

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ

Збірник наукових праць

Випуск 13



**ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА НАПН УКРАЇНИ**

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ
ТА ПСИХОЛОГІЇ**

Збірник наукових праць

Випуск 13



Київ -2025

УДК 376.1 – 056.36(06)ББК 74.3я43
Т33

Редакційна колегія:

Бех І. Д., доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України
Засенко В. В., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України
Кобильченко В. В., доктор психологічних наук, професор
Кульбіда С. В., доктор педагогічних наук, професор
Литовченко С.В., доктор педагогічних наук, професор
Омельченко І.М., доктор психологічних наук, професор
Прохоренко Л.І., доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України
Супрун М. О., доктор педагогічних наук, професор
Хохліна О. П., доктор психологічних наук, професор
Чеботарьова О. В., доктор педагогічних наук, професор, науковий редактор
Шевченко В.М., доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник
Гладченко І. В., кандидат педагогічних наук (відповідальна за випуск).

Точки зору авторів публікацій і редакційної колегії можуть не співпадати.

***Друкується за рішенням Вченої ради
Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України***

Протокол № 8 від 26. 06. 2025 р.

Т33 Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології: Збірник наукових праць: Вип. 13 / За ред. О. В. Чеботарьової, І. В. Гладченко. – Київ, 2025. – 260 с.

Збірник містить статті з актуальних проблем теорії і практики спеціальної педагогіки та психології. Представлено результати теоретичних, практичних та експериментальних досліджень проблем навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, подано рекомендації стосовно їх упровадження в практику, здійснено екскурс в історію проблеми.

Адресовано науковцям, учителям, вихователям, психологам закладів загальної та спеціальної освіти, працівникам соціальної служби, студентам факультетів спеціальної та інклюзивної освіти педагогічних університетів, аспірантам, усім, хто цікавиться проблемами навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами.

УДК 376.1 – 056.36(06)ББК 74.3я43

ISBN 978-966-188-199-9

© Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України, 2025
© Автори статей, 2025

ЗМІСТ

Зміст.....4

Супрун Д. М., Супрун М. О., Макаренко П. В.,

Кондратенко В. О., Шеремет М. К.

В. М. СИНЬОВ І СУЧАСНА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА НАУКА ТА ПРАКТИКА.....8

Чеботарьова О. В., Ханзерук Л. О.

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
У НАУКОВІЙ ТВОРЧОСТІ ВІКТОРА МИКОЛАЙОВИЧА СИНЬОВА.....19

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЦІ ТА ПСИХОЛОГІЇ

Грибань Г. В.

ДО ПИТАННЯ СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА З ПОДОЛАННЯ
ТРУДНОЩІВ ЗАСВОЄННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ЛЕКСИКИ І ЗВ'ЯЗНОГО
МОВЛЕННЯ.....23

Гава О. Л.

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ТА СТАДІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ
ФАХІВЦІВ ОСВІТНЬОЇ СФЕРИ.....33

Дитяк О. І.

СУЧАСНІ УПРАВЛІНСЬКІ ПІДХОДИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ
ОСВІТИ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ ДІЯЛЬНОСТІ ІРЦ.....41

Козак М. М.

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З
РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ.....44

Легкий О. М., Топузов М. О., Кондратенко С. В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ.....55

Мартинюк З. С.

СУЧАСНІ КРИТЕРІЇ У СТВОРЕННІ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА «ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ ПИСЬМА» ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ61

Миханчук І. В.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....70

Старецька О. Й.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....78

Сухіна І. В.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ У БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....84

Трикоз С. В., Блеч Г. О.

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....94

РОЗДІЛ І

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Бобренко І. В. ДО ПИТАННЯ ПОЛІПШЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ НУШ.....102

Гладченко І. В.

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ КАЗКИ З МАТЕМАТИЧНИМ ЗМІСТОМ
В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....114

Каплієнко А. І.

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....130

Кисла О. П.

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ
НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З СИНДРОМОМ РЕТТА.....136

Максименко Л. П.

ДИДАКТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ ЯК ІНСТРУМЕНТ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ ТА
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ
ПОТРЕБАМИ.....147

Мякушко О. І. ЗАСТОСУВАННЯ РУХЛИВИХ ІГОР ДЛЯ ЗАОХОЧЕННЯ
ФІЗИЧНОЇ АКТИВНОСТІ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ157

Ханзерук Л. О.

НАВЧАННЯ САМООБСЛУГОВУВАННЮ ДІТЕЙ РАННЬОГО ТА
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....166

Чеботарьова О. В.

ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВЕ СПРЯМУВАННЯ КУРСУ «ТЕХНОЛОГІЇ» У
СПЕЦІАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДЛЯ ДІТЕЙ З
ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....173

МІЖНАРОДНА СПІВПРАЦЯ.....184

D. Suprun, Markus A. Launer, Noriko Suzuki, Natsuko Uchida, Zhou YI.

MANAGING JOB COMPLEXITY: BALANCING RATIONALITY AND INTUITION AT THE DECISION-MAKING PROCESS.....184

M. Suprun, D. Suprun, A. Kapliienko, Markus A. Launer, Zhou YI.

PROFESSIONAL TRAINING OF MANAGERS IN SOCIAL SPHERE: MODERN PROGRAMS.....222

ДІТИ З РІДКІСНИМИ ПОТРЕБАМИ РОЗВИТКУ:

інформаційно-довідкові матеріали241

Чеботарьова О. В., Гладченко І. В.

ОСОБЛИВІ ПОТРЕБИ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ВІЛЬЯМСА...242

НАШІ ЮВІЛЯРИ.....248

Чеботарьова О. В., Супрун М. О.

СВІТЛО НАУКИ І ДОБРА:

ДО ЮВІЛЕЮ ЛІЛІЇ ОЛЕКСІЇВНИ ХАНЗЕРУК.....248

КОМУНІКАЦІЯ ОСВІТНІХ ВОЛОНТЕРСЬКИХ ІНІЦІАТИВ.....251

Блеч Г. О.

TELEGRAM КАНАЛ «МИ ПОРУЧ!».....251

Відомості про авторів.....257



В. М. СИНЬОВ І СУЧАСНА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА НАУКА ТА ПРАКТИКА

*Супрун Д. М.,
Супрун М. О.,
Макаренко П. В.,
Кондратенко В. О.,
Шеремет М. К.*

Вітчизняна психологія та педагогіка має всі підстави для того, щоб виділити ряд визначних імен вчених, які визначають їх сучасний стан і слугують орієнтиром для майбутнього. Ім'я доктора педагогічних наук, професора, академіка НАПН України, Заслуженого юриста України Віктора Миколайовича Синьова належить до цієї плеяди вчених-новаторів. Сфера наукових інтересів дослідника завжди відзначалася особливо широким спектром.



Закінчивши дефектологічний факультет КДПІ ім. М.О.Горького та аспірантуру Інституту дефектології АПН СРСР, він вже в молоді роки стрімко увійшов у когорту кращих фахівців корекційної педагогіки колишнього Радянського Союзу. Дослідженням В. М. Синьова завжди характерними є такі ознаки, як високий рівень теоретичного компоненту, а також їхня всебічна практична спрямованість. Поряд із проведенням широкомасштабної дослідницької роботи, спрямованої на вдосконалення корекційно-виховного

процесу спеціальних шкіл, В. М. Синьов у 60–70-ті рр. проявляє себе талановитим організатором підготовки педагогічних кадрів, працюючи доцентом, заступником декана дефектологічного факультету столичного педагогічного інституту.

Особливими науковими здобутками В. М. Синьова характеризується його робота у відділі дефектології НДІ педагогіки України. Важливою науково-практичною значимістю для педагогічної теорії й практики стали результати досліджень вченим різних аспектів соціалізації учнів із особливостями розумового розвитку. Новим етапом у науково-педагогічній діяльності В.М. Синьова став його прихід у колектив Київського Інституту внутрішніх справ при НАВСУ, в якому він пройшов шлях від доцента кафедри психології та педагогіки до першого проректора з навчальної роботи, завідувача кафедри правової та соціальної педагогіки. Органічно продовжуючи розвивати вивчення методологічних і практичних основ дефектології, дослідник спільно із своїми колегами, за більш ніж двадцятирічний творчий шлях, заклав основи нових наукових напрямків у психолого-педагогічній науці. Серед вагомих здобутків вченого перш за все необхідно наголосити на тому, що ним та під його науковим керівництвом було зроблено радикальні зміни в переосмисленні теоретичних та практичних засад пенітенціарної педагогіки, яка з виправно-трудова педагогіки стала дійсно педагогікою каяття – пенітенціарною. Завдяки зусиллям В. М. Синьова та його колег-однодумців О. В. Беци, Г. О. Радова, О. П. Северова, В.В. Сулицького, Д.О. Ніколенка, С.І. Жеваги, В. І. Кривуши, В. І. Ковальця, В. М. Любченка та інших було започатковано основи сучасної не тільки пенітенціарної педагогіки, а й всієї пенітенціарної теорії та практики. Характерною рисою педагогічних поглядів В. М. Синьова у сфері пенітенціарної педагогіки стало те, що він розглядає побудову взаємодії персоналу установи виконання покарань і засудженого з позицій педагогіки співпраці.

Новаторство педагогіки співпраці, на думку вченого, проявляється перш

за все в тому, що воно сприяло “олюдненню” особистості людини, яка переступила межу закону. Подібне бачення взаємодії педагога пенітенціарної установи та засудженого вимагає від першого психологічного налаштування на якісно новий тип стосунків, що вимагають від нього чіткого дотримання певних психологічних установок, а від другого – щирого бажання змінити своє життя на краще. До цих психологічних установок, що слугують запорукою реалізації педагогіки співпраці в місцях позбавлення волі В. М. Синьов відносить:

- на упереджуючу увагу до особистості будь-якого засудженого з усіма його складностями, протиріччями (що протистоїть тенденції до запрограмованого відторгнення засудженого з боку співробітників);
- на пошук позитивного в особистості та опору на нього в процесі ресоціалізації;
- на оптимістичний прогноз в оцінці перспектив особистісних змін засудженого;
- на емпатичне (співчуваюче) розуміння засудженого і його психічного стану, що передбачає вміння “подивитися на світ з позиції іншого”;
- на відкрите, довірливе спілкування із засудженими;
- на надання йому для подолання труднощів, досягнення успіху в різних видах і ситуаціях життєдіяльності, корекції статусу особистості в соціальному оточенні;
- на глибинне вивчення і розкриття справжніх мотивів і зовнішніх обставин, що викликають вчинки і дії засудженого, з урахуванням його характерологічних здібностей і прийняття на цій підставі оптимальних психолого-педагогічних рішень.

Запропоновані В. М. Синьовим ціннісні компоненти (установки) педагогіки співпраці, знаходяться в безпосередній єдності з її технологічними компонентами, тобто володінням персоналом пенітенціарних закладів певними різноманітними способами здійснення професійної психолого-педагогічної діяльності, спрямованої на всебічне вивчення та ресоціалізацію засуджених.

Професором В. М. Синьовим було запропоновано оригінальні підходи до реалізації традиційних методів роботи із засудженими (бесіда, спостереження, узагальнення незалежних характеристик, вивчення документації, анкетування, аналіз продуктів діяльності тощо), а також психолого-діагностичних методик, що цілком можливо адаптувати до умов роботи співробітників установ.

Важливим науково-практичним досягненням В. М. Синьова стало і те, що ним спільно із В. І. Кривушею було проведено дослідження стосовно творчого запровадження в практику діяльності виховних колоній для засуджених підлітків педагогічної спадщини А. С. Макаренка. Для гуманізації діяльності виправних установ і підвищення ефективності процесу виправлення злочинців у сучасну пенітенціарну педагогіку і виховну роботу з засудженими в установах вноситься, як зазначають ці науковці, низка принципово нових положень. Це, передусім, подолання деформації у взаємовідносинах співробітників-вихователів і засуджених, тобто формування й реалізація таких особистісних установок суб'єктів виховної системи щодо її об'єктів, як шанобливе ставлення до особистості кожного засудженого, пошук позитивного в особистості та опора на нього в педагогічному процесі; емпатичне розуміння особистості та її емоційного стану; створення для засудженого реальних перспектив поліпшення свого становища (соціального статусу); відкрите довірливе спілкування й контактна взаємодія; надання засудженим психологічної та іншої допомоги для подолання труднощів у різноманітних ситуаціях, оптимістичний прогноз в оцінці перспектив позитивних змін в особистості; активізація самосвідомості особистості й апеляція до її інтелектуального потенціалу; зміцнення й розширення позитивних соціальних зв'язків засуджених, самокритичний аналіз і самокорекція вихователем власної особистості та діяльності.

Всебічне вивчення В. М. Синьовим і вченими КІВС практики роботи пенітенціарних установ свідчить про можливості формування колективістських взаємовідносин у середовищі засуджених. Для цього, на їх думку, потрібно структурно реорганізувати формальні утворення на основі ідеї А. С. Макаренка

про первинний колектив, педагогічне керівництво ним, його функціонування та розвиток. Актуальним у цьому плані є і Макаренківські положення про активізацію різноманітних видів соціально корисної колективної діяльності, посилення її особистісного смислу, творчої спрямованості та самостійності, розвиток суб'єкт-суб'єктних відносин. На практичне підтвердження вчення А. С. Макаренка педагогами Київського інституту внутрішніх справ – на той час єдиного в Україні вищого навчального закладу пенітенціарної системи – було проведено спеціальні дослідження ефективності діяльності виховних колоній, де неповнолітніх засуджених залучали до різноманітної соціально корисної та особистісно-значущої колективної творчої діяльності, яка вимагала від них співчуття, милосердя, доброти і відповідала їхнім віковим та індивідуальним особливостям, запитам та інтересам. Це, наприклад, шефство над будинками для сиріт і дітей, які втратили батьківську опіку, навчання національних ремесел, підготовка до звільнення й майбутнього сімейного життя тощо. Дослідження показали: чим багатший зміст і різноманітні форми й методи перевиховання неповнолітніх, тим швидше відбувається їхня ресоціалізація. Неабияке значення при цьому має єдність виховних впливів на інтелектуальні, емоційно-вольові, ціннісно-мотиваційні компоненти їхньої свідомості та поведінки.

Глибоко вивчаючи психолого-педагогічні аспекти діяльності виховних колоній, В. М. Синьов, як вчений-дефектолог, насамперед прагнув вивчити широкий спектр вихованців із особливостями фізичного та психічного розвитку. Результатом цих багаторічних досліджень стала низка наукових праць, що ґрунтувалися на методологічній та пенітенціарної теорії. Всебічне вивчення підлітків, а згодом і дорослих засуджених з тими чи іншими особливостями психофізичного розвитку, дало змогу В. М. Синьову та його колегам О. П. Северову, Д. О. Ніколенку, А. С. Рождественському та іншим заявити про створення нового наукового напрямку, що інтегрував у собі найсучасніші досягнення пенітенціарної та дефектологічної науки –

пенітенціарної дефектології. Помітним явищем у розвитку цієї галузі знань був вперше у колишньому Радянському Союзі захист під науковим керівництвом академіка В. М. Синьова кандидатської дисертації О. Д. Гришко, яка була присвячена всебічному вивченню мотиваційної сфери розумово відсталих засуджених підлітків. Значимим успіхом вченого стало і дослідження його учениці Т. Г. Харченко питань пенітенціарної психології.

Будучи людиною високої загальної та педагогічної культури В. М. Синьов постійно і особливо відповідально ставиться до формування особистості офіцера правоохоронних органів. Бачення офіцера людиною, що є носієм високої моралі спонукало В. М. Синьова спільно їх В. С. Медведєвим вивчати протягом тривалого часу прояви професійної деформації в співробітників органів внутрішніх справ. Професійна деформація – явище, яке для людини руйнівний все проникаючий характер, що врешті-решт призводить до професійної непридатності правоохоронця.

Дослідженню цих проблем, а також вивченню питань недопущення професійної деформації й було присвячено першу в Україні докторську дисертацію із юридичної психології В. С. Медведєва, наукове керівництво якою здійснював професор В. М. Синьов. Доречно буде зазначити, що кількість докторських та кандидатських дисертацій із різних галузей права, педагогіки та психології, що були виконані під керівництвом вченого сягає вже ста.

Однією з важливих умов недопущення профілактики професійної деформації, на думку вченого, є педагогічно виважене формування та удосконалення професійної культури правоохоронця нового покоління, що є актуальною для теорії і практики підготовки та безперервної післядипломної освіти співробітників органів внутрішніх справ. При цьому принципово важливим, наголошує академік, є виховання в правоохоронців системи професійно значущих для якісного виконання соціально-педагогічних функцій особистісних властивостей, зокрема таких, як: соціальна відповідальність; готовність прийти на допомогу в поєднанні з провідним місцем цінностей

служіння людям і закону в підсистемі духовно-аксіологічних властивостей особистості; перцептивні здібності (здатність швидко і адекватно розуміти інших людей, у тому числі емпатично, бути одночасно уважним до багатьох об'єктів тощо); емоційна стабільність у поєднанні з умінням емоційно забарвлено передавати інформацію; особистісний динамізм (інтерактивність) як здатність впливати на інших людей; волеві якості; висока мовленнєва культура; здатність до антиципації (прогнозу розвитку подій, поведінкових явищ); креативність (здатність до творчих, нестандартних рішень) у поєднанні з професійними стереотипами діяльності.

Поряд із розвитком цих значущих соціально-педагогічних функцій правоохоронцеві, вважає В. М. Синьов, вкрай необхідно володіти конкретними методами і прийомами активізуючого або гальмуючого виховного впливу на особистість та різні малі і великі соціальні групи (роз'яснення, доведення, переконання, дискусія, “вибух”, приклад, прохання, прояв доброти і турботи, комплімент, пробудження і активізація гуманних почуттів, наказ, заборона, прояв компетенції, натяк, попередження про наслідки, іронія та ін.), а також уміти ці прийоми адекватно вибірково застосовувати.

Особливого значення з точки зору формування в правоохоронця таких особистісних рис і компетенцій, які сприяли б якісному виконанню соціально-педагогічних функцій і підвищенню авторитету пенітенціаристів, а також інших силових структур серед населення, набуває проблем в залучення співробітників ОВС та ДПтС, військовослужбовців уже з курсантської лави до повноцінного самовиховання, що є запорукою, на думку дослідника, створення стійкої (на майбутнє життя) мотивації самопізнання і самовдосконалення об'єктивності рефлексій у діяльності, поведінці, людських взаєминах.

Особливо цінним для теорії виховання є висновок академіка В. М. Синьова про те, що сама по собі педагогічна культура особистості як гуманітарна цінність, включаючи, безумовно, етичні та естетичні компоненти, але не обмежуючись ними, при її сформованості в людині сприяє не тільки

якісному виконанню нею різноманітних, не лише професіональних, соціальних ролей (у сімейній сфері), але й значною мірою забезпечує авторитет такої людини і повагу до неї в суспільстві.

За більш ніж п'ятдесятирічну активну науково-педагогічну діяльність академік здійснив розробку та модернізацію навчальних планів і програм для різних типів спеціальних шкіл, для педагогічних навчальних закладів та для закладів освіти МВС України. За його науковим і організаційним керівництвом та при активній авторській участі було створено відомі праці з теорії виховання та навчання, відомі праці з олігофренопедагогіки, що є важливими підручниками та навчальними посібниками для студентів, курсантів закладів освіти МВС України, педагогів-практиків. Ціла низка навчальних посібників із проблем пенітенціарної педагогіки, підготовлених авторським колективом на чолі із В. М. Синьовим, завоювали широке визнання і стали хрестоматійними книгами як для курсантів, так і для офіцерів пенітенціарної системи.

Критично оцінюючи кадрове забезпечення правоохоронних органів із позицій їхньої психолого-педагогічної умілості, вчений завжди дотримується позицій, що головне завдання вищої школи не вчити студента чи курсанта, а навчити його вчитися, враховуючи при цьому його особистість, індивідуальність. Дійсно, викладач повинен не радіти, що як і коли роботи, а показати альтернативу вибору, як її знайти, навчити самому процесу пошуку. Курсант, у свою чергу, спираючись на знання та особистий досвід, вибирає і планує свої дії в навчанні. Керуючись таким баченням підготовки офіцера в навчальному закладі, В. М. Синьов спільно із своїми однодумцями на початку 90-х років, вперше на Україні започаткували в системі МВС підготовку психологів для органів виконання покарань і міліції. Історія життя психологічного факультету КІВС дає нам підстави визначити певні тенденції розвитку підготовки психологічних кадрів:

- орієнтація на створення науково-педагогічного комплексу: вищий навчальний заклад – наукові інститути НАПН України (психології, педагогіки,

спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка, педагогіки та психології професійної освіти дорослих ін.) – установа виконання покарань, підрозділ ОВС;

- впровадження елементів системи навчання курсантів і слухачів за індивідуальними планами з розвитком їхньої науково-дослідної роботи та проблемних групах;

- гуманізація та демократизація навчання як стиль взаємовідносин викладачів і курсантів, що є умовою посилення індивідуального виховного впливу на вихованців;

- впровадження курсантсько-викладацького самоврядування, формування через роботу курсантської ради факультету навичок організаторської діяльності;

- розвиток професійно-пізнавальної активності курсантів на основі впровадження нових методів викладання, найновіших технічних засобів навчання;

- розширення міжвузівських та міжнародних контактів спеціалістів.

Розпочата В. М. Синьовим, О. П. Северовим та іншими вченими принципово нова справа зі створення психологічної служби в пенітенціарній системі та в ОВС буде, на їх думку, лише тоді успішною, коли вона базуватиметься на принципах першонеобхідності, а не кон'юнктури. Напевно, що далеко не випадково, професор Київського університету ім. Св. Володимира Д. І. Тальберг ще аж у 1876 році стверджував: «Тюрма має справи з внутрішнім світом людини, з моральними хворобами та аномаліями, саме тому знання психологічні, безумовно, необхідні для успіху. Не буде сказано занадто, коли зазначимо, що сума і якість людських знань у сфері психології складають першооснову, на якій базується майбутнє тюремного питання».

Демократичні перетворення, що визначають облік сьогодення, зокрема й психолого-педагогічної науки, насамперед сприяють зростанню соціальної ролі особистості на основі розробки життєздатної системи забезпечення духовного

самовдосконалення людини, формування інтелектуального та культурного потенціалу суспільства. Саме тому ці процеси, на думку академіка Віктора Миколайовича Синьова, зобов'язують нас принципово по-іншому переосмислити минуле, що якраз і дасть змогу виробити нове бачення майбутнього психолого-педагогічної теорії та практики [1-21].

Література:

1. Бойко-Бузиль Ю.Ю., Супрун М. О. Ювілей академіка Синьова Віктора Миколайовича (до 80-річчя від дня народження) Вісник пенітенціанної асоціації України, 2020. – №1. – С. 143–150.
2. Волошин І.А., Супрун М.О. Академік Віктор Миколайович Синьов і сучасна психокорекційна педагогіка. Збірник матеріалів I Всеукраїнської науково-практичної студентської конференції «Українська корекційна освіта: історія та перспективи розвитку» 24-25 вересня 2015 року, Випуск 1. НПУ ім. М.П. Драгоманова – С. 138-142.
3. Дука О.А., Супрун М.О. Наш ювіляр (до 75-річчя із дня народження академіка В.М.Синьова). Науковий вісник Інституту кримінально-виконавчої служби, 2015. – №1 (9). – С. 153–155.
4. Супрун Д. М., Супрун М. О. Академік В.М Синьов і сучасна психолого-педагогічна наука (до 80-річчя із дня народження) Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: Наук.-метод. зб. Ін-ту спец. педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН України – 2019. 283-296.
5. Супрун Д. М., Супрун М. О. З історії започаткування академіком В. М. Синьовим вивчення майбутніми пенітенціаристами основ дефектології Актуальні проблеми психологічного забезпечення службової діяльності працівників правоохоронних органів: зб. тез II міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 28 жовтня 2021 р.). К: ДНДІ МВС України, 2021. – С. 262-266.
6. Супрун М. О. Академік В.М. Синьов як основоположник психолого-педагогічної теорії співпраці із людиною, яка перебуває в конфлікті із законом (до 80-річного ювілею) Національний авіаційний університет III Міжнародна науково-практична конференція «Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій» 26-27 березня 2020 року Збірник наукових праць. С. 139-145.
7. Супрун М. О. Мої науково-педагогічні стежки: вибрані публікації. Збірник праць. К.: КДА, 2023. 344 с.
8. Супрун М.О. Педагогіка: підручник для духовних та світських закладів освіти. К.: КДА, 2018. 400 с.
9. Супрун Д. М., Супрун М. О. Академік В.М. Синьов як основоположник пенітенціарної дефектології Всеукраїнська науково-практична конференція «Історія та філософія освіти в незалежній Україні: контрверзи сучасного наукового пізнання», 08. 06. 2021 р. К.: ІП НАПН України. – С. 210-214.
10. Супрун Д. М., Супрун М. О. Внесок академіка В.М.Синьова в пенітенціарну науку та практику. Актуальні проблеми психологічного забезпечення службової діяльності працівників правоохоронних органів: зб. тез міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 30 жовтня 2020 р.). Київ : ДНДІ МВС України, 2020. –С. 116-122.
11. Супрун Д. М., Супрун М. О. Діяльність академіка В. М. Синьова зі створення закладів освіти для дітей з розладами аутичного спектру в Україні (наприкінці 90-х років ХХ

ст.) Актуальність та особливості наукових досліджень в умовах воєнного стану: збірник тез Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції з нагоди відзначення Дня науки - 2022 в Україні (м. Київ, 24 травня 2022 р.). Київ: ДНДІ МВС України, 2022. – С. 191-194.

12. Супрун М.О. Академік В. М. Синьов про самовиховання особистості майбутнього пенітенціариста. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми прав людини, яка перебуває в конфлікті із законом, крізь призму правових реформ» (м. Київ, 2 грудня 2016 р.) – К: ІКВС, 2016. – С. 340–342.

13. Супрун М.О. Академік В.М. Синьов та вітчизняна юридична психологія. Матер. всеукраїнської науково-практичної конференції: «Актуальні проблеми юридичної психології» – К: Київський нац. ун-т внутрішніх справ, 2006, – С. 50–54.

14. Супрун М.О. Внесок академіка В.М. Синьова та його наукової школи в розвиток загальної психолого-педагогічної науки та пенітенціарної теорії і практики (до 75-річчя із дня народження). Публічне право, 2014.– №4 (16). – С. 277–282.

15. Супрун М.О. Внесок наукової школи академіка В.М. Синьова в розвиток загальної та спеціальної психолого-педагогічної науки. – К.: Наук. метод. центр вищої освіти «Нові технології навчання»: наук. метод. зб. – 2002. – № 33. – С. 137–145.

16. Супрун М.О. Внесок наукової школи академіка В.М. Синьова в розвиток загальної та спеціальної психолого-педагогічної науки. Професор В.М. Синьов: до 70-річчя із дня народження. Бібліографічний покажчик. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. – С. 13–23.

17. Супрун М.О. Дефектологія пенітенціарна. Міжнародна поліцейська енциклопедія. Т.8. Інформаційно-аналітична, освітня та наукова діяльність, психологічні засади поліцейської служби; міжнародне співробітництво. -К.: «Атіка», 2014. -С. 1469-1470.

18. Супрун М.О. Педагогіка співпраці академіка В.М. Синьова. Науковий вісник Інституту кримінально-виконавчої служби, 2014. – №1(5). – С. 179–184.

19. Супрун М.О. Пенітенціарні аспекти педагогіки співпраці академіка В.М. Синьова. Вісник Академії управління МВС. – 2008. – № 3. – С. 170–177.

20. Супрун М.О. Позааудиторна робота відомчого ВНЗ в контексті педагогіки співпраці академіка В. М. Синьова (із історії питання). Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Кримінально-виконавча політика України та європейського союзу: розвиток та інтеграція» (м. Київ, 27 листопада 2015 р.) – К: ІКВС, 2015. – С. 507–510.

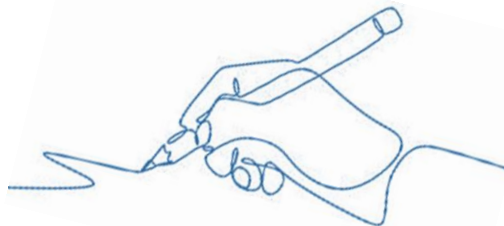
21. Шеремет М. К., Супрун М.О. Основні наукові здобутки В.М. Синьова та його наукової школи. Наукові школи НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005, – С. 138–243.

22. https://drive.google.com/file/d/1-owYFKNu5ceitKSm5Gj4giMNTOMc-b-N/view?usp=drive_web Лекція Супруна М. на тему: «Особистість корекційного педагога».

23. <https://www.youtube.com/watch?v=mrXS0ySME2w> Посилання на передачу «Від інклюзії в освіті до інклюзії в суспільстві» із М. О. Супруном. Тема: «Педагогіка наука чи мистецтво?»

24. <https://youtu.be/kcmsfT4tz4k> Посилання на передачу «Від інклюзії в освіті до інклюзії в суспільстві» із М. О. Супруном. Тема: «Інклюзивна освіта».

25. <https://youtu.be/SDI9--SbWSQ> Посилання на передачу «Камо грядеши» із М. О. Супруном. Тема: «Інклюзивна освіта».



ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ У НАУКОВІЙ ТВОРЧОСТІ ВІКТОРА МИКОЛАЙОВИЧА СИНЬОВА

***Чеботарьова О. В.,
Ханзерук Л. О.***



Синьов Віктор Миколайович

(14.03.1940–15.04.2025) - видатний український учений в галузі корекційної педагогіки, юридичної і спеціальної психології, доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, заслужений юрист України, заслужений професор Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, почесний президент громадської організації «Асоціація корекційних педагогів України».

Віктор Миколайович Синьов народився у Києві, в 1962 році закінчив Київський державний педагогічний інститут (тепер УДУ імені Михайла Драгоманова), з яким була пов'язана вся його активна професійна діяльність і наукова творчість.

Доробок Віктора Миколайовича Синьова займає помітне місце у розвитку сучасної української науки, зокрема в галузі спеціальної педагогіки та психології. Його наукові праці сприяли поглибленню теоретичних засад корекційно-розвиткової роботи, формуванню нових підходів до навчання й підтримки осіб з порушеннями розвитку, а також становленню національних наукових шкіл у цій сфері. Значення внеску В. М. Синьова полягає не лише у створенні фундаментальних концепцій, методологічних підходів і прикладних розробок, а й у формуванні професійної спільноти фахівців, орієнтованих на гуманістичні цінності, наукову обґрунтованість та інноваційність педагогічної практики. Завдяки його науковій і організаційній діяльності було закладено

підґрунтя для подальшого розвитку української спеціальної педагогіки, її інтеграції у міжнародний науковий простір і адаптації до сучасних викликів [1].

До основних наукових праць Віктора Миколайовича Синьова у галузі спеціальної педагогіки та психології, написаних в тому числі у співаторстві, належать: «Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка» (2009); «Психологія розумово відсталості дитини» (2008); «Розумова відсталість як педагогічна проблема» (2007); «Соціально-правовий захист дітей з вадами розумового розвитку» (2007); «Основи дефектології» (1994) та багато-багато інших. Написані в різні часи його активної наукової діяльності впродовж 50 років, вони залишаються важливою частиною сучасного наукового дискурсу щодо розвитку психічної сфери дітей та дорослих з інтелектуальними порушеннями та іншими особливими освітніми потребами.

Знайомство з результатами цих досліджень дозволяє нам відстежувати розвиток уявлень про сутність дизонтогенезу, побачити зміни у знанні про психічну сферу дітей та дорослих з ментальними порушеннями, відчутти як змінилась сама наука та її проблематика за час, що минув. Праці академіка Віктора Синьова не тільки відображають основні етапи розвитку наукових інтересів дослідника, вони закладають теоретичні основи навчання та виховання осіб з особливими потребами, слугують методологічними засадами для розвитку нових практичних підходів у освітній реабілітації.

Розкриваючи сучасні аспекти спеціальної та інклюзивної освіти, Віктор Синьов аналізує джерела, вибудовуючи на цій основі свій авторський наратив. Дослідник констатує, що у сучасному науковому дискурсі не існує універсального підходу до розуміння інклюзивної освіти, а доцільним вважається такий, який синергічний національному, культурному та соціальному контекстам. Підкреслюючи наукову цінність різних підходів до розуміння сучасних тенденцій в освіті, Віктор Синьов ревнісно відстоює українську методологію та технологію спеціальної освіти як такі, що мають ресурсний потенціал для інновацій. У той час, коли філософію, методологію та

найбільш успішну модель інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами нам ще належить відшукати.

Акценти, які розставляє Віктор Синьов з приводу майбутнього розвитку психолого-педагогічної науки, нерідко стають пророчими, вирізняються стурбованістю щодо того, щоб «інклюзія не стала ілюзією», обґрунтовують необхідність подолання протиріччя: з одного боку – інтелектуальне/психічне недорозвинення, з іншого – необхідність створення умов для успішного навчання в загальноосвітньому просторі.

У пошуку якісної моделі інклюзивного навчання академік Віктор Синьов надає важливого значення міжнародному науковому партнерству. Привертають увагу його думки, непересічний досвід, а також докладені зусилля для пошуку відповідей на складні питання, поставлені у низці міжнародних наукових проєктів.

Розглядаючи психологічну компетентність як неодмінну базову потребу для професійної майстерності фахівця в галузі спеціальної освіти, Віктор Синьов ніби передчуває настання складної реальності, яка сьогодні зумовила тенденцію психологізації освіти. Позиціонуючи набуття професійної компетентності в галузі спеціальної освіти як процес постійного удосконалення, Віктор Синьов застерігає від симптоматичного підходу до корекційної роботи, необхідність пошуку стратегій її цілісності, технологічних підходів сучасного типу. За такого розуміння, у центрі уваги фахівця завжди конкретна особистість, з її внутрішніми станами, поведінкою, вчинками. Отже, важливо не знецінити, не знівелювати гуманну ідею, усвідомити чи не найважливіше – інклюзія – не асиміляція, вона про значення та внесок у розуміння закономірностей в рамках соціальної мозаїки [2].

Не даремно, В. М. Синьов у фахових дискусіях щодо якісної підготовки фахівців звертався до філософського спадку Сковороди. Не тільки щодо його знаменитого вчення «про сродне», мова про важливість транспонування ключових положень цього спадку на освіту дітей з особливими потребами, який

показує, що філософські витоки інклюзивної освіти ми знаходимо в кордоцентризмі Сковороди [3;8].

Наукові здобутки академіка В. М. Синьова відзначені багатьма нагородами, але чи не найвище визнання – його праці, залишені нам як живе утілення розуму вченого та представників його наукової школи, щоб надихати нові покоління науковців до нових досягнень у галузі спеціальної педагогіки та психології.

Література:

1. Sinev V., Khanzeruk L. The New Ukrainian School and the provision of quality competence-based education for students with SEN. ‘Social inclusion through segregation?’ (2020) Research Report № 7. P. 17-23. Retrieved from https://support.hig.se/helpdesk/WebObjects/Helpdesk.woa/wa/CommonActions/download?d_l=_v-GyIHWzyLrwJ8wMKZmgHVAAnshYUljA&id=1
2. Синьов В. М. Нова школа України і проблеми забезпечення якісної освіти дітей з особливостями розвитку // Європейські педагогічні студії / Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи; ред. кол. В. П. Андрущенко (голова) [та ін.]. Вип. 7. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 36-45.
3. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник / НПУ імені М. П. Драгоманова. К., 2009. Ч. 2: Навчання і виховання дітей. 224 с.
4. Основи дефектології: навчальний посібник для студентів педагогічних інститутів / В. М. Синьов, Г. М. Коберник. К. : Вища школа, 1994. 143 с.
5. Психологія розумово відсталої дитини: підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна; МОН України. К. : Знання, 2008. 359 с.
6. Розумова відсталість як педагогічна проблема: навчальний посібник / Мін-во освіти і науки України, НПУ імені М. П. Драгоманова. К. : Вид-во НПУ, 2007. 118 с.
7. Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник / укл. : Андрієнко В. І., Бондар В. І., Гроза Е. П., Синьов В. М. [та ін.] ; за ред. В. І. Бондаря. Луганськ Альма матер, 2003. 436 с.
8. Ханзерук Л. О. Філософські та історичні аспекти забезпечення рівного доступу до освіти в Україні. Матеріали круглого столу «Професійно-трудова соціалізація в системі сучасних реабілітаційних послуг дітям та дорослим з інтелектуальними порушеннями» з нагоди 100-річчя від дня народження Клавдії Турчинської. Київ, 2024. С. 75-83. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://drive.google.com/file/d/1P9JwT4BhptT6Cm7u0MfdpHL8BlibVj1J/view>
9. Чеботарьова, О. (2025). Нова українська школа: сучасний зміст та практики навчання учнів з особливими освітніми потребами. Особлива дитина: навчання і виховання, 117(1), 97–114. <https://doi.org/10.33189/ectu.v117i1.215>
https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/215

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЦІ ТА ПСИХОЛОГІЇ



УДК 376.3–053.4/.5–056.264:81:372.4

ДО ПИТАННЯ СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА З ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ ЗАСВОЄННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ЛЕКСИКИ І ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ

Грибань Г. В.

Статтю присвячено питанню створення навчального посібника з подолання труднощів засвоєння та використання лексики і зв'язного мовлення для дітей молодшого шкільного віку з особливими мовленнєвими потребами. Обґрунтовується необхідність створення навчального посібника як ефективного дидактичного засобу, що забезпечує розвиток імпресивного та експресивного словника, уточнення лексичних значень, розширення семантичних полів та активізацію мовленнєвої діяльності. Представлено методологічні принципи укладання посібника: поступове ускладнення матеріалу, використання завдань для активізації різних каналів сприймання інформації, використання ігрового персонажа як мотиваційної складової, поєднання лексичної роботи із завданнями по формуванню та розвитку зв'язного мовлення. Запропонований посібник спрямований на підвищення рівня мовленнєвої компетентності, розвиток комунікативної ініціативи та формування здатності будувати послідовні висловлювання.

