (соціальна сторона функціонування). Ми визначили рівень реабілітаційного потенціалу пацієнтів відповідно до шкали чотирьох рівнів: 1) високе - повне відновлення, відновлення звичайних типів життя, інвалідності та соціального статусу; 2) задовільне - неповне відновлення із залишковими проявами у вигляді помірно виражених порушень функцій; 3) низький - повільно прогресуючий перебіг хронічного захворювання, виражене розлад функцій, обмеження у більшості видів діяльності; 4) відсутність реабілітаційного потенціалу - це прогресуючий перебіг захворювання, виражене порушення, неможливість незалежно здійснювати основні заходи [12]. Обом пацієнтам рекомендовалася психологічна та логопедична терапії, оскільки у них є досить високий рівень реабілітаційного потенціалу (неускладнене протікання хвороби, відносно молодий вік та середній ступінь важкості проявів афазії). Виходячи зі здатності пацієнтів відновити до певного рівня функціонування до кінця процесу реабілітації, була досягнута категорія часткового відновлення функціонування (до кінця курсу реабілітації, пацієнти є незалежними у

повсякденному житті, але мають обмеження, що вимагають допомоги з боку інших людей та нагляду спеціалістів) [21].

Таблиця 1.

Комплекс завдань в залежності від дефіцитарності структур функціональних блоків мозку

Структури мозку	Симптоми	Завдання
<i>I функціональний блок мозку</i>		
Медіа базальні відділи головного мозку	Зниження темпів протікання психічних процесів та працездатності	Подолання порушень нейродинамічного компонента психічної діяльності та нестійкості довільної регуляції поведінки: - коректурні проби; - доповнення незавершених зображень; - копіювання, проектування складних геометричних фігур; - вирішення арифметичних задач
<i>II функціональний блок мозку</i>		
Медіальні відділи лівої скроневої ділянки	Зниження показників слухомовленнєвої пам'яті	Підвищення стійкості слідів пам'яті: - запам'ятовування за допомогою пексів, піктограм, макетонів; - запам'ятовування ряду чисел; - запам'ятовування ряду слів; - запам'ятовування фраз (безпосередньо після сприймання, відстрочено, з переключенням на інші види діяльності); - запам'ятовування та переказ розповідей
Тім'яні відділи лівої півкулі	Кінестетична апраксія	Робота над відновленням тонких диференційованих рухів під час взаємодії з реальними та уявними предметами; - збирання дрібних предметів зі столу; - вкладання маленьких предметів у великі; -
Серединні відділи скроневої області лівої півкулі	Акустико-мнестична афазія	Розширення обсягу слухомовленнєвої пам'яті, тренування слідів пам'яті на нову та вже знайому інформацію; - робота з текстами, що складаються з одного та кількох речень з відповідями на навідні запитання стосовно змісту, пояснення послідовності подій, дійових осіб тощо; - читання фраз з поступовим їх поширенням новими членами речення, відновлення їх по пам'яті;

		- складання чи відновлення почутої розповіді за серією зображень
Тім'яні та тім'яно-потиличні відділи правої півкулі	Помилки під час виконання оптико-просторових та конструктивних проб	Відновлення вміння орієнтуватися у просторі: - робота з числами та іншими графічними зображеннями; - завдання на орієнтування в знайомих приміщеннях та зовні; - робота з геометричними фігурами та буквами – просторове розміщення, накладання, неправильне орієнтування на аркуші чи інших площинах
III функціональний блок мозку		
Премоторні області лівої півкулі	Еферентна моторна афазія	Відновлення артикуляції, тренування переключень артикуляційних позицій, робота над складовою будовою слова, фонетичним малюнком слова і фрази: - ритмічне відтворення слів та фраз з опорою на артикуляційну піктограму чи супровідний рух; - виправлення граматичних помилок та помилок на рівні синтаксичної будови речення; - знаходження друкованих та самостійне написання слів різної складності (односкладові, багатоскладові, зі збігом приголосних з опорою на зображення та під диктовку); - складання та записування речень з опорою на зображення чи сюжетну картинку у вигляді окремих слів, діалогу чи самостійної розповіді)
Задньолобні відділи правої півкулі	Динамічна апраксія	Відновлення рухових навичок, тренування плавних, послідовних рухів з поступовим переключенням: - робота з контурними зображеннями; - використання готових письмових шаблонів; - відтворення статичних артикуляційних позицій; - поступове об'єднання рухів у цілісну систему; - дзеркальне відтворення артикуляційних рухів зі зміною артикуляційних позицій (склади прості, обернені, зі збігом приголосних)

Невід'ємною частиною комплексної реабілітації є психологічний та педагогічний аспект, включаючи заняття з нейропсихологом та логопедом. План спільних занять з нейропсихологом був узгоджений з логопедом та неврологом, теми занять продумали з урахуванням професії пацієнтів, важкості вогнещезового ураження та соціалізації. При нормалізації порушених функцій корекційні та педагогічні роботи проводили в декількох напрямках: 1) відновлювальна, спрямована на зміцнення м'язів артикуляційного апарату; 2) компенсаторна, що включає подолання мовленнєвих штамів та напрацювання нових видів комунікації.

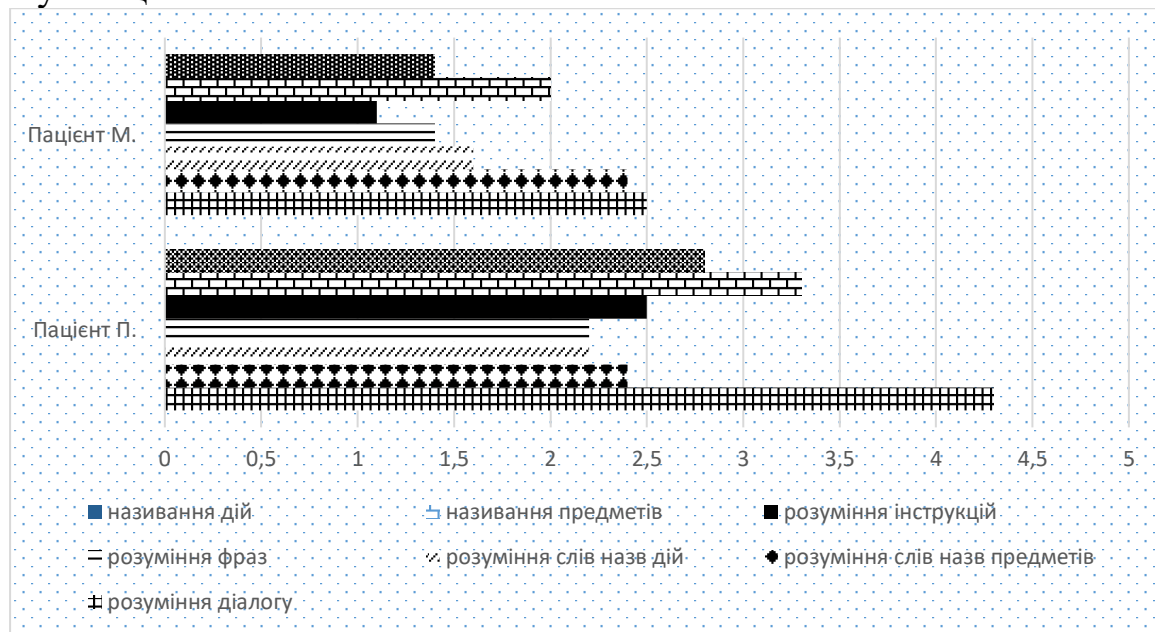


Рис.2. Кількісна оцінка стану збереженості мовлення

Таким чином, як видно з таблиці 1, переважна кількість виявлених симптомів та синдромів характерна для порушення 2-го функціонального блоку мозку і впливає на лобні та тім'яні відділи лівої півкулі, острівця та підкіркових ядер зліва.