Ключові слова: мовленнєвий розвиток, лексична сторона мовлення, зв'язне мовлення, діти з особливими освітніми потребами, труднощі в навчальній діяльності, навчальний посібник.

The article is devoted to the creation of a teaching manual aimed at overcoming difficulties in the acquisition and use of vocabulary and coherent speech in primary school children with special speech needs. The necessity of developing such a manual as an effective didactic tool is substantiated, as it ensures the development of receptive and expressive vocabulary, clarification of

lexical meanings, expansion of semantic fields, and activation of speech activity. The methodological principles of compiling the manual are presented: gradual increase in the complexity of the material, the use of tasks that activate different channels of information perception, the use of a game character as a motivational component, and the integration of vocabulary work with tasks focused on the formation and development of coherent speech. The proposed manual is aimed at improving the level of speech competence, developing communicative initiative, and forming the ability to construct coherent utterances.

Keywords: speech development, lexical aspect of speech, coherent speech, children with special educational needs, learning difficulties, teaching manual.

Динамічні зміни у сфері освіти висувають перед педагогами нові вимоги та потребують переосмислення підходів до навчання дітей. Особливо гостро постає питання створення умов, що забезпечують рівний доступ до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами. Тенденції розвитку освіти характеризуються модернізацією форм організації навчального процесу, зокрема поширенням змішаного формату навчання, який поєднує дистанційну (онлайн) та очну (офлайн) форми роботи. Такий формат, з одного боку, розширює можливості для індивідуалізації навчання, використання цифрових ресурсів, мультимедійних засобів та інтерактивної взаємодії; з іншого – створює нові виклики для дітей з особливими освітніми потребами, насамперед для тих, які мають порушення мовлення.

Актуальності набуває пошук ефективних засобів і навчальних інструментів, здатних забезпечити повноцінне засвоєння навчального матеріалу, розвиток мовленнєвої активності та подолання індивідуальних труднощів у дітей з особливими мовленнєвими потребами. Таким засобом, що забезпечує реалізацію вищезазначених завдань, може виступати навчальний посібник.

Навчальний посібник, як і підручник, належить до основних видів навчальної літератури і розглядається як доповнення або поглиблення змісту підручника [5]. Проте, навчальний посібник може охоплювати окремі теми, розділи чи аспекти навчальної програми, забезпечуючи їх поглиблене, практично-орієнтоване та корекційне опрацювання. У такому форматі навчальний посібник створює для дитини доступне й зрозуміле середовище для опанування навчального матеріалу відповідно до її індивідуальних потреб та

можливостей. Він містить вправи, завдання та ілюстрації, які полегшують сприймання інформації, активізують пізнавальну діяльність та допомагають дитині поступово формувати необхідні мовленнєві уміння.

Дослідження науковців вказують на те, що діти, які мають навіть незначні прояви порушення мовленнєвого розвитку, нерідко становлять основний контингент невстигаючих учнів. Передусім це проявляється в труднощах засвоєння предметів мовного циклу [4]. Неповне засвоєння та опанування мовленнєвих компонентів негативно впливає на розвиток комунікативних умінь, зокрема на здатність добирати й поєднувати слова відповідно до ситуації спілкування, розуміти смислові відтінки та вибудовувати зв'язні висловлювання. Діти з особливими мовленнєвими потребами мають недостатню сформованість лексики та зв'язного мовлення, що призводить до труднощів у вираженні власних думок, побудові послідовних розповідей, розумінні смислу почутого або прочитаного, що, у свою чергу, гальмує пізнавальний та соціальний розвиток дитини, а також перешкоджає успіхам у навчанні.

Недорозвинення лексичної сторони мовлення негативно впливає на засвоєння інших компонентів мовленнєвої системи (фонетико-фонематичної системи, складової будови, граматичної будови, зв'язного мовлення). Лексичний розвиток дітей з особливими мовленнєвими потребами визначається не лише кількісними параметрами словника, а й низкою якісних особливостей. Імпресивний (рецептивний) словник забезпечує здатність дитини розуміти значення слів, мовленнєві інструкції, ситуаційний та контекстуальний смисл, тобто слугує базою для повноцінного сприймання мовлення оточення. Експресивний (продуктивний) словник, натомість, визначає можливість самостійно добирати й використовувати слова у власних висловлюваннях.

Імпресивний та експресивний словник у таких дітей формується нерівномірно, що зумовлює суттєві відмінності між обсягом засвоєної лексики та лексики, що використовується. Особливої уваги потребує той факт, що навіть

за відносно ширшого імпресивного словника його якісні характеристики залишаються недостатньо сформованими: діти неточно розуміють значення слів, слабо орієнтуються в смислових відтінках і контекстуальних зв'язках, плутають предметну співвіднесеність лексичних одиниць.

Недостатність експресивного словника виявляється в труднощах добору слів, розмитості лексичних значень та нездатності точно передати потрібний смисл. Часто такі діти мають труднощі при здійсненні узагальнень та класифікацій, що призводить до фрагментарності семантичних полів, обмеженості асоціативних зв'язків та нестійкості лексико-семантичних відношень. Усе це впливає на формування зв'язного мовлення, адже висловлювання дітей стають непослідовними, логічно незавершеними, зі спрощеною або порушеною смисловою структурою.

Такі особливості імпресивного та експресивного словника обумовлюють потребу в цілеспрямованій корекційно-розвивальній роботі, яка має бути спрямована на уточнення значень слів, розширення активного лексичного запасу, формування міцних лексико-семантичних зв'язків і розвиток умінь оперувати словом у різних мовленнєвих ситуаціях. Систематичне та методично організоване лексичне тренування сприятиме не лише збагаченню словника, а й підвищенню загальної мовленнєвої активності дітей, формуванню їх здатності до зв'язного, точного та змістовного висловлювання.

Не менш важливо, що здатність до навчання в школі та його успішність залежить від рівня оволодіння дитиною зв'язним мовленням. Адекватне сприймання та відтворення текстових навчальних матеріалів, вміння давати розгорнуті відповіді на запитання, самостійно викладати свої судження – усі ці та інші навчальні дії потребують достатнього рівня розвитку зв'язного мовлення [2, 3]. У дітей з особливими мовленнєвими потребами рівень розвитку зв'язного мовлення, як правило, є зниженим і характеризується порушеннями смислової цілісності висловлювань, труднощами у встановленні логічних зв'язків між частинами повідомлення, обмеженістю обсягу висловленої думки

та недостатньою структурованістю. Такі діти часто демонструють ускладнення в доборі мовленнєвих засобів, порушення послідовності та завершеності висловлення, що істотно впливає на якість їх навчальної діяльності та засвоєння навчального матеріалу. У навчальній діяльності спостерігаються труднощі з переказом, описом предметів та явищ, складанням плану, встановленням логічних зв'язків у текстах, формулюванням міркувань та висновків. Усе це впливає на засвоєння матеріалу з різних навчальних предметів, знижує рівень навчальної мотивації та комунікативної активності.

У контексті психолінгвосинергетичного підходу на перший план виходить формат навчального посібника. Зокрема, навчальний посібник з подолання труднощів засвоєння та використання лексики і зв'язного мовлення є структурованим, наочним і корекційно спрямованим інструментом мовленнєвого розвитку дитини. Він забезпечує поєднання різних методів роботи, дозволяє ефективно організовувати самостійні заняття, зберігаючи системність, поетапність і мотивацію до мовленнєвої діяльності. З-поміж іншого, для підтримання мотиваційної складової, у навчальному посібнику використаний персонаж який супроводжує дитину протягом всього навчання. Такий герой сприймається дитиною позитивно, адже він виступає як «друг-помічник» а не вчитель. Персонаж звертається до учня доброзичливо та доступно, пропонує разом розв'язувати завдання, ділиться підказками, заохочує до пошуку правильних відповідей та щиро радіє успіхам. Він викликає симпатію та підтримує під час навчання. Завдяки цьому знижується рівень тривожності, пов'язаної з виконанням навчальних завдань, а процес засвоєння матеріалу набуває ігрового характеру. Наявність постійного героя сприяє формуванню в учня відчуття підтримки та супроводу, адже дитина не залишається наодинці з труднощами. Такий підхід активізує внутрішню мотивацію, оскільки навчання починає сприйматися не як обов'язок, а як спільна пригода. Крім того, персонаж виконує роль навігатора: допомагає швидко орієнтуватися в структурі посібника, позначає важливі етапи, вводить

нові теми та завдання, нагадує про алгоритми виконання дій. Таким чином, створюється «ефект гри», який не лише підтримує інтерес, а й забезпечує послідовність, доступність і психологічний комфорт навчання.

Питання оптимального поєднання ігрових та навчальних форм роботи є предметом постійного наукового аналізу, оскільки саме їх баланс забезпечить ефективну адаптацію дитини до вимог шкільного середовища. На це вказують науковці, зазначаючи, що: «Особливо важливе поєднання гри з навчальною діяльністю в початкових класах, коли складний перехід від дошкільного дитинства до школи зумовлює поступову зміну провідних видів діяльності – ігрової на навчальну» [1]. Гра має виняткове значення для дітей молодшого шкільного віку з особливими мовленнєвими потребами, оскільки саме в ігровій діяльності створюється природне, позитивне та безпечне середовище для мовленнєвої активності. Гра допомагає знизити напругу та подолати страх помилитися, характерний для дітей що мають труднощі в навчальній діяльності. Ігрові ситуації сприяють засвоєнню нової лексики, граматичних форм та звукової структури слова, адже навчальний матеріал подається в захопливій та легкій для сприймання формі. Через дидактичні ігри дитина навчається будувати висловлювання, дотримуватися логічної послідовності, планувати та підтримувати діалог. Це особливо важливо для розвитку зв'язного мовлення, яке у дітей з особливими мовленнєвими потребами формується уповільнено та має структурні порушення.

Крім того, ігрова діяльність є ефективним засобом впливу на когнітивні процеси – увагу, пам'ять, мислення, уяву, що тісно пов'язано з формуванням мовленнєвої компетентності. Гра також розвиває соціально-комунікативні навички: уміння домовлятися, ініціювати діалог, підтримувати взаємодію та дотримуватися правил спілкування. Завдяки цьому діти легше інтегруються в колектив, проявляють більшу впевненість у міжособистісній взаємодії й охочіше використовують мовлення в реальних ситуаціях. Ігрова форма роботи дозволяє логопеду та вчителю врахувати індивідуальні особливості дитини,

адаптувати завдання відповідно до її можливостей і підтримувати високу мотивацію до навчання. Таким чином, гра виступає не лише засобом розваги, а й потужним інструментом корекційно-розвивального впливу, що забезпечує гармонійний мовленнєвий, когнітивний і соціальний розвиток дітей молодшого шкільного віку з особливими мовленнєвими потребами.

Розробка навчального посібника вимагає дотримання принципу поетапного ускладнення навчального матеріалу. Усі нові поняття, терміни та види навчальної діяльності вводяться поступово: від найпростіших і зрозумілих дітям до більш складних та абстрактних. Така послідовність допомагає учням переходити від початкового ознайомлення з матеріалом до його свідомого застосування в мовленнєвій практиці. Необхідною умовою цього процесу є регулярне повторення вже опрацьованого матеріалу на кожному новому етапі, що підтримує наступність та запобігає надмірному навчальному навантаженню. Ефективність навчального посібника значною мірою залежить від різноманітності застосованих методів навчання. Найкращі результати досягаються тоді, коли теоретичний матеріал поєднується з різними видами завдань: на розуміння, аналіз, порівняння мовних явищ та вироблення практичних умінь. Важливе місце займають завдання, що вимагають елементів самостійності, адже вони допомагають сформувати внутрішню мотивацію, розвивають відповідальність за власний результат і сприяють становленню мовленнєвої активності учня.

Однією з ключових методичних засад є адаптація матеріалу до індивідуальних потреб та можливостей дітей. Це передбачає врахування рівня їхнього мовленнєвого розвитку, темпу опанування нової інформації, специфічних труднощів та особливостей пізнавальної діяльності. Така адаптація може забезпечуватися через варіативність завдань різного рівня складності, додаткові пояснення, візуальні підказки або підтримуючі коментарі.

Структура навчального посібника повинна бути логічно впорядкованою й зручною для користування. Чітка система заголовків, рубрик і тематичних

блоків допомагає учням орієнтуватися в матеріалі, організовувати власну роботу та поступово оволодівати навичками самостійного навчання. Важливу роль відіграють схеми, малюнки, блок-схеми, таблиці та піктограми, що підтримують зорове сприймання, роблять абстрактні поняття наочними та сприяють кращому запам'ятовуванню інформації.

Невід'ємною частиною є широкий спектр практичних завдань, що дають можливість застосовувати вивчений матеріал у різних мовленнєвих та життєвих ситуаціях. Вагомого значення набуває організація зворотного зв'язку та контролю. Різні види перевірочних завдань дають можливість учневі та вчителю оцінити рівень засвоєння матеріалу, вчасно виявити труднощі та скоригувати подальшу роботу. Водночас, зміст посібника має базуватися на сучасних, науково обґрунтованих джерелах та бути поданим у доступній формі для учнів з різним рівнем підготовки. Це забезпечить його актуальність, надійність і практичну цінність як навчального інструмента.

Слід зазначити, що навіть під час очного навчання обмежений часовий ресурс занять часто не дозволяє повною мірою відпрацювати та подолати індивідуальні труднощі засвоєння та використання лексики і зв'язного мовлення. Саме тому навчальний посібник стає засобом продовження та закріплення роботи поза межами занять, підтримує безперервність корекційно-розвивального процесу, сприяє самостійній активності дитини та участі батьків у мовленнєвому тренуванні.

Психолінгвосинергетичний алгоритм навчально-методичного забезпечення, що покладено в основу посібника, дозволяє враховувати як когнітивні, так і соціо-емоційні аспекти мовленнєвого розвитку та, завдяки гнучкості, забезпечує можливість адаптації до індивідуальних особливостей дитини. Такий алгоритм передбачає поетапне залучення вищих психічних функцій, а саме: уваги, пам'яті, мислення, уяви, у процес формування мовленнєвих умінь і навичок. Важливою складовою цього процесу є використання завдань що передбачають залучення функцій та операцій певної

модальності (зорової, слухової, моторної), стимулюють міжаналізаторні зв'язки та забезпечують глибше осмислення й узагальнення мовного матеріалу. Даний підхід дозволяє підвищити ефективність корекційно-розвиткової роботи, оскільки поєднання різних модальностей сприяє формуванню цілісного мовленнєво-пізнавального досвіду дитини та розвитку її комунікативної компетентності. Крім того, психолінгвосинергетичний підхід орієнтований на створення умов для внутрішньої мотивації дитини до мовленнєвої активності, підтримку її позитивного емоційного стану. Передбачена можливість адаптації навчальних завдань і методичних прийомів до рівня мовленнєвого досвіду, темпу засвоєння та особистісних потреб учня.

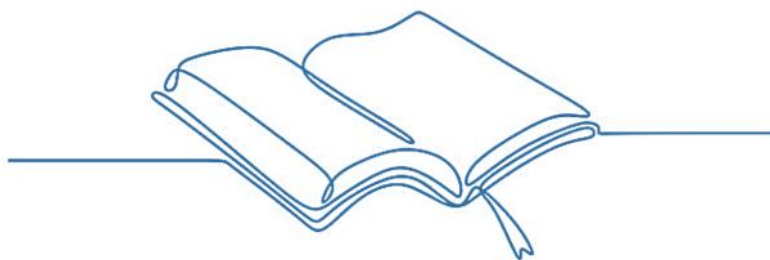
Поєднання лексичної роботи із завданнями, спрямованими на формування та розвиток зв'язного мовлення, є важливою умовою ефективного мовленнєвого розвитку молодших школярів, зокрема дітей з особливими мовленнєвими потребами. Лексичні вправи, спрямовані на уточнення значень слів, розширення словникового запасу, встановлення семантичних зв'язків та активізацію словника, створюють основу для побудови повноцінних висловлювань. Водночас, включення таких вправ у структуру завдань на складання речень, опис предметів, переказ текстів, створення висловлювань за опорними словами чи ілюстраціями забезпечує перенесення нової лексики в реальну мовленнєву практику. Такий інтегрований підхід сприяє формуванню послідовності, логічності та змістової цілісності висловлювань, а також розвитку навичок планування. Систематичне поєднання лексичної роботи із завданнями по формуванню та розвитку зв'язного мовлення допомагає дитині не лише засвоювати нові слова, але й активно включати їх у різні комунікативні ситуації, що робить мовлення більш точним, виразним і граматично організованим.

Отже, у контексті сучасної освітньої парадигми навчальний посібник є невід'ємною складовою ефективною системи підтримки дітей з особливими мовленнєвими потребами, забезпечуючи наступність, гнучкість і цілісність мовленнєвого розвитку незалежно від формату навчання. Він також сприяє

реалізації індивідуального підходу, формуванню комунікативної компетентності, розвитку пізнавальної активності та емоційно-вольової сфери учнів. Такий посібник виконує не лише інформаційну, але й корекційно-розвиткову та мотиваційну функції, створюючи умови для інтеграції логопедичних технологій в загальноосвітній процес і забезпечуючи ефективну взаємодію між педагогом, дитиною та її найближчим соціальним оточенням.

Література:

1. Бібік Н. Гра в навчанні молодших школярів: варіативність підходів до застосування. Український педагогічний журнал, 2023. № 3. С. 197–204
2. Данілавичюте Е., Трофименко Л., Ільяна В., Рібцун Ю., Мартинюк З., Грибань Г. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: навчально-методичний посібник [Електронний ресурс]. – Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України, 2022. – 847 с. – Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734273/>
3. Данілавичюте Е., Трофименко Л., Мартинюк З., Аркадьєва О., Грибань Г. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція мовлення» для 1–4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення [Електронний ресурс]. – Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. – 102 с. – Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743652/>
4. Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 308 с.
5. Українська бібліотечна енциклопедія. Навчальний посібник [Електронний ресурс]. – Київ: Національна бібліотека України імені Ярослава Мудрого, 2019. – Режим доступу: https://ube.nlu.org.ua/article/%D0%9D%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA?utm_source



УДК 159.953:37.091

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ І СТАДІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ФАХІВЦІВ

Гава О. Л.

Стаття присвячена психологічним механізмам та стадіям розвитку професійного вигорання у фахівців. Розглядаються поняття емоційного та професійного вигорання, історія виникнення терміна та його еволюція у психологічній науці. Проаналізовано основні теоретичні моделі вигорання, ключові компоненти емоційного вигорання та стадії його розвитку. Висвітлюється вплив тривалого професійного стресу на емоційний стан, мотивацію та ефективність працівника, а також роль психологічних механізмів у формуванні професійної деформації. Матеріал може бути корисним для психологів, педагогів, фахівців у сфері соціальної та освітньої діяльності для профілактики та подолання професійного вигорання.

Ключові слова: професійне вигорання, емоційне виснаження, деперсоналізація, зниження професійної ефективності, психологічні механізми, стадії розвитку, професійний стрес, психологічна стійкість, соціально-психологічна адаптація.

The article is devoted to the psychological mechanisms and stages of professional burnout development among specialists. The concepts of emotional and professional burnout, the history of the term, and its evolution in psychological science are examined. The main theoretical models of burnout as well as key components of emotional burnout and stages of its development are analyzed. The impact of prolonged professional stress on emotional state, motivation, and employee efficiency, as well as the role of psychological mechanisms in the formation of professional deformation, is highlighted. The material can be useful for psychologists, educators, and specialists in social and educational fields for the prevention and management of professional burnout.

Keywords: professional burnout, emotional exhaustion, depersonalization, reduced professional efficacy, psychological mechanisms, stages of development, occupational stress, psychological resilience, socio-psychological adaptation.

Вступ. Професійне вигорання є поширеним явищем серед фахівців, особливо в сферах, пов'язаних з інтенсивним міжособистісним спілкуванням та наданням допомоги. Його розвиток негативно впливає на емоційний стан, мотивацію, продуктивність праці та загальний добробут людини. Дослідження психологічних механізмів та стадій розвитку професійного вигорання дозволяє розробляти ефективні методи профілактики, корекції та психологічної підтримки, що є важливим як для особистісного розвитку фахівців, так і для підвищення якості їх професійної діяльності. Актуальність теми посилюється

сучасними умовами праці, високими вимогами до ефективності та емоційної стійкості працівників.

Мета статті. Проаналізувати психологічні механізми та стадії розвитку професійного вигорання у фахівців, визначити його основні прояви, чинники та підходи до оцінки, а також обґрунтувати необхідність профілактики та психологічної підтримки в професійній діяльності.

Завданням статті є розглянути історію вивчення поняття професійного вигорання та його визначення у науковій літературі, проаналізувати основні теоретичні моделі професійного вигорання та їх ключові компоненти, визначити психологічні механізми формування емоційного вигорання у фахівців, описати стадії розвитку професійного вигорання та їх прояви на різних етапах професійної діяльності, узагальнити сучасні методики діагностики та оцінки рівня професійного вигорання, а також обґрунтувати практичну значущість дослідження для профілактики вигорання та підтримки психологічного благополуччя фахівців.

Виклад основного матеріалу. Вивчення *професійного вигорання* необхідне для вдосконалення діяльності, збереження та розвитку особистості, а також підтримки емоційного стану, психологічної стійкості та добробуту. Емоційний стан впливає на сприйняття себе та світу, відчуття безпеки і можливість максимально реалізувати свої ресурси, підвищуючи якість життя.

Для розуміння поняття професійне вигорання варто розглянути поняття емоційне вигорання. Термін (burnout-англ.) був запропонований К. Маслач та перекладається, як «емоційне вигорання», «емоційне перегорання», «емоційне виснаження», «синдром професійної деформації», «професійне вигорання».

В професійній діяльності емоційне вигорання проявляється як психологічний захисний механізм або особистісна деформація, викликана внутрішніми та зовнішніми чинниками. Воно допомагає економити енергетичні ресурси, але може негативно впливати на роботу та стосунки.

Науковці виділяють такі пояснення вигорання:

- часткове або повне виключення емоцій як захисний механізм;
- аспект професійної деформації через набуті стереотипи поведінки;
- наслідок негативного вирішення стресу та професійної адаптації;
- комплекс симптомів через тривалий робочий стрес і професійні кризи;
- невідповідність між особистістю та професійними вимогами [2; 3; 5-10].

Термін «професійне вигорання» виник у 60-х роках ХХ ст. у США під час роботи психологів із кризовими центрами, де надавали підтримку людям у складних життєвих ситуаціях. Працівники таких центрів мали вислуховувати, консультувати та проявляти емпатію, але з часом у них з'явилися проблеми: скарги від відвідувачів на байдужість чи грубість, зниження ефективності та емоційне виснаження. Це явище отримало назву «професійне вигорання» або «стрес спілкування» [1, с. 4].

Офіційно вважається, що термін «емоційне вигорання» надалі, як професійне, був вперше введений у 1974 році американським психіатром Х. Фройденбергером. Він вивчав цей стан у людей, які не страждали на психічні захворювання, але їх професійна діяльність характеризувалась інтенсивним спілкуванням в емоційно насиченій атмосфері під час надання спеціалізованої допомоги.

Х. Фройденбергер описував професійне вигорання як стан емоційного виснаження, втрати мотивації та цинізму, що виникає через розбіжності між вимогами роботи та адаптивними можливостями працівника. Він порівнював його з втомою, розчаруванням і безпомічністю та започаткував розробку підходів і інструментів для вимірювання вигорання. [1; 6-8].

Професійне вигорання – це комплекс психічних проблем, пов'язаних з роботою. У Швеції та Нідерландах воно є офіційним діагнозом, що передбачає психотерапевтичну допомогу та матеріальну компенсацію. У Міжнародному класифікаторі хвороб-11 (код QD85) вигорання визначене як синдром хронічного стресу на робочому місці, а не медичний стан. Воно проявляється виснаженням фізичним, емоційним і мотиваційним, втратою працездатності,

постійною втомою, порушенням сну та підвищеною схильністю до хвороб через надмірну відданість роботі та нехтування особистим життям.

Ганс Сельє ввів поняття «*стрес*» як неспецифічну реакцію організму на зміни, що потребують адаптації, мобілізуючи ресурси для подолання перешкод. Професійне вигорання розвивається поступово, відповідаючи третій стадії стресу – виснаженню, і розглядається як хронічний професійний стрес, що деформує особистість. Емоційне вигорання часто виникає через міжособистісні стресори і є специфічним проявом стресу.

До 80-х років систематичних досліджень не проводили, а практики більше знали про проблему. З 80-х років з'явилися структуровані експерименти та стандартизовані інструменти, що забезпечили точні визначення та методики для досліджень, що сприяло зростанню кількості публікацій.

Теоретичні моделі професійного вигорання:

- *Однофакторна* (А. Дж. Пайнс, Е. Аронсон) – вигорання як стан емоційного, фізичного та психічного виснаження через тривалий стрес; головний прояв – емоційне виснаження.

- *Двофакторна* (Д. Дірендок, Х. Сіксма, В. Шауфелі) – включає емоційне виснаження та деперсоналізацію; виникає через невідповідність очікувань і реальних вимог.

- *Трьохфакторна* (К. Маслач, С. Джексон) – поєднує емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію досягнень.

- *Чотирьохфакторна* (Б. Парман, Е. Хартман) – емоційне виснаження, деперсоналізація роботи та її суб'єктів, редукція досягнень, фізичний і психологічний дискомфорт [2, с. 66-67].

К. Маслач описувала «вигорання» як втрату інтересу до роботи, але на відміну від Фрейденбергера, вона включала в це поняття не тільки емоційний, але й фізичний компонент. Первинно К. Маслач вивчала явище вигорання лише у представників соціогномічних професій робота яких була пов'язана з постійним спілкуванням та наданням спеціалізованої допомоги. З часом, після

проведення наукових досліджень, вона дійшла висновку, що «вигорання» може виникати не лише в професіях, які передбачають допомогу та спілкування з людьми, але й у інших сферах діяльності. Завдяки цим дослідженням К. Маслач розширила своє визначення і описала «вигорання» як «синдром фізичного та емоційного виснаження» [1; 73-76].

К. Маслач визначила *емоційне вигорання* як синдром, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження почуття власної ефективності, часто у фахівців «допомагаючих» професій. Вона запропонувала трактувати це явище як *професійне вигорання*, пов'язане з тривалим робочим стресом і професійною деформацією. Вчена розглядає професійне вигорання як процес, що проходить через чотири етапи.

- Перший етап – ідеалізм та завищені вимоги до себе.
- Другий етап – емоційне та психічне виснаження.
- Третій етап – виникає дегуманізація як форма захисту.
- Четвертий етап – синдром огиди, що стосується себе, інших і всього навколо. В результаті цього процесу часто відбувається крах, який може проявитися у вигляді звільнення або хвороби.

Методика Х. Маслач та С. Джексон є однією з найвідоміших для визначення професійного вигорання. Воно розглядається як тривимірний конструкт – реакція на тривалий професійний стрес у міжособистісних комунікаціях, що виникає через взаємодію особистісних і зовнішніх факторів. Різні фактори по-різному впливають на прояви, наприклад, зниження почуття досягнень може наближати вигорання до депресії [1; 3].

Три основні компоненти емоційного вигорання за К. Маслач включають:

1. *Емоційне виснаження* – відчуття сильного емоційного перенапруження, спустошеності та виснаження емоційних ресурсів, розлади сну, посилюється схильність до хвороб.

2. *Деперсоналізація* – виникнення байдужого або навіть негативного ставлення до людей, з якими є справи на роботі. Контакти з ними стають

безособовими і формальними, що призводить до прихованого роздратування, яке з часом може перерости в конфлікти. Людина вибирає автоматичне «функціонування» і всіляко уникає навантажень.

3. *Зниження професійної ефективності* – погіршення самооцінки, зниження впевненості у власній компетентності та незадоволення собою як особистістю [1; 3; 4; 6; 9].

А. Ленглі розглядає *емоційне вигорання* як тривалий стан виснаження, що виникає в професійній діяльності. Виснаження є основним симптомом, який спочатку впливає на самопочуття, потім на емоції, а згодом на рішення, установки та поведінку людини. [1, с.6].

П. Бріл визначав *професійне вигорання* як стан із двома основними симптомами: дисфорією та зниженням досягнень на роботі. Він вважав, що причиною є нездійсненні очікування, а сам стан пов'язаний виключно з професійною діяльністю, без психопатології.

Н. Водоп'янова визначає професійне вигорання як системну якість, що виникає через порушення гармонії між людиною, професією та суспільством. Це несприятлива реакція на робочі стреси з психологічними, фізіологічними та поведінковими проявами, що призводить до виснаження емоційних і енергетичних ресурсів.

Н. Булатевич розглядає його як психологічний розлад, пов'язаний із професійною дезадаптацією та поведінковими особливостями на роботі.

В. Шауфелі та Д. Ензман представили детальну класифікацію симптомів емоційного вигорання, виділивши 132 симптоми, згруповані в п'ять компонентів: афективні, когнітивні, фізичні, поведінкові та мотиваційні.

В. Бойко розглядає емоційне вигорання як механізм психологічного захисту, що проявляється частковим або повним пригніченням емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи та формується лише під час професійної діяльності, відрізняючись від природної емоційної ригідності.

У Дж. Грінберга професійне вигорання визначається через п'ятиетапний прогресуючий процес.

- Перша стадія «медовий місяць» – працівник отримує задоволення від роботи, сповнений ентузіазмом, але з часом задоволення знижується.

- Друга стадія «нестача палива» – з'являється втома, апатія, проблеми зі сном, знижується продуктивність при відсутності стимуляції, порушення трудової дисципліни.

- Третя стадія «хронічний симптом» – дратівливість, відчуття пригнічення, хронічне роздратування, підвищена хворобливість.

- Четверта стадія «криза» - загострення хронічних хвороб, повна або часткова втрата працездатності, невдоволення життям і собою.

П'ята стадія «пробивання стіни» – психічні і фізичні проблеми переходять у гостру форму, велика кількість проблем стає загрозою для здоров'я і кар'єри [2].

Науковці виділяють три стадії професійного вигорання:

1. Початкова – функціональні збої, незначна втома, міні-перерви для себе; формування протягом 3-5 років.

2. Середня – зниження інтересу до роботи та спілкування, апатія, соматичні симптоми, дратівливість; формування 5-15 років.

3. Виражена – повна втрата інтересу до роботи та життя, емоційна байдужість, ізоляція; розвиток 10-20 років.

Професійне вигорання розглядається як стан і процес, що включає комплекс незалежних симптомів, об'єднаних у блоки, та описується процесуальними моделями як поступове наростання емоційного виснаження й негативного ставлення до роботи [2].

Кожен науковець по-різному визначає професійне вигорання. Воно розглядається як стан і процес, емоційне вигорання, особистісно-професійна деформація, результат професійного стресу, психологічний захист, клінічне порушення або професійна криза, що знижує продуктивність і погіршує

емоційний, інтелектуальний та фізичний стан працівника.

Висновок. Професійне вигорання є комплексним психологічним явищем, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження професійної ефективності. Його розвиток проходить через певні стадії — від початкового функціонального виснаження до вираженої форми, яка впливає на життєдіяльність та працездатність фахівця. Аналіз теоретичних моделей і механізмів розвитку вигорання дозволяє глибше зрозуміти природу цього процесу та розробляти ефективні стратегії профілактики і підтримки. Системне вивчення професійного вигорання є важливим кроком для забезпечення психологічного благополуччя фахівців та підвищення ефективності їх професійної діяльності.

Література:

1. Ленгле А. Емоційне вигорання з позиції екзистенціального аналізу. *Питання психології*. 2008. № 2. С. 3-16.
2. Мілютіна К.Л. Теорія та практика психологічного тренінгу: навч. посіб. Київ: МАУП, 2004. 192 с.
3. Павленко В.В. Психологічний зміст синдрому «професійного вигорання» у вчителя. *Актуальні проблеми психології*. 2002. Т. 1. Ч. 7. С. 243-250.
4. Längle A. Why do we suffer? Understanding, treatment and processing of suffering in terms of existential analysis. *National Psychological Journal*. 2016. №4. P. 23-33.
5. Lazarus R. Stress, appraisal, and coping Monography. New York, 1984. 445 p.
6. Maddi S. Hardiness: An operationalization of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*. 2004. № 44. P. 279-298.
7. Maher E.L. Burnout and commitment: a theoretical alternative. *Personnel and Guidance Journal*. 1983. Vol. 61. P. 390-393.
8. Maslach C. Burnout in health professionals: Cambridge handbook of psychology, health and medicine, 2 edition / ed by S. Ayers, A. Baum, C. McManus. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 968 p.
9. Maslach C. Jackson S.E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*. 1981. N 2. P. 99-113.
10. Maslach C. Job Burnout. *Annual Review of Psychology*. 2001. №52 P. 397-402.



УДК 376.1:37.015.3:005.5

СУЧАСНІ УПРАВЛІНСЬКІ ПІДХОДИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ ДІЯЛЬНОСТІ ІРЦ

Дитяк О. І.

У статті висвітлюються ключові напрями модернізації Інклюзивно-ресурсних центрів України в умовах воєнних викликів та євроінтеграційних процесів. Акцентовано увагу на впровадженні управлінських інновацій і цифрових технологій (АС «ІРЦ», хмарні сервіси, елементи ШІ), що забезпечують оптимізацію адміністративних процедур, підвищення якості комплексної оцінки та персоніфікацію освітніх траєкторій. Окреслено значення проєктного менеджменту, командної взаємодії та супервізії для ефективної роботи фахівців ІРЦ. Показано перспективу трансформації ІРЦ у міжсекторальні науково-практичні хаби, орієнтовані на комплексний супровід, професійний розвиток кадрів та розширення спектру інклюзивних послуг.

Ключові слова: інклюзивна освіта; Інклюзивно-ресурсний центр; управлінські інновації; командна взаємодія; супервізія; індивідуальна освітня траєкторія; індивідуальна програма розвитку.

The article highlights key directions for modernizing Inclusive Resource Centers in Ukraine amid wartime challenges and European integration processes. Attention is drawn to the implementation of managerial innovations and digital technologies (IRC automated system, cloud services, AI elements), which ensure the optimization of administrative procedures, improve the quality of comprehensive assessments, and personalize educational trajectories. The importance of project management, team collaboration, and supervision for the effective work of IRC specialists is outlined. The article also presents the prospect of transforming IRCs into intersectoral scientific and practical hubs focused on comprehensive support, professional development of personnel, and the expansion of inclusive services.

Keywords: inclusive education; Inclusive Resource Center; management innovations; team interaction; supervision; individual educational trajectory; individual development program.

Глобалізаційні процеси, євроінтеграційні прагнення України та надскладні виклики воєнного часу (зростання рівня інвалідизації, психоемоційні травми, внутрішнє переміщення) висувають критичні вимоги до системи інклюзивної освіти. Модернізація діяльності Інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) перестає бути опцією, а стає стратегічною необхідністю для забезпечення якісної та доступної освіти для осіб з особливими освітніми потребами (ООП) відповідно до Конституційних гарантій та Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю. Управлінські інновації (запровадження нових

методів, структур та інструментів) є рушійною силою, що забезпечує підвищення ефективності, прозорості та якості послуг ІРЦ, адаптуючи їхню діяльність до потреб динамічного суспільного середовища.

Ключовим напрямком управлінських інновацій є технологічна модернізація через повну діджиталізацію адміністративних та діагностичних процесів. Впровадження Автоматизованої системи «ІРЦ» (АС «ІРЦ»), а також хмарних та спеціалізованих застосунків, дозволяє:

- оптимізувати електронний документообіг, облік відвідувачів та ведення особових справ, зменшуючи бюрократичне навантаження;

- забезпечити формування індивідуальної освітньої траєкторії (ІОТ) та Індивідуальної програми розвитку (ІПР) на основі комплексного, багатовимірного аналізу даних;

- використовувати елементи штучного інтелекту (ШІ) для комп'ютерно-адаптивного тестування та створення прогностичних моделей розвитку дитини, що підвищує якість і оперативність діагностики.

Для ефективної організації роботи фахівців ІРЦ необхідне впровадження інноваційних методологій управління, зокрема, принципів *проектного менеджменту*. Застосування стандартизованих підходів до планування, координації та контролю дозволяє ІРЦ чітко розподіляти робоче навантаження, оптимізувати використання трудових і матеріально-технічних ресурсів та підвищувати своєчасність надання інклюзивних послуг. Практичний досвід ІРЦ №7 м. Києва також підтверджує ефективність *командно-орієнтованого підходу*, що передбачає створення міждисциплінарних робочих груп, регулярну супервізію та систему внутрішнього менторства для підвищення професійної кваліфікації та психоемоційної підтримки персоналу.

Стратегічний розвиток ІРЦ передбачає його трансформацію у *міжсекторальний науково-практичний хаб*, що забезпечує не лише оцінку та супровід, але й поширення інноваційних методик. Ключовими напрямками є:

- посилення кадрового потенціалу (залучення молоді, адаптація до роботи з травматичними подіями);

- розширення спектру послуг (багаторівнева модель підтримки, телереабілітація);

- зміцнення міжсекторальної співпраці (з медичними, соціальними службами та ЗВО) для забезпечення комплексного супроводу. Впровадження відкритої комунікації та зворотного зв'язку через цифрові платформи (АС «ІРЦ», соціальні мережі) сприяє формуванню партнерського середовища між ІРЦ, батьками та педагогами, що є фінальною метою модернізації.