Наприкінці заходів реабілітації ми знову оцінили стан мовлення та інші вищі когнітивні функції пацієнтів, а також рівень реабілітаційного потенціалу. Кількісний аналіз тяжкості порушених функцій з використанням оцінки їх стану для подальшого відстеження динаміки тренувань з відновлення відображається на рис. 2. Після проходження курсу, відмічаємо позитивну динаміку у стані мовлення майже у всіх показниках (21 бал).

Найбільш істотне покращення показників було під час називання дій та розуміння слів, що називають дію, а також розуміння простої фрази. покращення було відмічено в називанні дій та в розумінні і використанні слів, що позначають дії, а також у використанні фраз. Згідно з тестом МО-СА, результат виявився 25 балів, що на 3 бали вище,

ніж це було до реабілітації. Дані по шкалі тривоги та депресії свідчать про зниження тривожності та ознак депресії. Відповідно: тривога - 1 бал, депресія - 4 бали. Оцінюючи вищі психічні функції ми виходили з того, що симптоми ураження глибинних структур є нейродинамічними і проявляються неспецифічними порушеннями пам'яті, концентрації уваги та нестійкістю емоцій.

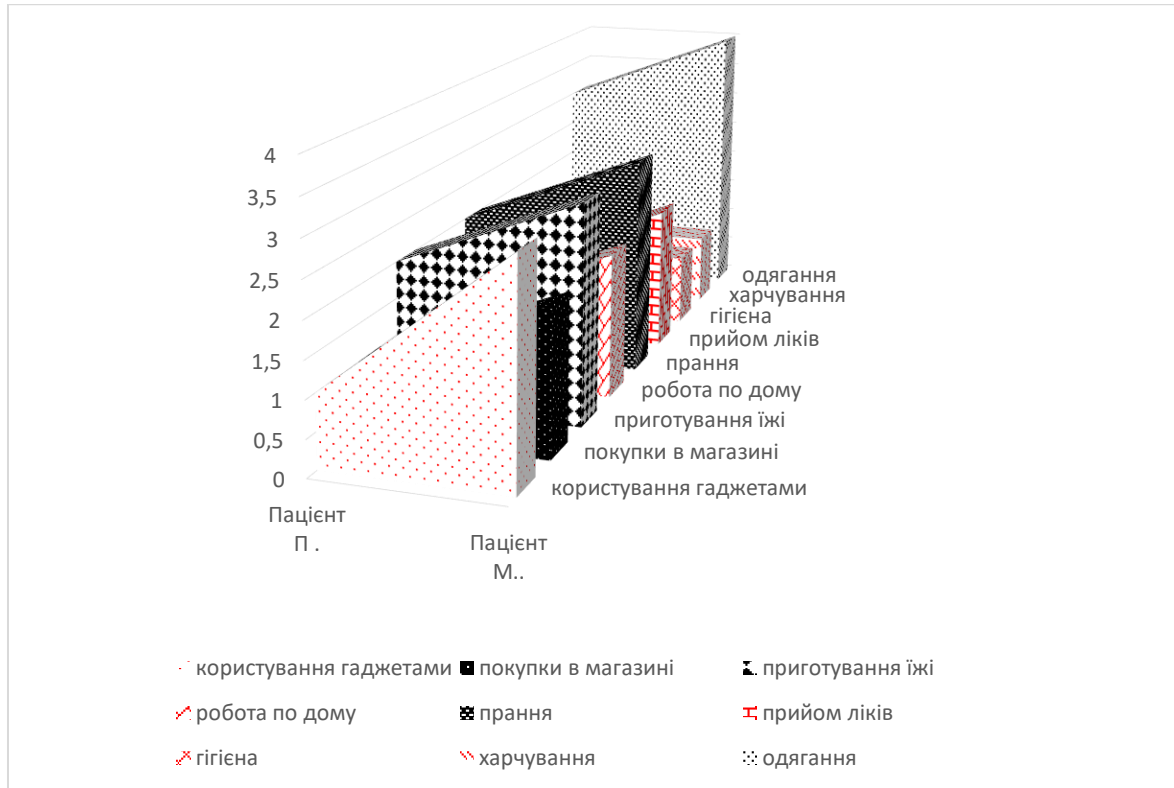


Рис.3. Динаміка рівня повсякденної активності осіб з афазією

Заключний етап реабілітації показав, що більшою мірою поліпшення стосувалося уваги (концентрація, порядковий рахунок, пряме та зворотне повторення цифр) та пам'яті (збільшився обсягу слухо-мовленнєвої та зорової пам'яті). Вивчення рівня якості життя пацієнтів проводили на підставі шкали інструментальної та базисної повсякденної активності (Lawton-Brody), що оцінює ступінь незалежності від сторонньої допомоги. Будучи інтегративною характеристикою, якість життя включає стан когнітивного та психічного здоров'я, міжособистісні стосунки, матеріальний добробут, соціальну активність та іншу діяльність. На рис. 3 представлені дані, що відображають рівень якості життя досліджених.

Відновлення мовлення є надзвичайно важливою для пацієнта задачею, що дозволяє йому повернутися до нормального життя в суспільстві та відновити свою ефективність. Психологічна корекція

проводилася паралельно з роботою логопеда, тоді як головний акцент робився на формуванні мотивації пацієнтів до роботи над собою.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

В результаті проведення двадцятимісячної корекційної роботи (2 заняття на тиждень) у пацієнтів було відзначено позитивну динаміку відновлення мовленнєвої функції. Збільшилися показники довільної уваги, спостерігається підвищення мовленнєвої активності. Мовлення стало зрозумілим, зменшилась кількість аграматизмів. Активний словник став багатшим кількісно та якісно, були відзначені покращення у вимовній сфері. Дедалі більше слів пацієнти вимовляли плавно, чітко. Інтонаційний малюнок висловлювання став більш виразним, покращилося розуміння розгорнутого монологічного мовлення. Власна фраза стала інформативнішою, ускладнилася її синтаксична структура. Розширилися можливості звуко-буквеного аналізу складу слова, отже, і функції письма. Став можливий самоконтроль та корекція допущених помилок при написанні простих слів та фраз.

Натомість спонтанне мовлення залишалася недостатньо розгорнутим, зберігалися псевдозапинки. Кількість запинок зменшилася з 8 до 3 в хвилину. У складних за звуковою структурою словах виявлялися труднощі вимовного характеру, особливо збігу приголосних звуків. Збільшилися можливості монологічного мовлення. При переказі діалогів чи невеликих оповідань все ще потрібні зовнішні опори.

Проведене відновлення втрачених функцій дозволило зробити певні висновки. Підкіркова афазія - це стан, що характеризується частковою або повною втратою здатності до спілкування в усній формі, що розвивається внаслідок пошкодження підкіркових областей мозку без втрати кортикальної функції в областях Брока або Верніке. Підкіркова афазія може бути результатом ураження базальних гангліїв, провідних шляхів, білої речовини або таламуса. Відновлення мовленнєвої функції при підкірковому вогнищі ураження характеризується швидшими темпами відновлення розуміння мовлення та дещо повільнішими темпами відновлення активного мовлення. У процесі реабілітації логопед вирішує конкретне завдання розробки та складання поетапної персоніфікованої програми подолання порушень мовлення.

Введення комплексного підходу до реабілітації при підкірковій афазії значно покращує якість життя пацієнтів та сприяє найбільш повному відновленню втрачених функцій. При цьому необхідне

дотримання основних принципів нейрореабілітації, які полягають у ранньому початку реабілітаційних заходів та комплексності їх застосування, адекватності використання педагогічних методик на певному етапі відновлювальної терапії, активну участь у процесі самого пацієнта та членів його сім'ї. Спільні зусилля логопеда та нейропсихолога із застосуванням прийомів і методів корекційно-педагогічної роботи дозволяють досягти позитивної динаміки мовленнєвої реабілітації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] О. А. Козьолкін Реабілітація хворих з вибраними неврологічними синдромами. Запоріжжя : ЗДМУ, 2021. С. 77-82.
- [2] D. A.Drumm, W. M.Nyka, Lass P., Gaseck D. The contribution of the left and right hemispheres to early recovery from aphasia: A SPECT prospective study Journal: Neuropsychological Rehabilitation. 2005. Vol. 15 (5). P. 588-604.
- [3] H. Waldron, A.Whitworth, D.Howardpages Comparing monitoring and production based approaches to the treatment of phonological assembly difficulties in aphasia // Aphasiology. 2020. Vol. 25. P. 1153-1173.
- [4] A.Whitworth, A. A.Whitworth, J.Webster, D.Howard Cognitive Neuropsychological Approach to Assessment and Intervention in Aphasia : A Clinician's Guide. N.Y. : Psychology Press, 2014. 392 p.
- [5] Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я [Онлайн]. Доступ: <https://langs.physio-pedia.com/uk/international-classification-of-functioning-disability-and-health-icf-uk/>
- [6] А.М. Савицький Відновлення мовленнєвих функцій у осіб з моторною афазією на ранньому етапі корекційно-відновлювального навчання. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія*. 2008. №11. С. 190-194.
- [7] О. В. Лянна. Сучасні уявлення щодо патогенезу та проявів афазії при мозковому інсульті. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 7 (51). С. 359-368.
- [8] G. A. Davis Aphasia and Related Cognitive-Communicative Disorders. Boston : Pearson Education, 2014. 432 p.
- [9] D. Cahana-Amitay, A. Morton. Aphasiology. New York, NY, Oxford University Press, 2015, P. 271- 281.
- [10] C.Sergio, V.Biasi, L.Labruna, A. Santoro The role of communication models in assessment and therapy of language disorders in

aphasic adults. *Neuropsychological Rehabilitation*. 2000. Vol. 10 (3). P. 337-363.

[11] I.Papathanasiou, R. Bleser The sciences of aphasia : from theory to therapy. Oxford : Elsevier Science, 2003. 298 p.

[12] M.Paola, V.Fiori, C.Caltagirone, A. Marini How Conversational Therapy influences language recovery in chronic non-fluent aphasia. *Neuropsychological Rehabilitation*. 2018. Vol. 23. P. 715-731.

[13] M. N. Hegde, D. Freed Etiology and Neuropathology of Aphasia // Assessment of Communication Disorders in Adults. San Diego, CA : Plural Publishing Inc, 2011. 133 p.

[14] A.Bersano, F.Burgio, M. Gattinoni Aphasia burden to hospitalized acute stroke patients: need for an early rehabilitation programme, PROS II Study Group // Int. J. Stroke. 2009. N. 4(6). P. 443-447.

[15] M. A.Naeser, C. L. Palombo Neuromaging and language recovery in stroke. *Clin. Neurophysiology*, 1994. P. 11-13.

[16] S. M. Taylor Acquired aphasia. 3rd edition. N.Y. : Academic Press, 2022. 670 p.

[17] A. P.Vogel, P.Maruff, A. T. Morgan Evaluation of communication assessment practices during the acute stages post stroke. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 2010. Vol. 16. P. 1183-1188

[18] I. Papathanasiou, P. Coppens, C. Potagas. Aphasia and related neurogenic communication disorders. Burlington, MA : Jones & Bartlett Learning, 2013. 504 p.

[19] Міжнародна класифікація хвороб – 11. [Онлайн]. Доступ: <https://psychological.education/2023/06/03/11-6a0/>.

[20] D. F. Benson, Aphasia. Clinical Perspectiv. N. Y., Oxford : Oxford University Press, 1996. 452 p.

[21] M.Herrmann, H.Johannsen-Horbach, C. W. Wallesch Empathy and aphasia rehabilitation-are there contradictory requirements of treatment and psychological support. *Aphasiology*. Vol. 7 (6). 1993. P. 575-579.

[22] S.Tsouli, A. P.Kyritsis, G.Tsagalis Significance of aphasia after first-ever acute stroke: impact on early and late outcomes. *Neuroepidemiology*. 2019. Vol. 33(2). P. 96-102.

[23] S. Byng та K. Swinburn. The aphasia therapy file: Psychology Press, Publishers, 2006. 256 p.

[24] C.Code, H. Manfred The relevance of emotional and psychosocial factors in aphasia to rehabilitation. *Neuropsychological Rehabilitation*. 2024. Vol. 13 (1-2). P. 109-132.

Матеріал надійшов до редакції 08.03.2025 р.
Авторський внесок: Ткач О. – 50%, Константинов О. – 50%.

TKACH Oksana

Ph.D. in Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Speech Therapy and
Special Methods
Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilsky, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-8387-8465>

KONSTANTYNIV Oksana

PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Speech Therapy and
Special Methods
Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilsky, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-0660-2657>

**INFORMATION AND COMPUTER TECHNOLOGIES AS
ALTERNATIVE METHODS OF FORMING WRITING IN
CHILDREN WITH DYSTGRAPHY**

Abstract. The article describes cases of observation of individuals with manifestations of subcortical brain lesions. The manifestations of speech disorders and higher mental functions in individuals with hemorrhagic strokes in the left middle cerebral artery basin are analyzed. Namely, primary symptoms, manifestations of expressive and impulsive speech disorders, features of using the skill of reading and writing. Features of the formation, holding and switching of articulatory positions, breathing and voice formation of motor tests are described. The emphasis is also placed on the selection of diagnostic scales and tests adequate to the age and condition of patients, which allow assessing the manifestations of speech disorders through neuropsychological and speech therapy examinations in order to assess the level of preservation of cognitive functions and the emotional state of individuals with aphasia. The clinical picture revealed manifestations of efferent motor, afferent motor and acoustic-mnemonic aphasia of moderate and severe severity with symptoms of subcortical disorders (subcortical aphasia according to the Lichtheim-Wernicke classification [1]).

We consider it important to have manifestations of disorders in the work of all three functional blocks of the brain, but with a predominance of syndromes and symptoms characteristic of damage to the second block. Namely, manifestations of disorders in the work of the medial basal parts of the brain, the medial parts of the left temporal region, the parietal parts of the left hemisphere, the medial parts of the temporal region of the left hemisphere,

the parietal and parieto-occipital parts of the right hemisphere, the premotor areas of the left hemisphere and the postfrontal parts of the right hemisphere.

The qualitative and quantitative analysis of the study results allowed us to choose the optimal methods of work on restoring the volume of auditory-speech memory, correct the symptoms of kinesthetic apraxia, etc., and optimize these methods for group therapy. The results of the study of the quality of life of patients, conducted using the instrumental and basic daily activity scale (Lawton-Brody), also formed the basis of group therapy. The pronounced positive dynamics of speech restoration in individuals with aphasia, characterized by subcortical focal disorders, confirms the effectiveness of the selected methods of individual and group therapy, improving the quality of life and reducing the number of negative emotional experiences.

Keywords: aphasia, stroke, neurorehabilitation, speech restoration, higher mental functions.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

[1] O. A. Kozolkin Reabilitatsiia khvorykh z vybranykh nevrolohichnykh syndromamy. Zaporizhzhia : ZDMU, 2021. S. 77-82.

[2] D. A. Drumm, W. M. Nyka, Lass P., Gaseck D. The contribution of the left and right hemispheres to early recovery from aphasia: A SPECT prospective study *Journal: Neuropsychological Rehabilitation*. 2005. Vol. 15 (5). P. 588-604.

[3] H. Waldron, A. Whitworth, D. Howard pages Comparing monitoring and production based approaches to the treatment of phonological assembly difficulties in aphasia. *Aphasiology*. 2020. Vol. 25. P. 1153-1173.

[4] A. Whitworth, A. A. Whitworth, J. Webster, D. Howard Cognitive Neuropsychological Approach to Assessment and Intervention in Aphasia : A Clinician's Guide. N.Y. : Psychology Press, 2014. 392 p.