Отже, впровадження управлінських інновацій і сучасних цифрових технологій в ІРЦ сприяє підвищенню ефективності освітніх послуг, оптимізації адміністративних процесів і покращенню комунікації між фахівцями, батьками та учнями.

Література:

1. Воротинцева О. О. Реалізація концепції інклюзивної освіти: роль Інклюзивно-Ресурсних Центрів. *Inclusion and Diversity*. 2025. Вип. 5. С. 10–14.

2. Гонтар З. Г. Залучення технологій для оптимізації управлінських процесів та підвищення якості освіти. *Матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції* (Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, 29 квітня 2025 року) / за ред. Т.М. Горохівської, М.Ф. Криштановича, О.М. Ієвлева, Т.І. Рузяк; за заг. ред. М.Ф. Криштановича. Львів, 2025. С. 82-85.

https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/16041/1/%d0%97%d0%b1%d1%96%d1%80%d0%bd%d0%b8%d0%ba%20%d1%82%d0%b5%d0%b7_29.04.25%20%281%29.pdf

3. Мармаза О. І. Управлінські інновації як вимога сучасності. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін*: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (17 квітня 2019 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2019. Том. 1. С. 17-20.

4. Мартинчук О. В. Проблема кадрового забезпечення освіти осіб з особливими освітніми потребами в контексті євроінтеграційних змін в Україні у післявоєнний період. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірах*. 2024. С. 330–334. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/50883>

5. Смерака С. Сутність та значення проєктного менеджменту на підприємстві. *Формування механізму зміцнення конкурентних позицій національних економічних систем у глобальному, регіональному та локальному вимірах: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції*. 2021. С. 113–114.

https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/36331/2/FMZKPNES_2021_Smerekas-The_essence_and_significance_113-114.pdf

6. Чайка В., Ярошук І. Штучний інтелект як засіб створення і реалізації індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Т. 13, № 6. С. 69–79.

<https://oip-journal.org/index.php/oip/article/view/581/419>

УДК 159.922.7:376-056.36

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Козак М. М.

У статті розглядаються особливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру (РАС). Досліджено історичну еволюцію поняття аутизму, його причини, класифікацію та основні ознаки, що спостерігаються у дітей з РАС. Особливу увагу приділено характеристикам мовленнєвих порушень, які виявляються у дошкільнят з аутизмом, а також специфіці діагностики та корекційної роботи. Наведено класифікації форм аутизму, запропоновані провідними дослідниками, що враховують рівень володіння мовленням і типові поведінкові прояви. Матеріал є важливим для фахівців, які працюють у галузі дитячої психології, логопедії та корекційної педагогіки.

Ключові слова: аутизм, розлад аутистичного спектру, мовленнєві порушення, дошкільний вік, корекційна робота, діагностика аутизму, поведінкові прояви, мовленнєвий розвиток, психолого-педагогічна робота, особливості дітей з РАС.

The article examines the features of speech development of preschool children with autism spectrum disorders (ASD). The historical evolution of the concept of autism, its causes, classification and main signs observed in children with ASD are studied. Special attention is paid to the characteristics of speech disorders that are detected in preschool children with autism, as well as the specifics of diagnostics and correctional work. Classifications of forms of autism proposed by leading researchers are presented, which take into account the level of speech proficiency and typical behavioral manifestations. The material is important for specialists working in the field of child psychology, speech therapy and correctional pedagogy.

Keywords: autism, autism spectrum disorder, speech disorders, preschool age, correctional work, autism diagnosis, behavioral manifestations, speech development, psycho-pedagogical work, features of children with ASD.

Вступ. Аутизм – це розлад, який проявляється у різноманітних формах симптомів, вивчення яких ускладнюється тісним взаємозв'язком між соціальним, когнітивним, комунікативно-мовленнєвим та емоційним розвитком дитини. Порушення в будь-якій із цих сфер може впливати на інші аспекти психічної діяльності дитини.

Виклад основного матеріалу. Дослідники виявили ряд характерних симптомів для дітей з аутизмом, серед яких — знижена активність, труднощі з концентрацією уваги, порушення соціальних та комунікативних функцій, стереотипні дії та аутостимуляції. Розлад спектру аутизму об'єднує різноманітні порушення, зокрема в мовленнєвому розвитку. Мовленнєві порушення є одним із ключових симптомів, характерних для аутизму, і можуть варіюватися від повної відсутності мови до незначних порушень у граматиці чи інтонації. Класифікація аутизму за рівнем розвитку мовлення, за типами дітей і за ступенем тяжкості розладу дозволяє вибрати оптимальні стратегії для корекції мовленнєвих порушень.

На думку деяких дослідників (Шульженко та Андреева), для дошкільнят із аутизмом характерними є: знижена розумова активність; порушена взаємодія психічних функцій; нерівномірність у розвитку; слабкий інтерес до нового й до оточуючого середовища; пасивне сприйняття інформації; уникання зовнішнього впливу; негативні або відсутні реакції на спроби привернути увагу; швидка втомлюваність; труднощі з концентрацією та символізацією; порушення у соціальних і комунікативних функціях. Також часто спостерігаються аутостимуляції, стереотипні дії, труднощі з емоційною взаємодією, нав'язливі стани, страхи тощо (Шеремет і Базима, 2017).

Термін «аутизм» був запроваджений швейцарським психіатром Е. Блейлером у 1911 році для опису егоцентричного мислення при шизофренії, яке характеризувалося відходом від зовнішнього світу та зануренням у власний внутрішній світ (Вікіпедія, 2010). Згодом його погляди на природу аутизму зазнали різних інтерпретацій. Наприклад, Є. Мінковський розглядав аутизм як особливу форму психічного життя, пов'язану із втратою контакту з реальністю, а Е. Кречмер вважав аутизм ключовим проявом шизотимного темпераменту.

Спочатку аутизм трактувався як симптом ранньої шизофренії або шизоїдної психопатії. У 1943 році Л. Каннер вперше визначив «ранній дитячий аутизм», який характеризувався порушеннями комунікативних, мовленнєвих та

моторних здібностей і був частиною «шизофренічного спектра». У цей же період Н. Аспергер описав схожий стан, названий «аутичною психопатією».

Сьогодні поняття «аутизм» значно розширилося. Розлад спектру аутизму (РСА) охоплює порушення емоційно-вольової сфери, особливості сенсорної обробки, соціального мислення, взаємодії з оточенням, а також мовленнєві порушення.

В Україні поняття аутизму еволюціонувало. У 2003 році (ред. В. Бондаря) аутизм описувався як стан, що супроводжується ослабленням зв'язку з реальністю, зануренням у власний внутрішній світ та обмеженням спілкування. До 2011 року визначення було значно доповнене Д. Шульженко, зокрема введені поняття «аутичний розлад», «розлад спектру аутизму» та інші. Сьогодні аутизм в Україні розглядається як спектральний розлад із різними ступенями тяжкості та варіативністю проявів.

Причини виникнення аутизму досі залишаються недостатньо вивченими. Малоімовірно, що конкретне порушення може бути єдиною причиною різноманітних симптомів і ступенів тяжкості аутизму. Загалом, науковці вважають, що розвиток аутизму обумовлений поєднанням генетичних факторів і порушень у роботі центральної нервової системи. Серед можливих причин також розглядають ускладнення під час внутрішньоутробного розвитку та негативні наслідки вакцинації.

Деякі дослідження виявили зв'язок між аутизмом та епілепсією, оскільки ці стани можуть супроводжувати одне одного. Однією з причин розладу також вважають низький рівень білка Cdk5, який бере участь у регуляції внутрішньоклітинних процесів і формуванні синапсів, що впливають на пам'ять та навчання. Підвищення рівня тестостерону може негативно впливати на розвиток лівої півкулі мозку, через що її функції частково переймає права півкуля. Це пояснює, чому деякі діти з аутизмом демонструють розвинені здібності до мов чи музики [3].

Серед інших можливих причин виділяють генетичний конфлікт між

батьками, а також порушення в роботі гена Нурексину-1, що відповідає за синтез нейромедіатора глутамату та забезпечує зв'язок між нервовими клітинами мозку. Водночас дослідження виявили кореляцію між підвищеною вакцинацією та частотою діагностування аутизму.

Загалом, основною причиною аутизму вважають генетичні порушення, що виникають на ранніх етапах вагітності. Проте механізми спадковості залишаються незрозумілими, оскільки вони, ймовірно, є багатфакторними і включають вплив кількох генів. Інші фактори ризику включають вік батьків, стать дитини (у дівчаток аутизм зустрічається рідше) та несприятливі екологічні умови, такі як вплив токсичних речовин на ембріон.

Сучасні дослідження фокусуються на генах, які регулюють розвиток мозку та передачу нервових імпульсів. Більшість учених сходяться на думці, що значна частина випадків аутизму має спадковий характер, хоча до цього можуть долучатися й інші медичні фактори. Протягом тривалого часу вважалося, що причиною розладу є органічні ураження центральної нервової системи. Більшість дітей з аутизмом демонструють ознаки таких уражень, однак їх точну природу і класифікацію визначити складно.

Сьогодні аутизм розглядають як складний стан із багатьма формами проявів, які можуть бути результатом одночасного впливу різних факторів. Цей розлад зачіпає соціальний, когнітивний, комунікативний та емоційний розвиток дитини. Термін «розлад аутистичного спектру» дедалі частіше замінює попередні поняття, підкреслюючи унікальність кожної людини з цим розладом і необхідність індивідуального підходу до її підтримки та допомоги, незалежно від ступеня вираженості симптомів чи рівня інтелекту.

Систематизація видів аутизму демонструє неоднозначність підходів до їх класифікації. Перші спроби диференціювати дитячий аутизм базувалися на клінічних класифікаціях, які враховували походження розладу. Ці класифікації сприяли розробці методик медикаментозної підтримки дітей із розладами спектру аутизму. У той же час психолого-педагогічна робота вимагала

впровадження інших підходів, які враховували конкретні обставини для визначення спеціалізації, стратегії та тактики корекційно-розвиткової роботи. Спершу дослідники зосереджувалися на визначенні діагностичних ознак, що допомагали б оцінити потенційний розумовий і соціальний розвиток дітей. Для цього вчені пропонували характеристики, що оцінювали мовленнєвий та інтелектуальний розвиток.

Зокрема, О. Нікольська (1985–1987) виділила показники, які дозволяли віднести дітей до певної категорії. Вона брала до уваги ступінь і характер первинних порушень, а також вторинні й третинні дизонтогенетичні формування, поділяючи дітей на чотири групи залежно від тяжкості проявів.

Для першої групи характерна повна відчуженість від навколишнього середовища, відсутність контактів з іншими людьми, а також порушення поведінки та навичок самообслуговування. Такі діти можуть не реагувати на біль, холод чи голод. У них спостерігається польова поведінка: безцільне переміщення, коротка концентрація уваги, слабка реакція на подразники. Емоційний контакт із людьми відсутній, обличчя часто має вираз спокою або виглядає «інтелектуальним». Мовлення відсутнє, але розуміння зверненого мовлення іноді зберігається. Окремі слова чи фрази можуть бути вимовлені, але без наміру спілкування. Такі діти мають високу грацію та координацію в рухах, але втрачають ці характеристики під час виконання довільних дій.

Друга група дітей демонструє велику кількість стереотипів, спрямованих на аутостимуляцію (наприклад, шелестіння папером чи обертання предметів). У них яскраво виражені страхи й фобії, які важко подолати. Вони схильні наполягати на незмінності у звичному середовищі: харчуванні, одязі, розпорядку дня, маршруті прогулянок. Будь-які зміни викликають сильну емоційну реакцію. Мовлення у таких дітей шаблонне, використовується як команда, адресована іншим. Вони мають сильну емоційну прив'язаність до матері та складнощі з перебуванням без неї. Часто помітна байдужість до почуттів інших людей при одночасній гіперчутливості до емоцій матері. Рухова

активність таких дітей є хаотичною й скованою. Реакція на фізичні відчуття, такі як голод або холод, у них є більш адекватною.

Діти третьої групи вирізняються підвищеним інтересом до постійних захоплень і фантазій, а також високою мотивацією, яка проявляється у стереотипних діях. Їхня комунікація з іншими часто обмежується емоційними монологами, без очікування зворотної реакції чи зацікавлення у взаємодії. Вони здатні висловлювати свої потреби, але нерідко уникають навчання новим умінням або навіть спроб щось освоїти. Рухові стереотипи у них менш виражені, але самостимуляція часто супроводжується внутрішніми суперечностями: одночасно виникають страх і бажання знову пережити травматичні спогади. Агресія проявляється переважно у поведінці та мовленні. Ці діти тісно прив'язані до рідних, які забезпечують їм відчуття безпеки та стабільності, але прагнуть повного домінування і контролю над оточенням.

Діти четвертої групи демонструють чутливість, обережність у контактах із людьми, прагнуть захисту у близьких і формування позитивних моделей соціальної поведінки. Спілкування у них недостатньо розвинуте. Ця група характеризується найм'якшою формою аутизму, за якої зберігаються інтелектуальні здібності та можливість спілкування, але спостерігаються труднощі у виборі форм взаємодії з іншими. Взаємодія часто обмежується вузьким колом близьких і знайомих. Такі діти потребують захисту, емоційної підтримки, заохочення та дотримання ритуалів як способу боротьби зі страхом. Мовлення може бути порушене у формі граматичних помилок, плутанини із займенниками чи нечіткої вимови. Розвиток комунікативних навичок у таких дітей може змінюватися в позитивний або негативний бік.

На основі експериментальних досліджень Д. І. Шульженко (2009) запропонувала психологічну класифікацію дітей з аутизмом, яка враховує особистісну спрямованість дитини, виділивши сім типів:

1. Симбіотичний тип;
2. Лінгвістичний тип;

3. Інтелектуальний тип;
4. Комунікативний тип;
5. Динамічно-орієнтований тип;
6. Індиферентний тип;
7. Реактивно-тривожний тип.

Шульженко також визначила дві групи дошкільників з аутизмом за рівнем володіння мовою:

1. Діти, які не володіють мовленням: діагностуються за невербальними методиками та можуть мати порушення інтелекту, поведінки чи саморегуляції; проявляти вокалізації замість активного мовлення; бути байдужими до оточуючих.

2. Діти, які володіють мовленням: діагностуються за вербальними методиками та можуть мати автономне мовлення, нав'язливі монологи, граматичні помилки чи нерівномірний стиль мовлення.

Згідно з Міжнародною класифікацією хвороб десятого перегляду (МКХ-10), затвердженою у 2007 році, аутизм відноситься до розладів, що характеризуються порушеннями соціальної взаємодії, комунікації та стереотипністю інтересів [2]. Основні категорії включають:

1. Дитячий аутизм;
2. Атиповий аутизм;
3. Синдром Ретта;
4. Дезінтегративний розлад дитинства;
5. Синдром Аспергера;
6. Інші загальні розлади розвитку;
7. Невизначені розлади розвитку.

У 2013 році Керівництво з діагностики та статистики психічних розладів (DSM-V) внесло зміни до класифікації, об'єднавши всі діагнози під загальним терміном «розлади аутистичного спектру» (РАС), що підкреслює варіативність проявів цих станів. У медичній практиці термін «аутизм» часто

використовують для опису як групи спектральних розладів, так і конкретних форм, таких як синдром Каннера чи ранній дитячий аутизм.

Таким чином, складність класифікації пояснюється існуванням різних підходів, які враховують мовленнєвий розвиток, інтелектуальні та поведінкові особливості дітей з аутизмом.

Мовленнєві порушення є одним із ключових симптомів, характерних для розладів аутистичного спектра. Розвиток мовлення залежить від інтеграції різних функцій мозку та тісно пов'язаний із формуванням усіх психічних процесів. Будь-які відхилення, затримки або спотворення в розвитку цих процесів неминуче впливають на формування мовлення. Жодна складна психічна діяльність не може повноцінно розвиватися без прямої чи опосередкованої участі мовлення. Його формування починається, коли мозок, слухові, зорові та артикуляційні системи дитини досягають певного рівня зрілості, що залежить як від біологічних, так і від зовнішніх умов. Для нормального розвитку мовлення необхідне функціонування центральної нервової системи, зокрема кори головного мозку.

Оволодіння мовленням є складним психічним процесом, який формується у дітей, що ростуть у сприятливому середовищі. Якщо дитині бракує нових вражень або умови для розвитку її рухової та мовленнєвої діяльності є несприятливими, це може призвести до затримки як фізичного, так і психічного розвитку. У дітей із нормотиповим розвитком мовлення зазвичай формується до 2–3 років, паралельно з розвитком слухового та мовленнєвого сприйняття, пам'яті, інтонаційного забарвлення мовлення та фонематичного слуху. За даними О. Баєнської, формування розладів спектра аутизму завершується до 2,5–3 років, а до 5–7 років починає розвиватися внутрішнє мовлення [4].

На думку М. Шеремет, мовлення виконує важливу соціальну функцію як засіб спілкування та водночас є механізмом для абстрагування й узагальнення, що лежить в основі категоріального мислення. Таким чином, чутливий період розвитку мовлення у дітей з аутизмом охоплює моторні, інтелектуальні,

емоційні, комунікативні й мовленнєві аспекти, що ускладнюють та уповільнюють природний розвиток цих функцій.

Основою оволодіння мовленням є наслідування, як пізнавальне, так і творче, про що писали О. Запорожець, В. Мухіна, С. Новосьолова, М. Шеремет. Для активізації мовленнєвої діяльності дітей важливо не лише надавати зразки, але й створювати потребу використовувати мовлення для досягнення певної мети. М. Шеремет вважає, що вирішальну роль у розвитку мовлення відіграє потреба в комунікації.

О. Літвінова підкреслює, що мотивація спілкування базується на таких ключових потребах:

1. Пізнавальні – дорослий є джерелом знань та нових вражень для дитини.
2. Ділові – дорослий виступає партнером у спільній діяльності або зразком правильних дій.
3. Особистісні – дорослий сприймається як особистість та член суспільства [1].

К. Островська визначила чотири критерії, які свідчать про наявність у дитини потреби у спілкуванні: інтерес до дорослого, прояв емоцій до нього, ініціативні дії для привернення уваги та чутливість до оцінки дорослого. За словами Н. Базими, у перші півроку життя основною мотивацією спілкування є особистісна, до 2,5 років – ділова, а в дошкільному віці поступово формуються пізнавальні мотиви.

З огляду на це, можна припустити, що особливості формування комунікації у дітей з аутизмом можуть спричиняти затримки або спотворення в розвитку мовленнєвої діяльності.

Мовлення дошкільників із нормальним розвитком зазнає стрімких якісних і кількісних змін: збільшується словниковий запас, формуються основні граматичні категорії, удосконалюється зв'язне мовлення. Вони навчаються висловлювати думки, аналізувати об'єкти й явища, робити висновки та

узагальнення. У старшому дошкільному віці мовленнєвий розвиток значною мірою впливає на здатність дитини до соціальної взаємодії.

Спілкування зазвичай базується на діалозі, який є процесом двосторонньої взаємодії: співрозмовники по черговому обмінюються репліками, змінюючи ролі мовця й слухача. Успішність комунікації залежить від розуміння сказаного, дотримання черговості мовлення, граматичної правильності висловлювань, уміння ініціювати та підтримувати розмову, чекати й реагувати на співрозмовника.

Дошкільники із типовим мовленнєвим розвитком здатні проявляти ініціативу в діалозі та обговорювати нові теми. Натомість діти з аутизмом, навіть маючи достатній словниковий запас і зв'язне мовлення, часто не можуть ефективно використовувати діалогічну форму спілкування. Формування мовленнєвої активності можливе за умови потреби дитини в емоційному контакті з дорослими. Налагодження позитивного контакту, як активного, так і пасивного, сприяє успішному опануванню мовлення. Мовленнєва активність розглядається крізь призму мотивації: потреба в спілкуванні з дорослими може стати рушійною силою для активізації мовлення у дітей із аутизмом старшого дошкільного віку.

Мовленнєві порушення у дітей із розладами аутистичного спектра (РАС) мають широкий спектр проявів, зокрема:

- мутизм;
- автономне мовлення («мовлення для себе»);
- фонографічне відтворення почутого;
- неологізми;
- ехолалія;
- клішовані вирази;
- труднощі з ініціацією діалогу чи монологу;
- проблеми з використанням займенників і слів «так» чи «ні»;
- порушення граматики, семантики, синтаксису, мелодики мовлення [5].

Деякі діти з аутизмом демонструють ранній мовленнєвий розвиток, із задоволенням слухають читання та запам'ятовують складні фрази. Проте навіть високофункціональні діти з РАС мають труднощі зі сприйняттям підтексту, метафор, продуктивним діалогом. Їхнє мовлення часто обмежується кліше чи стереотипними фразами.

На думку дослідників, мовленнєва поведінка дітей із РАС, хоч і здається недоречною (наприклад, декламація віршів, цитат чи реклами), має важливе значення для розуміння їхніх переживань. Через специфічні психічні, соціальні й емоційні труднощі діти намагаються комунікувати доступними їм способами.

Емоційна сфера таких дітей характеризується недостатністю спонтанності та глибини переживань. Деякі проявляють апатію, інші – дратівливість, упертість або невмотивовану веселість. Потреба у спілкуванні в них знижена, що впливає на адаптацію до оточення. Особливості моторики та гри можуть бути компенсаторними механізмами.

Мовленнєве спілкування відіграє ключову роль у регуляції поведінки та активності дитини. Тому важливо створювати умови, які стимулюватимуть комунікативну активність дітей із РАС.

Таким чином, мовленнєвий розвиток у старшому дошкільному віці є важливим індикатором загального розвитку дитини. У цьому віці класичні ознаки дитячого аутизму найяскравіше проявляються, але своєчасна корекційна робота сприяє позитивним змінам як у мовленні, так і в психічних процесах.

Висновки. Отже, аутизм є розладом, що має широкий спектр проявів, серед яких мовленнєві порушення займають важливе місце. Діагностика та класифікація аутизму вимагають комплексного підходу, що враховує індивідуальні особливості кожної дитини. Правильне визначення типу порушень є основою для вибору ефективних методів корекції і допомоги.

Література:

1. Айрес Е. Джин, за участю Джеффа Роббінса Дитина і сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку з практичними рекомендаціями для батьків і спеціалістів. Київ: Вид. «Центр учбової літератури», 2022. 327 с.
2. Колупаєва А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук. К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 273 с.
3. Сіденко Ю.О. Педагогічні умови формування пізнавальної готовності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру до навчальної діяльності: дис д-ра філ. наук: 01.016 / Сумський держ. пед. ун-т ім. А.С.Макаренка. Суми, 2021, 268 с.
4. Скрипник Т. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з РАС. Особлива дитина: навчання і виховання. 2016. Вип. 4 (80) С. 24–31
5. Prunty, M. M., et al. (2013). Handwriting speed in children with developmental coordination disorder: Are they really slower Research in Developmental Disabilities, 34(9), 2927–2936.

УДК 376-056.26

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

**Легкий О. М.,
Топузов М. О.,
Кондратенко С. В.**

Сьогоднішні реалії життя в Україні, наявність воєнного стану, надали нових викликів у політичних, економічних та соціальних сферах країни, які призвели до реформування в системі освіти, особливо при організації освітнього корекційно–розвивального простору для дітей з особливими освітніми потребами. В сучасних закладах освіти освітній та корекційно–розвивальний процес перейшов у дистанційну та змішану форми з дистанційними, інноваційними та інтерактивними технологіями навчання.

Ключові слова: діти з порушенням зору, психофізичний розвиток, корекційно–розвивальний простір.

The current realities of life in Ukraine, the presence of martial law, have presented new challenges in the political, economic and social spheres of the country, which have led to reforms in the education system, especially in the organization of educational correctional and developmental space for children with special educational needs. In modern educational institutions, the educational and correctional and developmental process has transitioned to distance and blended forms with distance, innovative and interactive learning technologies.

Keywords: children with visual impairment, psychophysical development, correctional and developmental space.

Вступ. В Україні збільшується чисельність дітей, які потребують додаткової соціальної допомоги, особливих освітніх умов щодо навчання та виховання. До груп таких дітей належать: діти з порушеннями психофізичного розвитку, з обмеженими можливостями здоров'я, діти із різних соціально вразливих груп, діти що зазнали психо-травмуючого досвіду під час військових дій.

Діти з порушеннями зору – це діти з особливими освітніми потребами (ООП), а тому знання специфіки їхнього психофізичного, соціального та особистісного розвитку необхідно кожному дорослому, що працює з цією категорією дітей. Слід зазначити, що кількість дітей з ООП зростає з кожним роком.

Ці діти, починаючи з перших місяців життя, потребують спеціальних заходів, спрямованих на формування у них механізмів компенсації порушень та їх соціально-психологічну адаптацію до умов сучасного життя (Костенко та ін.. 2020). На сучасному етапі розвитку інклюзивної освіти педагогам необхідно опановувати методи та способи організації психолого-педагогічного супроводу, розвитку та навчання дітей з ООП.

Відомо, що навіть незначних порушень зору процес розвитку пов'язані з появою відхилень у всіх видах пізнавальної діяльності і позначається на формуванні особистісної і емоційно-вольової сфер розвитку дитини. Порушення зору проявляється у зниженні загальної кількості інформації, що отримується від зовнішнього світу, у зміні її якості. Скорочення зорових відчуттів, сприйняття, уявлень у сфері чуттєвого пізнання обмежує можливості формування образів, уяви, пам'яті.

З погляду специфічних якісних особливостей розвитку слід в першу чергу зазначити формування психологічних систем, їх структур, зв'язків, функцій і відносин. Відбуваються якісні зміни системи взаємовідносин аналізаторів, виникають специфічні особливості у формуванні образів, понять, мовлення, у співвідношенні образного та понятійного у розумовій діяльності, у мобільності

та орієнтації у просторі тощо. Значні зміни відбуваються у фізичному розвитку - в точності рухів, їх інтенсивності, стає специфічною хода та інші рухові дії (Костенко, 2018).

Отже, у дитини формується своя, дуже своєрідна психологічна система, якісно і структурно не схожа з жодною системою дитини із зором у нормі, оскільки вона включає в себе процеси, що знаходяться на різних рівнях розвитку через вплив на них первинного порушення, а також його компенсації з урахуванням створення нових альтернативних шляхів розвитку. Це показує, що і міжфункціональні зв'язки у дітей із порушенням зору здійснюються теж інакше, своєрідно. Тому формування та розвиток психологічної системи безпосередньо пов'язане з роботою формування у дітей з ООП компенсаторних процесів, починаючи з раннього дитинства.

Таким чином, компенсація зорової недостатності за своєю суттю не є простим заміщенням одних функцій іншими, а є створенням на кожному етапі розвитку дитини нових складних систем зв'язків і взаємовідносин сенсорних, моторних, логічних структур, що дозволяють сприймати та досліджувати інформацію від зовнішнього світу для адекватного її відображення та поведінки відповідно до умов життя та діяльності, соціальних та моральних вимог.

Метою статті є висвітлення напрямів роботи з формування засад психолого-педагогічної готовності дітей з порушеннями зору до навчання, використання засобів корекції, ефективного використання освітнього простору, корекційно-розвивального освітнього середовища, оволодіння прийомами збереження психічного здоров'я.

Методи дослідження. У процесі роботи нами використовувались практично орієнтовані методи, спрямовані на формування знань та вмінь зі сприймання, вироблення навичок формування компенсаторних механізмів, вироблення навичок спілкування з оточуючими людьми.

Текст статті. Відомо, що з перших днів навчання в школі на перший план виступають ті сфери сприйняття, які безпосередньо впливають на процес

навчання. Якщо говорити про зорове сприйняття, то тут важливими є константність сприйняття, певний рівень розвитку зорово-моторних координацій, зорово-просторове сприйняття та зорова пам'ять. В учнів з порушенням зору рівень розвитку пізнавальних та емоційно-вольових процесів знижений, внаслідок чого навчання ще більше ускладнюється.

У масовій школі досягнення високих показників ефективності формування компенсаторних механізмів можливе лише за умови проведення комплексної діагностики фактичного рівня психологічного розвитку дитини з ООП, а також розроблення ефективної системи психолого-педагогічного супроводу, розвитку, адекватної можливостям та потребам дітей із порушеннями зору.

Молодший шкільний вік є найбільш продуктивним для реалізації компенсаторних можливостей дітей з ООП, оволодіння не лише достатнім рівнем знань, умінь та навичок, а й формування спеціальних знань, способів орієнтації, комунікативних, мотиваційних та діяльнісних сторін особистості. Зважаючи на вищевикладене, проблема комплексного вивчення психологічного розвитку цієї категорії дітей в сучасних умовах як основи ефективного психолого-педагогічного супроводу є дуже актуальним.

Порушення зорової системи завдають величезної шкоди формуванню психічних процесів та рухової сфери дитини, її фізичному та психічному розвитку. Зорове сприйняття пов'язане з усією сенсорною системою людини, впливає на психофізичний розвиток дитини, формування емоційно-вольової сфери.

Провідним і визначальним фактором у разі порушення органу зору є організація ефективного психолого-педагогічного супроводу процесу розвитку дітей з порушеннями зору, що дозволяє розкрити потенційні можливості дітей, полегшити адаптацію до навчально-виховного процесу.

Адаптація стимульного матеріалу та психодіагностичних методик щодо дітей з порушеннями зору зумовлюється необхідністю чіткого і точного знання

діагнозу захворювання та стану основних зорових функцій досліджуваної дитини: гостроти зору, колірного зору, характеру зору та ін., сприйняття дітьми навчального матеріалу і вимагає від педагога-психолога комплексної допомоги таким дітям.

У дітей із різними порушеннями зору, функцій зорового аналізатора спостерігаються відхилення в міжаналізаторних зв'язках. Порушення взаємодії між зоровими та іншими аналізаторами відбивається на всій сенсорній організації дітей із різними порушеннями зору, що може викликати відхилення у сферах логічного пізнання і практики (Легкий, 2014). Але це не призводить до незворотних патологічних змін у розвитку психіки дітей з різними порушеннями зору завдяки великій динамічності та пластичності в сенсорній організації.

Важливо те, що в компенсації різних порушень зору у дітей з віком велике значення має взаємодія їх відчуттів, з того що під впливом однієї аналізаторної системи підвищується чутливість іншої. Науковці у своїх дослідженнях відзначають явище синестезії, при якому відчуття одного виду переходять у відчуття іншого виду - при впливі подразника однієї модальності відчуття, що виникає асоціативним шляхом викликає відчуття в іншій аналізаторній системі.

В даний час експериментально доведено, що втрачені зорові функції замінюються переважно діяльністю тактильного та кінестетичного аналізаторів.

Основним видом відчуттів у дітей з різними порушеннями зору, як і раніше, залишається зір. При глибоких порушеннях зору має місце підвищення слухової чутливості внаслідок активнішої участі в психічній діяльності слухового аналізатора. Підвищення слухової чутливості дозволяє дітям з різними порушеннями зору успішно опановувати знання та реалізовувати їх на практиці.

Говорячи про інші відчуття, можна відзначити таке. Серед полісенсорних відчуттів у дітей із різними порушеннями зору виділяють шкірно-оптичне

чуття, здатність шкірних покривів реагувати на світлові та колірні подразники. Цю здатність ще називають – феномен «шкірного зору». У структурі чуттєвого відображення дійсності порушення функцій зору ведуть до збільшення частки м'язово-суглобового чуття. Звичайно, повне відшкодування неповноцінності зорових функцій неможливе, оскільки, по-перше, шкірні і м'язово-суглобові відчуття відбивають в повному обсязі ознаки предметів, сприймаються на зір, по-друге, дотикове поле обмежено зоною дії рук і сприйняття протікає більш тривало, ніж зорове.

Активна участь «шкірного зору» у просторовій орієнтації дітей із різними порушеннями зору дає ефект сенсibilізації. При випаданні функцій зорового аналізатора вібраційна чутливість, що виявляється у сфері просторової орієнтації дітей із різними порушеннями зору, отримує компенсацію.

Діти з різними порушеннями зору здатні на відстані відчувати наявність нерухомого предмета, що не видає звуків та інших сигналів.

Дослідження нюхової та смакової чутливості дітей з різними порушеннями зору показують деяке її підвищення щодо норми. Смак і нюх дітей із порушеннями зору сенсibilізуються у процесі діяльності з орієнтацією у просторі, побутовими діями.

Таким чином, розвиток здатності тонко диференціювати зовнішні впливи, зростання рівня різних видів чутливості значно компенсують у дітей із різними порушеннями зору цей дефект у процесі їх просторової орієнтації та соціальної адаптації.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи, можна зробити висновок, що саме вчасне створення сприятливих умов для розвитку дитини з порушенням зору, збереження психічного здоров'я учнів з порушенням зору є основоположним чинником для досягнення цілей корекційного процесу: оптимізація соціальної ситуації для розвитку дитини з порушенням зору, позитивний емоційний стан, формування вольових процесів особистості.

Література:

1. Костенко, Т. М., Довгопола, К. С., Легкий, О. М., Кондратенко, С. В. (2020). Виховання і розвиток дітей з порушеннями зору (Методичні рекомендації для батьків). Київ: ІСП НАПН України. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722338>.
2. Костенко, Т. М. (2018). Дитина з порушенням зору. (Інклюзивне навчання). Харків: Вид-во «Ранок».
3. Легкий, О. М. (2014). Формування ігрової діяльності дошкільників з порушеннями зору у процесі трудового виховання. Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання. № 1(5). Київ.
4. Легкий, О. М. (2014). Трудове виховання дошкільників з порушеннями зору. Київ: ІСП НАПН України. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11350>

УДК 37.016:003-028.31-022.334]:37.091.64-047.44

**СУЧАСНІ КРИТЕРІЇ У СТВОРЕННІ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА
«ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ ПИСЬМА»
ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ**

Мартинюк З. С.

Статтю присвячено створенню навчального посібника на основі психолінгвостенергетичного підходу до подолання труднощів письма, що дає змогу диференційовано з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку молодшого школяра та нейропсихолінгвістичних механізмів їхнього виникнення, підійти до вибору стратегії підтримки дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі.

Ключові слова: орфографічна навичка, орфографія, структура орфографічної навички, діти з особливими мовленнєвими порушеннями.

The article is devoted to the creation of a teaching manual based on a psycholinguistic-energetic approach to overcoming writing difficulties, which allows for differentiated, taking into account individual characteristics of the development of a younger schoolchild and the neuropsycholinguistic mechanisms of their occurrence to approach the choice of a strategy for supporting a child with special speech needs in the educational environment.

Keywords: spelling skill, spelling, structure of spelling skill, children with specific speech disorders.

Вступ. Орфографічно правильне письмо в сучасному світі є засобом і умовою становлення мовної особистості дитини, її входження в інформаційний і культурний простір, реалізація професійної діяльності в майбутньому. Аналіз діагностичних робіт свідчить про те, що навчання правопису дітей з

особливими мовленнєвими порушеннями, в молодшій школі відбувається завдяки системно-діяльному підходу до корекційно-розвивального навчання, який забезпечує загально професійні компетенції вчителя-логопеда. Традиційно в логопедичній роботі, основний акцент належить суб'єктно-суб'єктивним відносинам між дитиною та логопедом у процесі реалізації яких, застосовують традиційні та інноваційні форми і технології діагностики, профілактики та подолання мовленнєвих порушень. Індивідуальні маршрути розвитку визначають на основі реальної стратегії корекції та попередження вторинних мовленнєвих порушень. Значимість успішного оволодіння орфографією учнями очевидна лише під час оволодіння безпомилковим правописом та знанням українських правил. Однак школярі з дизорфографією на тлі порушення усного мовлення, становлять значну частину труднощів із циклу предметів рідної мови в загальноосвітніх і спеціальних школах. Систематичні, стійкі та численні орфографічні помилки і труднощі в опануванні орфографічними знаннями, вміннями та навичками відзначаються не тільки в початковий період навчання учнями письма, а й у середніх, і в старших класах, що мають тенденцію збільшуватись. Від класу до класу матеріал ускладнюється, а наявні в учнів помилки накопичуються. Окрім засвоєння фонетичних норм письма, учням необхідно запам'ятати ряд орфографічних правил, що беруть участь у здійсненні морфологічного принципу письма.

У зв'язку з цим, пошук оптимальних технологій попередження та корекції правопису а в нашому випадку це дизорфографічні помилки, в учнів з особливими мовленнєвими порушеннями початкових класів. є актуальною, теоретично і практично значущою проблемою. Враховуючи вище сказане нами було розроблено розділ до посібника «Подолання труднощів письма» у дітей з особливими мовленнєвими потребами.

Метою статті є висвітлення структури посібника та критерії, які лягли у його створення. Продемонстрована структура орфографічної навички та відповідно до її складових розроблено завдання для закріплення умінь

розв'язувати орфографічні задачі, які сприяють подоланню дизорфографічних помилок.

Методи дослідження. У процесі роботи нами використовувалися спеціальні методи навчання, які лягли в освітній простір корекційно-розвивального освітнього середовища, оволодіння прийомами навчання орфографії.

Текст статті. В основі орфографічної помилки лежить не сформованість орфографічної пильності, що має здатність виділяти орфограму в слові, і є першою складовою орфографічної навички. Зазначений процес розвивається поступово, автоматизується і переходить у навичку. Для того щоб учні оволоділи орфографічною пильністю потрібно, щоб у них були сформовані: фонематичні процеси, практичний морфологічний аналіз, звуковий аналіз, достатній об'єм словникового запасу, уміння доцільно оперувати, як звуковим так і морфологічним складом слова, а також достатньо сформовані системи словотворення і словозміни. Орфографічна пильність являється достатньо складним психологічним утворенням, яке потребує розвитку всіх мовленнєвих систем. Сутність орфографічної пильності полягає в умінні помічати в мовленні різні варіанти звучання однієї і тієї ж фонемі, які входять в склад однієї і тієї ж фонемі. Для того щоб оволодіти орфографічною пильністю потрібно щоб уже в старшому дошкільному віці у дітей були сформовані розумові операції з мовними одиницями а саме: аналіз, порівняння, співставлення, узагальнення.