[5] Mizhnarodna klasyfikatsiia funktsionuvannia, obmezhen zhyttiedialnosti ta zdorovia [Onlain]. Dostup: <https://langs.physio-pedia.com/uk/international-classification-of-functioning-disability-and-health-icf-uk/>

[6] A.M. Savytskyi Vidnovlennia movlennievkykh funktsii u osib z motornoiu afaziieiu na rannomu etapi korektsiino-vidnovliuvannoho navchannia. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriiia 19. Korektsiina pedahohika ta psykhohiia*. 2008. №11. S. 190-194.

[7] O. V. Lianna Suchasni uiavlennia shchodo patohenezu ta proiaviv afazii pry mozkovomu insulti. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. 2015. № 7 (51). S. 359-368.

[8] G. A. Davis Aphasia and Related Cognitive-Communicative Disorders. Boston : Pearson Education, 2014. 432 p.

- [9] D. Cahana-Amitay, A. Morton. *Aphasiology*. New York, NY, Oxford University Press, 2015, P. 271- 281.
- [10] C.Sergio, V.Biasi, L.Labruna, A. Santoro The role of communication models in assessment and therapy of language disorders in aphasic adults. *Neuropsychological Rehabilitation*. 2000. Vol. 10 (3). P. 337-363.
- [11] I.Papathanasiou, R. Bleser The sciences of aphasia : from theory to therapy. Oxford : Elsevier Science, 2003. 298 p.
- [12] M.Paola, V.Fiori, C.Caltagirone, A. Marini How Conversational Therapy influences language recovery in chronic non-fluent aphasia. *Neuropsychological Rehabilitation*. 2018. Vol. 23. P. 715-731.
- [13] M. N. Hegde, D. Freed Etiology and Neuropathology of Aphasia // *Assessment of Communication Disorders in Adults*. San Diego, CA : Plural Publishing Inc, 2011. 133 p.
- [14] A.Bersano, F.Burgio, M. Gattinoni Aphasia burden to hospitalized acute stroke patients: need for an early rehabilitation programme, PROS II Study Group // *Int. J. Stroke*. 2009. N. 4(6). P. 443-447.
- [15] M. A.Naeser, C. L. Palombo Neuromaging and language recovery in stroke. *Clin. Neurophysiology*, 1994. P. 11-13.
- [16] S. M. Taylor Acquired aphasia. 3rd edition. N.Y. : Academic Press, 2022. 670 p.
- [17] A. P.Vogel, P.Maruff, A. T. Morgan Evaluation of communication assessment practices during the acute stages post stroke // *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 2010. Vol. 16. P. 1183-1188
- [18] I. Papathanasiou, P. Coppens, C. Potagas. Aphasia and related neurogenic communication disorders. Burlington, MA : Jones & Bartlett Learning, 2013. 504 p.
- [19] Mizhnarodna klasyfikatsiia khvorob – 11. [Onlain]. Dostup: <https://psychological.education/2023/06/03/11-6a0/>.
- [20] D. F. Benson, Aphasia. *Clinical Perspectiv*. N. Y., Oxford : Oxford University Press, 1996. 452 p.
- [21] M.Herrmann, H.Johannsen-Horbach, C. W. Wallesch Empathy and aphasia rehabilitation-are there contradictory requirements of treatment and psychological support. *Aphasiology*. Vol. 7 (6). 1993. P. 575-579.
- [22] S.Tsouli, A. P.Kyritsis, G.Tsagalis Significance of aphasia after first-ever acute stroke: impact on early and late outcomes. *Neuroepidemiology*. 2019. Vol. 33(2). P. 96-102.
- [23] S. Byng ta K. Swinburn. The aphasia therapy file: Psychology Press, Publishers, 2006. 256 p.
- [24] C.Code, H. Manfred The relevance of emotional and psychosocial factors in aphasia to rehabilitation. *Neuropsychological Rehabilitation*. 2024. Vol. 13 (1-2). P. 109-132.

Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) збірник наукових праць

У збірнику наукових праць, заснованому у 2010 році висвітлюються актуальні питання спеціальної освіти. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних та закордонних дослідників у галузі психопедагогіки, логопедії, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, ортопедагогіки, реабілітології, спеціальної психології та інклюзивного навчання.

У наукових працях аналізуються сучасні підходи до організації навчально-виховної, корекційно-розвивальної та реабілітаційної роботи, а також представлені розробки спеціалістів-практиків, які працюють з різними віковими категоріями дітей з особливими освітніми потребами як в різних типах навчально-виховних, реабілітаційних закладах, так і в умовах інклюзивного навчання та сімейного середовища.

Збірник наукових праць адресовано науковцям, практикам, докторантам й аспірантам, магістрантам і студентам галузі 016 Спеціальної освіта, батькам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, а також всім тим, хто цікавиться питаннями корекційної роботи.

Collected Works of

The collection of scientific papers based in 2010 highlights the most pressing issues special education. It presents a wide range of scientific development of domestic and foreign researchers in psychopedagogics, speech therapy, ASL, tyflopedahohics, ortopedahohics, rehabilitation, special psychology and inclusive education.

In scientific studies analyzed modern approaches to educational, correctional and developmental and rehabilitation work, and are developing practitioners who work with different age groups of people with children with special educational needs in different types of educational, rehabilitation facilities, as and in terms of inclusive education and family environment.

Scientific publication is intended for researchers, practitioners, doctoral and graduate students, undergraduates and students in 016 Special education, parents who are raising children with mental and physical development as well as all those interested in corrective work.

АВТОРСЬКІ ВКАЗІВКИ

У рамках процесу подання автори повинні перевірити відповідність своїх матеріалів усім наведеним нижче пунктам, і матеріали можуть бути повернуті авторам, які не дотримуються цих вказівок.

1. Стаття відповідає проблематиці збірнику.
2. Ця стаття раніше не публікувалась і не передавалась до іншого журналу для розгляду та публікації.
3. Текст статті складається з основних структурних елементів (проблема в цілому, аналіз останніх досліджень, мета статті, виклад основних висновків дослідження).
4. Необхідне форматування виконано.
5. Файл статті необхідно подати у форматі .doc/.docx.
6. Розмір файлу не повинен перевищувати 2 Мб.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

I. ЗАГАЛЬНІ ВИМОГИ:

1. Мова рукопису: українська, англійська.
2. Обсяг основного тексту статті – від 0.5 др. арк. (20 000 символів з пропусками) до 1,25 др. арк. (50 000 символів з пропусками). Файл не повинен перевищувати 2 Мб.
3. Текст має бути набраний у текстовому редакторі MS Word.
4. Параметри сторінки: формат А4, всі поля – 2,5 см, без колонтитулів та нумерації сторінок.
5. Шрифт основного тексту Times New Roman, звичайний, рядки без переносів.
6. Параметри абзацу:
вирівнювання – за шириною;
міжрядковий інтервал – 1;
відступ першого рядка – 1 см;
інтервал між абзацами – 0 мм.

II. ОФОРМЛЕННЯ СТРУКТУРНИХ ЕЛЕМЕНТІВ СТАТТІ

1. Індекс УДК (має відповідати профілю нашого журналу (УДК 376-056) та предмету дослідження, 12 пт, вирівнювання по лівому краю, без відступів першого рядка).
2. ПІБ автора (розгорнуто, вирівнювання по лівому краю, напівжирний шрифт, 10 пт).

Важливо! Прізвища та імена авторів вказуються так, як вони зазначені в документах, що посвідчують особу (наприклад, Анна або Ганна). Якщо подання результатів дослідження у статті не пов'язане із широким експериментальним впровадженням на національному або міжнародному рівні, а кількість авторів перевищує чотири особи, необхідно обґрунтувати особистий внесок кожного автора. Під час рецензування прізвища авторів будуть видалені.

Звертаємо Вашу увагу, що відповідно вимог редакційної етики у списку авторів, мають бути вказані особи, якими зроблено істотний внесок у наукове дослідження, подане у статті. Рекомендуємо особистий внесок описати в розділі РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ.

Академічний статус, посада або інший показник старшинства не повинні визначати порядок у цьому списку; порядок авторів має зазначити відносне лідерство та величину внеску дослідників у дану наукову роботу. Також, рекомендуємо ознайомитись з критеріями авторства, що розміщено на сайті збірника наукових праць.

3. Науковий ступінь, вчене звання, посада, (вирівнювання по лівому краю, 10 пт).

4. Місце роботи: назва установи, населеного пункту, країни (вирівнювання по лівому краю, 10 пт).

Важливо! Будь ласка зазначайте офіційну назву установи, зазначену на її веб-сайті та в установчих документах!

5. ORCID ID (вирівнювання по лівому краю, 10 пт).

E-mail (вирівнювання по лівому краю, курсив, 10 пт).

7. Назва статті (12 пт, напівжирний шрифт, прописні літери, абзац без відступів першого рядка, вирівнювання по центру).

8. Слово «Анотація» (напівжирний шрифт, 10 пт). Далі в тому ж рядку – анотація статті (шрифт звичайний, по ширині, 10 пт). Анотація має бути обсягом не менше 1800 і не більше 2300 знаків.

Анотація як скорочена форма представлення наукового тексту, має бути інформативною, зрозумілою, чітко і логічно викладеною. Призначення анотації – привернути увагу читача і зацікавити його до прочитання всієї статті. У тексті анотації не варто використовувати загальні фрази, а також вказувати несуттєві деталі й загальновідомі положення. Методологію доцільно описувати в тому випадку, якщо вона відрізняється новизною або представляє інтерес з точки зору даної роботи. Перевага в анотації надається новим результатам та даним довгострокового значення, важливим відкриттям, висновкам, що спростовують існуючі теорії, а також даним, що, на думку автора, мають практичне значення.

Слід уникати прямих повторів будь-яких фрагментів роботи. Назва статті не повинна дублюватися в тексті анотації. Не рекомендовано включати в анотацію таблиці, малюнки, схеми, діаграми і формули, використовувати скорочення та умовні позначення, крім загальновживаних. Якщо скорочення все ж вводяться, то при першому вживанні необхідно дати їх розшифровку.

Переклади назви, анотації та ключових слів на англійську мову виконувати із залученням професійного перекладача із знанням психолого-педагогічної термінології. Текст має бути літературно грамотною мовою. Редакція збірника не надає послуг із перекладу.

9. Фраза «Ключові слова:» (10 пт, напівжирний, курсив). Далі в тому ж рядку – від 3 до 6 ключових понять дослідження, розділених знаком «;» (10 пт, шрифт звичайний, вирівнювання по ширині, відступи справа і зліва – 1 см).

З метою підвищення цитування та кращого розпізнавання пошуковими системами статті не рекомендуємо використовувати ключові поняття, що представлені одним словом або реченням.

10. Основний текст статті (шрифт звичайний, 12 пт) повинен складатися з таких розділів:

1. ВСТУП (ОБОВ'ЯЗКОВИЙ РОЗДІЛ)

(окремий абзац, відступи: перед 24, після – 12, напівжирний шрифт, 12 пт, прописними літерами, вирівнювання по лівому краю);

Постановка проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій:

- як результат аналізу джерел обов'язково виокремлюються раніше не вирішені частини загальної проблеми, яким присвячена стаття;
- посилання на джерела подаються у квадратних дужках, наприклад [10];
- сторінки відділяються комою [3, с. 35] – 3-є джерело 35-а сторінка;
- у разі цитування кількох джерел одночасно, необхідно перерахувати кожен номер окремо, у своїх власних дужках, через кому або тире: [3], [4], [5], [6] або [3] – [6].

Мета дослідження

2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ (НЕОБОВ'ЯЗКОВИЙ РОЗДІЛ)

3. МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ (НЕОБОВ'ЯЗКОВИЙ РОЗДІЛ)

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ (ОБОВ'ЯЗКОВИЙ РОЗДІЛ)

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ (ОБОВ'ЯЗКОВИЙ РОЗДІЛ)

6. ФІНАНСУВАННЯ (НЕОБОВ'ЯЗКОВИЙ РОЗДІЛ)

(організація, установа, приватна особа, грант тощо, яка фінансує наукове дослідження)

7. ПОДЯКА (НЕОБОВ'ЯЗКОВИЙ РОЗДІЛ)

Використання посилань у тексті роботи, розділи «Список використаних джерел» і «References (translated and transliterated)» оформлюються відповідно до бібліографічного стилю IEEE.

11. Список використаних джерел (мовою оригіналу):

- ✓ підзаголовок «СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ» (окремий абзац, відступи: перед 24, після – 12, напівжирний шрифт, 12 пт, прописними літерами, вирівнювання по лівому краю) оформлюється відповідно до стилю IEEE;
- ✓ джерела нумеруються й організовуються в переліку посилань у порядку їх згадування в тексті порядковий номер зазначається у квадратних дужках перед бібліографічним описом;
- ✓ список використаних джерел рекомендуємо складати з не менш ніж 10 і не більш ніж 30 найменувань (шрифт – 10пт).
- ✓ самоцитування авторів подання за списком використаних ними джерел не може перевищувати 15% від загальної кількості джерел.
- ✓ у списку джерел кількість публікацій у виданнях, що індексуються у Scopus/WoS, рекомендовано не менше 40% від загальної кількості. Автор повинен продемонструвати свою обізнаність у дослідженнях наукової спільноти не тільки у вітчизняному науково-освітньому просторі.

- ✓ переконайтеся, що кожне цитоване у тексті посилання є у Списку використаних джерел та References (translated and transliterated), а кожне гіперпосилання – активне;
- ✓ за наявності, у вебпосиланнях зазначайте DOI.

12. Рядок «Матеріал надійшов до редакції __. __.202_ р.» (10 пт, курсив, вирівнювання справа).

13. Назва статті, ПІБ та данні про авторів, анотація, ключові слова англійською мовою (елементи оформляються аналогічно як українською мовою).

Важливо! Прізвища та імена авторів вказуються і транслітеруються латиницею з мови, на якій вони вказані в документах, що засвідчують особу!

14. Перекладений і транслітерований латиницею список використаних джерел:

- ✓ підзаголовок «REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)» (окремий абзац, відступи: перед 24, після – 12, напівжирний шрифт, 12 пт, прописними літерами, вирівнювання по лівому краю);
- ✓ переконайтеся, що кожне цитоване в тексті посилання є у Списку використаних джерел та References (translated and transliterated) а кожне гіперпосилання - активне;
- ✓ за наявності, у вебпосиланнях зазначайте DOI;
- ✓ перекладений та транслітерований латиницею список використаних джерел (шрифт 10 пт), оформлюється відповідно стилю IEEE:
 - джерела в переліку посилань нумеруються та організовуються у порядку їх згадування в тексті, порядковий номер зазначається у квадратних дужках перед бібліографічним описом;
 - прізвища авторів та власні назви – транслітеруються латиницею;
 - назви статей, конференцій, журналів, видавництв – перекладаються англійською мовою;
 - після кожного посилання необхідно в дужках вказати мову оригіналу джерела, наприклад (in Ukrainian) або (in English);
 - іноземні джерела залишаються без змін.

Назви журналів, конференцій, організацій, видавництв, наукових установ необхідно зазначати скорочено. Необхідно скорочувати назви місяців у датах звернення/публікації тощо (відповідно до мовних правил певної країни).

Приклади оформлення наукових джерел відповідно стилю IEEE, зокрема загальновизначених скорочень, подано у IEEE REFERENCE GUIDE (2018) – <https://aqce.com.ua/> (АВТОРАМ)

III. ФОРМАТУВАННЯ ОКРЕМИХ ОБ'ЄКТІВ:

1.1. Підзаголовок першого рівня (окремий рядок, напівжирний шрифт, вирівнювання зліва, відступ 1 см)

1.1.1. Підзаголовок другого рівня (окремий рядок, напівжирний шрифт, курсив, вирівнювання зліва, відступ 1,5 см)

Усі ілюстрації, програмні коди та таблиці мають бути розташовані безпосередньо після тексту, де вони згадані вперше, або на наступній сторінці (не наприкінці статті).