Першою складовою орфографічної навички є уміння побачити орфограму у слові (тобто, встановлювати різницю у звуковому та графічному складі слова). Успішне оволодіння зазначеним умінням передбачає сформованість уявлення про звукобуквений склад слова та здатність учнів помітити у мовленні різні варіанти звучання фонем, які входять до складу однієї й тієї ж морфеми. Уміння бачити фонетичне чергування тісно пов'язане зі сформованістю слухового аналізатора, а саме: слухового сприйняття, слухової уваги та пам'яті. Провідним аналізатором першої складової орфографічної

навички є слуховий. Побачити орфограму виявити орфографічну пильність, яка є найбільш складним компонентом орфографічної навички.

Наступною структурною складовою навички є вміння визначати тип орфограми. Забезпечення цього вміння відбувається на основі сформованості морфологічного аналізу та достатнього рівня володіння лінгвістичними знаннями про морфемний розподіл слів. Все це дозволить цілеспрямовано, на усвідомленому рівні визначити, пізнавальну ознаку орфограми та пригадати, до якої орфографічної групи вона відноситься. У цей період на провідне місце виходить сукцесивний аналіз, формування якого, відповідно до онтогенезу, у 10-12 років виходить на завершальну стадію.

Після того, як визначено тип орфограми, учні пригадують правило і, використовуючи засвоєні на уроках мови теоретичні знання з розділу орфографія, відповідним чином записують слово, тобто розв'язують орфографічну задачу в основі якої лежить орфографічна дія, що виконується за певним алгоритмом. Провідним процесом зазначеного вміння є оперативна пам'ять й зорова увага.

На зазначеному етапі здійснюється актуалізація теоретичних знань і автоматизація орфографічних дій. Цей процес є складним і довготривалим. Таким чином, четвертою складовою орфографічної навички є розв'язання орфографічної задачі. У процесі цього актуалізуються такі розумові дії, як аналіз, синтез, абстрагування тощо. У задіяному процесі основна роль належить мовно-руховому аналізатору.

До останньої складової орфографічної навички входить самоконтроль. Одним із основних структурних компонентів дії самоконтролю, пам'яті, забезпечує операцію порівняння, без якого неможливо здійснити сам акт письма та операцію співставлення. Поступово сформована операція стає автоматизованим засобом виконання складної дії транслювання власної думки у писемній формі.

В період шкільного навчання для учнів з особливими мовленнєвими

порушеннями, процес засвоєння орфографічної навички письма ускладнюється тим, що кожен із школярів має значні мовленнєві недоліки, а також крім недостатнього функціонування мовленнєвого механізму, лексико-граматичне недорозвинення мовлення, а ще й низку психофункціональних відхилень в своєму розвитку (Пригода, 2012).

Орфографічні уміння та навички спираються на сформованість сприймання різної модальності: слухове сприйняття передбачає передачу фонем за допомогою особливих малюнків графем, зорове – бачення орфограми на письмі, кінестетичні відчуття м'язові зусилля органів мовлення і м'язові рухи пальців руки під час письма, а також достатній розвиток різних видів пам'яті: слухової, зорової, мовно-рухової та моторної. В процесі формування орфографічної навички у слуховій пам'яті відбувається передача фонем за допомогою літер. Чітка робота її необхідна при написанні різних видів письмових завдань. Зорова пам'ять виявляє себе в процесі списування. Мовно-рухова набуває провідного характеру у процесі поскладового орфографічного промовляння, в результаті якого закріплюється фонемний склад досліджуваного слова. Моторна пам'ять важливу роль відіграє в багаторазовому записуванні одного і того ж слова учнем. Взаємообумовлена робота усіх аналізаторних систем сприяє опануванню грамотного письма.

Уміння та навички є невід'ємною складовою писемного мовлення. У процесі грамотного письма задіяні різні уміння: графо-моторні, пізнавальні, практичні, теоретичні. Графо-моторні уміння забезпечують оволодіння технічною реалізацією письма правильне відтворення літер, переведення звуків і звукосполучень у букви та буквосполучення, асоціюючи при цьому звуковий, графічний образ слова. У навчальному посібнику продемонстровані завдання на засвоєння та автоматизацію вище засвоєних умінь. Провідного значення набувають пізнавальні вміння, які передбачають сформованість здатності вести пошук, сприймати, запам'ятовувати та опрацьовувати інформацію, що потребує розвитку основних психічних процесів. Упродовж усього шкільного навчання

відбувається формування узагальнених прийомів розумової діяльності, що є однією із основних умов оволодіння морфологічним принципом письма (Мартинюк, 2021).

Однією з складових орфографічної навички виступають мовні знання. Формою в якій ці знання зафіксовані є орфографічне правило, що є складовою частиною письмових норм літературної мови. Для засвоєння орфограми, слід опанувати орфографічне правило. Для того, щоб застосувати правило, учню потрібно сконцентрувати увагу на звуко-буквеному складі слова, що є підґрунтям для розвитку орфографічної пильності. Для учнів особливого значення набувають теоретичні уміння, в основі яких лежить сформованість абстракції, що виявляється у здатності учнів аналізувати, узагальнювати орфографічний матеріал, здійснювати переведення інформації з однієї знакової системи в іншу. Опанування орфографічного уміння плавно переходить у дії з конкретною орфограмою. Зазначений процес передбачає розуміння орфографічної ситуації, що викладено в орфографічному правилі. Такі уміння як: порівняння, співставлення, узагальнення об'єднуються і складають орфографічні дії.

Отже орфографічна навичка спирається на сформованість цілого комплексу знань, умінь і дій, що взаємообумовлені між собою. Тільки за таких умов, учень може застосувати теоретичні знання для пояснення написання. Усвідомлена автоматизація практичних дій призводить до формування навички, яка є заключним етапом засвоєння певного виду діяльності, а саме грамотного письма.

У процесі створення навчального посібника головним завданням було вибрати гідний інструмент навчання, що полегшить роботу вчителя логопеда та зацікавить школярів, дотримуватися академічної доброчесності у процесі подачі завдань. У посібнику основним є створення нової стратегії розвитку школярів у подоланні письма. Адже сучасним учням необхідні кардинально нові підходи до опанування грамотним письмом. Продемонструвати скарбницю

знань та критично оцінити будь-який результат допоможуть 10 важливих критеріїв, які лягли в основу створення навчального посібника (Мартинюк, 2018).

1. Відповідність змісту посібника Державному стандарту.

Зміст посібника спрямований на досягнення цілей та завдань. Матеріал поданий згідно віковими нормами учнів а також врахуванням їх особливостей мовленнєвого розвитку. Завдання сприяють досягненню обов'язкових результатів навчання, які входять до загальноосвітньої програми згідно навчальних тем, на закріпленій та автоматизованій основі. Структура посібника включає мовленнєві компетентності та наскрізні уміння.

2. Відповідність змісту посібника очікуваним результатам, визначеним навчальною програмою.

В посібнику представлено авторське бачення щодо послідовності викладу навчального матеріалу та обсягу відведеного часу на закріплення матеріалу.

3. Системність логічність та послідовність викладу навчальної інформації.

Виклад навчального матеріалу є змістовним та системним. Реалізація даного критерію розкриває наступні показники:

- структурування навчального матеріалу здійснено відповідно методично доцільно, послідовно, логічно;

- взаємозв'язок понять, формування єдиної понятійної системи посібника, лаконічність, точність формулювання визначень, їхня наступність і послідовність ведення;

- у посібнику наявні інструкції та приклади щодо виконання завдань, необхідних і достатніх для досягнення очікуваних результатів навчання учнів із різними навчальними можливостями.

4. Науковість змісту, використання загальноприйнятої наукової термінології.

Наукові положення у посібнику збалансовані із складністю та обсягом а

викладений теоретичний матеріал зорієнтований на практичне використання. Навчальний матеріал відповідає сучасним науковим концепціям, виклад наукових понять точний і зрозумілий містить в собі однозначність, точність, поступове нарощування кількості та їх взаємозв'язок.

5. Посібник містить самостійну освітню діяльність для учнів.

Посібник є чудовим помічником у побудові власної освітньої траєкторії розвитку учня. Завдання для самостійної роботи містять: діалогічність викладу навчального матеріалу, читабельність сторінок, виокремлення головного і другорядного, чіткість, зрозумілість інструкцій, прослідкований алгоритм дій.

6. Мотивація навчальної діяльності.

Бажання навчатися – найголовніший чинник успішності школярів. Завдання подані з наявністю ситуацій пізнавальної новизни, стимулювання пізнавальних потреб, заохочення та підтримки успіху в навчанні, емоційно-ціннісних переживань, зацікавленості, здивування.

7. Забезпечення диференційованого підходу до навчання.

У посібнику присутнє диференційоване навчання, що є шляхом до системного й послідовного включення різнорівневих завдань, поглиблення знань учнів і надійним путівником.

8. Реалізація інтегративного підходу.

В посібнику зазначений підхід спрямований на формування в учнів цілісної картини світу, системного мислення.

9. Змістове наповнення посібника згідно віковим особливостям дитини.

Посібник реалізовує зв'язок навчання з реальним життям та практикою згідно з віковими можливостями школярів.

10. Ілюстративний матеріал.

Візуалізація – найпотужніший інструмент для мотивації школярів. У посібнику використана дидактична доцільність та функціональність ілюстрацій, коректність та доступність викладу завдань, спрямованих на роботу з

ілюстраціями і їх відповідність програмовій темі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи, можна зробити висновок, що навчальний посібник «Подолання труднощів письма» призначений для розвитку навичок правильного письма з опорою на різну послідовність включення аналізаторних систем (слухової, мовленнєворухової, зорової та ін.), а також їхньої інтегративної діяльності у процесі виконання завдань з огляду на природу виникнення дефіциту функції писемного мовлення.

У посібнику представлено широкий спектр вправ, які сприяють удосконаленню орфографічної компетентності дитини і дають змогу враховувати рівень розвитку дитини та її специфічні потреби. Використання інтерактивних та цікавих прийомів, що передбачені змістом завдань, забезпечує високу мотивацію учнів під час навчання. Водночас посібник містить рекомендації для батьків та фахівців, що охоплюють широкий спектр практичних аспектів роботи з дітьми з труднощами письма.

Посібник допоможе дітям опанувати нові навички та розвинути впевненість у собі, відкриваючи шлях до успішної комунікації та соціальної інтеграції. Упровадження посібника сприятиме наданню логопедичної допомоги на заняттях з корекції мовлення, а також в умовах класного або домашнього простору у процесі опанування орфографічних знань на рівні писемного мовлення з урахуванням функціонально-мовленнєвих труднощів різного походження

Посібник призначений для молодших школярів з труднощами опанування навички письма, вчителів-логопедів спеціальних загальноосвітніх шкіл, вчителів-логопедів логопедичних пунктів системи освіти, вчителів-логопедів та інших фахівців інклюзивних закладів освіти та інклюзивно-ресурсних центрів, педагогічних працівників, студентів і викладачів закладів вищої освіти, батьків.

Література:

1. Мартинюк З.С. (2018). Сучасні підходи до розробки навчально-методичного посібника «Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики й подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення». В.В. Засенко, А.А. Колупаєва (Ред.). Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови (Вип. 14, с. 122–128). Київ: ФОП «Симоненко О.І.»
2. Мартинюк З.С. (2018) Українська мова: підруч. для 4 класу. спец. закл. заг. середньої освіти (F 80) та учнів із F 81, R 48 / Трофименко Л.І., Мартинюк З.С., Грибань Г.В. - К.: Либідь, -192с.
3. Мартинюк З.С. (2021) Моделювання орфографічної компетентності у школярів молодшої ланки навчання з особливими мовленнєвими потребами. Monograph Publishing House of University of Technology, Katowice, № 44.C 482-488
4. Пригода З. С. (2012) Методика діагностики порушень писемного мовлення у школярів 5-6 класів із ТПМ. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб. [за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої]. – К.: Педагогічна думка, – С. 118–122.

УДК: 37.018.1:004

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Миханчук І. М.

Рецензент Супрун М. О.

Публікація аналізує питання інновацій у технологіях інклюзивного навчання. Робота містить огляд поняття технології інклюзивного навчання, їх класифікації в залежності від корекційної спрямованості та завдань, показує важливість та необхідність застосування новітніх корекційних технологій задля створення комфортних умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами та своєчасної і ефективної корекції розвитку або порушень поведінки.

Ключові слова: інклюзивне навчання, інклюзивний підхід, технології інклюзивного навчання, корекційні технології, діти з особливими освітніми потребами, індивідуалізація, диференціація, корекція.

The publication analyzes the issue of innovations in inclusive education technologies. The work contains an overview of the concept of inclusive education technologies, their classification depending on the corrective focus and tasks, shows the importance and necessity of using the latest corrective technologies to create comfortable conditions for teaching children with special educational needs and timely and effective correction of development or behavioral disorders.

Keywords: inclusive education, inclusive approach, technologies of inclusive education, corrective technologies, children with special educational needs, individualization, differentiation, correction.

Вступ. Природа обдаровує кожну дитину унікальними здібностями й талантами. Одне зі стратегічних завдань НУШ – виявлення, розкриття та всебічний розвиток умінь і навичок учнів, зокрема дітей з особливими освітніми потребами, що навчаються в різних освітніх закладах.

Технології інклюзивного навчання – це система знань про оптимальні форми, методи, засоби та способи організації навчання людей з особливими освітніми потребами. Технології в інклюзії – методики, за якими створюють комфортні умови для навчання дітей із різними можливостями. Основна їхня ідея – постійний моніторинг взаємодії учня та створених умов, своєчасне усунення бар'єрів за допомогою всіх учасників освітнього процесу.

Аналіз досліджень і публікацій. Опрацювання та аналіз наукових джерел засвідчує, що питаннями впровадження інноваційних технологій в сферу освіти займалися провідні вчені, серед яких К. Ангеловські, Л. Ващенко, О. Козлова, Н. Артикуца, М. Поташник, О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, Н. Юсуфбекова, А. Ніколс, Г. Герасимова, Л. Ілюхіна, І. Бех, Л. Даниленко, І. Дичківська, М. Кларін, О. Пехота, О. Попова, Л. Подимова, А. Пригожина, В. Сластьонін, А. Хуторський та інші. Теоретичною основою методології інноваційних технологій є дослідження сучасних педагогів В. Безпалька, Б. Лихачова, М. Кларина, В. Монахома, Г. Селевка.

Методи дослідження: Проаналізовано публікації (статті, книги, відеокурси, публікації в соціальних мережах, матеріали конференцій, міжнародних документів) у галузі педагогіки та інклюзивної освіти, які стосуються питання інновацій у системі інклюзивної освіти.

Мета статті – проаналізувати та теоретично обґрунтувати необхідність впровадження в інклюзивне навчання інноваційних технологій задля виявлення, розкриття та всебічного розвитку умінь і навичок учнів, зокрема дітей з особливими освітніми потребами, що навчаються в різних освітніх закладах.

Виклад основного матеріалу. Наука і освіта перебувають у постійному розвитку, тому не становить винятку поява нових та поступове витіснення недостатньо ефективних технологій у роботі з дітьми. Традиційні педагогічні засоби виховання, зміст й організація освітнього та корекційного процесів дедалі частіше доводять свою неефективність. Високі вимоги до організації сучасного процесу інклюзивної освіти передбачають пошук ефективних педагогічних технологій для його реалізації. Унаслідок цього актуальним стає використання в освітньому процесі інноваційних технологій. Інноваційні технології розглядаються як використання нових знань, прийомів, методів, нетрадиційних підходів, форм роботи, технік в освітній діяльності для підвищення якості освітнього та корекційно-розвивального процесів крізь призму надання освітніх послуг, що характеризуються соціальною та ринковою затребуваністю.

Загалом, під освітньою технологією розуміємо упорядковану систему дій, виконання яких сприяє гарантованому досягненню педагогічних цілей. Незважаючи на різне розуміння терміну «педагогічна технологія», більшість фахівців об'єднують їх чотирма важливими положеннями:

1. Планування навчання й виховання для досягнення бажаного результату.
2. Програмування освітнього процесу як послідовності дій учителя й учня.
3. Порівняння результатів навчання й виховання з результатом освітнього процесу (моніторинг), також й під час підбиття підсумків.
4. Корекція результатів на будь-якому етапі навчально-виховного процесу.

Говорячи про технології інклюзивної освіти, ми розуміємо ті технології, які сприяють створенню умов для якісної доступної освіти всіх без винятку дітей, тобто безбар'єрної освіти.

Розрізняють **дві групи інклюзивних технологій**: організаційні і педагогічні.

Організаційні технології пов'язані з етапами організації інклюзивного процесу:

- технології проєктування та програмування;
- технології командної взаємодії вчителів та фахівців;
- технології організації структурованого, адаптованого та доступного середовища.

Основна мета інклюзивної освіти полягає в постійному моніторингу всіх освітніх умов з урахуванням потреб та можливостей всіх учасників освітнього процесу. Якщо виявляються бар'єри для дітей у навчанні, всі учасники залучаються до проєктування змін, які забезпечують створення більш ефективних освітніх умов. Проєктування та програмування є важливими технологіями для впровадження принципів інклюзивної освіти.

До **освітніх технологій** належать технології, які можуть бути успішно використані в інклюзивній практиці вчителем на уроці.

Існує декілька підходів до **класифікації технологій інклюзивного навчання**.

Залежно від **корекційної спрямованості** виокремлюють такі технології:

- оздоровчі технології терапевтичного спрямування: арт-терапія та її різновиди;
- оздоровчі технології в роботі з молодшими школярами з особливими потребами;
- логопедичні технології: логопедичний масаж, логоритміка;
- технології розвитку психічних процесів;
- методика Марії Монтессорі;
- технології корекції та оптимізації навчальної діяльності;
- мультисенсорний підхід до формування елементарних математичних уявлень у дітей з помірною розумовою відсталістю на основі використання

методики «Нумікон», ігри з логічними блоками Д'єнеша; ігрові вправи, ігри з використанням дидактичного матеріалу - паличок Кюїзенера;

- технології корекції поведінкових порушень: АВА-терапія, «Методика ТЕАССН»;

- технології оптимізації навичок спілкування: методика альтернативної комунікації, метод ТОМАТИС, метод Forbrain, методика ТАН- Содерберг;

- технології оптимізації рухової діяльності: блонберг-терапія, методика розвитку дрібної моторики, корекційно-розвивальний програмно-технічний комплекс «Тімоко»;

- ігрові корекційні технології: методика Floortime.

Залежно від **завдань** розрізняють п'ять типів технологій.

1. Технології індивідуального підходу (індивідуалізації).
2. Технології диференціації.
3. Технології корекції навчальних та поведінкових труднощів.
4. Технології формування в дітей соціальних навичок.
5. Технології оцінювання методів інклюзивного підходу.

Такі технології можна успішно використовувати в освітній практиці.

Основне завдання технологій індивідуального підходу (індивідуалізації) – виявлення загальної спрямованості особистості дитини, її нахилів, змісту основних інтересів, переживань, можливостей, особливостей самосвідомості, і створення умов для самостійності дітей. Учитель має допомогти дітям зрозуміти цілі навчання, обирати цікавий матеріал, шукати способи виконання завдань. Цей процес важливий для дитини з обмеженими можливостями, однолітків та вчителя.

Диференційоване навчання – невід'ємна частина освітнього процесу, так як спостерігаються відмінності серед учнів у темпах оволодіння навчальним матеріалом, а також у здібності самостійно застосовувати засвоєні знання і вміння. Особливо актуально це при навчанні дітей з особливими освітніми потребами у інклюзивних класах, поряд із нормотиповими дітьми.

Технології диференціації може відбуватися трьома способами:

1) Диференціація за рівнями. Учні кожного класу умовно розподіляють на групи:

- ті, які успішно навчаються;
- ті, які важко навчаються;
- учні з психофізіологічними проблемами.

Кожна група потребує в навчанні різного рівня. Суть технології полягає в тому, щоб педагог ставив кожній групі посилені їм завдання, допомагав у разі появи невдач.

2) Диференціація за функціями.

Розподіл завдань за функціями, щоб кожен міг зробити дії для загального результату. Робота таких груп орієнтована не на результат, а на узгоджену взаємодію учнів між собою. Одна особа реалізує функцію лідера, інша окреслює цілі, ще інша стежить за часом тощо.

3) Змішана диференціація.

Модель загальних груп, у якій діти об'єднуються за рівними інтересами. Учитель формує три зведені групи. Перша складається з дітей, яких цікавить конкретний предмет, інші дві – із дітей, які допомагають першій групі досягти загального результату.

Технології корекції навчальних та поведінкових труднощів.

Це – сукупність методів логопедії, нейропсихології та спеціальної педагогіки. До таких технологій належать:

- Система формування й розвитку мовленнєвого слуху та спілкування у дітей з порушеннями слуху. Метод, що допомагає налагодити комунікацію між дітьми з проблемами слуху та з нормотиповими дітьми.

- Нейропсихологічний підхід, спрямований на розвиток і формування злагодженої роботи різних структур мозку дітей із недорозвиненими психологічними функціями.

- Технологія «АВА». Навчання дітей з обмеженими можливостями, вміння висловлювати свої потреби, розвиток навичок навчальної поведінки, застосована в індивідуальному та груповому форматі.

- Програма ТЕАССН, що допомагає дітям з аутизмом пристосуватися до навколишнього середовища та його змін.

- Альтернативна комунікація. Навчання дітей з порушеннями мовлення, їхніх батьків та друзів використовувати альтернативні види спілкування: жести, картинки, комунікатори та інші.

Технології формування в дітей соціальних навичок.

Розвиток соціальних навичок є важливим етапом у формуванні повноцінної особистості. Вони не тільки визначають успіх у соціумі, але й впливають на академічний та професійний розвиток. Розвинуті соціальні навички становлять фундамент для формування взаєморозуміння, толерантності та успішної інтеграції в сучасне суспільство дітей з особливими освітніми потребами.

Для формування та розвитку навичок соціальної взаємодії застосовують кілька видів технологій:

- Демонстрування соціальних навичок через показ дітям моделей поведінки;

- Акцентування уваги учнів на необхідності їх дотримання;

- Соціалізація через наслідування, тобто взаємонавчання дітей, які орієнтуються на успішні історії один одного в навчальній сфері, доцільні в навчанні дітей з розладами аутистичного спектру та затримкою психічного розвитку;

- Групова робота, що передбачає проведення дидактичних ігор, сприяння у виконанні завдань, спільну підготовку до проведення позакласних та позашкільних заходів, організацію групових типів активності.

Технології оцінювання методів інклюзивного підходу.

Для оцінки ефективності корекції застосовують кілька видів оцінювання:

- інтегральне оцінювання – підсумок усіх робіт і загального звіту: презентації, виставки, портфоліо;
- диференційоване оцінювання – аналіз ефективності окремих процесів;
- самооцінювання й самоаналіз – з'ясування ступеня усвідомленості кожним учнем індивідуального процесу навчання.

Висновки. На сучасному етапі інноваційні методи, новітні технології, інтеграційні процеси дітей в загальноосвітньому середовищі в Україні все більше закріплюються. Завдяки цьому процес навчання дітей з ООП в інклюзивному середовищі закладу освіти буде успішнішим та результативнішим. Особлива складність і значущість проблеми інклюзивної освіти підтверджується тим, що число дітей, які потребують корекційного навчання, зростає з кожним роком. Розглянувши у статті деякі аспекти досліджуваної проблеми, можемо зробити висновок про те, що система інклюзивної освіти – складний процес, який вимагає від суспільства терпіння, усвідомлення важливості та спільного інтересу задля найефективнішої реалізації прав дітей на освіту та підвищення соціального рівня країни загалом.

Література:

1. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. 458 с.
2. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. – Київ: ТОВ «Агенство «Україна», 2019. – 300 с.
3. Інноваційні технології в корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами: навч. метод. посібник / за заг. ред. Л. Галенко. Харків: «Друкарня «Мадрид», 2018. 110 с.
4. <https://core.ac.uk/download/pdf/322469464.pdf>
5. <https://naurok.com.ua/learn/suchasni-tehnologi-inklyuzivnogo-navchannya-36/block/908>

УДК 376.3:159.954

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Старецька О. Й.

Рецензент Гладченко І. В.

У статті розглядаються психолого-педагогічні чинники розвитку пізнавальної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Наголошується на значенні забезпечення сприятливих умов навчання, що враховують особливості когнітивного розвитку, мотиваційно-емоційної сфери та потребу в адаптованих дидактичних стратегіях. Виявлення основних чинників розвитку пізнавальної активності дозволяє формувати системну модель навчання, що сприяє розвитку уваги, пам'яті, мислення, навчальної самостійності та внутрішньої мотивації дітей. Стаття підкреслює роль позитивного підкріплення та використання дидактичних ігор у створенні ефективного освітнього середовища для учнів із когнітивними труднощами.

Ключові слова: пізнавальна діяльність, молодші школярі, інтелектуальні порушення, психолого-педагогічні чинники, навчальна мотивація, дидактичні ігри, позитивне підкріплення.

The article examines the psycho-pedagogical factors influencing the development of cognitive activity in younger schoolchildren with intellectual disabilities. The study emphasizes the importance of creating favorable learning conditions that take into account cognitive characteristics, motivational-emotional needs, and the necessity of adapted didactic strategies. Identifying the main factors contributing to cognitive activity enables the development of a systematic learning model that fosters attention, memory, thinking, learning independence, and intrinsic motivation. The article highlights the role of positive reinforcement and the use of didactic games in creating an effective educational environment for students with cognitive difficulties.

Keywords: cognitive activity, younger schoolchildren, intellectual disabilities, psycho-pedagogical factors, learning motivation, didactic games, positive reinforcement.

Вступ. В умовах реформування сучасного освітнього простору України та реалізації концепції Нової української школи особливої уваги потребує створення належних психолого-педагогічних умов для розвитку пізнавальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями. Саме розвиток пізнання виступає ключовою передумовою їхньої успішної соціалізації, формування позитивної самооцінки, адаптації до освітнього середовища та особистісного зростання.

Необхідність обґрунтування провідних чинників розвитку пізнавальної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями зумовлена низкою об'єктивних причин. Традиційні педагогічні підходи не завжди враховують когнітивні особливості цієї категорії учнів, специфіку формування в них базових інтелектуальних операцій, а також потребу у варіативних, адаптованих методиках навчання, що поєднують корекційно-розвивальний, компетентнісний і діяльнісний підходи.

Сучасна спеціальна освіта потребує переосмислення психолого-педагогічних механізмів стимулювання пізнавальної активності учнів з особливими освітніми потребами. Важливого значення набуває інтеграція нейропсихологічних знань, технологій емоційно-вольової підтримки, використання цифрових і мультимедійних засобів навчання, що сприяють підвищенню мотивації та залученню дитини до активного пізнання.

Виявлення та систематизація провідних психолого-педагогічних чинників розвитку пізнавальної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями дозволяє створити ефективну модель освітнього процесу, спрямовану на активізацію мисленнєвої діяльності, розвиток пізнавальної самостійності, формування навчальних стратегій і підвищення навчальної успішності учнів у контексті інклюзивної освіти.

Мета статті – обґрунтування основних чинників розвитку пізнавальної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Аналіз наукової літератури (зокрема: Л. Коломінський (2010), Н. Макаруч, Г. Мерсіянова (2010), М. Матвєєва (2005), С. Миронова (2017), В. Синьов, О. Хохліна (2008), І. Ужченко (2011) та ін.) показує, що розвиток пізнавальної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями є важливою передумовою удосконалення інклюзивної освіти та забезпечення якісного розвитку кожної дитини. Проте чинники розвитку пізнавальної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями у доступних джерелах розглядалися недостатньо. Сучасні дослідження (зокрема: Зан О.

(2025); Barannik N., Dyachenko-Bogun M. (2022); Мальченко Н. М. (2021); Мойсеєнко І., Шайнога Т. (2024); Михальська С., Мрачковська Т. (2025)) підтверджують актуальність теми та вказують на потребу систематичного виділення психолого-педагогічних чинників розвитку пізнавальної діяльності.

В умовах інклюзивної освіти особливого значення набуває забезпечення ефективного розвитку пізнавальної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Пізнавальна діяльність є основою для формування навчальної мотивації, засвоєння знань та подальшої соціальної адаптації (Зан, 2025; Barannik & Dyachenko-Bogun, 2022). Вивчення чинників, які впливають на її якість і динаміку, дозволяє розробляти ефективні підходи до організації освітнього процесу та формувати цілісну систему підтримки, що сприяє як інтелектуальному розвитку, так і самостійності та успішності кожної дитини (Мальченко, 2021).

Пізнавальна діяльність дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями характеризується уповільненим темпом обробки інформації, нестійкістю уваги, обмеженим обсягом пам'яті та труднощами у формуванні узагальнень і логічних зв'язків (Синьов, Матвєєва, & Хохліна, 2008). Мислення здебільшого наочно-дійове або наочно-образне, що зумовлює потребу в конкретності, повторюваності та наочності навчального матеріалу. Миронова (2017) зазначає, що «пізнавальна активність цих дітей нерідко знижується через низьку навчальну мотивацію, емоційну нестабільність і залежність від допомоги дорослого» (с. 39). Ці особливості вимагають застосування спеціальних стратегій, які підтримують когнітивний розвиток і сприяють поступовому формуванню навчальної самостійності.

Серед основних чинників розвитку пізнавальної діяльності виділяють:

1. *Рівень розвитку пізнавальних процесів.* До них належать увага, оперативна та довготривала пам'ять, темп мислення та здатність до узагальнення. У дітей з інтелектуальними порушеннями увага нестійка, швидко виснажується і складно переключається, що ускладнює концентрацію навіть на

доступному матеріалі (Коломінський, 2010). Оперативна пам'ять обмежена, ускладнює виконання багатокрокових інструкцій, а довготривала пам'ять часто фрагментарна і потребує багаторазового повторення. Недостатня довільність пізнавальних процесів зумовлює залежність від зовнішнього контролю. Коломінський (2010) підкреслює, що «розвиток пізнавальних функцій можливий за умови систематичного тренування уваги, пам'яті, мислення та мовлення, а також створення сприятливого середовища, яке поступово формує саморегуляцію» (с. 103).

2. *Мотивація до навчання та психоемоційна підтримка.* Молодші школярі з інтелектуальними порушеннями зазвичай мають слабо виражену внутрішню мотивацію, оскільки не усвідомлюють значущості навчальної діяльності і мають обмежений досвід успіху. Домінує зовнішня мотивація, яка спирається на похвалу, емоційне заохочення або матеріальні стимули (Михальська, Мрачковська, 2025). Створення ситуацій успіху підвищує віру у власні можливості, знижує тривожність і формує позитивне ставлення до навчання. Як зазначають Макарчук та Мерсіянова (2010), «без психоемоційної підтримки мотиваційний компонент навчання залишається нестійким. Підтримка з боку вчителя, асистента або батьків проявляється у доброзичливому ставленні, розумінні труднощів дитини та готовності допомогти без осуду» (с. 96).

3. *Позитивне підкріплення результатів навчальної діяльності.* Для дітей із інтелектуальними порушеннями часто характерна недостатня самооцінка власних дій. Чітка і своєчасна зворотна реакція у формі похвали, схвалення чи символічних нагород стимулює повторення успішних дій, формує віру у власні сили та знижує тривожність (Ужченко, 2011). Педагогічне підкріплення має бути конкретним, дозованим та відповідати рівню досягнення, а різні форми (вербальні, візуальні, ігрові, соціальні) дозволяють адаптувати заохочення до індивідуальних потреб учня.

4. *Використання дидактичних ігор.* Ігрова діяльність поєднує емоційне залучення, практичну діяльність і розвиток когнітивних умінь у природний для дитини спосіб. Вона сприяє розвитку уваги, пам'яті, мислення, мовлення, умінь класифікувати, узагальнювати та планувати дії (Матвєєва & Миронова, 2005; Мойсеєнко & Шайнога, 2024). Дидактичні ігри знижують тривожність, формують впевненість у власних силах і створюють ситуації успіху. Матвєєва та Миронова (2005) підкреслюють, що «дидактичні ігри можна адаптувати до індивідуальних потреб дитини, ускладнюючи завдання, змінюючи темп та обираючи ефективні форми подачі матеріалу (наочно-образні, рухливі, рольові, настільні)» (с. 114).

Отже, розвиток пізнавальної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями визначається як рівнем базових пізнавальних процесів, так і мотиваційно-емоційним середовищем, системою позитивного підкріплення та застосуванням ігрових методик. Комплексний підхід, що враховує ці чинники, створює умови для ефективного навчання, соціальної адаптації та розвитку самостійності дитини (Зан, 2025; Barannik & Dyachenko-Vogun, 2022; Мальченко, 2021).

Висновок. Розвиток пізнавальної діяльності дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями є складним багатфакторним процесом, що включає специфічні особливості уваги, пам'яті, мислення та здатності до узагальнення. Успішність навчальної діяльності цих дітей значною мірою залежить від мотиваційно-емоційного компонента, адже внутрішня мотивація часто слабо виражена, і діти потребують системної підтримки та створення ситуацій успіху. Ефективними засобами стимулювання пізнавальної активності є використання дидактичних ігор, наочно-образних матеріалів, повторюваних завдань і поступове ускладнення навчальних дій, що дозволяє підтримувати інтерес, підвищувати активність і формувати навчальну самостійність. Комплексний підхід до організації освітнього процесу, який поєднує розвиток базових пізнавальних процесів, мотивації та психоемоційної підтримки,

створює оптимальні умови для навчання, соціальної адаптації та самореалізації дітей з інтелектуальними порушеннями.

Перспективами подальшого дослідження є інтеграція цифрових технологій у корекційне навчання та розробка інтерактивних навчальних програм, що стимулюють пізнавальну діяльність. Важливим є вдосконалення індивідуалізованих освітніх програм, які враховують рівень розвитку когнітивних процесів, мотиваційні особливості та психологічні потреби кожної дитини. Доцільним є вивчення взаємозв'язку між різними формами мотиваційної підтримки та розвитком пізнавальних навичок, а також дослідження впливу пізнавальної діяльності на соціальну адаптацію, самостійність і емоційне благополуччя дітей. Окремою перспективою є розробка комплексних моделей психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивного навчання, що передбачають тісну співпрацю педагогів, психологів та батьків для підвищення ефективності навчальної діяльності та інтеграції дітей у соціум.

Література:

1. Зан, О. (2025). Особливості формування прогностичної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки), (25), 127–147. <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2025-25.127-147>
2. Коломінський Л.Я. Психічний розвиток дітей в нормі і патології : психологічна діагностика, профілактика і корекція. Київ : КПП, 2010. 380 с.
3. Макаруч Н.О., Мерсіянова Г.М. Дитина з порушенням розумового розвитку : путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. Київ : Літопис-XX, 2010. Т. 5. 284 с.
4. Мальченко, Н. М. Формування пізнавальної діяльності у дітей з порушеннями інтелекту в умовах інклюзивного навчання: кваліфікаційна робота (проект) на здобуття ступеня вищої освіти «магістр» / Н. М. Мальченко ; наук. керівник д.б.н., професор Т.О. Вінник; Міністерство освіти і науки України ; Херсонський держ. ун-т, Педагогічний факультет. Кафедра спеціальної освіти. – Херсон : ХДУ, 2021. – 68 с. <https://ekhssuir.kspu.edu/handle/123456789/16345>
5. Матвєєва М. П., Миронова С. П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський, 2005. 164 с.
6. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : монографія. Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2017. 304 с.
7. Михальська, С., Мрачковська, Т. (2025). Вивчення мотивації до навчальної діяльності у молодших школярів з розладами спектру аутизму та порушеннями інтелектуального розвитку. Inclusion and Diversity. 30-33. 10.32782/inclusion/2025.6.5.

<https://doi.org/10.32782/inclusion/2025.6.5>

8. Мойсеєнко, І., Шайнога, Т. (2024). Формування сенсомоторних відчуттів у дітей молодшого шкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку. Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи, (2(12), 77–84. [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(12\).2024.315017](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(12).2024.315017)

9. Психологія розумово відсталої дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвеєва, О. П. Хохліна. Київ : Знання, 2008. 359 с.

10. Ужченко І. Ю. Психологія дітей із затримкою психічного розвитку : навч.-метод. посіб. Луганськ : ЛугНУ ім. Тараса Шевченка, 2011. 125 с.

11. Barannik N., Dyachenko-Bogun, M. (2022). Формування пізнавальної діяльності в учнів з особливими освітніми потребами під час науково-дослідної роботи на уроках природничого циклу. Витоки педагогічної майстерності, (29), 14–19. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2022.29.264228>

УДК 159.98-053.5

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ У БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Сухіна І. В.

Стаття присвячена проблематиці формування резильєнтності у батьків дітей з ООП. В ній розкривається поняття резильєнтності, розглядаються підходи до формування резильєнтності у батьків дітей з ООП. Також окреслено основні чинники формування батьківської резильєнтності.

Ключові слова: резильєнтність, батьки, діти з особливими освітніми потребами.

The article is devoted to the issue of developing resilience in parents of children with special educational needs. It explores the concept of resilience and examines approaches to building resilience in parents of children with special educational needs. The key factors influencing the development of parental resilience are also outlined.

Keywords: resilience, parents, children with special educational needs.

Вступ. У сучасних дослідженнях психологічного здоров'я все більшої уваги набуває поняття резильєнтності – здатності особистості адаптуватися до труднощів, зберігаючи внутрішню рівновагу, мотивацію та життєву ефективність. Цей феномен розглядається як одна з ключових умов психічного благополуччя людини в умовах хронічного стресу, особливо коли йдеться про батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Батьківство у таких умовах є тривалим психологічним викликом, який вимагає постійного емоційного, когнітивного та соціального напруження. Батьки стикаються з невизначеністю майбутнього, необхідністю прийняття діагнозу, труднощами у взаємодії з освітніми та медичними інституціями. Саме тому проблема формування батьківської резильєнтності має не лише психологічне, а й соціально-педагогічне значення (Мельничук, 2024; Лазос, 2018).