1.1.2. Списки

Списки оформлюються наступним чином:

– нумеровані – «1.», «1)», «а)», «VI.»;

– марковані – «–», «•».

1.1.3. Таблиці

Таблиці нумеруються, вирівнювання по центру, без відступів. Підпис «Таблиця 1»: курсив, вирівнювання справа. Формат назви таблиці: вирівнювання по центру, напівжирний, положення – над таблицею. Після таблиці необхідно залишити один порожній рядок.

Таблиця 1

Порівняльний кількісний аналіз рівня сформованості соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями за усіма компонентами та показниками

Рівні	Учні з інтелектуальними порушеннями 5 класу (%)	Учні з інтелектуальними порушеннями 10 класу (%)
Когнітивний компонент за показником «Соціально-побутова обізнаність»		
Високий	–	–
Достатній		25
Середній	58,33	66,67
Низький	41,67	8,33

1.1.4. Рисунки

Ілюстрації (фотографії, креслення, схеми, графіки, карти, скриншот сайту), таблиці необхідно подавати в статті безпосередньо після тексту, де вони згадані вперше, або на наступній сторінці. На всі рисунки мають бути посилання в тексті. Ілюстрації позначають словом «Рис.», нумерують послідовно арабськими цифрами, вирівнюють по центру. Назви ілюстрацій розміщують після їхніх номерів. За необхідності ілюстрації доповнюють пояснювальними даними (підрисунковий підпис). Назву рисунка пишуть з великої літери й обов'язково розташовують посередині аркуша під ілюстрацією, курсив. Після назви крапку не ставлять. Якість ілюстрацій повинна забезпечувати їхнє чітке відтворення. Ілюстрації у статті можуть бути чорно-білими або кольоровими та мати єдиний стиль. Перед рисунком необхідно залишити один порожній рядок.

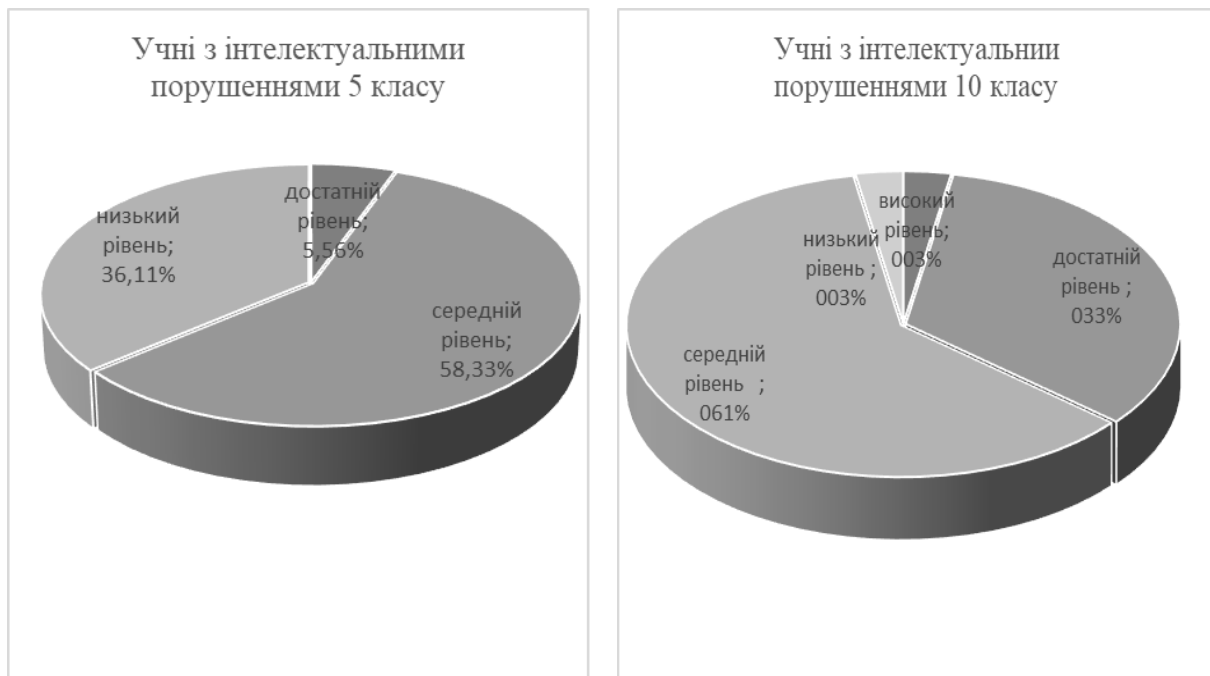


Рис. 1. Порівняльний кількісний аналіз рівня сформованості соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями за усіма компонентами та показниками (дані подано у %)

1.1.6. Формули

Формули й окремі математичні символи і літери для позначення величин у тексті мають бути набраними в редакторі MS Equation, без обрамлення та заливки. Шрифт – Times New Roman 12pt, вирівнювання по центру, нумерація – у круглих дужках, праворуч.

AUTHOR GUIDELINES

As part of the submission process, authors must ensure their materials comply with all the following points. Materials may be returned to authors who do not adhere to these guidelines.

1. The article corresponds to the scope of the collection.
2. This article has not been previously published nor submitted to another journal for review and publication.
3. The text of the article consists of the main structural elements (overall problem, analysis of recent research, objective, presentation of the main research findings).
4. The necessary formatting has been completed.
5. The article file must be submitted in .doc/.docx format.
6. The file size should not exceed 2 MB.

REQUIREMENTS FOR ARTICLE FORMATTING

I. GENERAL REQUIREMENTS:

1. Language of the manuscript: Ukrainian, English, Polish, Slovak.
2. The length of the main text of the article should be between 0.5 (20,000 characters with spaces) and 1.25 (50,000 characters with spaces) printed sheets. The file size should not exceed 2 MB.
3. The text must be typed in the MS Word text editor.
4. Page parameters: A4 format, all margins – 2.5 cm, no headers or footers, and no page numbering.
5. The main text font should be Times New Roman, regular, with no hyphenation.
6. Paragraph parameters:
 - Alignment: justified
 - Line spacing: 1
 - First line indent: 1 cm
 - Space between paragraphs: 0 mm

II. FORMATTING OF STRUCTURAL ELEMENTS OF THE ARTICLE

1. JEL classification (must correspond to the profile of the publication (in this case JEL 376-056) and the subject of the research, font size 12 pt, left-aligned, no first-line indent).

2. Author's Full Name (expanded, left-aligned, bold font, 10 pt).

Important! Authors' names should be listed exactly as they appear in official identification documents (e.g., Anna or Hanna). Suppose the presentation of the research results in the article is not related to extensive experimental implementation at the national or international level, and the number of authors exceeds four persons. In that case, it is necessary to justify the personal contribution of each author. During the review process, authors' names will be removed.

Please note that according to editorial ethics requirements, the list of authors should include individuals who have contributed significantly to the scientific research presented in the article. We recommend describing the personal contribution in the RESULTS section.

Academic status, position, or other indicators of seniority should not determine the order in this list; the order of authors should reflect relative leadership and the extent of contribution to the given scientific work. Additionally, we recommend familiarizing yourself with the authorship criteria posted on the scientific works collection website.

3. Academic degree, academic title, position (left-aligned, 10 pt).

4. Place of work: full name of the institution without abbreviations, including the city and country (left-aligned, 10 pt).

Important! Please provide the official name of the institution as listed on its website and in its founding documents!

5. ORCID ID (left-aligned, 10 pt).

6. E-mail (left-aligned, italic, 10 pt). It will be used for communication between the editorial board and the authors of the articles.

7. Title of the article (12 pt, bold font, uppercase letters, no first-line indent, centered alignment).

8. The word "Abstract" (bold font, 10 pt). Following on the same line – the article's abstract (regular font, justified, 10 pt). The abstract should be between 1800 and 2300 characters in length.