Низка зарубіжних вчених розглядають резильєнтність як комплексну багатовимірну структуру, яка включає когнітивні, емоційно-вольові, поведінкові та соціальні аспекти (Masten, 2014; Luthar et al., 2000 та ін.). Відмічається, що це не вроджена якість. Вона формується у процесі життя, через подолання криз, розвиток саморефлексії та соціальної взаємодії.

Вітчизняні науковці (Лазос, 2018; Мельничук, 2024; Безпалько, 2021; Заріцька, 2020; Л. Савченко, 2022) зробили вагомий внесок у розроблення проблеми резильєнтності у батьків дітей з ООП. Їхні праці дозволили уточнити понятійно-категоріальний апарат, виявити психологічні механізми стійкості, окреслити умови її формування та засоби розвитку. Разом із тим, попри наявність теоретичних і методичних напрацювань, проблема залишається недостатньо емпірично дослідженою у вітчизняному контексті. Це обумовлює потребу в подальшому вивченні особливостей формування резильєнтності у батьків дітей з ООП з урахуванням сучасних соціально-психологічних умов, сімейних динамік та освітнього середовища.

Метою цієї статті є розкриття особливостей формування резильєнтності у батьків дітей з ООП через аналіз її структурних компонентів, механізмів розвитку та практичних засобів підтримки.

Методи: аналіз науково-теоретичних джерел (зокрема, сучасних праць із психології резильєнтності), порівняльний аналіз емпіричних результатів, систематизація теоретичних моделей формування стійкості у батьків дітей з ООП.

Текст статті. Розглянемо чинники формування резильєнтності, які відображають специфіку та особливості цього процесу у батьків дітей з ООП.

Одним із провідних чинників формування резильєнтності є *усвідомлене прийняття ситуації*– здатність батьків прийняти особливості розвитку дитини без надмірного самозвинувачення чи почуття безпорадності. Це дозволяє перейти від стратегії неприйняття проблеми до стратегії адаптивного співжиття з нею, що суттєво знижує рівень психоемоційного напруження.

Розглянемо наступні чинники формування резильєнтності у батьків, які виховують дітей з ООП. Зокрема, резильєнтність у батьків дітей з ООП формується на основі взаємопов'язаних внутрішніх процесів і адаптаційних навичок. До найважливіших з них належать: *толерантність до невизначеності, підтримуючий внутрішній діалог, збереження функціональності, а також здоровий фокус на потребах дитини без надмірної самопожертви.*

1. Толерантність до невизначеності як механізм адаптації

Для батьків дитини з ООП звичні уявлення про життєвий план зазнають трансформації. Невизначеність щодо стану дитини, її розвитку, майбутнього соціального функціонування може викликати фрустрацію та тривогу. Толерантність до невизначеності у такому контексті виступає адаптивною здатністю зберігати психічну гнучкість, приймати непередбачуваність як частину реальності та не втрачати внутрішній контроль над ситуацією.

Дослідження показують, що висока толерантність до невизначеності корелює з меншим рівнем тривожності, кращими копінг-стратегіями та більш стабільним емоційним станом (Buhr & Dugas, 2002). Розвиток цієї здатності можливий через когнітивно-поведінкові інтервенції, практики усвідомленості (mindfulness) та підтримку психоедукації (Kabat-Zinn, 2003).

2. Підтримуючий внутрішній діалог як інструмент саморегуляції

Особливе місце в структурі резильєнтності займає *внутрішній діалог*– спосіб, у який батьки осмислюють власні переживання, труднощі й ресурси. Негативний внутрішній монолог (наприклад, самозвинувачення,

катастрофізація) знижує рівень адаптації, тоді як *підтримуючий, емпатичний внутрішній діалог* посилює самоприйняття та емоційну стійкість (Neff & Germer, 2013).

3. Функціональність у щоденному житті як ознака стійкості

Резильєнтність передбачає *збереження життєвої активності* попри психологічне навантаження. Це включає підтримку щоденного ритму, виконання базових функцій (сон, харчування, соціальна взаємодія), а також реалізацію батьківського та професійного потенціалу. Дослідження підтверджують, що батьки, які не ізолюються від зовнішнього світу, зберігають соціальні ролі мають вищий рівень емоційного благополуччя (Peer & Hillman, 2014).

4. Фокус на потребах дитини – без шкоди для себе

Психологічно стійкі батьки здатні чітко ідентифікувати потреби дитини, формувати індивідуальні траєкторії розвитку, взаємодіяти з фахівцями, при цьому не втрачаючи *усвідомлення власної суб'єктності*. Важливою умовою резильєнтності є здатність *задовольняти потреби дитини*, не ігноруючи при цьому *власні емоційні, тілесні, соціальні потреби* (Macks & Reeve, 2007).

Сучасні дослідження (Abidin & Brunner, 1995; Ungar, 2012) підкреслюють важливість турботи про себе: батьківське благополуччя напряду впливає на ефективність виховання й підтримки дитини з ООП. Баланс між відданістю дитині та турботою про себе є складною, але необхідною навичкою, що потребує формування через психопрофілактичну роботу.

У сучасних підходах до психологічного супроводу батьків дітей з ООП визначається необхідність *цілеспрямованого впливу на окремі психосоціальні компоненти*, які виступають ключовими чинниками формування резильєнтності. Звернення саме до цих складових має як теоретичне підґрунтя, так і практичну ефективність, засвідчену численними емпіричними дослідженнями (Singh et al., 2014; Kabat-Zinn, 2003).

Серед таких компонентів провідне значення мають:

- *Психологічна саморегуляція*, яка забезпечує здатність контролювати власні емоції, знижувати рівень стресу та зберігати функціональність в умовах тривалого напруження;

- *Майндфулнес і усвідомленість*, що сприяють формуванню внутрішньої стійкості, прийняття реальності та ефективного реагування на щоденні виклики;

- *Соціальна підтримка*, яка виступає буфером між зовнішніми труднощами та внутрішніми ресурсами особистості;

- *Навички вирішення проблем*, що дозволяють батькам діяти активно, гнучко та конструктивно у складних життєвих ситуаціях;

- *Рефлексія та сенс*, які є основою осмислення власного досвіду, формування життєвих орієнтирів та ціннісної мотивації.

Розглянемо детальніше вказані складові. *Психологічна саморегуляція* – це здатність індивіда керувати своїм емоційним станом, поведінкою та когнітивними процесами з метою адаптації до зовнішніх викликів. Для батьків дітей з особливими освітніми потребами (ООП) ця здатність є ключовою, оскільки дозволяє зменшити рівень стресу, підвищити стійкість до емоційного вигорання та зберігати функціональність у складних життєвих обставинах.

Психологічна саморегуляція як складова резильєнтності забезпечує контроль над емоційними реакціями, підтримку стабільності настрою та ефективне реагування на стресові чинники. У процесі виховання дитини з ООП вона виконує пом'якшує негативний вплив хронічного емоційного навантаження.

Розвиток саморегуляції передбачає:

- Навчання технік емоційної саморегуляції, таких як дихальні практики, м'язова релаксація, візуалізація спокою.

- Когнітивно-поведінкові інтервенції, спрямовані на виявлення й зміну дезадаптивних установок і автоматичних думок.

- Тренінги емоційного інтелекту, які допомагають краще розпізнавати й управляти емоціями в міжособистісній взаємодії.

Дослідження свідчать, що високий рівень саморегуляції корелює з нижчим рівнем тривожності та депресії у батьків дітей з інвалідністю. На думку української дослідниці О. Безпалько (2021), розвиток саморегуляції є основою формування адаптивного батьківства в умовах виховання дитини з ООП.

Майндфулнес, або усвідомлена присутність, передбачає здатність перебувати «тут і зараз», приймаючи досвід без оцінювання. Для батьків дітей з ООП майндфулнес є потужним ресурсом зменшення емоційного виснаження та підтримки ментального здоров'я.

Згідно з дослідженням Singh et al. (2014), програми майндфулнес-терапії для батьків дітей з аутизмом сприяють покращенню взаємодії в родині, зниженню конфліктності та підвищенню задоволеності життям. Українські психологи (Заріцька, 2020 та ін.) відзначають ефективність впровадження практик усвідомленості в програми психологічної підтримки батьків, зокрема через техніки дихання, тілесної уваги та когнітивної рефлексії.

Практичні інструменти розвитку усвідомленості включають:

- Щоденні практики медитації майндфулнес (від 5 до 15 хвилин на день), орієнтовані на дихання, відчуття тіла або навколишнє середовище (Kabat-Zinn, 2003).

- Усвідомлене батьківство – впровадження практики уважної присутності у взаємодію з дитиною (Singh et al., 2014).

- Денні журнали усвідомленості, де батьки фіксують емоційні реакції, поведінкові шаблони та переживання без оцінки (Заріцька, 2020).

Соціальна підтримка є важливою умовою стійкості, оскільки дозволяє батькам почуватися не ізольовано, отримувати практичну допомогу та емоційне підкріплення. Розрізняють емоційну, інформаційну та інструментальну підтримку, кожна з яких відіграє критичну роль у збереженні психологічного благополуччя.

Зарубіжні дослідження демонструють, що наявність підтримуючого соціального оточення позитивно впливає на адаптацію батьків до викликів, пов'язаних з вихованням дитини з ООП. В Україні подібну думку висловлює Г. Балл (2019), яка підкреслює значущість взаємодії з іншими батьками, фахівцями, соціальними службами.

Соціальна підтримка виконує роль зовнішнього ресурсу, що стабілізує психологічний стан і знижує суб'єктивне відчуття самотності. Її ефективність визначається не лише кількістю контактів, але й якістю взаємин.

Форми активного розвитку соціальної підтримки:

- Участь у групах підтримки для батьків дітей з ООП, де реалізується як емоційна, так і інформаційна підтримка.
- Використання цифрових платформ підтримки, таких як форуми, соціальні мережі, мобільні додатки для комунікації з фахівцями.
- Навички просоціальної поведінки – навчання ефективному запиту допомоги, асертивному спілкуванню, розширення мережі міжособистісних зв'язків (Савченко, 2022).

Здатність до ефективного вирішення проблем – це стратегія когнітивної й поведінкової регуляції, що дозволяє батькам знижувати стрес та долати труднощі, пов'язані з доглядом за дитиною з ООП. Ці навички включають ідентифікацію проблеми, генерацію альтернатив, оцінку наслідків і вибір оптимального рішення.

Зарубіжні науковці, зокрема Dykens et al. (2014) у своїх роботах зазначають, що батьки, які володіють гнучкими проблемно-орієнтованими стратегіями, краще справляються зі щоденними викликами. На українському ґрунті такі навички розглядаються в контексті розвитку життєвої компетентності батьків (Савченко, 2022).

Ефективне вирішення проблем – це когнітивно-поведінковий процес, який дозволяє адаптивно реагувати на виклики, пов'язані з вихованням дитини з ООП.

Методи розвитку цієї компетентності включають:

- *Моделювання та аналіз проблемних ситуацій*, наприклад, шляхом участі у психотренінгах або роботі з кейсами.

- *Формування стратегій активного вирішення*, таких як «крок за кроком» (визначення проблеми – аналіз варіантів – прийняття рішення – оцінка наслідків).

- *Застосування технік когнітивної реструктуризації*, що дозволяють батькам подолати установку на безвихідь і сформувати реалістичну перспективу (Beck, 2011).

Рефлексивність дозволяє осмислювати досвід, пов'язаний з вихованням дитини з особливими потребами, знаходити в ньому позитивні сторони та зменшувати рівень дистресу. *Формування сенсу* – це процес надання особистої значущості ситуаціям, які зазнали переоцінки.

Згідно з моделлю терапії Франкла (Frankl, 2006), усвідомлення сенсу навіть у стражданні є джерелом внутрішньої сили. Українські дослідники (Кузьменко, 2021) зазначають, що батьки, які здатні рефлексувати та знаходити глибший сенс у своєму батьківстві, демонструють вищий рівень психологічної витривалості.

Рефлексія є критичним метакогнітивним процесом, що забезпечує осмислення власного досвіду, а надання сенсу – ціннісне закріплення подій у внутрішній системі орієнтирів. Це дозволяє батькам подолати внутрішню фрагментацію, прийняти ситуацію та побачити її трансформаційний потенціал.

Шляхи розвитку рефлексії та сенсу:

- *Ведення рефлексивних щоденників*, в яких фіксуються переживання, питання до себе, висновки та уроки (Кузьменко, 2021).

- *Участь у терапевтичних або коучингових програмах*, які працюють із ціннісними орієнтаціями (логотерапія, нарративна терапія).

• Застосування методу екзистенційного аналізу, що орієнтований на пошук індивідуального сенсу через відповідь на питання: «Для чого це мені?» (Frankl, 2006).

Висновки. Отже, методологічною основою даної статті є системно-особистісний підхід, у якому резильєнтність трактується як інтегративна характеристика особистості, що забезпечує ефективну адаптацію до стресу.

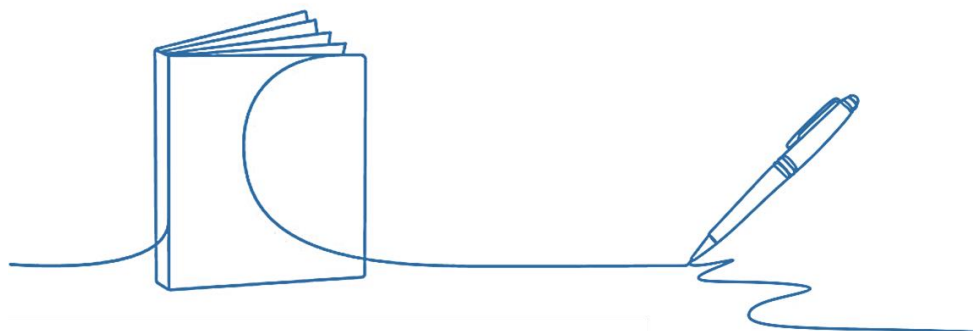
Формування резильєнтності батьків дітей з ООП передбачає цілісну роботу з розвитком внутрішніх і зовнішніх ресурсів, особистісних психологічних механізмів. Так, внутрішні ресурси формують основу резильєнтності, а поведінкові копінг-механізми є індикаторами її зрілості.

Передбачається, що достатній рівень сформованості резильєнтності у батьків дітей з особливими освітніми потребами дозволить: конструктивно справлятися зі стресом, викликаним діагнозом дитини; підтримувати стабільні, теплі емоційні стосунки у родині; зберігати мотивацію до активної участі в освітньому процесі; бути відкритими до співпраці з фахівцями та іншими членами суспільства; попереджати розвиток психоемоційного виснаження та депресивних станів.

Література:

1. Балл, Г. (2019). Соціальна підтримка родин, що виховують дітей з ООП. *Психологія і суспільство*, 2(78), 45–52.
2. Безпалько, О. (2021). Психологічні механізми адаптації батьків дітей з особливими потребами. *Практична психологія та соціальна робота*, 9, 24–29.
3. Заріцька, Л. (2020). Практики усвідомленості у психологічному супроводі батьків. *Психологічний часопис*, 7(1), 55–61.
4. Кузьменко, О. (2021). Рефлексія як чинник психологічної стійкості батьків. *Науковий вісник ХНПУ*, 64, 92–99.
5. Лазос, Г. П. (2018). Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології*, 14(3), 26–64.
6. Мельничук, І. Я. (2024). Теоретико-методологічні основи розвитку та корекції резильєнтності. *Наукові записки. Серія: Психологія*, (2), 82–87. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-2-12>
7. Савченко, Т. (2022). Розвиток життєвої компетентності батьків дітей з ООП. *Педагогічний альманах*, 48, 33–38.
<http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/psychology/article/view/3635>

8. Abidin, R. R., & Brunner, J. F. (1995). Development of a parenting alliance inventory. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24(1), 31–40.
9. Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond* (2nd ed.). Guilford Press.
10. Buhr, K., & Dugas, M. J. (2002). The intolerance of uncertainty scale: Psychometric properties. *Journal of Anxiety Disorders*, 16(1), 65–80.
11. D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2007). *Problem-solving therapy: A positive approach to clinical intervention* (3rd ed.). Springer.
12. Dykens, E. M., Fisher, M. H., Taylor, J. L., Lambert, W., & Miodrag, N. (2014). Reducing distress in mothers of children with intellectual disabilities. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 119(6), 569–586.
13. Frankl, V. E. (2006). *Man’s search for meaning*. Beacon Press.
14. Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26.
15. Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156.
16. Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562.
17. Macks, R. J., & Reeve, R. E. (2007). The adjustment of non-disabled siblings of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 1060–1067.
18. Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.
19. Neff, K. D., & Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of Clinical Psychology*, 69(1), 28–44.
20. Peer, J. W., & Hillman, S. B. (2014). Stress and resilience for parents of children with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(2), 92–98.
21. Resch, J. A., Mireles, G., Benz, M. R., Grenwelge, C., Peterson, R., & Zhang, D. (2010). Giving parents a voice: A qualitative study of the challenges experienced by parents of children with disabilities. *Rehabilitation Psychology*, 55(2), 139–150.
22. Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S., & Singh, A. N. (2014). Mindfulness-based positive behavior support. *Behavior Modification*, 38(6), 1–26.
23. Ungar, M. (2012). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. Springer.



УДК: 376-056.36:37.016:502.2

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

*Трикоз С. В.,
Блеч Г. О.*

У статті проаналізовано методичні підходи до конструювання змісту підручника інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (ЯДС) для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Розкрито специфіку добору навчального матеріалу, особливості його структурно-логічної організації та корекційно-розвивальний потенціал. Обґрунтовано необхідність адаптації змісту відповідно до пізнавальних можливостей цієї категорії учнів з метою підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності.

Ключові слова: особливості змісту інтегрованого курсу ЯДС у спеціальному закладі для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку; підручник для дітей з особливими освітніми потребами.

The article analyzes methodological approaches to designing the content of the textbook for the integrated course “I Explore the World” (IEW) for students with intellectual disabilities. The specificity of selecting educational material, the features of its structural and logical organization, and its correctional and developmental potential are revealed. The necessity of adapting the content to the cognitive abilities of this category of students is substantiated in order to increase the effectiveness of their educational and cognitive activity.

Keywords: features of the content of the integrated IEW course in a special institution for children with intellectual disabilities; textbook for children with special educational needs.

Вступ. Сучасні підходи до організації освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку ґрунтуються на принципах доступності, наочності, системності та корекційної спрямованості. Інтегрований курс «Я досліджую світ» є важливою змістовною складовою початкової освіти й покликаний забезпечити цілісний розвиток дитини, формування життєвих компетентностей і базових уявлень про явища навколишнього світу. Однак використання підручників для закладів загальної середньої освіти виявляється малоефективним для учнів із порушеннями інтелектуального розвитку через їхню невідповідність пізнавальним можливостям таких дітей.

Актуальність. Проблема розширення знань у дітей про навколишній світ наразі набула особливого значення, що пов'язано з реформуванням освіти у

напрямку формування в учнів компетенцій, подолання відриву отриманих в школі знань від їх практичного застосування. Оскільки пізнання дітьми навколишньої дійсності має цілісний характер, узгоджене опрацювання змістових ліній, спрямованих на вивчення людини та її взаємозв'язків із природним середовищем, стало концептуальною підставою для розроблення підручника інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (ЯДС). Людина є водночас біологічною та соціальною істотою: вона постає як біологічний організм у момент народження, проте її становлення й розвиток відбуваються в соціальному середовищі, у межах якого вона набуває рис члена суспільства. Вивчення навколишнього світу, що охоплює теми: природа – людина – суспільство, стало основною концептуальною ідеєю при розробці змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Педагогічна практика засвідчує, що учні з порушеннями інтелектуального розвитку не можуть повною мірою опановувати навчальний матеріал і використовувати підручники, розроблені для закладів загальної середньої освіти, оскільки їхній зміст і передбачені ним вимоги не відповідають пізнавальним можливостям зазначеної категорії здобувачів освіти. Відтак, постала нагальна потреба у створенні навчальних підручників, посібників для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, які б не тільки відповідали пізнавальним можливостям учнів, а й допомагали вчителю вирішувати задачі корекційно-розвиткового спрямування.

Ефективність засвоєння навчальної програми значною мірою зумовлюється використанням підручника, зміст і структура якого відповідають пізнавальним можливостям дітей, а також рівнем сформованості в учнів уявлень і навчальних умінь, адекватних складності та специфіці відповідної навчальної дисципліни. Підручник інтегрованого курсу «Я досліджую світ» для осіб з особливими освітніми потребами (F70), відповідно до сучасних тенденцій в освіті, має забезпечувати особистісно-орієнтований та компетентнісний підходи у навчанні, які передбачають врахування потреб і особливостей учнів,

розвиток їхніх пізнавальних можливостей, формування умінь вчитися, відповідально ставитися до навколишньої дійсності. Компетентнісний підхід у навчанні передбачає практичне спрямування змісту, що пов'язаний з соціальним досвідом дитини, з реальними об'єктами природи, з опорою на життєвий досвід учня. Природознавча і соціальна компетентності, що формуються у молодшого школяра з порушеннями інтелектуального розвитку в процесі засвоєння змісту інтегрованого навчального курсу ЯДС, передбачають засвоєння різних видів соціального досвіду, що охоплює систему інтегрованих знань про природу і суспільство, безпеку життєдіяльності, ціннісні орієнтації в різних сферах соціальної практики, способи дослідницької поведінки, які характеризують здатність учнів розв'язувати практичні задачі. Важливу роль на шляху здобуття таких компетентностей учнем спеціального загальноосвітнього навчального закладу відіграє підручник, за рахунок широкого ілюстрування програмового змісту, використання доступних ігрових пізнавальних ситуацій, діалогічної взаємодії.

Організація змісту підручників для 1-4 класів фокусується крізь низку нормативних документів, а саме Концепцію Нової української школи [3], Державний стандарт початкової освіти [2] з урахуванням Типових освітніх програм для спеціальних закладів загальної середньої освіти [6], що власне визначає зміст навчальних предметів і інтегрованих курсів. Зміст інтегрованого навчального курсу «Я досліджую світ» для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку базується на сучасних досягненнях спеціальної педагогіки та психології щодо навчально-пізнавальних можливостей дітей з інтелектуальними порушеннями.

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку порівняно із учнями з нормотиповим розвитком можуть оволодіти лише спрощеною за структурою, скороченою за обсягом, елементарною за рівнем узагальненості системою наукових понять, які вивчаються у початковій школі. Враховуючи це, підручники інтегрованого курсу для осіб з особливими освітніми потребами

(F70) «Я досліджую світ» перший клас 2024р. [7], «Я досліджую світ» другий клас 2024р. [8], «Я досліджую світ» третій клас 2025р. [9], розроблені з урахуванням особливостей пізнавальної діяльності школярів з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеню. В них передбачено багаторазове повторення вивченого матеріалу, повільний темп вивчення змісту, опора на чуттєвий досвід школярів з поступовим переходом від інформації, що сприймається безпосередньо в підручнику до узагальнених знань.

Корекція особливостей психічного розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку передбачає розв'язання спеціальних корекційних завдань. Забезпечення чуттєвого досвіду та формування на його основі необхідних уявлень – є важливим корекційним завданням, яке реалізується у підручнику за допомогою спеціально побудованих вправ, що допомагають школярам засвоїти характерні властивості об'єктів: колір, форма, величина, вага, текстура, смак тощо. Зазвичай молодші школярі опановують такі поняття з певними труднощами. Засвоєнню уявлень про властивості природних об'єктів сприяє вивчення ознак, особливостей будови об'єкта, їх аналіз. Користуючись схемами підручника дитину навчають досліджувати зовнішні якості об'єкта (колір, форма, величина тощо) та виокремлювати основні, суттєві характеристики.

При визначенні властивостей об'єкта проводиться бесіда, на основі використання схем та малюнків наведених у підручнику. Так, при вивченні теми «Рослини» пропонуються наступні завдання: «Роздивись малюнок (на якому зображені овочі). Подивись, які вони за величиною, формою, кольором, пригадай їх смак. Чим вони подібні? Порівняй їх за формою, кольором». Інформація, отримана таким чином, фіксується. Підводячи підсумок бесіди вчитель запитує учнів: «Отже, які властивості мають вивчені овочі? Що в них спільного? Чому картоплю, моркву, цибулю можна назвати овочами?». Запитання пропонуються за певним планом, що наведений під малюнком-схемою у підручнику.

При формуванні вміння виокремлювати властивості об'єктів необхідно вчити дитину запам'ятовувати назви властивостей, прочитувати їх, записувати.

Виокремлення властивостей об'єкта сприяє формуванню навичок порівняння його з іншими. Учні навчаються знаходити загальні та відмінні властивості об'єктів.

Регулярне використання вправ на виокремлення характерних властивостей та якостей об'єкта, загальних для ряду подібних, сприяє формуванню у учнів умінь розпізнавати об'єкт, визначати істотні та неістотні ознаки, об'єднувати їх у групи, засвоювати існуючі у природі закономірності. Розташовані у підручниках завдання такого характеру з кожним роком навчання ускладнюються за змістом, а їх регулярне виконання учнями сприяє самостійності. Система завдань на розпізнавання ознак, якостей, властивостей об'єктів застосовується паралельно із вивченням тем: «Твоя школа: твій клас, шкільне подвір'я», «Домівка: меблі, посуд», «Рослини», «Тварини», «Сезонні зміни у природі».

У підручниках також багато завдань, що сприяють розвитку уваги, пам'яті, уявлення, логічного мислення. Завдання такого характеру розміщені в рубриках: «Виконай завдання», «Дай відповіді на запитання», «Запам'ятай», «Зроби з дорослим на дозвіллі», «Відгадай загадку», «Перевіряємо, що вміємо і знаємо» тощо.

Уявлення про неживу природу є основою всіх знань про природу. Тому важливо в процесі вивчення змістової лінії «Людина і природа» звернути особливу увагу саме на вивчення цієї теми. Для дітей знання про неживу природу складні і незрозумілі, оскільки при їх вивченні складно спиратися на практичні (побутові) уявлення. Теми, що закладені в підручнику, враховують пізнавальні можливості дитини, що робить знання про неживу природу особистісно значущими, допомагає будувати їх вивчення на практичних роботах, дослідках, спостереженнях на створенні практичних та учбових ситуацій, коли знання дітей допомагають вирішити реально існуючу ситуацію: здійснити вибір одягу за погодою, доглядати за тваринами та рослинами тощо.

При вивченні сезонів у підручнику вміщена інформація, яка висвітлює працю дорослих в місті і селі, заняття і розваги дітей в тій місцевості, де вони живуть. Для кожної пори року відібрано зміст, який найбільш повно відображає

зміни в житті людей в зв'язку з наступаючою порою року. Наприклад, восени показана праця людей на присадибній ділянці, в полі, взимку – роботу снігоприбиральної техніки в місті, навесні – роботу дітей і дорослих з вирощування розсади. Підбір ілюстрацій у підручнику з одного боку має розширювати світогляд дітей, а з іншого – є близьким їх особистому досвіду.

Зміст тем «Батьківщина», «Рідний край» реалізується через вивчення державної символіки, історичного минулого і традицій рідного краю, українських свят. Ілюстрації та невеличкі тексти ознайомлюють дітей з природою України, господарською діяльністю людей, народними звичаями, мистецтвом, культурними пам'ятниками, особливостями життя людей у різних регіонах України.

Зміст кожної теми підручника викладається за певним алгоритмом: тема уроку, текст-повідомлення, в якому учням повідомляється, про що йтиметься на уроці, мотивацією до навчання є рубрика «роздивись малюнок». Далі, відповідно до етапів уроку: актуалізація, сприймання і усвідомлення нового матеріалу, узагальнення і систематизації отриманих знань і застосовування засвоєного змісту пропонуються рубрики «Дай відповіді на запитання», «Виконай завдання», «Перевіряємо, що вміємо і знаємо».

Тексти підручника невеликі за обсягом, написані у формі діалогу з дитиною, зрозумілою і доступною для дітей мовою. Особливого значення для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку набуває наочність на сторінках підручника. Сюжетні малюнки, зображення цілісних об'єктів природи або їх частин, фотографії – виступають водночас джерелами навчальної інформації та естетичного сприймання природи, слугуючи засобами навчання, виховання і розвитку учнів молодших класів. Візуальні матеріали виконують не лише ілюстративну, а й компенсаторну функцію: вони допомагають дитині зрозуміти і запам'ятати зміст, а також зменшують когнітивне навантаження.

Під час вивчення всіх тем у підручнику вирішуються завдання щодо розвитку мовлення учнів: активний словник поповнюється лексикою, що

позначає природничо-географічні об'єкти і соціальні явища, їх якості. Опановуючи зміст підручника, учні навчаються називати, описувати об'єкти і явища природи, соціальні явища тощо. Під час роботи з книгою діти навчаються висловлювати свої враження і судження, формулювати відповіді на запитання, ставити запитання, правильно будувати речення, зв'язно висловлювати думку.

Зміст підручника є близьким до соціального і практичного досвіду дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку та забезпечує їх соціалізацію й інтеграцію у соціальне і природне оточення.

Висновок. Отже, цілеспрямована, системна робота дитини з підручником, використання якісної наочності, активна участь учня у процесі навчання: формування умінь працювати з підручником, проводити спостереження, класифікувати, узагальнювати, робити висновки, перевіряти результати, пояснювати, порівнювати – підвищує рівень сформованості соціальних і природознавчих уявлень та вмінь учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Зміст підручника інтегрованого курсу «Я досліджую світ» забезпечує формування основних пізнавальних, соціальних і життєвих компетентностей, сприяючи всебічному розвитку дитини та її включенню в навчальний процес.

Література:

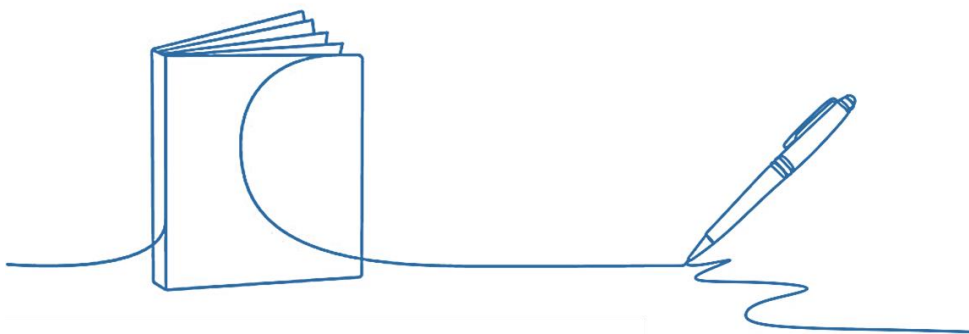
1. Блеч Г. О. Методичні рекомендації щодо навчання природознавства у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей – К: Освіта України, 2011. – 72 с.
2. Державний стандарт початкової освіти. URL: <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument> (дата звернення : 29.08.2022).
3. Концепція Нової української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 31.08.2022).
4. Кудлюк Л. Аналіз і оцінювання шкільних підручників. Дидактичний аспект // Підручник XXI ст. 1-4, 2003, січень-грудень С.72-79.
5. Сак Т. Особливості структурування підручника з природознавства для спеціальної школи. Зб.наук.пр. Кам'янець-Подільського держ. універ-ту: Серія соціально-педагогічна. Вип. X, 2010. С. 81-83.

6. Типова освітня програма для 3-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб із порушеннями інтелектуального розвитку (розроблена під керівництвом Чеботарьової О. В.) ЗАТВЕРДЖЕНО Наказ Міністерства освіти і науки України № 836 від 19.09.2022.

7. Трикоз С. В., Блеч Г. О. Я досліджую світ: підручник інтегрованого курсу для осіб з особливими освітніми потребами (F 70) 1 кл. (у 2-х частинах). – Київ: ТОВ «Видавництво Атлант», 2024. – 112с.

8. Трикоз С. В., Блеч Г. О. Я досліджую світ: підручник інтегрованого курсу для осіб з особливими освітніми потребами (F 70) 2 кл. (у 2-х частинах). – Київ: ТОВ «Видавництво Атлант», 2024. – 112с.

9. Трикоз С. В., Блеч Г. О. Я досліджую світ: навч. посібник інтегрованого курсу для осіб з особливими освітніми потребами (F 70) 3 кл. (у 2-х частинах). – Київ: ТОВ «Видавництво Атлант», 2025. – 128с.



РОЗДІЛ II

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ



УДК 376-056.36:796

ДО ПИТАННЯ ПОЛІПШЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ НУШ

Бобренко І. В.

У статті розглянуто питання оптимізації мотивації діяльності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку на уроках фізичної культури в межах реалізації Концепції «Нова українська школа». Відзначено важливість розвитку мотивації дітей середнього та старшого віку з особливими освітніми потребами до рухової активності.

Ключові слова: здоров'язбереження, адаптивна фізична культура, рухова активність, розвиток мотивації учнів до занять фізичною культурою, підлітки, діти з порушеннями інтелектуального розвитку.

The article considers the issue of optimizing the motivation of adolescents with intellectual disabilities in physical education lessons within the framework of the implementation of the Concept «New Ukrainian School». The importance of developing the motivation of middle-aged and older children with special educational needs to engage in physical activity is noted.

Key words: health preservation, adaptive physical culture, physical activity, development of students' motivation for physical culture, adolescents, children with intellectual disabilities.

Вступ. Одним з важливих завдань, що постають перед спеціальними закладами загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними

порушеннями в межах реалізації Концепції «Нова українська школа», у зв'язку зі зростанням захворюваності, погіршенням фізичного розвитку та фізичної підготовленості учнів з порушеннями інтелектуального розвитку та з загрозами воєнного стану життю та здоров'ю дітей, є здоров'язбереження учнів [12, 14].

У зміцненні здоров'я, забезпеченні гармонійного психофізичного розвитку та успішного навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку середнього та старшого віку, у відповідності до завдань Державного стандарту базової середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами провідну роль відіграють правильно організовані та професійно здійснені систематичні заняття з адаптивного фізичного виховання [6, 7, 10].

Фізична культура базової середньої ланки освіти – потужний засіб гармонійного розвитку, компенсації та корекції порушених і недорозвинених психофізичних функцій школярів з порушеннями інтелектуального розвитку легкого та помірного ступенів, що створює необхідні передумови для їх оптимальної абілітації та соціальної адаптації в суспільстві.

Учням 5-10 класів як з легким, так і, особливо, з помірним ступенем порушень інтелектуального розвитку притаманні пасивність, відсутність інтересу до довкілля, брак ініціативи, відсутність здатності до планування, самоорганізації та самоконтролю; недостатність цілеспрямованості, недостача /відсутність мотивації до учбової діяльності, малорозвиненість емоційної сфери та невідповідність емоційних реакцій тощо. Слабкість мотивів діяльності та їх нестійкість – типовий прояв незрілості мотиваційної сфери підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Залежно від індивідуальних особливостей психофізичного розвитку, інтереси учнів з порушеннями інтелектуального розвитку відрізняються інертністю, уповільненням реакції та вираженим емоційним відношенням до найбільш яскравих моментів практичної діяльності. Все це, як і недорозвиток волі, характерний для них, ускладнює розвиток мотиваційної сфери дітей [2, 13, 15]. Саме тому поліпшення мотивації

діяльності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку на уроках фізичної культури є одним з важливих питань спеціальної освіти.

Активізації пізнавальної діяльності та поліпшенню мотивації навчальної діяльності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку стосувалися дослідження В. Бондаря, О. Вержиховської, О. Гаврилова, Т. Докучиної, І. Єременка, В. Кобильченка, Н. Макарчук, С. Миронової, І. Омельченко, Л. Прохоренко, І. Рудзевич, В. Синьова, Н. Стадненко, М. Супруна, О. Хохліної, Т. Шипелік, та ін. У творах вчених мотиваційна сфера розглядається, як рушій особистості дитини з особливими освітніми потребами до навчальної і практичної діяльності [1, 8].

Дослідження розвитку мотивації навчально-пізнавальної діяльності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку в процесі фізичного виховання знайшли своє відображення в працях учених М. Козленка, Т. Круцевич, Р. Чудної, Б. Шеремета, Б. Шияна та ін. Відзначено необхідність у навчанні учнів з інтелектуальними порушеннями розвитку здатності аналізувати та планувати власну фізкультурну діяльність, регулювати і контролювати процес її здійснення [4, 15].

Мета дослідження полягає в пошуку ефективних шляхів поліпшення мотивації діяльності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку легкого та помірного ступенів на уроках фізичної культури.

Методи: теоретичний аналіз та узагальнення наукової, навчальної та методичної літератури з проблеми дослідження, кількісна та якісна обробка експериментальних даних, бесіда, опитування, педагогічне спостереження.

Виклад основного матеріалу. Фізична культура дітей з порушеннями інтелектуального розвитку середнього та старшого шкільного віку – дуже важлива складова системи освітнього процесу спеціального закладу загальної середньої освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (фізкультурна освітня галузь) [6, 7, 9, 10, 12].

В процесі адаптивного фізичного виховання формуються такі важливі якості як дисциплінованість, цілеспрямованість, воля, організованість, самоконтроль, вміння співпрацювати в парі / групі / колективі, здатність до взаємоконтролю в парі / групі через спільну рухову діяльність тощо. При плануванні роботи вчителя фізичної культури спеціального закладу загальної середньої освіти для осіб з ООП необхідно орієнтуватись на наявний рівень фізичної підготовленості учнів класу, а при проведенні всіх форм занять з фізичного виховання потрібно враховувати особливості психофізичного розвитку та психоемоційний стан кожного учня.

Теоретичний аналіз літературних джерел та результати проведеного педагогічного спостереження показали, що велике значення для збільшення ефективності всіх ланок освітнього процесу на заняттях з фізичної культури має наявність домінуючої мотивації, яка визначає цілеспрямовану діяльність учня.

Одним з дієвих шляхів, що сприяють підвищенню мотивації діяльності учнів на уроках з фізичної культури є створення умов, які дозволять дітям отримувати задоволення в результаті здійснення ними дії (більшою мірою, практичної, меншою теоретичної). Відтак, рухові завдання повинні бути цікавими, поданими в конкретній формі, мати наочний результат [2, 3, 4].

Диференційований підбір завдань, що дає можливість учням успішно їх виконувати, сприяє виникненню морального задоволення у школярів, зростанню впевненості у власних силах, позитивному відношенню до занять фізичними вправами. «Успіх діяльності є функцією якості навички й сили мотиву. Оцінюючи ефективність виконання діяльності, необхідно враховувати не тільки силу мотиваційної тенденції, що детермінує цю діяльність, а й ступінь співвіднесення окремих її елементів» [11, С. 406].

Потрібно відзначити, що найчастіше мотивами занять фізичною культурою і спортом учнів з порушеннями інтелектуального розвитку є:

- удосконалення форми власного тіла;

- інтерес до занять фізичними вправами;
- досягнення результатів фізкультурно-оздоровчої (спортивної) діяльності;
- спілкування з друзями та активний відпочинок;
- зміцнення здоров'я тощо.

Чинники впливу на рівень розвитку мотивації учнів до занять фізичною культурою: спосіб організації заняття з фізичної культури; особливості як взаємовідносин між педагогом і учнем, так і стосунків в колективі / групі; оцінювання навчальних досягнень учня тощо.

Стосовно причин зменшення мотивації учнів до занять фізичною культурою, це можуть бути:

- нерозуміння (неприйняття) учнем мети навчання;
- складність успішного виконання завдання вчителя і, як наслідок, відсутність результативності учіння;
- особливості розвитку учня (індивідуальні психофізичні, вікові, статеві тощо);
- негативне (байдуже) ставлення учня до вчителя / школи;
- негативне (байдуже) ставлення вчителя до учня;
- стрес, пов'язаний з ситуаціями воєнного стану;
- небажання (страх) відвідування школи / класу.

Визначимо етапи оптимізації мотивації діяльності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку на уроках фізичної культури:

I етап – підготовчий. Створення ефективного навчального середовища. Відзначимо основні моменти:

- належна адаптація змісту навчального матеріалу, підготовка методики навчання і стратегії оцінювання згідно психофізичним можливостям кожного з учнів класу і ситуації воєнного стану, що склалася в регіоні;

- підготовка кількох варіантів проведення уроку, цікавих для дітей, для використання за потреби;
- забезпечення наявності системи засобів навчання; належне матеріально-технічне забезпечення проведення заняття;
- при дистанційному / змішаному навчанні: відповідне інформаційно-комунікаційне забезпечення проведення заняття; доступність інформаційно-комунікаційного забезпечення для використання кожним з учнів;

II етап – проведення уроку:

- надання учням теоретичних відомостей для розвитку пізнавальної активності школярів, ознайомлення їх з народними традиціями, оволодіння основами знань про здоров'я, фізичну культуру та здоровий спосіб життя, виховання у дітей позитивних якостей особистості; доступність наданої інформації; обов'язковий повтор наданої інформації; стимулювання пізнавального інтересу через перенесення знань з фізичної культури на більш знайомі, близькі теми учнів, на побут, працю в саду тощо (міжпредметні зв'язки); акцент на значенні виконання фізичних вправ для краси і фізичного вдосконалення організму людини (що важливо для підлітка); стимулювання (формування) пізнавального інтересу до теми уроку і зацікавленості фізичними вправами, що будуть використовуватися;
- доступність (зрозумілість) пояснення та показу педагогом запланованих для виконання фізичних вправ;
- застосування в 1 і 2 частинах уроку завдань з поступовим ускладненням рівня виконання;
- стимуляція активності на занятті, розвиток (формування) прагнення учня до виконання навчального завдання шляхом емоційного стимулювання вчителя;
- використання на уроці рухливих ігор і естафет (важливо, щоб усі фізичні вправи, що використовуються, знаходились у стадії сформованої

навички (III чи IV-ий етапи формування рухової навички) – були попередньо розучені на уроках фізичної культури);

- формування активного пізнавального інтересу дітей до різних видів спортивно-оздоровчої діяльності;
- розвиток здатності до співпраці в парі / групі; гендерний підхід; заохочення співпраці між учнями та вчителем і учнями;
- створення можливості особистого вибору завдання учнем;
- розвиток здатності до самоконтролю і взаємоконтролю в парі / групі через спільну рухову діяльність;
- широке застосування мультимедійних засобів навчання;
- уникнення фізичного та психоемоційного перевантаження дітей;
- застосування дихальних вправ, кистьової та пальчикової гімнастики, вправ на розслаблення, фітболгімнастики тощо;
- створення педагогом атмосфери заохочення;
- позитивне оцінювання виконання фізичної вправи (елементу вправи) учнем; створення ситуації успіху при виконанні завдання.

III етап – формування стійкості мотивів. Підтримка інтересу до виконання фізичних вправ (елементів фізичних вправ) на наступних уроках.

Важливим фактором збільшення інтересу дітей з інтелектуальними порушеннями підліткового віку до занять фізичною культурою є формування позитивного психоемоційного стану. З метою корекції психоемоційного стану та психофізичного напруження учнів доцільним є застосування дихальних вправ, кистьової та пальчикової гімнастики, вправ на розслаблення, елементів музикотерапії та кольоротерапії, елементів йоги, фітболгімнастики, гідроаеробіки (в літній період чи, за наявності басейна, протягом року), імітаційних вправ, рухливих ігор, естафет, теренкуру тощо.

Так, наприклад, таким чинником може стати організація проведення рухливих ігор [2, 3] (див. табл.1).

Таблиця 1

Варіативні рухливі ігри

«Коробочка» (5-ий клас)	<i>Інтенсивність:</i> низька. <i>Корекційна спрямованість:</i> розвиток уваги, спритності, швидкості реакції, дрібної моторики рук; виховання комунікаційних навичок. <i>Зміст.</i> Приймають участь два гравці. Один з них бере невелику коробочку (малий тенісний м'ячик) та тримає її на рівні грудей і, раптово, відпускає. Другий гравець має впіймати предмет на льоту. <i>Правила.</i> 1. Ловити потрібно на льоту однією рукою зверху. 2. Заохочуються всі учні, що взяли участь у грі. <i>Варіанти гри.</i> 1. Для зменшення швидкості падіння можна використати хустинку тощо. 2. Гравців розподіляють на пари. Асистенти слідкують за процесом гри в кожній парі.
«Передай волейбольний м'яч» (5-ий клас)	<i>Інтенсивність:</i> середня. <i>Корекційна спрямованість:</i> розвиток уваги, спритності, гнучкості; здатності до узгодження своїх дій в парі та групі; вдосконалення навички котіння; виховання комунікаційних навичок. <i>Зміст.</i> Гравці шикуються в коло на однакові відстані (1 – 1,5 м) один від одного та сідають навпочіпки. Гравець котить волейбольний м'яч сусіду, не сходячи з місця. Наступний гравець має схопити м'яч, повернутися та перекотити м'яч наступному учню. <i>Правила.</i> 1. Гра починається та закінчується за сигналом учителя (світловим або звуковим). 2. Світлосигналізація має знаходитись у центрі залу. 3. Гравець, що упустив м'яч, штрафується та продовжує грати. 4. Заохочуються всі учні, що взяли участь у грі, а окремо відзначається один або кілька учнів, які найкраще виконували завдання. <i>Варіанти гри.</i> 1. У грі можна задіяти два волейбольні м'ячі (якщо дітей більше шести). Бажано, щоб м'ячі були різних кольорів.
«Естафета парами» (7-ий клас)	<i>Інтенсивність:</i> середня. <i>Корекційна спрямованість:</i> розвиток уваги, мислення, швидкості, спритності; навички ходьби; здатності до аналізу своїх дій і дій іншого учня (в парі) та до узгодженого виконання рухових дій в парі; виховання комунікаційних навичок. <i>Зміст.</i> Гравці діляться на дві команди з парною (однаковою) кількістю учнів. Кожна команда ділиться на пари. Пари стають спиною один до одного та беруть один одного під руки. За сигналом учителя кожна пара починає рухатись до фінішу та назад, після чого передає естафету

	наступній парі. Перемагає команда, усі пари якої пройшли дистанцію. <i>Правила:</i> 1. Розпочинати й завершувати естафету за сигналом учителя (світловим чи звуковим). 2. Світлосигналізація знаходиться в центрі залу. 3. Ті пари, що розірвали руки чи втратили рівновагу, штрафуються та продовжують грати. 4. Заохочуються всі учні, що взяли участь у грі, а окремо відзначається один (кілька) учнів, які найкраще виконували завдання. <i>Варіанти гри:</i> 1. Всі учні групуються в одну команду. 2. Ноги у кожного гравця зв'язані мотузком на ширині плечей.
«Потяг» (7-ий клас)	<i>Інтенсивність:</i> висока. <i>Корекційна спрямованість:</i> розвиток уваги, швидкості, спритності, витривалості; здатності до узгодження своїх дій в парі та в групі; вдосконалення навички бігу; виховання комунікаційних навичок. <i>Зміст.</i> Гравці розподіляються на дві команди: шикуються в дві колони по одному на лінії старту. На однаковій відстані від лінії старту (5 - 6 м) поставлені стійки (інші прилади). За сигналом учителя гравець, який стоїть першим в колоні, біжить вперед, оббігає стійку та повертається до своєї команди. Другий гравець кладе руки на пояс першого та разом з ним виконує те саме завдання. І гравці продовжують бігати ланцюжком, поки гравець, який стоїть останнім у колоні, не пробіжить дистанцію. Перемагає команда, гравці якої першими виконали завдання. <i>Правила:</i> 1. Розпочинати гру за сигналом учителя (світловим чи звуковим). 2. Світлосигналізація знаходиться в центрі залу. 3. Гравці, що розірвали руки чи втратили рівновагу, штрафуються але продовжують грати. 4. Заохочуються всі учні, які взяли участь у грі, а окремо відзначається один (кілька) учнів, які найкраще виконували завдання. <i>Варіанти гри.</i> 1. Всі учні групуються в одну команду. Заохочуються всі учні, що взяли участь у грі, а окремо відзначається один або кілька учнів, які найкраще виконували завдання. 2. Можна змінити спосіб пересування: стрибати на двох ногах від старту до стійки, бігти – від стійки.
«Малими великого» (8-ий клас)	<i>Інтенсивність:</i> висока. <i>Корекційна спрямованість:</i> розвиток уваги, спритності, швидкості; вдосконалення навички бігу, стрибків, метання; вдосконалення здатності до узгодження своїх дій з парі та в групі; виховання комунікаційних навичок. <i>Зміст.</i> Гравці розподіляються на дві команди: шикуються на протилежних сторонах майданчика. Кожний гравець тримає в руках малий м'яч, посередині майданчика лежить великий м'яч. За сигналом

	учителя всі гравці водночас кидають свої м'ячі у великий кольоровий м'яч, намагаючись зсунути його на бік суперника. Коли великий м'яч буде зрушено, гравці збирають свої м'ячі й стають на місця; гра продовжується. Виграє команда, яка більше разів зрушить м'яч у бік суперника. <i>Правила:</i> 1. Розпочинати гру за сигналом учителя (світловим чи звуковим). 2. Світлосигналізація знаходиться в центрі залу (майданчику). 3. Заохочуються всі учні, які взяли участь у грі, а окремо відзначається команда учнів, які найкраще виконували завдання.
--	--

Один з вагомих чинників зростання мотивації до занять фізичними вправами – оцінювання навчальних досягнень, що проводиться на уроках фізичної культури.

Оцінювання навчальних досягнень учнів з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня 5-10 класів здійснюється бально, а учнів з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня – вербально. Оцінювання передбачає врахування особистих здобутків дітей протягом чверті / навчального року [5, 6]. При цьому додатковим засобом для оцінювання можуть бути технічні засоби навчання, засоби допоміжної та альтернативної комунікації [2, 3].

З метою розвитку мотивації під час оцінювання навчальних досягнень учнів варто:

- відзначати конкретні моменти, які вплинули на оцінку;
- під час роботи з дітьми, при оцінюванні, вчителю бути спокійним і доброзичливим;
- поєднувати оцінювання з самооцінюванням і спостереженням з оцінкою виконання іншим учнем (учнями);
- навіть при невиконанні заданого завдання доцільно знайти вправу (елемент вправи тощо) які були виконані добре і дати позитивну оцінку цим діям;
- створення ситуації успіху при виконанні завдання.

Потрібно відзначити, що застосування міжпредметних зв'язків в процесі всіх форм занять з адаптивної фізичної культури дозволяє специфічні для окремих предметних областей знання та способи практичних дій, завдяки переносу їх у суміжні дисципліни, перетворити в поняття та узагальнені вміння школярів. Систематичне використання інтегрованих знань створює широкі можливості для розвитку мотивації до фізичного виховання та підвищення ефективності освітнього процесу [2].

В результаті корекційно-розвивального спрямування процесу адаптивного фізичного виховання, завдяки розвитку психіки учнів, з появою нових психологічних утворень, які ускладнюють як процес мотивації, так і структуру мотиву діяльності, зі збільшенням утворюючих мотив компонентів, відбувається більш обґрунтоване прийняття рішень підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку, формування намірів і їх практична реалізація в цілеспрямованій руховій діяльності. Все це сприяє поліпшенню мотивації діяльності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку на уроках фізичної культури та підвищенню ефективності освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, формування позитивної мотивації до занять фізичними вправами у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку – тривалий процес, який потребує комплексного підходу. Система відповідних заходів потребує цілеспрямованої діяльності вчителя, що включає формування спеціальних знань, практичну діяльність учнів і створення позитивного емоційного фону.

Перспективним напрямом подальшого дослідження вважаємо обґрунтування психолого-педагогічних умов ефективного розвитку мотивації дітей середнього та старшого віку з особливими освітніми потребами на уроках фізичної культури.

Література:

1. Prokhorenko L. I. Psycho-correction of motivation for learning achievements among schoolchildren with cognitive development disorders. Science and Education. 2018. № 5. P. 52-57. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2018-5-8>
2. Бобренко І. В. Модельна навчальна програма «Фізична культура. 5-10 класи» для спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку та закладів загальної середньої освіти зі спеціальними класами для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Київ: Інститут спеціальної педагогіки імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. 122 с.
3. Бобренко І. В. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Лікувальна фізична культура» для 5-10 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Київ: Інститут спеціальної педагогіки імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2022. 158 с.
4. Козленко Н. А. Школьникам – привычку заниматься физкультурой. К.: Рад. школа, 1985. 120 с.
5. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів 5-10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку : навч.-метод. посіб. / О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, С.В. Трикоз, І.В. Бобренко та ін. За ред.: О.В. Чеботарьової, І.В. Гладченко. [Електронний ресурс] Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 120 с.
6. Лист Міністерства освіти і науки України № 1/16828-25 від 13.08.2025 «Про інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів /інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році»
7. Лист Міністерства освіти і науки України № 1/17666-25 від 26.08.2025 «Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році»
8. Миронова С. П. Розвиток свідомого ставлення до навчання у дітей з інтелектуальними порушеннями в контексті реалізації Концепції Нової української школи. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2019. Вип. 14. С. 219–227. <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2019-14.219-227>
9. Постанова Кабінету Міністрів України № 1089 від 04.11.2020 «Про затвердження Стратегії розвитку фізичної культури і спорту на період до 2028 року» (зі змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 930 від 19.08.2022)
10. Постанова Кабінету Міністрів України № 898 від 30.09.2020 «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти» (зі змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 972 від 30.08.2022)
11. Психологія: підруч. для студ. вищ. навч. Закл. / Ю.Л. Трофімов та ін.; ред. Ю.Л. Трофімова. 2-ге вид., стереотип. Київ: Либідь, 2000. 558 с.
12. Розпорядження Кабінету Міністрів України №988-р від 14.12.2016 «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року»
13. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX – перша половина XX ст.): монографія. Київ: КЮІ МВСУ Паливода А.В., 2005. 327 с.
14. Чеботарьова О. В. Нова українська школа: сучасний зміст та практики навчання учнів з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. 117(1). С. 97–114. <https://doi.org/10.33189/ectu.v117i1.215>
15. Чудна Р. В. Адаптивне фізичне виховання дітей з вадами розвитку: навч.-метод. посіб. Київ-Донецьк : Норд-Прес, 2011. 308 с.

УДК 37.091.33:373.3.091.3

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ КАЗКИ З МАТЕМАТИЧНИМ ЗМІСТОМ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Гладченко І. В.

У статті розглянуто можливості використання дидактичної казки як засобу навчання математики дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Визначено психолого-педагогічні умови ефективного застосування казкових сюжетів у корекційно-розвивальному навчанні, подано приклади інтеграції математичного змісту в сюжет казки. Зазначено значення цього методу для підвищення мотивації до навчання та формування пізнавальної активності учнів.

Ключові слова: дидактична казка, діти з порушеннями інтелектуального розвитку, математичний зміст, спеціальна освіта, корекційно-розвивальне навчання.

The article examines the possibilities of using didactic fairy tales as a means of teaching mathematics to children with intellectual disabilities. The psychological and pedagogical conditions for the effective application of fairy-tale plots in corrective and developmental education are identified, and examples of integrating mathematical content into the fairy-tale narrative are presented. The significance of this method for enhancing motivation to learn and fostering students' cognitive activity is highlighted.

Keywords: didactic fairy tale, children with intellectual disabilities, mathematical content, special education, corrective and developmental learning.

Вступ. Одним із пріоритетних завдань сучасної спеціальної освіти є пошук ефективних методів і прийомів, які сприяють розвитку пізнавальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями. Такі учні потребують особливого підходу, що поєднує навчання з ігровою діяльністю, забезпечує емоційне залучення та практичне засвоєння знань. Одним із методів, що поєднує ці компоненти, є дидактична казка, яка виступає потужним засобом навчання, розвитку та корекції пізнавальної сфери дитини.

Актуальність використання математичних казок зумовлена специфікою самої математики як абстрактної науки. Діти з інтелектуальними порушеннями часто відчують труднощі при засвоєнні абстрактних понять, тому для них особливо важливо спиратися на конкретні образи, дії та емоційно забарвлені ситуації. Саме через казку, що оживлює математичний матеріал, можна зробити процес навчання більш доступним, цікавим і змістовним.

Сучасна система спеціальної освіти спрямована на створення умов для повноцінного розвитку, соціалізації та адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Одним із провідних напрямів є пошук інноваційних, емоційно привабливих і доступних засобів навчання, які сприяють формуванню пізнавальної активності, розвитку мислення, мовлення, дрібної моторики, а також підвищенню навчальної мотивації.

Дидактична казка поєднує елементи художнього слова, гри та навчання, забезпечуючи доступність складного матеріалу і створюючи позитивний емоційний фон під час уроку. Вона стимулює інтерес до пізнання, допомагає засвоювати абстрактні математичні поняття через яскраві образи, унаочнює навчальний матеріал і спонукає дитину до активної взаємодії. Для дітей з інтелектуальними порушеннями це особливо важливо, адже саме емоційний компонент значною мірою визначає їхню пізнавальну активність і здатність до засвоєння нового.

Дидактична казка з математичним змістом сприяє розвитку логічного мислення, уваги, пам'яті, мовлення та уяви. Вона допомагає створити зв'язок між конкретними діями й абстрактними математичними поняттями (кількість, форма, величина, послідовність, порівняння тощо). Крім того, казковий сюжет дозволяє формувати в дітей морально-ціннісні орієнтири, адже герої казок демонструють моделі співпраці, допомоги, наполегливості у подоланні труднощів.

Актуальність дослідження зумовлена потребою в пошуку інноваційних підходів до навчання математики дітей з інтелектуальними порушеннями, підвищенні ефективності корекційно-розвивального процесу, а також недостатнім висвітленням у науково-педагогічній літературі питань практичного використання дидактичної казки у навчанні математики в спеціальних закладах освіти.

Використання дидактичної казки у навчанні математики дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є важливим напрямом спеціальної

педагогіки, адже вона сприяє індивідуалізації навчання, розвитку особистості дитини, формуванню позитивного ставлення до пізнавальної діяльності та підвищенню якості засвоєння математичних знань.

Однією з *основних цілей* такого підходу є обґрунтування ефективності дидактичної казки як засобу розвитку математичних умінь та пізнавальної активності дітей. Для цього необхідно розглянути кілька ключових аспектів. По-перше, важливо вивчити психолого-педагогічну літературу щодо застосування дидактичної казки в освітньому процесі та виділити основні принципи її використання. По-друге, слід з'ясувати сутність поняття «дидактична казка» та визначити її вплив на навчально-пізнавальну діяльність дітей. По-третє, важливо враховувати особливості пізнавальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями під час навчання математики, що дозволяє адаптувати матеріал до їхніх можливостей. Крім того, створення прикладів дидактичних казок з математичним змістом, які враховують вікові та психофізіологічні особливості дітей, забезпечує доступність та ефективність навчання. Такий комплексний підхід дозволяє інтегрувати гру, емоційне залучення та навчання, стимулюючи активність, розвиток мислення та мовлення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна педагогіка та спеціальна освіта приділяють значну увагу пошуку ефективних методів навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ПІР). Одним із перспективних підходів є використання дидактичної казки, що поєднує навчальний і емоційно-ігровий компоненти та стимулює пізнавальну активність дітей. Дидактична казка дозволяє організувати навчальний процес у доступній для дітей формі, залучати їх до активної участі, розвивати мислення, мовлення та математичні уявлення.

Ряд закордонних досліджень показує, що казка та сюжетні історії є потужним інструментом формування математичних уявлень у дошкільнят та молодших школярів. Так, Andersone і Rudite (2009) відзначають, що інтеграція

казкових сюжетів у математичні заняття дозволяє залучати дітей до активного мислення, розвивати навички рахунку та класифікації, а також формувати поняття послідовності та величини. Подібні висновки зробили Arteaga-Martínez та співавт. (2021), підкреслюючи, що використання популярних казок стимулює логічне мислення та сприяє розвитку когнітивних процесів у дітей раннього віку.

Особливий інтерес викликають роботи, що зосереджені на навчанні дітей з ППР. Так, Jiménez (2013) демонструє ефективність застосування завдань у форматі «story-based math problems» для дітей із помірними інтелектуальними порушеннями: інтеграція сюжетної лінії допомагає утримувати увагу дітей, активізує пам'ять і дозволяє поступово формувати математичні навички. Özlem Altındağ Kumaş (2024) підкреслює ефективність цифрових історій у навчанні математичних понять дітей з легкими порушеннями інтелектуального розвитку, відзначаючи зростання мотивації та покращення результатів у засвоєнні числових та логічних операцій. Schnepel та співавт. (2020) додають, що систематичне використання адаптованих методів навчання, включно з сюжетними підходами, дозволяє забезпечити поступовий прогрес у математичних навичках дітей з ППР в інклюзивних класах.

Вітчизняні роботи зосереджуються переважно на психолого-педагогічних аспектах навчання дітей з ППР та формуванні математичних уявлень, але рідко охоплюють дидактичну казку як метод навчання. Так, І. Гладченко (2021, 2025) досліджує корекційні аспекти формування елементарних математичних уявлень у дітей з ППР, підкреслюючи необхідність адаптації матеріалу та використання наочних засобів. Т. Яновська і Т. Тітова (2024) аналізують розвиток комбінаторного та поняттєвого мислення старших дошкільників з ППР, що є важливою базою для інтеграції казкових сюжетів у навчальний процес. О. Чеботарьова (2021) розглядає науково-методичне забезпечення навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку, акцентуючи на потребі спеціально розроблених програм і матеріалів, що узгоджується з підходом

дидактичної казки.

Таким чином, українські дослідження підтверджують, що діти з ППР потребують спеціально організованого навчального процесу з урахуванням індивідуальних можливостей та потреб. Проте використання дидактичної казки як засобу навчання математики для цієї категорії дітей залишається недостатньо вивченим. Це відкриває перспективи для розробки та впровадження казкових сюжетів з математичним змістом, які поєднують корекційну спрямованість, наочність і емоційне залучення, стимулюючи активну пізнавальну діяльність дітей.

Виклад основного матеріалу. Дидактична казка – це особливий вид навчального матеріалу, у якому поєднано елементи художнього оповідання, гри та навчання. Вона створюється з метою засвоєння певного навчального змісту, розвитку пізнавальної активності, мислення, мовлення, уяви та емоційної сфери дітей.

На відміну від традиційної народної чи літературної казки, дидактична казка має чітко визначену педагогічну мету – навчальну, розвивальну або виховну. У ній художні образи, сюжет і персонажі виконують функцію засобів пояснення навчального матеріалу, що допомагає зробити його зрозумілим і доступним для дитини.

Основними ознаками дидактичної казки є:

- наявність навчального завдання (формування певного поняття, уміння чи навички);
- відповідність змісту віковим та інтелектуальним особливостям дітей;
- використання елементів гри, діалогу, емоційного впливу;
- зв'язок із життєвим досвідом дитини;
- наявність позитивного емоційного фону та морального підтексту.

Завдяки своїй формі казка зменшує напруження, знімає страх перед складним матеріалом, сприяє емоційному залученню дитини до навчального процесу. У ній пізнання відбувається через дію, образ і почуття, що особливо

важливо для дітей з особливими освітніми потребами, які часто засвоюють знання на конкретно-образному рівні.

Діти з інтелектуальними порушеннями характеризуються уповільненим темпом психічного розвитку, зниженим рівнем пізнавальної активності, обмеженими можливостями узагальнення й абстрагування, труднощами у формуванні понять. Їм властиві порушення уваги, пам'яті, мислення, мовлення, що впливає на сприйняття й опрацювання навчального матеріалу.

Згідно з дослідженнями Л. Виготського, М. Певзнер, В. Лубовського та інших науковців, для навчання таких дітей необхідно створювати спеціальні педагогічні умови, які забезпечують опору на наочність, практичну діяльність і позитивні емоції. Ефективним є використання прийомів, що стимулюють інтерес, формують пізнавальну мотивацію, дають можливість дітям діяти активно, відчувати успіх і задоволення від результату.

Математика для дітей цієї категорії часто є складною через свою абстрактність, тому засвоєння понять відбувається переважно через конкретні дії з предметами, ігрові ситуації, сюжетно-рольові форми навчання. Саме тому казка – як форма, що поєднує дію, образ і слово, – має потужний корекційно-розвивальний потенціал. Вона допомагає:

- активізувати мислення та увагу;
- полегшити розуміння навчального матеріалу;
- розвинути мовлення, здатність до узагальнення;
- формувати позитивне ставлення до навчання.

Отже, навчання дітей з інтелектуальними порушеннями повинно спиратися на принципи емоційності, доступності, наочності, поетапності та особистісно орієнтованого підходу, що забезпечує індивідуальний темп і способи засвоєння знань. Дидактична казка цілком відповідає цим вимогам, адже об'єднує освітню, виховну, розвивальну й корекційну функції.

Пізнавальна активність є внутрішньою готовністю та прагненням дитини до пізнання нового, до самостійного пошуку, спостереження, порівняння та

аналізу. У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку така активність часто знижена через обмежений життєвий досвід, низьку самооцінку, а також труднощі у спілкуванні та процесі пізнання. Казка виступає одним із найефективніших засобів стимулювання пізнавальної активності, оскільки вона викликає позитивні емоції, почуття радості, здивування та співпереживання, створює ситуації успіху та зацікавленості, допомагає засвоювати нові знання у природний, ненав'язливий спосіб, а також активізує мислення дітей через розв'язання проблемних ситуацій, що виникають у сюжеті. Таким чином, казка сприяє розвитку інтересу до пізнання, стимулює розумову активність та підтримує емоційне залучення дитини до навчальної діяльності.

У процесі роботи з дидактичною казкою діти не просто слухають історію – вони стають її учасниками: допомагають героям рахувати, порівнювати, класифікувати предмети, знаходити рішення. Таким чином навчальна діяльність перетворюється на емоційно забарвлену гру, де знання здобуваються невимусно, через власний досвід.

Крім того, казковий сюжет сприяє розвитку мовлення, уяви, довільної уваги, пам'яті, логічного та послідовного мислення, а також вихованню моральних якостей – доброти, наполегливості, взаємодопомоги. Усе це формує цілісну основу для подальшого інтелектуального й особистісного розвитку дитини.

Формування елементарних математичних уявлень у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є складним і тривалим процесом, який вимагає поєднання наочності, практичної діяльності та емоційної залученості. Казка, як особлива форма організації навчання, створює умови для поєднання цих компонентів у єдину систему.

Завдяки казковому сюжету абстрактні математичні поняття – *кількість, форма, величина, просторові та часові відношення, арифметичні дії* – набувають конкретного змісту, зрозумілого для дитини. Казкові персонажі потрапляють у ситуації, що вимагають рахунку, вимірювання, порівняння чи

розв'язання задачі, і дитина разом із ними шукає правильне рішення.

Отже, казка:

- активізує пізнавальний інтерес до математики, долає страх перед складними завданнями;
- створює мотив навчальної діяльності, адже дитина допомагає героям, виконує важливу місію;
- сприяє розвитку логічного мислення, оскільки казкові ситуації мають проблемний характер;
- формує зв'язок між конкретним і абстрактним, переносячи дії з ігрового сюжету в навчальний контекст.

У дидактичних казках математичні завдання інтегруються природно – через сюжет, діалог або дію. Наприклад, герої можуть рахувати предмети, порівнювати довжину стежок, шукати геометричні фігури у чарівному лісі, визначати час за допомогою чарівного годинника тощо.

Дидактична казка, як і будь-який методичний прийом, має певну структуру та логіку побудови, що забезпечує її навчально-виховну ефективність.

Основними структурними елементами математичної казки є:

1. Вступ (зачин) – створення казкового настрою, знайомство з героями, опис ситуації. На цьому етапі важливо викликати емоційний інтерес і залучити дитину до подій.

2. Основна частина (розвиток сюжету) – безпосереднє виконання навчальних завдань у ході подолання труднощів героями. Саме тут інтегруються математичні дії: рахунок, порівняння, вимірювання, класифікація, орієнтація у просторі тощо.

3. Кульмінація та розв'язка – момент, коли дитина (разом із героями) розв'язує проблему, досягає мети, засвоює нове знання.

4. Підсумок (висновок) – узагальнення результатів, позитивна оцінка зусиль дітей, підкріплення мотивації до подальшого навчання.

Побудова математичної казки для дітей з інтелектуальними порушеннями має певні особливості, що забезпечують її ефективність та доступність. Сюжет казки повинен бути простим і логічним, без зайвих сюжетних ліній та складних взаємозв'язків, а сама історія – мати чітку мету, спрямовану на формування конкретного математичного поняття або уміння. Діалоги в казці мають бути короткими, а інструкції – чіткими та зрозумілими. Важливо забезпечувати постійну наочну підтримку за допомогою малюнків, іграшок, фігурок або предметів-замінників, що дозволяє дітям легше сприймати інформацію та засвоювати навчальний матеріал. Казка має мати емоційну виразність, яка досягається через інтонацію, рухи та звуки, а також активну участь дітей – виконання дій, відповідей і рішень під час розповіді. Такі особливості допомагають підтримувати інтерес дітей, уникати перевтоми та забезпечують ефективне засвоєння математичних знань.

У таблиці 1 наведено приклади дидактичних казок з математичним змістом, описані сюжет та мета навчання.

Таблиця 1

Дидактичні казки з математичним змістом

№ з/п	Назва казки	Сюжет	Мета навчання
1	«Як Цифрики порядок відновили»	Одного разу в країні Чисел трапилася пригода – злий чаклун переплутав усі цифри. Цифра 1 опинилася замість 3, а 5 загубилася зовсім. Королева Математика покликала дітей на допомогу. Щоб відновити порядок, треба було правильно розташувати цифри за порядком, порахувати предмети на малюнках і знайти відсутні числа. Коли діти виконали завдання – порядок повернувся, і всі цифри засяяли яскравими кольорами.	Формування уявлень про послідовність чисел; закріплення навичок рахунку в межах 10.
2	«Подорож Геометричних Фігур»	У чарівному лісі загубилися фігури – Коло, Квадрат і Трикутник. Щоб знайти дорогу додому, вони мали виконати завдання: відшукати предмети, схожі на них за формою, порахувати їх, порівняти розміри. Діти допомагали героям і разом дізнавалися, що все навколо має форму знайомих геометричних	Формування уявлень про геометричні фігури; розвиток умінь розрізняти форму й

		фігур.	величину предметів.
3	«Чарівний годинник»	У країні Часу зупинився великий годинник. Його чарівні стрілки заснули, бо ніхто не міг правильно визначити час доби (ранок, день чи вечір). Щоб їх розбудити, діти виконували завдання: визначали час за малюнками, упорядковували події протягом доби, порівнювали тривалість дій. Коли все вдалося – годинник знову ожив, а діти зрозуміли, як плине час.	Ознайомлення з поняттями часу; послідовністю частин доби; розвиток уміння орієнтуватися в часових відношеннях.

Ефективність використання дидактичної казки в навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями ґрунтується на дотриманні основних педагогічних принципів.

По-перше, *принцип доступності* передбачає, що матеріал казки відповідає віковим та інтелектуальним можливостям дітей, використовується зрозуміла мова та наочні засоби.

По-друге, *принцип наочності* забезпечується активним використанням ілюстрацій, фігурок, предметів та схем під час розповіді, що полегшує сприйняття та засвоєння навчального матеріалу.

По-третє, *принцип емоційності* проявляється у викликанні у дітей позитивних емоцій, цікавості та мотивації до навчання через захопливий сюжет.

По-четверте, *принцип діяльнісного підходу* означає активну участь дитини у сюжеті казки, виконання дій та допомогу героям, що сприяє розвитку практичних навичок та логічного мислення.

Нарешті, *принцип системності та поступовості* передбачає логічний зв'язок завдань у казці, поступове зростання їхньої складності та врахування індивідуального темпу розвитку кожної дитини.

Дотримання цих принципів забезпечує високу ефективність використання дидактичної казки як засобу навчання та розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Організація роботи з казкою включає такі етапи:

I. Підготовчий етап – ознайомлення дітей із темою казки, демонстрація наочних матеріалів, створення позитивного емоційного фону.

II. Основний етап (розповідь казки) – активне залучення дітей у сюжет: виконання завдань, участь у діалогах, ігрові дії з предметами.

III. Завершальний етап – обговорення результатів, підсумування навчального матеріалу, оцінка дій дітей, позитивне підкріплення успіхів.

Щоб діти не залишалися пасивними слухачами, а активно засвоювали навчальний матеріал, застосовуються різні прийоми активізації пізнавальної діяльності (табл.2).

Таблиця 2

**Методи активізації пізнавальної діяльності при роботі з
дидактичною казкою**

№ з/п	Прийом активізації пізнавальної діяльності	Опис застосування	Мета / ефект
1	Ігровий прийом	Діти виконують дії разом із героями казки: рахують, сортують, вимірюють предмети, виконують завдання на логіку.	Активізація уваги, розвиток логічного мислення та практичних умінь.
2	Питання та загадки	Педагог ставить запитання або пропонує задачі під час сюжету.	Стимулює мислення та мовлення, розвиває здатність до аналізу.
3	Використання наочного матеріалу	Ілюстрації, предмети, фігурки героїв, картки з числами або формами.	Підтримує наочне сприйняття, допомагає засвоєнню абстрактних понять.
4	Виконання ролей у казковому сюжеті	Діти «стають героями» казки, виконують функції персонажів.	Підвищує залученість, формує вміння приймати рішення та діяти самостійно.
5	Повторення та закріплення	Навчальні дії повторюються у різних ситуаціях.	Забезпечує міцне засвоєння матеріалу, розвиток пам'яті та мислення.
6	Емоційне підкріплення	Похвала, усмішка, заохочення до самостійних дій.	Підвищує мотивацію, формує позитивне ставлення до навчання.

Педагог відіграє ключову роль у процесі роботи з дидактичною казкою,

адже його завдання полягає не лише у розповіді сюжету, а й у створенні сприятливого освітнього середовища для дітей. Він організовує діяльність дітей, спрямовує їхню увагу, підтримує інтерес та допомагає виконувати завдання. Важливим є інтерактивна участь педагога, який взаємодіє з дітьми, ставить запитання, моделює ситуації та пропонує варіанти рішень. При цьому здійснюється індивідуальний підхід – враховується рівень розвитку кожної дитини, її темп сприйняття та можливості у засвоєнні матеріалу. Педагог також моделює емоційний фон, створюючи позитивний настрій, підтримуючи впевненість у власних силах та похвалюючи за успіхи. Крім того, він надає корекційну підтримку, коригуючи помилки, допомагаючи зрозуміти невідомі поняття та адаптуючи матеріал до потреб конкретної дитини. Таким чином, педагог виступає посередником між навчальним змістом і дитиною, забезпечує інтеграцію навчання, гри та емоційного залучення, а також стимулює активну участь і самостійність дітей у процесі пізнання.

Практичне використання дидактичних казок передбачає планування занять за казковим сюжетом, де математичні завдання інтегровані у сюжетні дії.

Основні моменти організації таких занять:

1. Початок заняття (мотиваційний етап).

Вступна бесіда про казку, демонстрація наочного матеріалу (малюнки, іграшки, фігурки героїв).

Мотивація: Педагог створює інтригу: «Що трапилось у чарівному лісі?» або «Цифрики загубилися – допоможемо їм».