The abstract, as a condensed form of presenting scientific text, should be informative, comprehensible, clearly, and logically presented. The purpose of the abstract is to attract the reader's attention and interest them in reading the entire article. The text of the abstract should avoid general phrases, insignificant details, and well-known statements. The methodology should be described if it is novel or of particular interest in the context of the work. The focus of the abstract should be on new results and long-term data, important discoveries, conclusions that refute existing theories, and data that the author believes have practical significance.

Avoid direct repetitions of any parts of the work. The title of the article should not be repeated in the abstract. It is not recommended to include tables, drawings, diagrams, charts, or formulas, and to use abbreviations and symbols, except for commonly accepted ones. If abbreviations are used, they must be spelled out at first mention.

Translations of the title, abstract, and keywords into English should be done with the assistance of a professional translator familiar with psychological and pedagogical terminology. The text should be written in literate and grammatically correct language. The editorial board does not provide translation services.

9. The phrase "Keywords:" (10 pt, bold, italic). Following on the same line – from 3 to 6 key concepts of the research, separated by a semicolon (10 pt, regular font, justified alignment, 1 cm indentation on the right and left).

To increase citation and better recognition by search engines, it is not recommended to use key concepts represented by a single word or a sentence.

1. The main text of the article (regular font, 12 pt) should consist of the following sections:

1. INTRODUCTION (MANDATORY SECTION)

(separate paragraph, spacing: before 24 pt, after 12 pt, bold font, 12 pt, uppercase letters, left-aligned)

Statement of the problem.

Analysis of recent research and publications:

- As a result of the analysis of sources, the previously unsolved parts of the general problem that the article is dedicated to should be identified;
- References to sources are given in square brackets, for example [10];
- Pages are separated by a comma [3, p. 35] – 3rd source, 35th page;
- When citing several sources simultaneously, each number should be listed separately in its brackets, separated by commas or dashes: [3], [4], [5], [6] or [3]–[6].

The objective of the research.

2. THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE RESEARCH

(OPTIONAL SECTION)

3. RESEARCH METHODOLOGY (OPTIONAL SECTION)

4. RESEARCH RESULTS (MANDATORY SECTION)

5. CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH (MANDATORY SECTION)

6. FUNDING (OPTIONAL SECTION)

(organization, institution, private individual, grant, etc., that funds the scientific research)

7. ACKNOWLEDGEMENTS (OPTIONAL SECTION)

The use of references in the text, and the sections "List of References" and "References (translated and transliterated)" should be formatted according to the IEEE bibliographic style.

11. List of References (in the original language):

- ✓ The subheading "LIST OF REFERENCES" (separate paragraph, spacing: before 24 pt, after 12 pt, bold font, 12 pt, uppercase letters, left-aligned) should be formatted according to the IEEE style.
- ✓ Sources are numbered and organized in the reference list in the order they are cited in the text. The ordinal number is indicated in square brackets before the bibliographic description.
- ✓ The list of references should ideally consist of no fewer than 10 and no more than 30 entries (font size – 10 pt).
- ✓ Self-citations by the authors should not exceed 15% of the total number of references.
- ✓ In the reference list, the number of publications indexed in Scopus/WoS should be at least 40% of the total number. Authors should demonstrate their awareness of the scientific community's research not only in the domestic scientific and educational space.

- ✓ Ensure that every reference cited in the text is included in both the List of References and References (translated and transliterated), and that each hyperlink is active.
- ✓ If available, include the DOI in web references.

12. The line "Manuscript received by the editorial office on ..202_." (10 pt, italic, right-aligned).

13. Title of the article, full name of the author(s), author information, abstract, and keywords in English (elements are formatted similarly to the Ukrainian version).

Important! Authors' last names and first names should be specified and transliterated into Latin characters from the language in which they are indicated in their identification documents!

14. Translated and transliterated List of References:

- ✓ The subheading "REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)" (separate paragraph, spacing: before 24 pt, after 12 pt, bold font, 12 pt, uppercase letters, left-aligned);
- ✓ Ensure that every reference cited in the text is included in both the List of References and References (translated and transliterated), and that each hyperlink is active;
- ✓ If available, include the DOI in web references;
- ✓ The translated and transliterated list of references (font size 10 pt) should be formatted according to the IEEE style:
 - Sources in the reference list are numbered and organized in the order they are cited in the text. The ordinal number is indicated in square brackets before the bibliographic description.
 - Authors' last names and proper names are transliterated into Latin characters.
 - Titles of articles, conferences, journals, and publishers are translated into English.
 - After each reference, indicate the language of the source in parentheses, for example, (in Ukrainian) or (in English).
 - Foreign sources remain unchanged.

Titles of journals, conferences, organizations, publishers, and scientific institutions should be abbreviated. Abbreviate the names of months in access/publication dates, etc., according to the language rules of the specific country.

Examples of formatting scientific sources according to the IEEE style, including commonly accepted abbreviations, can be found in the IEEE REFERENCE GUIDE (2018) – <https://aqce.com.ua/> (AUTHORS).

III. FORMATTING OF INDIVIDUAL OBJECTS:

1.1. First-level subheading (separate line, bold font, left-aligned, 1 cm indent)
 1.1.1. Second-level subheading (separate line, bold font, italic, left-aligned, 1.5 cm indent)

All illustrations, code samples, and tables should be placed immediately after the text where they are first mentioned or on the next page (not at the end of the article).

1.1.2. Lists

Lists are formatted as follows:

- Numbered lists: "1.", "1)", "a)", "VI.";
- Bulleted lists: " – ", "•".

1.1.3.

Tables

Tables are numbered and centered, without indents. The label "Table 1": italic, right-aligned. The table title format: centered alignment, bold font, positioned above the table. Leave one blank line after the table.

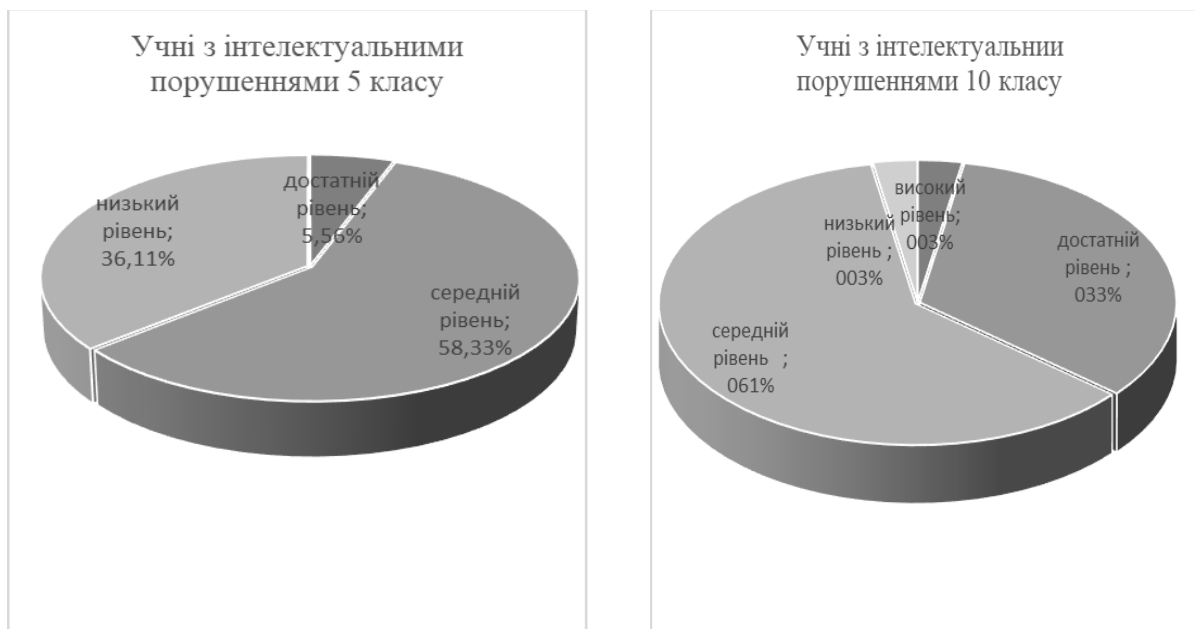
Table 1

**Comparative Quantitative Analysis of the Level of Formation of
Social and Household Skills in Senior Students with Intellectual
Disabilities across All Components and Indicators**