Мета: активізувати увагу, зацікавити дітей, налаштувати на співпрацю.

2. Основна частина заняття (виконання завдань у сюжеті казки).

Казка № 1: «Як Цифрики порядок відновили»: Рахунок і послідовність чисел.

Завдання: розташувати цифри за порядком, підрахувати предмети, знайти відсутні числа.

Методика: діти виконують дії разом з героями, повторюють назви чисел, рахують предмети за картками або малюнками.

Казка № 2: «Подорож Геометричних Фігур»: Геометричні фігури та орієнтація в просторі.

Завдання: знайти предмети, що відповідають формі героя; скласти фігури за заданим зразком; визначити довжину, висоту, ширину.

Методика: інтерактивна діяльність – діти прикріплюють фігури на дошку, розставляють їх у «домівках героїв».

Казка № 3: «Чарівний годинник»: Поняття часу та послідовності дій.

Завдання: визначати послідовність подій, співвідносити їх з часом доби, встановлювати правильний порядок дій.

Методика: картки з подіями, сюжетні ігрові завдання, розподіл ролей між дітьми.

3. Завершальна частина заняття.

Підсумок казки, обговорення, що вийшло у дітей, що вони дізналися.

Похвала за активність, формування позитивного досвіду навчання.

Такий сценарій дозволяє поєднати навчальні завдання з ігровою діяльністю, що сприяє ефективному засвоєнню математичного матеріалу та розвитку мислення, уваги, мовлення.

Ефективність використання дидактичних казок оцінюється за кількома напрямками, що охоплюють як кількісні, так і якісні показники, а також методи їхнього визначення. До кількісних показників належать рівень правильного виконання математичних завдань, таких як рахунок, класифікація, порівняння, визначення форми та величини, а також кількість завдань, які дитина виконує самостійно, без допомоги педагога. Якісні показники включають активність дітей, проявлену через участь у сюжеті, пропозиції власних рішень та ініціативність; розвиток мислення, який проявляється у здатності логічно аналізувати ситуацію, знаходити помилки та робити висновки; мовленнєву активність, що виявляється у здатності пояснити свої дії, відповісти на

запитання та описати послідовність дій героя; а також емоційний стан, який оцінюється за рівнем зацікавленості, позитивним емоційним реагуванням та відсутністю страху перед математичними завданнями. Для оцінювання цих показників використовуються різні методи, зокрема спостереження за активністю та участю дітей під час казки, ведення щоденника навчальної діяльності або анкетування дітей (для старшого віку) та педагогів, а також використання наочних результатів, таких як готові роботи, картки, малюнки та виконані завдання. Поєднання кількісних і якісних показників дозволяє комплексно оцінити, наскільки ефективно дидактична казка сприяє засвоєнню математичних знань, розвитку мислення, мовлення та емоційної сфери дітей з інтелектуальними порушеннями.

Дидактична казка є універсальним засобом навчання, оскільки її сюжет легко інтегрувати з іншими видами діяльності, що сприяє глибшому засвоєнню знань та розвитку різних видів пізнавальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями. Казковий сюжет дозволяє перетворити навчання на рольову гру, де дитина виконує функції героя. Через гру діти активно засвоюють математичні поняття, такі як рахунок предметів, визначення форм і величин, послідовність дій. Наприклад, під час казки «Цифрики загубилися» діти шукають «втрачені числа» у класі, пересуваючи картки, що символізують числа, що поєднує сюжет з руховою активністю та ігровим мотивом.

Малювання дозволяє візуалізувати сюжет та математичні завдання, роблячи абстрактні поняття більш доступними. Діти можуть зображати героїв казки, предмети, фігури, послідовність дій або способи розв'язання завдань. Наприклад, після сюжетного епізоду про «Подорож Геометричних Фігур» діти малюють будиночки для кожної фігури, що формує уявлення про форму, розмір та розташування об'єктів у просторі.

Крім того, казка стимулює конструктивну діяльність, коли діти створюють об'єкти з кубиків, паперу, пластиліну або піску. Моделювання допомагає відчутти обсяг, величину та співвідношення частин у предметах, що

сприяє засвоєнню абстрактних математичних понять. Наприклад, у сюжеті «Чарівний годинник» діти конструюють власний годинник із паперу або картону та визначають години й хвилини, співвідносячи їх із подіями казки.

Поєднання казки з грою, малюванням і моделюванням забезпечує мультисенсорне сприйняття інформації: візуальне, слухове, моторне та емоційне. Така інтеграція стимулює активну участь дітей, підвищує їхню мотивацію та ефективність засвоєння математичних знань. У результаті діти не лише засвоюють навчальний матеріал, а й розвивають уяву, креативність, дрібну моторику, логіку та мовлення. Таким чином, казковий сюжет у поєднанні з грою, малюванням і моделюванням є ефективним засобом комплексного розвитку дитини, формує емоційний зв'язок із навчанням та підвищує якість засвоєння математичних знань у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Дослідження показало, що дидактична казка є ефективним засобом розвитку математичних умінь у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Використання казкових сюжетів дозволяє перетворити навчальний процес на емоційно забарвлену гру, що сприяє кращому засвоєнню абстрактних математичних понять через образи, дії та сюжетні ситуації. Казка стимулює пізнавальну активність дітей, розвиток логічного мислення, уваги, пам'яті та мовлення, одночасно формуючи позитивне емоційне ставлення до навчання. Завдяки інтеграції казкових сюжетів із грою, малюванням та моделюванням діти отримують можливість засвоювати матеріал через різні канали сприйняття, що підвищує ефективність навчальної діяльності та сприяє комплексному розвитку особистості.

Перспективи подальшого використання дидактичної казки у спеціальній педагогіці полягають у її гнучкості та можливості адаптації під різні навчальні теми й рівні розвитку дітей. Методика створення математичних казок може бути розширена шляхом включення інтерактивних технологій, аудіо- та відео

матеріалів, а також спільної діяльності дітей у групах. Подальше використання цього методу дозволяє формувати індивідуальний підхід до кожної дитини, підвищувати мотивацію до навчання та забезпечувати ефективну корекцію інтелектуального розвитку. Таким чином, дидактична казка є важливим і перспективним інструментом сучасної спеціальної педагогіки, що сприяє розвитку математичних умінь та всебічного розвитку дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.

Література:

1. Гладченко, І.В. (2021). Корекційна спрямованість занять з формування елементарних математичних уявлень у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 104(4), 58-68.
<https://doi.org/10.33189/ectu.v104i4.90>
https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/90
2. Гладченко, І.В. (2025) *Методичні основи корекційного навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: математика*: практ. посіб. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. 130 с.
<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746746/>
3. Чеботарьова, О.В. (2021). Науково-методичне забезпечення реалізації змісту навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку: Наукова доповідь на засіданні Президії НАПН України 18 лютого 2021 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 3(1), 1–10.
<https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-1-2-2>
<https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/127>
4. Altındağ Kumaş, Özlem. (2024). The power of digital story in early mathematics education: *Innovative approaches for children with intellectual disabilities*. PLOS ONE. 19. e0302128. 10.1371/journal.pone.0302128.
https://www.researchgate.net/publication/379870709_The_power_of_digital_story_in_early_mathematics_education_Innovative_approaches_for_children_with_intellectual_disabilities
5. Andersone, Rudite. (2009). *Through fairy-tales to math in the lessons*. Acta Didactica Napocensia. 2.
https://www.researchgate.net/publication/26629435_Through_fairy-ales_to_math_in_the_lessons
6. Arteaga-Martínez, Blanca & Hernandez, Adolfo & Sánchez, Jesús. (2021). El aprendizaje de contenidos lógico-matemáticos a través del cuento popular en Educación Infantil. *Ocnos Revista de Estudios sobre Lectura*. 10.18239/ocnos_2021.20.3.2619.
https://www.researchgate.net/publication/354321390_El_aprendizaje_de_contenidos_logico-matematicos_a_traves_del_cuento_popular_en_Educacion_Infantil
7. Jimenez, Bree & Kemmery, Megan. (2013). Building the Early Numeracy Skills of Students with Moderate Intellectual Disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*. 48. 479-490. 10.1177/215416471304800406.
https://www.researchgate.net/publication/298830906_Building_the_Early_Numeracy_Skills_of_Students_with_Moderate_Intellectual_Disability
8. Schnepel, Susanne & Krähenmann, Helena & Sermier Dessemontet, Rachel & Moser

Opitz, Elisabeth. (2019). The mathematical progress of students with an intellectual disability in inclusive classrooms: results of a longitudinal study. *Mathematics Education Research Journal*. 32. 10.1007/s13394-019-00295-w.

https://www.researchgate.net/publication/337841745_The_mathematical_progress_of_students_with_an_intellectual_disability_in_inclusive_classrooms_results_of_a_longitudinal_study

9. Yanovska, T., Titova, T. (2024). Особливості розвитку математичних уявлень старших дошкільників з порушеннями інтелекту. *Психологія і особистість*, (1), 156–173. <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2024.1.298777>

<https://psychpersonality.pnpu.edu.ua/article/view/298777>

УДК 373.2.016:376.42

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Каплієнко А. І.

У статті розглядаються теоретичні та практичні аспекти формування граматичних умінь у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Наголошується на важливості формування граматичних умінь для розвитку мовленнєвої компетенції та соціалізації дітей. Запропоновано алгоритм роботи, що включає оцінювання мовленнєвого розвитку, дидактичні ігри та інтерактивні вправи для засвоєння граматичних форм.

Ключові слова: граматичні уміння, мовленнєвий розвиток дітей з тяжкими порушеннями мовлення, ігрові технології.

The article explores the theoretical and practical aspects of developing grammatical skills in older preschool children with severe speech disorders. It highlights the importance of grammatical competence in fostering speech development and supporting children's socialization. A proposed work algorithm includes assessing speech development, using didactic games, and conducting interactive exercises to help children master grammatical forms.

Keywords: grammatical skills, speech development of children with severe speech disorders, game-based technologies.

Вступ. Мовлення є провідним засобом комунікації та ключовим елементом психічного розвитку дитини. Формування граматичної будови мовлення забезпечує становлення мовленнєвої компетенції та мовленнєвої комунікації загалом. Цілеспрямована робота з формування граматичних умінь має особливе значення під час дошкільного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). Адже через системне порушення мовлення у більшості таких дітей спостерігається затримка у формуванні операцій

мислення, мовних узагальнень, затримка у формуванні семантичних полів (Швалюк, 2021, с. 168). Актуальність проблеми визначається необхідністю формування мовної особистості дитини, яка здатна правильно сприймати, формулювати та висловлювати думки, що є фундаментом соціалізації та навчання.

Основні завдання сучасної дошкільної освіти, визначені Законами України «Про освіту» та «Про дошкільну освіту», наголошують на створенні сприятливих умов для розвитку мовлення кожної дитини. Формування граматичних умінь у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ є важливою складовою корекційної роботи, спрямованої на розвиток їхнього мовлення та підготовку до навчання в школі.

Граматичні уміння включають здатність дитини правильно будувати висловлювання, використовуючи граматичні форми мови: узгодження слів у роді, числі, відмінку, правильне використання прийменників, відмінювання іменників, дієслів тощо. У дітей з ТПМ спостерігається порушення всіх компонентів мовлення. З боку граматики виявляється складність у засвоєнні граматичних форм, що впливає на їх здатність будувати речення, узгоджувати слова та формувати синтаксичні структури. Це створює додаткові труднощі у навчанні, спілкуванні та самореалізації.

Аналіз сучасних досліджень і публікацій свідчить, що формування граматично правильного мовлення у дітей дошкільного віку є складним і багатограним завданням. Теоретичні аспекти та методи формування граматичної компетенції у дітей старшого дошкільного віку розглянула І. Брушневська (2024). Практичне засвоєння граматичних явищ мови дітьми старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення на лексико-граматичних заняттях стало предметом дослідження Т. Швалюк (2021). Однак, деякі аспекти формування граматичних умінь у даної категорії дітей все ще потребують окреслення.

Мета статті полягає у висвітленні теоретичних аспектів формування

граматичних умінь у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ, визначенні деяких особливостей та алгоритму роботи в цьому напрямку.

Методи: аналіз, синтез, систематизація даних психологічної, педагогічної та спеціальної літератури; спостереження, узагальнення педагогічної практики.

Виклад основного матеріалу. Граматичні уміння можемо розуміти як здатність дитини правильно будувати висловлювання, використовуючи граматичні форми мови: узгодження слів у роді, числі, відмінку, правильне використання прийменників, відмінювання іменників, дієслів тощо.

У дітей з ТПМ спостерігається загальне недорозвинення граматичної структури мовлення, труднощі у розумінні значення граматичних форм і засвоєнні граматичних правил, спрощення синтаксичних конструкцій тощо.

Засвоєння граматичної будови мовлення, зокрема словозміни та синтаксичних структур речення, можливе лише за умови досягнення дитиною певного рівня когнітивного розвитку. Під час опанування словозміни важливо, щоб дитина могла розрізняти граматичні значення (рід, відмінок, число тощо), оскільки перед використанням мовної форми необхідно усвідомити її значення.

Формування граматичної будови мовлення вимагає засвоєння складної системи граматичних закономірностей, які дитина пізнає через аналіз мовлення оточення, виділення загальних правил, їх узагальнення та практичне застосування. Морфологічна та синтаксична системи мови розвиваються взаємопов'язано: поява нових словоформ у мовленні стимулює ускладнення структури речень, а використання різноманітних синтаксичних конструкцій сприяє закріпленню граматичних форм слів.

Т. Швалюк (2021) наводить такі етапи корекції та навчання граматичної сторони мовлення

- 1) розширення обсягу розуміння окремих граматичних форм у словосполученнях і мовленні загалом;
- 2) виконання різноманітних вправ для засвоєння граматичних форм і застосування граматичних засобів у власному мовленні;

3) відпрацювання навичок самостійного утворення форм нового слова за аналогією зі зразками;

4) розвиток уміння оцінювати граматичну правильність власного та чужого мовлення (с. 166).

Ми безсумнівно погоджуємося з дослідниками щодо того, що робота з формування граматичних умінь у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення вимагає поступовості та опори на вже сформоване. Можемо запропонувати такий алгоритм роботи над формуванням граматичних умінь:

Підготовчий етап:

- оцінювання мовленнєвого розвитку дитини: аналіз рівня сформованості лексики, граматичної будови мовлення;
- встановлення основних мовленнєвих труднощів: визначення типових помилок (узгодження слів, утворення множини, вживання роду тощо);
- планування індивідуальної корекційної роботи: розробка програми з урахуванням когнітивного розвитку дитини, її інтересів та особливостей сприйняття інформації.

Основний етап:

- формування словозміни;
- використання дидактичних ігор для засвоєння граматичних категорій (роду, числа, відмінка);
- робота з моделями: створення схем, таблиць для порівняння граматичних форм;
- розвиток узгодження слів у словосполученні та реченні через інтерактивні вправи («Закінчи речення», «Підбери слово»);
- формування синтаксичної структури речення;
- навчання побудові простих і складних речень за зразком, використання наочності (картинки, послідовності подій) для пояснення структури речень;
- закріплення граматичних зразків;

Підсумковий етап:

- практичне використання засвоєних знань;
- повторення правил у різних мовленнєвих ситуаціях.

Для засвоєння граматики важливо, щоб діти самі працювали зі словами. У цьому допоможуть ігри, включення елементів гейміфікації для підвищення мотивації дитини. Гра є природною діяльністю дошкільника, яка дозволяє інтегрувати навчання та розвиток. Наприклад, ігри на граматичні категорії («Підбери слово», «Знайди помилку»), сюжетно-рольові ігри («У магазині», «Лікарня»), настільно-друковані ігри («Склади речення», «Закінчи історію»).

Використання ігрової діяльності разом із сучасними навчальними матеріалами в інтеграції з традиційними методиками навчання дозволяє дітям досягати суттєвих успіхів у розвитку граматичних навичок. Сучасний підхід до ігор значно покращує класичну освітню систему, сприяючи не лише засвоєнню знань, а й всебічному розвитку дітей. Поєднання різних методів у процесі гри допомагає дітям стати більш впевненими, формує критичне мислення, активізує взаємодію між півкулями головного мозку, а також розвиває пам'ять, концентрацію та посидючість. Завдяки інтерактивним підходам, розвитку уяви, критичному осмисленню і професіоналізму педагога навіть найпростіші ігри стають універсальним інструментом для навчання, виховання та корекції розвитку дітей (Брушневська, 2024, с. 285).

Ефективність у формуванні граматичних умінь показують вправи з елементами арттерапії. Оскільки сприяють зниженню тривожності, підвищенню мотивації та стимулюванню мовленнєвої активності. Наприклад, малювання за інструкцією, сенсорне малювання з описом предметів («Кольорові історії», «Чарівний мішечок») тощо. (Каплієнко, 2023).

Доречно також застосовувати різноманітні методичні прийоми: зразок логопеда, пояснення, вказівка, порівняння, повторення, створення проблемної ситуації, виправлення помилок, запитання з підказкою, залучення дітей до контролю і самоконтролю, взаємоконтролю, нагадування про правильний

зразок тощо (Швалюк, 2021. с. 167).

Висновки. Формування граматичних умінь у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ вимагає систематичного та індивідуального підходу. Граматична правильність мовлення сприяє загальному психічному розвитку, соціалізації та навчальній діяльності дітей. Для досягнення максимального результату необхідно поєднувати навчання з грою, підвищувати мотивацію за допомогою різних методів і прийомів, забезпечувати можливість практичного застосування мовленнєвих навичок.

Подальші дослідження у цьому напрямку можуть бути пов'язані з розробкою цифрових навчальних програм, інноваційних методик (в тому числі з використанням інформаційно-комунікаційних технологій) для розвитку граматики у дітей з ТПМ, а також із дослідженням їхньої ефективності.

Література:

1. Брушневська І. Теоретичні аспекти формування граматичної компетенції у дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 79. Т. 1. С. 285–290. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/26059/3/41.pdf>
2. Каплієнко А. Підготовка здобувачів до використання арттерапевтичних технологій як ресурсу інноваційної діяльності логопеда. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2024. 1(24). С. 78-91. URL: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i24.241>
3. Швалюк Т. Практичне засвоєння граматичних явищ мови дітьми старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення на лексико-граматичних заняттях. *Спеціальна освіта: проблеми та перспективи : матеріали XIV-ї Міжнародної науково-практичної конференції, 15-16 квітня 2021 року*. 2021. С. 164-168. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/36916>



УДК 376-056.36:616.8-056.7

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З СИНДРОМОМ РЕТТА

Кисла О. П.

У статті розглянуто проблему розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Ретта та сучасні технології їх підтримки, зокрема систему PECS та візуальні розклади. Досліджено ефективність альтернативних засобів комунікації у формуванні функціональної взаємодії, зниженні тривожності та підвищенні самостійності дітей із складними порушеннями розвитку. Проаналізовано результати міжнародних наукових праць, а також висвітлено авторську розробку візуального розкладу дня та практичні рекомендації щодо його впровадження. Значущість матеріалу зумовлена потребою у науково обґрунтованих, структурованих та індивідуалізованих підходах для підтримки дітей з комплексними порушеннями. Стаття буде корисною для педагогів, логопедів, асистентів дитини, корекційних педагогів, психологів і батьків, фахівців які працюють із дітьми з синдромом Ретта та іншими складними порушеннями психофізичного розвитку.

Ключові слова: соціально-комунікативний розвиток, дошкільники із синдромом Ретта, система PECS, візуальний розклад, підтримка, навички, індивідуальний підхід.

The article examines the issue of developing social and communicative skills in preschool children with Rett syndrome and modern tools for supporting them, in particular the PECS system and visual schedules. The effectiveness of alternative means of communication in forming functional interaction, reducing anxiety, and increasing independence in children with severe developmental disorders is explored. The results of international scientific studies are analyzed, and the author's design of a visual daily schedule and practical recommendations for its implementation are presented. The significance of the material is determined by the need for scientifically grounded, structured, and individualized approaches to supporting children with complex disorders. The article will be useful for educators, speech therapists, child assistants, special education teachers, psychologists, and parents, as well as specialists working with children with Rett syndrome and other complex developmental disorders.

Keywords: social and communicative development, preschoolers with Rett syndrome, PECS system, visual schedule, support, skills, individualized approach.

Вступ. Розвиток соціально-комунікативних навичок у дітей із особливими освітніми потребами є однією з ключових проблем сучасної спеціальної педагогіки. Формування здатності до взаємодії, емоційного відгуку та ефективної комунікації визначає рівень соціальної адаптації дитини та якість її подальшого життя. У наукових працях останніх років особлива увага приділяється використанню сучасних інструментів, технологій і методик,

спрямованих на стимулювання комунікативної активності та подолання бар'єрів у спілкуванні.

Інклюзивна освіта в Україні набирає все більшої актуальності, оскільки забезпечення рівного доступу до освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами стає не лише педагогічним завданням, а й соціальним пріоритетом. Особливої уваги потребують діти з рідкісними генетичними захворюваннями, такими як синдром Ретта.

Означена проблема висвітлена у низці міжнародних публікацій (L. Bondy, J. Dodge, P. Frost, S. Gilroy, A. Hickey D. Hantula T. Iacono L. Jobe, H. Johnson, C. Kasari, E. Lorah, , K. Lyon M. Tincani, D. Trembath, D. West, S. White) у сфері спеціальної педагогіки, альтернативної та додаткової комунікації (АДК), а також корекційної роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. Автори наголошують на труднощах комунікації з дітьми з синдромом Ретта та відсутності підтримки дітей, непроінформованості батьків щодо отримання своєчасної допомоги та корекційно-розвивальних послуг фахівців, які мають досвід у застосуванні альтернативної та додаткової комунікації з дітьми.

Специфіка порушень розвитку зумовлює виникнення особливих умов, в яких відбувається взаємодія дитини з оточуючими. У цьому контексті затримка психічного розвитку потребує окремого вивчення через комплексний характер такого порушення та його впливу на міжособистісну взаємодію дитини з оточуючими насамперед через труднощі, які виникають під час пізнання та їхньої комунікації (Г. Блеч, І. Гладченко, О. Мякушко, І. Мартиненко, І. Омельченко, І. Сухіна, С. Трикоз, О. Чеботарьова та ін.)

Розлад викликає неврологічну затримку розвитку, що виявляється у різноманітних порушеннях, таких як: втрата цілеспрямованих рухів, набутого мовлення, апраксія, атаксія, дисфункція дихання, м'язового тону, моторних навичок, поява стереотипних рухів і значних труднощів у комунікації. У зв'язку з цим, проблема розвитку соціально-комунікативних навичок та соціальної

взаємодії, становленні соціальних стосунків (L. Jobe, S. White) у таких дітей є вкрай актуальною.

Діти з синдромом Ретта мають значні труднощі з вербальною та невербальною комунікацією через тяжкі неврологічні порушення. Розвиток соціально-комунікативних навичок у таких дітей потребує застосування адаптованих, науково обґрунтованих методів. Розвиток навичок комунікації, які дитина може використовувати в повсякденному житті, передбачає навчання невербальним формам спілкування: за допомогою вокалізації (тон та ритміка дихання), виразів обличчя чи погляду, тактильних елементів (пов'язані з рухами рук), міміки, рухів тіла, систем альтернативної та додаткової комунікації (АДК), що дозволяє дітям висловлювати свої потреби та бажання.

Питання психолого-педагогічного супроводу, комунікації та взаємодії з дітьми, які мають тяжкі порушення інтелектуального розвитку, є предметом численних досліджень як вітчизняних науковців, так і практиків (серед них Н. Бабич, Г. Блеч, І. Гладченко, І. Дмитрієва, В. Кобильченко, З. Ленів, І. Мартиненко, О. Мякушко, І. Омельченко, І. Сухіна, С. Трикоз, О. Чеботарьова та ін.).

З огляду на специфіку порушень, взаємодія цих дітей з оточуючими відбувається в особливих умовах. У дослідженнях науковців наголошується, що корекційна робота з дітьми, які мають порушення інтелектуального розвитку, повинна мати комплексний та мультидисциплінарний характер. Автори доводять ефективність інтеграції корекційних методів, ігрових стратегій та засобів візуальної підтримки для стимулювання мовленнєвої активності та розвитку соціальної взаємодії Г. Блеч, Н. Базима, І. Мартиненко та ін).

У статті розглядаються сучасні технології, такі як система альтернативної комунікації PECS та структуровані візуальні розклади, з акцентом на їхню роль у підтримці соціальної взаємодії та комунікації у дітей дошкільного віку з синдромом Ретта.

Метою дослідження є аналіз сучасних технологій розвитку соціально-

комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Ретта, а також апробація авторської розробки візуального розкладу дня.

Актуальність дослідження визначається гострою потребою у розробці та впровадженні науково обґрунтованих корекційно-розвивальних методів для підтримки соціально-комунікативних навичок у дітей із синдромом Ретта (СР). Ця категорія дітей характеризується тяжкими порушеннями вербальної та невербальної комунікації та вимагає застосування адаптованих, спеціалізованих підходів.

Одним із найефективніших підходів до підтримки соціально-комунікативного розвитку дітей з порушеннями мовлення, зокрема дітей із синдромом Ретта, є використання альтернативної та додаткової комунікації (АДК). Зокрема, система PECS (Picture Exchange Communication System), розроблена А. Bondy та Л. Frost (2002), зарекомендувала себе як високоефективна методика для формування функціональної комунікації в умовах тяжких порушень розвитку та структуровані візуальні розклади визнані провідними інструментами у цій галузі. Система PECS сприяє формуванню функціональної комунікації, тоді як візуальні розклади забезпечують структурування, передбачуваність освітнього середовища, мінімізуючи тривожність та підвищуючи самостійність дитини. Автори підкреслюють, що поетапне навчання обміну та використання зображення в чітко структурованій системі, що складається з шести послідовних етапів, з потужною системою заохочення позитивної поведінки дитини, розвитку ініціативної взаємодії, зниженню поведінкових проблем і підвищенню рівня самостійності дитини.

У дослідженні Е. Lorah, М. Tincani, J. Dodge, S. Gilroy, А. Hickey D. Hantula (2013), проведеному з дітьми з синдромом Ретта, порівнювали ефективність PECS та голосових комунікативних пристроїв (VOCA). Результати показали, що обидва методи сприяли збільшенню кількості комунікативних ініціатив та зменшенню стереотипної поведінки, з індивідуальними варіаціями у перевагах кожної дитини.

Візуальні розклади, які представляють послідовність дій або подій за допомогою зображень, є ефективним інструментом для структуризації дня та зниження тривожності у дітей з синдромом Ретта. Вони допомагають дітям передбачати наступні події, що сприяє покращенню їхньої адаптації та самостійності. Дослідження показують, що використання візуальних розкладів у поєднанні з іншими методами АДК може значно покращити соціальну взаємодію та комунікативні навички у цієї групи дітей.

У дослідженні D. Trembath, T. Iacono, K. Lyon, D. West, H. Johnson. (2023), в яких порівнювалось використання високотехнологічних (наприклад, планшети з програмами для комунікації) та традиційних (паперові картки) засобів, було встановлено, що всі учасники змогли засвоїти обидва типи засобів. Це свідчить про важливість індивідуального підходу та можливість використання різних засобів залежно від конкретних потреб та умов.

Синдром Ретта – це рідкісне нейророзвиткове порушення, що переважно вражає дівчат і характеризується регресом у пізнавальній діяльності, мовленні та моторних навичках після періоду, який на перший погляд виглядає як типове раннє дитинство. Одними з найвиразніших порушень є ті, що стосуються мовлення, цілеспрямованих рухів та інтерактивної поведінки, що робить соціальну комунікацію важливою, але складною сферою розвитку.

Сучасні педагогічні та терапевтичні підходи прагнуть подолати ці бар'єри у дітей з СР за допомогою структурованих, альтернативних методів, які враховують специфіку нейропсихологічного розвитку дитини та підкреслюють необхідність опори сучасної корекційної педагогіки на інноваційні технології, що поєднують цифрові, інтерактивні та комунікативні засоби. Впровадження спеціалізованих програм на мобільних застосунках є важливим для розвитку мовлення й комунікативної активності дітей із різними особливостями розвитку (Саєнко, 2023).

Основу таких стратегій становлять інструменти на кшталт PECS і візуальні розклади. Соціально-комунікативна компетентність охоплює вміння

дитини взаємодіяти з однолітками та дорослими, розуміти соціальні сигнали, дотримуватися правил спілкування. У дітей з синдромом Ретта ця сфера істотно порушена. Хоча на ранніх етапах розвитку мовлення може бути частково сформованим, згодом настає його регрес. Діти втрачають активне мовлення, але зберігають здатність до рецептивного сприймання та невербального контакту. Тому розвиток комунікації можливий шляхом використання альтернативних засобів взаємодії.

Водночас дослідження Kasari et al. (2014) підтверджують ефективність візуального структурування навчального середовища для дітей з РАС. Зокрема, автори довели, що структуровані візуальні розклади позитивно впливають на залучення дітей з аутизмом до соціальної взаємодії, активізують їхню комунікативну поведінку та полегшують орієнтацію в освітньому процесі. Оскільки діти з синдромом Ретта мають багато спільних характеристик з дітьми з РАС, ці підходи можуть бути адаптовані до їхніх потреб із високим потенціалом ефективності.

У наукових дослідженнях Н. Бабич (2023) підкреслюється важливість створення розвивального середовища, де дитина може проявити ініціативу в безпечному та підтримувальному контексті. О. Чеботарьова (2021) зазначає, що для таких дітей доцільним є впровадження АДК – спеціальних невербальних систем комунікації, які компенсують відсутність усного мовлення. І. Омельченко (2021) акцентує увагу на картках PECS як засобі формування первинного обміну інформацією в доступній формі. С. Сасенко вважає, що розвиток соціальних навичок можливий лише за умов індивідуалізації педагогічного впливу та чіткого дотримання режиму. О. Горбатюк (2022) підкреслює роль сенсорного компоненту в активізації спілкування – через тактильні, зорові та слухові стимули можна залучити дитину до контакту.

Таким чином, сучасні дослідження вказують на необхідність мультисенсорного, структурованого підходу до розвитку соціально-комунікативної сфери, який включає елементи АДК, візуалізації та

терапевтичного середовища. Методика передбачає створення персоналізованого розкладу дня з візуальними зображеннями (картками PECS), що відповідають щоденним діям дитини. Розклад допомагає дитині орієнтуватися в часі, зменшує стрес, полегшує розуміння послідовності дій. Він стимулює розвиток навичок самоорганізації та елементарного вибору. Система обміну зображеннями (PECS) забезпечує структурований спосіб невербального спілкування, навчаючи дітей ініціювати взаємодію за допомогою карток із зображеннями. Її шестиступенева система передбачає поступовий перехід від базових запитів до коментування та відповідей на запитання. Для дітей із СР PECS дає змогу долати труднощі з моторним плануванням, дозволяючи спілкуватися через простий вибір картки - часто за допомоги дорослого. Дослідження підтверджують, що використання PECS знижує рівень фрустрації та підвищує залученість у взаємодію.

Візуальні розклади використовують зображення або символи для представлення послідовності щоденних дій. Ці інструменти допомагають дітям краще розуміти та передбачати зміни, знижують тривожність і сприяють дотриманню правил. У випадку з дітьми з СР візуальні розклади не лише виконують когнітивну функцію, а й сприяють соціальній взаємодії - через вибір дій, вираження переваг і дотримання режиму. Розклади можуть бути статичними (друкованими) або динамічними (електронними).

Поєднання системи PECS і візуальних розкладів дозволяє ефективніше підтримувати як виразну комунікацію, так і розуміння повсякденних подій. Наприклад, дитина може скористатися карткою PECS, щоб повідомити про потребу у відпочинку, а візуальний розклад підтверджує, коли ця дія відбудеться. Такий підхід підсилює передбачуваність, сприяє розвитку спільної уваги та дає змогу зменшити тривожність. Максимальна ефективність досягається при узгодженому повсякденному використанні, кожна дія має відповідну картку з малюнком та/або написом, картки змінні, що дає можливість адаптувати розклад до потреб дитини.



Рис.1. Авторська розробка візуального розкладу з метою покращення соціально-комунікативних навичок (зображення створено з використанням нейромережі).

На зображенні (рис.1) представлено приклад розкладу для дівчинки з синдромом Ретта, включаючи такі рутини: прокидання, пити воду, чищення зубів, переодягання, сніданок, заняття за столом, прогулянка на майданчику, заняття з логопедом, йти до садочку, заняття в групі, обід, денний сон, йти додому, мити руки, переодягатися, вільний час, перегляд мультфільмів, малювати, вечерея, нічний сон.

Рекомендації до впровадження методики:

- розмішувати візуальний розклад на рівні очей дитини;
- поступове впровадження (починати з 1-2 карток, поступово збільшуючи їх кількість;
- регулярне оновлення розкладу відповідно до змін у розпорядку дня дитини (використовувати змінні картки на липучках);
- щодня разом з дитиною формувати послідовність дій;
- поєднувати картки з вербальними підказками;
- включати нові картки відповідно до змін у режимі або уподобаннях дитини;
- забезпечити навчання з урахуванням альтернативної та додаткової комунікації;
- включати візуальні інструменти до індивідуальних планів розвитку (ІПР);
- використовувати друковані/цифрові формати карток;
- регулярно оцінювати прогрес і адаптувати інструменти;
- забезпечити співпрацю між усіма учасниками комунікативних намірів з дитиною.

Успішне впровадження потребує міждисциплінарного підходу. Педагоги мають володіти навичками використання альтернативної додаткової комунікації, включаючи налаштування комунікативних панелей, техніки підказок і ведення документації. Педагоги повинні взаємодіяти з родинами, щоб забезпечити послідовність у використанні. Можливі адаптації включають

використання липучок, вибору поглядом чи перемикачів для дітей з обмеженою моторикою. Щоденні рутини мають включати в себе можливості для комунікації.

Сучасні цифрові технології, планшети з PECS додатками, електронні розклади та програми для відстеження погляду розширюють доступ до комунікації для дітей з тяжкими порушеннями психофізичного розвитку. Інструмент (наприклад GoTalk NOW) надають гнучкі інтерфейси, які адаптуються до потреб дитини, також дозволяють здійснювати дистанційний моніторинг прогресу.

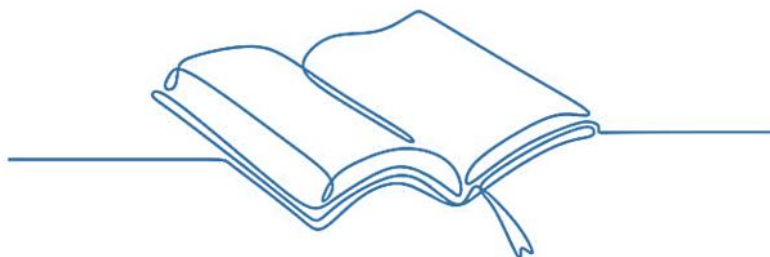
Висновки та перспективи подальших досліджень вказують на впровадження сучасних інструментів комунікації (зокрема PECS і візуальних розкладів), що відкривають нові можливості для розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей із синдромом Ретта. Індивідуалізований і послідовний підхід сприяє підвищенню автономії, залученості до взаємодії та емоційному самовираженню. Попри ефективність PECS і візуальних розкладів, їх використання не завжди є універсальним. Деяким дітям потрібні інтенсивні підказки, іншим – мовленнєві пристрої. Культурні особливості, наявність ресурсів і участь батьків також впливають на успішність впровадження означених технологій. Необхідно регулярно оцінювати ефективність засобів та технологій і коригувати стратегії відповідно до потреб дитини. Регулярне використання таких технологій допоможе дитині ініціювати взаємодію за допомогою зображень, проявляти менше тривоги під час змінни діяльності, активніше долучалась до взаємодії з дорослим. Узгоджені дії стануть ключовим чинником успіху комунікативних навичок та соціальної взаємодії.

Розвиток соціально-комунікативних навичок у дітей із синдромом Ретта потребує структурованого, візуально підтриманого підходу. Запропонована методика візуального розкладу дня з картками PECS є ефективним інструментом, який сприяє кращій орієнтації в часі, зниженню рівня тривожності та формуванню навичок соціальної взаємодії. Індивідуалізація,

регулярність використання методики та підтримка дорослого – ключові фактори успішної реалізації методики у роботі з дітьми із синдромом Ретта. Важливим є також дотримання міждисциплінарного підходу, із залученням педагогів, логопедів, психологів та батьків дітей з СР до злагодженої взаємодії.

Література:

1. Кисла, О. (2025). Особливості надання послуг раннього втручання сім'ям, у яких виховують дітей із синдромом Ретта. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 119(3), 237-254.
2. Чеботарьова, О. (2025). Нова українська школа: сучасний зміст та практики навчання учнів з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 117(1), 97-114.
3. Frost, L., & Bondy, A. (2002). *The Picture Exchange Communication System Training Manual*. Bondy, A. S., & Frost, L. A. (2002). *The Picture Exchange Communication System Training Manual* (2nd ed.). Newark, DE: Pyramid Educational Consultants.
4. Kasari, C., Kaiser, A., Goods, K., Nietfeld, J., Mathy, P., Landa, R., ... & Almirall, D. (2014). Communication interventions for minimally verbal children with autism: A sequential multiple assignment randomized trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(6), 635–646.
5. Lorah, E. R., Tincani, M., Dodge, J., Gilroy, S. P., Hickey, A., & Hantula, D. (2013). PECS and VOCA: A comparison of two AAC systems in teaching requests to children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(9), 955-963.
6. Trembath, D., Iacono, T., Lyon, K., West, D., & Johnson, H. (2023). Augmentative and alternative communication for individuals with Rett syndrome: A review of the evidence. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 25(1), 49–60.
7. Tincani, M. (2004). Comparing the picture exchange communication system and sign language training for children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(3), 152–163.