Levels	Students with Intellectual Disabilities of the 5th grade (%)	Students with Intellectual Disabilities of the 10th grade (%)
Cognitive Component by the Indicator "Social and Household Awareness"		
High	–	–
Adequate		25
Medium	58,33	66,67
Low	41,67	8,33

1.1.4. Images

Illustrations (photos, drawings, diagrams, graphs, maps, website screenshots) and tables should be placed in the article immediately after the text where they are first mentioned or on the next page. All figures must be referenced in the text. Illustrations are designated with the word "Fig.", numbered sequentially with Arabic numerals, and centered. The titles of illustrations are placed after their numbers. If necessary, illustrations are supplemented with explanatory data (caption). The title of the figure is written with a capital letter and must be centered on the page below the illustration, in italics. No period is placed after the title. The quality of illustrations should ensure their clear reproduction. Illustrations in the article can be in black and white or color and must have a consistent style. Leave one blank line before the figure.



Img. 1. Comparative Quantitative Analysis of the Level of Formation of Social and Household Skills in Senior Students with Intellectual Disabilities across All Components and Indicators (data presented in %)

1.1.6. Formulas

Formulas and individual mathematical symbols and letters to denote quantities in the text should be typed using the MS Equation editor, without borders or shading. The font should be Times New Roman 12 pt, centered alignment, with numbering in round brackets on the right.

ЗМІСТ

СИНЬОВ Віктор, СИНЬОВА Євгенія, ФЕДОРЕНКО Світлана	
Теоретико-методологічні основи процесу виховання дітей з порушеннями зору	7
БРЧАКОВА Зузана	
Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні учнів з фізичними порушеннями: аналіз практик та уподобань вчителів	23
БУЙНЯК Мар'яна	
Дослідження стану партнерської взаємодії вчителів інклюзивних класів з учнями з особливими освітніми потребами	40
ГАЛЕЦЬКА Юлія	
Формування природничих уявлень та понять у молодших школярів з порушеннями мовлення на уроках «Я досліджую світ»	51
ГАЛУЩЕНКО Вікторія	
Інтегративні підходи застосування ігрових технологій в корекційній роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення	62
ГЛАДУШ Віктор, КРАВЧУК Ігор, КРАВЧУК Людмила	
Цифровізація навчального процесу дітей з порушеннями слуху і мовлення	81
ГОНЧАРУК Наталія, ВЕРЖИХОВСЬКА Олена, МАРКІВ Анна	
Формування навичок альтернативної комунікації у дітей дошкільного віку із розладами спектру аутизму	108
ЗАН Ольга	
Особливості формування прогностичної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями	127
КОНОПЛЯСТА Світлана, БЄЛОВА Олена	
Психічний дизонтогенез у осіб з вродженим незрощенням губи та піднебіння	147
ЛАСТОЧКІНА Олена	
Цифрові помічники у спеціальній освіті: огляд корисних онлайн-сервісів для вчителів-логопедів і майбутніх фахівців	166
ЛЕВИЦЬКИЙ Вадим, СПІВАК Віталій	
Використання дидактичних ігор в екологічному вихованні дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку	188
ЛИНДІНА Євгенія, КОЗИНЕЦЬ Олександр	
Євгенія Федорівна Соботович: життя з присвятою логопедії (до 90-річчя з дня народження)	202
НІКОЛЕНКО Людмила	
Вектори формування інклюзивної організаційної культури в закладі вищої освіти	219

ОПАЛЮК Олег, ЛІСОВА Людмила

Особливості використання дитячого дизайну у роботі з дітьми з
тяжкими порушеннями мовлення 232

ТКАЧ Оксана, КОНСТАНТИНІВ Оксана

Особливості вивчення та корекції проявів підкіркових уражень у осіб
з афазією 250

CONTENTS

<u>SYNYOV Viktor</u>, SYNYOVA Yevgeniya, FEDORENKO Svitlana Theoretical and methodological basis of the process of educating children with visual impairments	7
BRČIAKOVÁ Zuzana Implementation of information and communication technologies in the education of students with physical disabilities: analysis of practice and teachers' preferences	23
BUINIAK Mariana Research on the state of partnership interaction between teachers of inclusive classes and students with special educational needs	40
HAETSKAL Yuliya Formation of natural concepts and ideas in younger schoolchildren with speech disorders in the lessons "I explore the world"	51
HALUSHCHENKO Viktoriia Intehratyvni pidkhody zastosuvannif ihrovykhtekh nolohii v korektsiinii roboti z ditmy z severe speech disorders	62
HLADUSH Viktor, KRAVCHUK Ihor, KRAVCHUK Liudmyla Digitalization of the educational process for children with hearing and speech impairments	81
HONCHARUK Nataliia, VERZHIHOVSKA Olena, MARKIV Anna Formation of alternative communication skills in preschool age children with autism spectrum disorders	108
ZAN Olga Features of formation of prognostic activity in younger schoolchildren with intellectual disorders	127
KONOPLIASTA Svetlana, BIELOVA Olena Mental dysontogenesis in persons with congenital cleft lip and palate	147
LASTOCHKINA Olena Digital assistants in special education: an overview of useful online services for speech-language pathologists and future specialists	166
LEVITSKY Vadim, SPIVAK Vitaly The use of didactic games in environmental education of preschoolers with intellectual disabilities	188
LYNDINA Yevheniia, KOZYNETS Oleksandr Evgeniya Fedorivna Sobotovich: a life dedicated to speech therapy (to the 90th anniversary of her birth)	202
NIKOLENKO Liudmyla Vectors of formation of inclusive organizational culture in a higher education institution	219

OPALIUK Oleh, LISOVA Liudmyla

Peculiarities of using children's design in work with children with severe disabilities

232

TKACH Oksana, KONSTANTYNIV Oksana

Information and computer technologies as alternative methods of forming writing in children with dystgraphya

250

**COLLECTION
OF SCIENTIFIC PAPERS**

**KAMIANETS-PODILSKYI
NATIONAL IVAN OHIIENKO UNIVERSITY
AND
UKRAINIAN STATE MYKHAILO DRAHOMANOV UNIVERSITY**

**ACTUAL QUESTIONS OF THE
CORRECTIONAL EDUCATION**
(pedagogical sciences)

Issue 25

**Head of Editorial board
Science editor
Scientific Secretary**

**O. Havrilov
S. Fedorenko
O. Konstantinov**

Articles are given in the original language

Printed in author's redaction of the authors' makeup pages

Editorial staff does not always share opinions of the articles' authors

Full responsibility for the choice, accuracy of the given evidences, quotes, economic-statistics data, specific names and other information rests with the authors of the published articles.

Passed for printing 06.06.2025 Format 60x84/16
Offset paper. Typeface Times New Roman. Offset printing
Con. pr. side 16,86 Circulation 50. Ord. 165

Finalized for publication and printed
in the publishing Kovalchuk O.V.

Наукове видання

**ЗБІРНИК
НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

**та
УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ
(педагогічні науки)**

Випуск 25

**Головний редактор
Науковий редактор
Відповідальний секретар**

**О. Гаврилов
С. Федоренко
О. Константинів**

Матеріали подані мовою оригіналу
Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 06.06.2025 р. Формат 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум. друк. арк. 16,86 Тираж 50. Зам. 165

Видавець Ковальчук О.В.
32315, Хмельницька обл., м. Кам'янець-Подільський,
вул. Васильєва, 13, корп. А, 37.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 7057 від 25.05.2020 р