УДК 376.1:373.3.011.3-051:811.161.2

ДИДАКТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ ЯК ІНСТРУМЕНТ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Максименко Л. П.

Рецензент Гладченко І. В.

У статті розглянуто особливості корекційно-розвивальної та навчальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема з комплексними інтелектуальними порушеннями. Показано ефективність використання дидактичних ігор, вправ та спеціального навчального матеріалу для розвитку мовлення, мислення, уваги, пам'яті та моторики. Розкрито принципи індивідуального та диференційованого підходу, наведено приклади корекційно-розвивальних ігор, спрямованих на засвоєння грамоти та української мови. Показано роль ігрових прийомів та матеріалів М. Монтесорі у підвищенні навчальної мотивації, розвитку когнітивних та соціальних навичок дітей з ООП. Матеріал статті може бути використаний педагогами спеціальних закладів для оптимізації навчально-корекційного процесу.

Ключові слова: корекційно-розвивальна робота, діти з особливими освітніми потребами, комплексні інтелектуальні порушення, навчання грамоти, українська мова, дидактичні ігри, методика Монтесорі, індивідуальний підхід, спеціальна освіта.

The article examines the features of corrective and developmental as well as educational work with children with special educational needs, particularly those with complex intellectual disabilities. The effectiveness of using didactic games, exercises, and specialized educational materials to develop speech, thinking, attention, memory, and motor skills is demonstrated. Principles of individualized and differentiated approaches are highlighted, with examples of corrective and developmental games aimed at literacy and Ukrainian language acquisition. The role of play-based techniques and Montessori materials in enhancing learning motivation, cognitive, and social skills of children with special educational needs is discussed. The material of the article can be useful for teachers in special education institutions to optimize the educational and corrective process.

Keywords: corrective and developmental work, children with special educational needs, complex intellectual disabilities, literacy education, Ukrainian language, didactic games, Montessori method, individualized approach, special education.

Вступ. Сучасна освітня парадигма базується на принципах презумпції талановитості кожної дитини, цінності дитинства, радості пізнання, розвитку особистості, збереження здоров'я та безпеки учнів. Вона передбачає створення таких умов, за яких кожна дитина, незалежно від індивідуальних можливостей, має право на якісну освіту та реалізацію свого потенціалу.

Одним із ключових завдань сучасної спеціальної та інклюзивної освіти є

розроблення інноваційних стратегій навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, спрямованих на їхню соціальну адаптацію, формування життєвої компетентності та готовності до самостійного життя. Для цієї категорії учнів освіта виступає не лише засобом розвитку пізнавальної діяльності, а й важливою умовою соціального захисту, інтеграції у суспільство та подальшої професійної самореалізації.

В освітньому просторі України останніми роками відбулися суттєві позитивні зміни. Розроблено концептуальні засади інклюзивного навчання, активно розширюється мережа закладів освіти з інклюзивними класами, функціонують інклюзивно-ресурсні центри. У практику впроваджуються інноваційні технології корекційно-розвивальної роботи, психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, зростає роль взаємодії педагогів і батьків у процесі розвитку дитини.

В умовах модернізації змісту освіти особливого значення набуває питання використання дидактичного матеріалу як ефективного інструменту навчання грамоти та української мови дітей з особливими освітніми потребами. Дидактичний матеріал сприяє підвищенню мотивації до навчання, полегшує сприйняття та засвоєння навчального змісту, забезпечує наочність і практичну спрямованість освітнього процесу.

Педагог, який працює з дітьми цієї категорії, має враховувати унікальність кожного учня, його індивідуальний темп розвитку та особливості сприйняття навчальної інформації. Індивідуальний підхід передбачає адаптацію змісту, форм і методів навчання, створення емоційно сприятливого середовища, де дидактичний матеріал стає основою для формування пізнавальних інтересів, розвитку мовлення та грамотності.

Отже, актуальність теми зумовлена потребою вдосконалення методичних підходів до навчання грамоти та української мови дітей з особливими освітніми потребами, пошуком ефективних засобів дидактичного впливу, що забезпечують їх всебічний розвиток і соціальну інтеграцію.

Одним із ключових напрямів спеціальної освіти є організація корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Така робота спрямована на забезпечення соціальної адаптації, інтеграції дитини в систему суспільних відносин, розвиток її особистісного потенціалу та формування готовності до самостійного життя.

Корекційно-розвивальна діяльність охоплює всі напрями навчально-виховного процесу й спрямована на розвиток основних психічних процесів – сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, мовлення, емоційно-вольової сфери, а також на формування гармонійної, соціально активної особистості. Її метою є виправлення або послаблення недоліків психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, створення оптимальних умов для розкриття їхніх можливостей.

Досягнення цієї мети передбачає реалізацію комплексу взаємопов'язаних завдань, серед яких:

- корекція проявів недорозвинення пізнавальної діяльності та індивідуальних особливостей дитини;
- урахування навчального потенціалу кожного учня в організації освітнього процесу;
- диференційований підхід до формування знань, умінь і навичок з урахуванням індивідуальних можливостей;
- розвиток довільності поведінки та уваги;
- формування мовленнєвих умінь у поєднанні з розвитком практичних і розумових здібностей.

Окрім загальних напрямів, кожен навчальний предмет має свої специфічні методи й прийоми, що сприяють активізації розумової діяльності учнів з особливими потребами. У процесі навчання грамоти та української мови важливо використовувати дидактичні матеріали, ігри та вправи, які забезпечують розвиток мовлення, уваги, логічного мислення та мовленнєвої компетентності.

Метою цієї роботи є представлення ефективних, перевірених на практиці інструментів навчання грамоти та української мови дітей з особливими освітніми потребами.

Основні завдання:

- запропонувати приклади дидактичних ігор і вправ, спрямованих на формування початкових мовленнєвих і граматичних умінь;
- показати можливості використання дидактичного матеріалу як засобу активізації пізнавальної діяльності учнів;
- окреслити шляхи удосконалення методики навчання української мови у спеціальних та інклюзивних закладах освіти.

Особливу роль у цьому процесі відіграє освітнє середовище спеціальних освітніх закладів і навчально-реабілітаційних центрів, головною рисою якого є корекційна спрямованість. Вона передбачає цілеспрямовану систему заходів, спрямованих на подолання або зменшення порушень психофізичного розвитку, запобігання вторинним відхиленням, формування позитивної «Я-концепції» дитини, розвиток її пізнавальної, мовленнєвої та соціальної активності.

Робота вчителя у спеціальній школі чи навчально-реабілітаційному центрі передбачає поєднання різних видів діяльності – діагностичної, корекційної, інформаційно-пояснювальної, диференційованого навчання, а також організаційно-методичної та матеріально-технічної підтримки освітнього процесу.

Організація навчання дітей з особливими освітніми потребами потребує від педагога чіткого визначення змісту, мети та методів навчання. Попри наявність навчальних програм і методичних рекомендацій, складність роботи полягає не у виборі змісту навчання, а у його реалізації з урахуванням особливостей учнів, які мають комплексні порушення розвитку.

Комплексні інтелектуальні порушення у дітей характеризуються поєднанням кількох відхилень у розвитку, серед яких:

- нестійкість уваги;

- знижена здатність до узагальнення та абстрагування;
- порушення дрібної і загальної моторики;
- недостатній розвиток просторових уявлень;
- грубі порушення пам'яті;
- мовленнєві труднощі різного характеру.

Такі особливості зумовлюють значні труднощі у навчальній діяльності. Учнім важко запам'ятовувати букви й цифри, вони тривалий час не опановують процес письма, відчують труднощі у малюванні, ліпленні, у сприйнятті сюжетних картин. Часто діти мають обмежені можливості у вираженні власних думок, описі побаченого, підтриманні діалогу. Саме на цю групу учнів спрямована увага в даній роботі.

Здобувачі освіти з комплексними інтелектуальними порушеннями у процесі навчання української мови опановують такі теми, як: *«Звуки і букви»*, *«Мова і мовлення»*, *«Текст»*, *«Речення»*, *«Слово»*, *«Будова слова»*, *«Поняття про частини мови»*. Засвоєння матеріалу здійснюється за принципом переходу від загального до конкретного, із систематичним поверненням до вже вивчених тем, багаторазовим повторенням і закріпленням матеріалу.

Практика показує, що ефективним є поєднання навчального й корекційного підходів. Наприклад, під час вивчення семантики слів доцільно використовувати сюжетні малюнки, опору на життєвий досвід дитини, реальні предмети з навколишнього середовища. Інший варіант роботи — зворотний: спочатку педагог організовує практичну діяльність (спостереження, маніпуляції з предметами), а потім узагальнює отримані результати, підводячи дітей до усвідомлення значення слова.

Щоб навчити дітей утворювати словосполучення чи прості речення, особливу увагу приділяють осмисленню дії, яку позначає дієслово. Педагог може використовувати графічні зображення, малюнки або предметні картки, що допомагають учням правильно поєднувати слова за змістом.

Таким чином, навчання дітей з комплексними інтелектуальними

порушеннями можна зробити значно ефективнішим і цікавішим шляхом використання *ігрових прийомів, наочного графічного матеріалу, персонажів і дидактичних ігор*. Ігрова діяльність сприяє розвитку мислення, мовлення, уваги, підвищує пізнавальну активність і допомагає закріпити набуті знання у практичній діяльності. Використання дидактичних ігор на уроках української мови є потужним засобом розвитку лексичної сторони мовлення, формування комунікативної компетентності та подолання пізнавальних труднощів у дітей з різними типами інтелектуальних порушень.

Ефективна організація корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами потребує використання різноманітних дидактичних прийомів, ігор та вправ, спрямованих на розвиток мовлення, уваги, мислення й соціально-комунікативних навичок. Нижче наведено приклади таких ігор, перевірених у практиці роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра та іншими інтелектуальними порушеннями (табл. 1).

Ігри та вправи для дітей з РСА:

1. Гра «Інтерв'ю»

Мета: розвиток комунікативних навичок, активного словника, вміння вступати в діалог.

Хід гри: діти уявляють себе дорослими, по черзі сідають на «стілець інтерв'ю» і відповідають на запитання педагога або однокласників.

2. Гра «Як пройти?»

Мета: розширення знань про навколишній світ, формування мовленнєвої активності.

Хід гри: педагог пропонує ігрову ситуацію:

– У зайчика болять вушка. Що він має робити? (Піти до лікаря.)

– Як йому знайти лікарню? (У лікарні є... – дитина продовжує думку.)

Далі гра триває за аналогією з іншими сюжетами.

3. Гра «Знайди відмінність»

Мета: розвиток комунікативних навичок і зорової уваги.

Хід гри: дитина малює будь-що, передає аркуш учителю. Педагог додає кілька деталей і повертає малюнок, щоб дитина знайшла зміни та пояснила їх. Потім ролі змінюються.

4. Гра «Відгадай і намалюй»

Мета: розвиток просторового сприймання.

Хід гри: у «чарівній торбинці» – геометричні фігури з картону або фанери. Дитина на дотик визначає фігуру, називає її і малює. На столі розкладено аналогічні фігури для візуального співставлення.

5. Вправа «Галевина чарівних квітів»

Мета: формування навичок емоційної взаємодії, уміння робити компліменти, радіти за друга.

Хід вправи: у кімнаті на килимку розкладено квіти. Діти «збирають» їх і дарують одне одному, супроводжуючи це приємними словами.

Таблиця 1

Зразки ігор та вправ для корекційно-розвивальної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями

№ з/п	Назва гри / вправи	Мета	Хід гри / короткий опис
1	Назви слова за картинкою-підказкою	Формування словникового запасу, розвиток зорового сприймання.	Педагог демонструє картинку, дитина називає зображений предмет, добирає споріднені слова або ознаки.
2	Закінчи речення, добери картинку	Розвиток граматичних умінь, логічного мислення.	Учитель починає речення («На дереві сидить...»), а дитина добирає потрібну картинку та завершує вислів.
3	Щоденне читання короткого тексту	Формування навички читання, розвиток уваги.	Короткі тексти читаються щодня вголос або пошепки з подальшим обговоренням змісту.
4	Запиши (скажи) слово та поділи його на склади	Розвиток фонематичного слуху та навичок поділу слова	Дитина вимовляє або записує слово і ділить його на склади.
5	Веселий потяг для тварин	Розвиток уміння класифікувати та узагальнювати.	Дитина читає слово – назву тварини та розміщує її у вагон із відповідною написаною назвою.
6	Прочитай слово, поділи на склади, зазнач голосні та приголосні	Розвиток фонематичного слуху та мовленнєвих навичок	Використовуються картки або без них для аналізу слова.
7	Створи речення з прийменником (в, на, під)	Формування граматичних структур, мовленнєвих зв'язків.	За малюнками та схемами дитина складає речення, використовуючи потрібні прийменники.

Вибір дидактичного матеріалу є **індивідуальним** для кожної дитини з комплексними інтелектуальними порушеннями. Оптимально, щоб матеріал

змінювався кожні 5–6 хвилин, що допомагає утримувати увагу учня. Тривалість індивідуального заняття не перевищує 25 хвилин, після чого доцільно переходити до іншої діяльності – вивчення скоромовок, чистомовок, коротких віршів чи казок (приблизно 20 хвилин). Такі завдання виконуються у формі багаторазового повторення за педагогом, що сприяє закріпленню мовленнєвих навичок.

Важливо зазначити, що метою роботи не є створення універсального набору дидактичного матеріалу, адже кожна дитина потребує індивідуального підходу, який враховує рівень розвитку, особливості поведінки, готовність до взаємодії та емоційний стан.

Ідеї **Марії Монтессорі** залишаються надзвичайно актуальними для спеціальної педагогіки. Вона наголошувала: *«Розвивальний матеріал – це не іграшка, а пізнання світу»*, *«яким би не був цікавим матеріал, працювати з ним дитина може лише тоді, коли сама проявить до нього інтерес або звернеться за допомогою до вчителя»*. Для дітей з особливими освітніми потребами дидактичний матеріал є «щаблями драбини», якими дитина поступово піднімається до засвоєння культури та розвитку вищих психічних функцій.

У корекційній роботі М. Монтессорі виділяла *зону розвитку мови та навчання письма*, що зазначено у таблиці 2.

Таблиця 2

Використання дидактичного матеріалу за методом М. Монтессорі у розвитку мовлення та навчанні грамоти дітей з ООП

№ з/п	Назва матеріалу/зони розвитку	Призначення	Приклади використання у корекційній роботі
1	Букви великі та малі (на голосні й приголосні)	Ознайомлення з графічним образом літер, розвиток зорово-моторної координації.	Обведення літер пальцем або олівцем; розподіл букв на голосні та приголосні за кольором; добір предметних картинок на відповідну букву.
2	Алфавітна дошка / рухомий алфавіт	Формування навичок читання й складання слів.	Дитина складає знайомі слова з літер, потім зчитує їх уголос; створює словосполучення або прості речення.

3	Предметні картинки на кожну букву алфавіту	Розвиток асоціативного мислення, збагачення словника.	Підбір картинок до літер, називання предметів, складання коротких описових речень.
4	Таблички для звукового аналізу слова	Розвиток фонематичного слуху, уміння виділяти звуки в словах.	Викладання фішок за кількістю звуків у слові; визначення першого, останнього звука.
5	Таця з манкою або борошном для письма	Формування навички написання букв і слів у тактильній формі.	Вчитель показує букву – дитина «пише» її пальцем у манці; супроводжує рух промовлянням звука.
6	Слова-малюнки з написами	Розвиток навичок читання, розуміння змісту слова.	Зіставлення написів зі зображеннями; ігри типу «знайди пару».
7	Картки з іменами дітей	Формування навичок читання на матеріалі, близькому до життєвого досвіду.	Дитина знаходить власне ім'я серед інших, називає імена друзів, складає короткі речення: «Це – Світланка», «Я – Сашико».

Відтак використання дидактичного матеріалу за методом М. Монтесорі у навчанні дітей з особливими освітніми потребами є ефективним інструментом розвитку мовленнєвої, пізнавальної та емоційної сфер. Такі матеріали створюють умови для самостійного відкриття знань, спираючись на сенсорний досвід дитини, її природну цікавість і прагнення до дії. Для учнів з інтелектуальними порушеннями важливим є те, що навчання через маніпуляції з предметами допомагає конкретизувати абстрактні поняття, формує розуміння звуко-буквеного складу слова, сприяє розвитку дрібної моторики й координації рухів. Завдяки цьому діти не лише засвоюють навички читання й письма, а й отримують позитивний емоційний досвід успіху, що підвищує їхню мотивацію до навчання. Таким чином, дидактичний матеріал Монтесорі можна розглядати як універсальний засіб інтеграції навчання, гри та корекційного впливу, який сприяє гармонійному розвитку особистості дитини з ООП.

Висновок. Грамотно продумані та ефективно впроваджені спеціальні навчально-виховні й корекційно-розвивальні заходи дають змогу дітям з особливими освітніми потребами, зокрема з комплексними інтелектуальними порушеннями та тяжкими мовленнєвими труднощами, повноцінно здобувати освіту на засадах рівності, доступності, толерантності та взаємоповаги.

У статті представлено авторське бачення шляхів оптимізації процесу навчання дітей з ООП, акцент зроблено на корекційно-розвивальному та виховному аспектах педагогічної діяльності.

Сподіваємося, що поданий матеріал стане ресурсом для педагогів, котрі працюють із дітьми з особливими освітніми потребами, допоможе урізноманітнити методи й засоби навчання, розширити арсенал дидактичних матеріалів і подивитися на процес навчання з нової, гуманістично-орієнтованої точки зору.

Література:

1. Колінько С. П. Інноваційні корекційно-педагогічні технології як засіб формування математичних уявлень і понять у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями / С. П. Колінько // Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє : до 85-річчя акад. В. І. Бондаря [Електронне видання] : зб. наук. пр. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; [редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.) та ін.]. – Харків, 2023. – С. 169–174. <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/14469>
2. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку /навчально-методичний посібник / Чеботарьова О.В., Блеч Г.О., Гладченко І.В., Бобренко І.В., Мякушко О.І., Сухіна І.В., Трикоз С.В. За наук. ред. О.В. Чеботарьової, О.І. Мякушко. – К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. – 558 с. Рекомендовано Вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол №11 від 24 грудня 2020 р.) <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725704/>
3. Матющенко, І.М., Геращенко, С.І. (2023). Особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 24-28. 10.31392/NPU-ps.series19.2023.44.04.
4. Особливості психолого-педагогічний супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу / навчально-методичний посібник / ав.: О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, С.В. Трикоз, А.В. Міненко та ін.: За наук. ред. О.В. Чеботарьової, І.В. Гладченко. – К., ІСП НАПН України, 2016. – 148 с. Рекомендовано Вченою радою Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (протокол №11 від 29 грудня 2016 р.) <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707272/>
5. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями / навчально-методичний посібник /авт.: О. Чеботарьова, Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, С. Трикоз, І. Сухіна, Н. Ярмола. За ред.: О. Чеботарьової, І. Сухіної. – К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. – 233 с. Схвалено до використання у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами комісією із спеціальної педагогіки Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України (протокол №5 від 4.12.2019 року) <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718292/>
6. Сучасні технології психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах кризових викликів/ О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В.

Бобренко, І.В. Гладченко, С.В. Трикоз, О.І. Мякушко, І.В. Сухіна та ін.: За наук. ред. О.В. Чеботарьової. – К., ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. – 664 с. Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Протокол № 8 від 09.10. 2023 р.) <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737146/>

7. Zoll, Susan & Feinberg, Natasha & Foreword, Laura. (2023). POWERFUL LITERACY IN THE MONTESSORI CLASSROOM Aligning Reading Research and Practice. https://www.researchgate.net/publication/366621931_POWERFUL_LITERACY_IN_THE_MONTESORI_CLASSROOM_Aligning_Reading_Research_and_Practice

УДК 159.973:376.42:37.037.1

ЗАСТОСУВАННЯ РУХЛИВИХ ІГОР ДЛЯ ЗАОХОЧЕННЯ ФІЗИЧНОЇ АКТИВНОСТІ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Мякушко О. І.

Стаття присвячена питанню вироблення навичок здорового способу життя в учнів з порушенням інтелектуального розвитку. В статті надані рекомендації з підвищення рівня фізичної активності учнів за рахунок її заохочення на перервах та у вільний час в спеціальних закладах освіти. Висвітлені поради з проведення простих і захоплюючих парашутних ігор, наведені приклади ігор з навчальним змістом.

Ключові слова: фізична активність, парашутні ігри, діти з порушеннями інтелектуального розвитку.

The article is devoted to the issue of developing healthy lifestyle skills in students with intellectual disabilities. The article provides recommendations for increasing the students' physical activity level by encouraging it during breaks and free time in special educational institutions. It highlights tips for conducting simple and exciting parachute games, and game examples with educational content are given.

Keywords: physical activity, parachute games, children with intellectual disabilities.

*«Рух – це життя»
(Аристотель, давньогрецький філософ).*

Багато лікарів застерігають, що в найближчі десятиліття найбільшою проблемою може стати малорухливий спосіб життя. І єдиним засобом запобігти

пов'язаним з негативним впливом нездорового способу життя є регулярна фізична активність.

Про цінність руху для здоров'я люди знали давно. Сучасні дані ВООЗ (2020) підтверджують гарний вплив руху на фізичне здоров'я людини. Добре рух позначається і на психічному здоров'ї. Адже під час тренувань організм виробляє гормони щастя (ендорфіни). Це допомагає покращити настрій, зменшити рівень стресу та його наслідки, знизити тривогу та депресію. У дітей завдяки виконанню фізичних вправ розум починає краще працювати (пам'ять, увага, мислення), підвищується їх здатність до навчання та успішність з математики. А групові заняття спортом/фітнесом сприяють спілкуванню і покращують соціальне здоров'я.

Для профілактики захворювань серця ВООЗ рекомендує займатися не менше 3 разів на тиждень (150 хвилин), бажано – щодня. А при сидячому способі життя – слід рухатися щодня не менше 1 години. Хоча б гуляти на свіжому повітрі, робити зарядку, підніматися сходами замість ліфту.

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку (далі ППР) часто займаються фізичними вправами в меншому (за рекомендований) обсязі. Хвороби серця та інші проблеми зі здоров'ям можуть серйозно заважати тренуванням. Також звички. Наприклад, в школі на перервах більшість хлопців і дівчат не грають в рухливі ігри. Замість цього учні проводять час на самоті або грають в невеликих групах в спокійні ігри.

Втім, *низька активність ще більше збільшує рівень захворюваності*. А фізична активність та активні ігри, навпаки, приносять користь для дітей з ППР. Доведено, що рух покращує здоров'я кісток, робить їх м'язи сильнішими, треноване серце починає краще працювати, знижується тиск крові, рівень інсуліну та жиру в крові, зменшується окружність талії. Звісно, не слід очікувати швидкого зменшення ваги. Однак регулярна фізична активність значно покращує фізичну форму, витривалість, рухові навички і здатність

підтримувати рівновагу під час руху (динамічний баланс). І це значно покращує якість життя підлітків.

Результати чисельних досліджень вказують на необхідність і важливість формування у здобувачів освіти з ППР уявлень про здоровий спосіб життя, здорових звичок, а також приділення спеціального часу для їх *ознайомлення* з навичками здорового харчування та підходящими для відповідного віку *видами фізичної активності та ігор* на уроках курсу «Здоров'я, безпека та добробут». І така робота має бути систематичною, адже уявлення і звички не легко формувати, навіть у дорослих осіб з ППР. Одержані учнями знання бажано практикувати і повторювати (наприклад, пограти у рухливі ігри, про які йшлося на уроці) в цей же день!

Слід також враховувати, що курс з фізичного виховання в школі (згідно досліджень) не завжди сприяє підвищенню фізичної активності учнів з ППР. Навпаки, у підлітків з ППР були виявлені докази меншої фізичної активності та низької (ізолюваної або обмеженої) соціальної взаємодії на уроках фізкультури, порівняно з їхніми здоровими однолітками, що E. Gobbi та ін. (2018) [цит. за 8] пов'язують з відсутністю задоволення учнів від діяльності.

Отже, учням з ППР необхідні привабливі та ефективні фізичні тренування, особливо ігрові види фізичної активності, які можна використовувати у повсякденних умовах освітнього закладу.

Важливим є стимулювання і *заохочення* з боку педагогів *фізичної активності учнів на перервах*. Те, що перерви можуть стати сприятливим методом заохочення учнів до фізичної активності, доводить ґрунтовне дослідження С. Emonson та ін. [5]¹ у австралійських спеціалізованих школах (на прикладі використання у молодших класах програми Australian Joy of Moving). Втім, дослідження S. Lee та ін. [7] свідчать, що запровадження активних ігор замість рутинного користування дітьми смартфона у вільний час підходить й

¹ Охоплено учнів та вчителів з сорока початкових/молодших класів у п'яти спеціалізованих школах.

для учнів старших класів². Єдине, що (з огляду на вікові потреби та різні запити дітей) подібні програми мають бути гнучкими у своїй реалізації та включати різноманітні ресурси.

Слід зауважити, що сучасна освітня система взагалі характеризується приділенню обмеженої кількості часу для уроків фізичної культури в розкладі й для нейротипових школярів, що може бути недостатнім для забезпечення комплексного фізичного розвитку та підтримки активного способу життя [3]. Вирішенню цього питання у школі можуть сприяти організація спортивно-оздоровчих занять в групах продовженого дня (де пропонуються різні види активності – руханки, прогулянки, активні ігри), а також спортивних секцій.

На перервах чи прогулянках педагоги можуть ефективно використовувати різноманітні *активні ігри*. В західних країнах активно використовують захоплюючі, прості й цікаві рухливі ігри з кольоровим парашутом (parachute games), в тому числі й для дітей з обмеженими можливостями, аутизмом та іншими особливими освітніми потребами.

У грі з парашутом група дітей співпрацює разом, щоб переміщати вгору та вниз великий шматок матеріалу, який схожий на парашут і наповнюється повітрям. Втім, ігри з парашутом – це не просто розвага, яка дуже подобається дітям. Для багатьох дітей вони надають приємний сенсорний досвід, сприяють фізичному розвитку, заохочують до співпраці й розвивають навички командної роботи [4.6], зокрема: навчають співпраці, соціальній взаємодії та спілкуванню; сприяють формуванню соціальних навичок (як-от ділитися та діяти по черзі); розвивають вміння слухати та реагувати; розвивають координацію рук і очей, рівновагу та рухові навички, синхронні рухи та швидкі реакції; покращують дрібну та загальну моторику, сприяють зміцненню основних м'язів і м'язів рук.

Нижче наведено поради щодо проведення ігор з парашутом та кілька прикладів. Більше ігор можна знайти у нашому посібнику [2].

² При цьому, як зазначали дослідники, деякі вчителі з тієї ж школи, які не брали участь у програмі (з самоадвокації здоров'я і формування здорових звичок), виявили до неї інтерес, побачивши наскільки учні змінилися у кращий бік завдяки ній [7].

Кілька порад з проведення парашутних ігор та їх убезпечення.

Обладнання. Для ігор з парашутом знадобиться, передусім, парашут і м'які пластикові кульки. Втім, за відсутності парашута, може підійти й велике простирадло.

Для дітей з ППР слід обирати парашут без отвору у центрі або щоб цей отвір був розміром із тенісний м'яч (щоб діти не змогли просунути через нього частини тіла, наприклад голову). За розміром парашут має бути достатньо великим для всіх учасників (від 3м).

Для ігор, які передбачають пересування дітей у просторі, слід розмістити маркери для позначення місця розміщення учнів на підлозі (наприклад, намалюйте фарбою плями або крейдою хрестики).

Переконайтеся, що будь-які дії можуть виконувати всі учні:

- Виберіть обладнання, яке буде доступне для всіх у групі, включаючи користувачів інвалідних візків.
- У випадку утруднень із самостійним киданням м'яча, нехай учень тісно співпрацює з кимось іншим, хто може йому допомогти.
- У випадку проблем з дрібною моторикою, учень може використовувати матеріали, які більші за розміром та більш зручні для використання (наприклад, пінопластові футбольні м'ячі).
- У багато парашутних ігор можна грати сидячи або стоячи, на підлозі або на стільцях. Обов'язково адаптуйтеся до того, який спосіб найкраще підходить для всіх, і переконайтеся, що будь-які дії можуть виконувати всі учасники.

Безпека гравців. Завжди слідкуйте, чи одержують учні задоволення від ігор. Подбайте про те, щоб у вас було достатньо дорослих помічників (це можуть бути також батьки чи опікуни). Їм слід пояснити, яка взаємодія дітей у грі є прийнятною, щоб вони сліdkували за цим протягом всього заходу.

Здійснюйте постійний відповідний нагляд за безпекою дітей:

- Переконайтеся, що всі учні та дорослі, які беруть участь у грі, знають, як грати безпечно. Ви повинні чітко пояснити правила гри та домовитись про виразний знак/спосіб повідомити, за потреби, про необхідність припинити гру («Стоп гра!»).
- Заздалегідь подумайте про простір, у якому будуть проводитись ігри, оцініть можливі ризики для учнів та прийміть запобіжних заходів для усунення чи зменшення очевидних перешкод. Зокрема, ігрова зона навколо парашута та гравців має бути вільною від взуття чи стільців.

- Розмістити обладнання та ігрове коло таким чином, щоб вони були доступні для всіх і кожен мав можливість пересуватися поза межами кола.

- Слідкуйте за «літаючими» м'ячами!

- Завжди пам'ятайте про людей під ігровим парашутом!

- Підтягуючи людей під ігровий кольоровий парашут, переконайтеся, що вони не поранять себе чи інших.

Залучення всіх у гру. Переконайтеся, що є спосіб залучити всіх у гру. Якщо хтось з якихось причин відчуває себе не комфортно у запропонованій ігровій ролі, дайте йому можливість виконувати інші ролі (наприклад: вести хронометраж ігор або підрахунок результатів, вмикати або зупиняти музику, бути суддею).

Дітям з ППР може бути важко зробити вибір, оскільки всі варіанти будуть здаватися їм переважними. В такому разі їм знадобиться додаткова підтримка у здійсненні вибору.

Друковані інструкції та письмове повідомлення. Для тих учнів, які можуть не почути команди, слід заздалегідь надрукувати їх версію на папері, щоб вони могли їх прочитати або побачити (символічне зображення дій на малюнку). Крім цього, письмові інструкції можна надавати в електронному вигляді, щоб учень міг їх збільшити, скориставшись програмним забезпеченням. Рекомендується використовувати шрифти «Arial» або «Nunito Sans» (розмір 12), які легше читати багатьом людям.

Надання вказівок.

- Знайдіть час і наберіться терпіння, розповідаючи всім, що робити. Давайте короткі інструкції чітко та лаконічно. Якщо потрібно, зробіть паузу, а потім повторіть ту ж інструкцію, використовуючи ті самі слова.

- Пам'ятайте, що вказівки повинні бути короткими та точними, і будьте готові повторити їх. Найкраще розбивати інформацію на менші «фрагменти», щоб учні не почувалися перевантаженими. Ви можете перевірити розуміння, поставивши запитання, наприклад «Що вам потрібно зробити спочатку?».

- Ви можете провести пробний (тренувальний) раунд гри, щоб переконалися, що всі знають, що слід робити. Нехай учні теж допоможуть пояснити один одному, які саме дії потрібно робити.

- Пам'ятайте, що деякі люди можуть не дивитися на вас і не дивитися в очі, коли ви даєте вказівки. Це не означає, що вони не слухають. Просто зоровий контакт може бути неприємним для деяких учнів і тому їх не слід примушувати.

Вербальне спілкування під час гри.

- Якщо гравець має труднощі з вербальним спілкуванням, можна спробувати виконати цю вправу без слів. Втім слід пам'ятати, що варто не говорити за учня, а допомагати йому розвивати власні навички спілкування (наприклад, закритий вибір може бути легше здійснити, ніж відповісти на відкрите запитання).

- Якщо учень неправильно вимовляє речення, слід повторити його за ним в правильній формі – це допоможе молодій людині навчитися і наступного разу сказати правильно, що буде набагато корисніше, ніж просто відзначити, що учень сказав неправильно, або «виправити» його.

Вибір гравця. Під час вибору гравця ведучому не потрібно торкатися його по плечу, щоб назвати. Тож слід завчасно переконатися, що діти знають імена інших гравців, і чи є хтось з дітей, хто не хоче, щоб його торкалися.

Бути конкурентоспроможним. Кожен учень може рухатися у своєму власному темпі. У випадку, якщо темп гри підходить не для всіх, слід адаптувати змагальний елемент таким чином, щоб усі учасники могли брати участь (наприклад, виключити потребу бігати).

Врахування чутливості до шуму.

- Уникайте криків і свистків. Деякі учні можуть не розуміти, чому ви кричите, і засмутитись через це, особливо, якщо вони надчутливі до шуму.

- Під час ігор переконайтеся, щоб учні, яким це потрібно, могли чітко бачити особу, яка говорить, щоб читати по губах або спостерігати за мовою тіла.

- Якщо стає надто шумно і комусь це не подобається, слід всім нагадати вести себе тихіше. Ви можете дати людині шумопоглинальні навушники. Ви також можете застосувати систему попередження про рівень шуму, щоб повідомляти всім, коли він стає надто гучним, дозволяти людям робити шумові перерви та закривати зовнішні двері та вікна, щоб зменшити шум.

- Для участі у галасливій діяльності молодій людині з порушенням слуху може бути зручніше вимкнути слуховий апарат (але після закінчення гри потрібно буде переконатися, що його знову ввімкнено).

- Щоб пограти в тихій обстановці, в деяких іграх можна прибрати можливість породження будь-яких шумів, залишивши лише невербальні завдання (наприклад, показувати дії рухами обличчя або рухами/махами рук чи ніг).

Приклади ігор з парашутом, поєднаних з навчанням дітей

«Перегони “Міняємося місцями”». Гравці тримаються за парашут таким чином, щоб у кожного учасника був свій сектор певного кольору (червоний, синій, зелений, або жовтий). По команді ведучого (наприклад: «Синій!») діти піднімають парашут догори і учасники, які тримаються за сектор названого кольору мають помінятися один з одним місцями, пробігаючи під парашутом [1].



«Парашутний “перемикач”». Візьміть великий парашут і попросіть учнів взятися за його краї. Розрахуйте учнів, призначивши кожному з них число, але так, щоб числа повторювались двічі (наприклад, якщо є 20 учнів, позначте їх номерами від 1 до 10, щоб у кожній парі учнів були однакові числа). Потім ведучий називає будь-який номер і учні із цим номером мають помінятися місцями, пробігаючи під парашутом [6].

«Кольорова вікторина». Парашут кладуть на рівну поверхню. Учні стають навколо парашута. Учитель називає будь-який колір, який є на парашуті. Учні мають у будь-який спосіб показати названий колір на парашуті: підбігти до нього, стрибнути або підняти частину парашуту потрібного кольору [4].



«Привітання». Ведучий розраховує учнів, присвоюючи номер кожному з них. Учні беруться за краї парашута і тримають його на висоті талії. Вчитель називає два випадкових числа (в межах кількості учасників). Учні з цими номерами біжать до середини і тиснуть один одному руки. Також вони можуть представитися один одному, назвавши свої імена [6].

«Перемикач цифр». Учні сідають або встають навколо парашута. Ведучий розраховує учнів, присвоюючи номер кожному гравцю. Далі вчитель називає будь-які два числа (в межах кількості учасників). Два учні, номери яких названі, мають помінятися місцями, пробігши (проповзши) під парашутом [6].



«Парашутний гольф» (для парашутів з отвором всередині). Учні, стоячи, тримають парашут на рівні талії. Вчитель кидає невеликий м'яч на парашут і просить їх порахувати – скільки необхідно зробити поштовхів (піднімаючи всі разом парашут) для того, щоб м'яч пройшов крізь отвір парашута [4].

«Фруктовий салат». Учні беруться за краї парашуту і піднімають його приблизно на висоту талії.

1-й варіант. Учитель призначає кожному учню свій фрукт, називаючи їх по черзі (наприклад, яблуко, виноград, груша, суниця тощо). Але кожен з фруктів має бути призначений двом гравцям (можна прикріпити на одяг зображення фрукту).

Учні починають робити хвилі, піднімаючи парашут вгору та вниз між талією та над головою. Це повинно виглядати як хвилі під час морського шторму. Втім, парашут слід рухати вгору та вниз повільно, щоб, коли його піднімуть, учасники могли перебігти на інший бік перш, ніж він їх накриє.

Під час коливання парашуту учитель випадковим чином називає назви фруктів, наприклад: «Яблука, міняйтеся!». І учні, коли називають їх фрукт, мають помінятися один з одним місцями, пробігши під парашутом. Слід намагатися перебрватися на інший бік до того, як парашут спуститься вниз.

Якщо ведучий дає команду «Фруктовий салат», кожен має помінятися місцем з кимось іншим (будь-яким «фруктом»).

2-й варіант. Вчитель розподіляє всіх учнів на невеликі команди та дає кожній команді назву фрукта (наприклад, апельсини чи яблука). Далі учні кожної команди рівномірно розподіляються навколо парашута (не можна ставити поруч двох людей з однієї команди). Коли ведучий назве фрукт, будь-хто з названої команди мають помінятися один з одним місцями, пробігши під парашутом. [4, 6]

«**Парашутний Твістер**³». Використовуйте парашут як ігрове поле для гри у Твістер. Запропонуйте учням різні завдання: нехай вони тримають руки на одному кольорі, а ноги – на іншому [4].

«**Божевільний вчений**». Ця гра допоможе познайомити учнів зі статичною електрикою!

Педагог обирає одну дитину і ставить її посередині під парашут так, щоб голова дитини торкалась тканини парашуту. Інші учні легенько тягнуть парашут туди-сюди по волоссю учня, доки воно не стане дибки [4, 6].

Література:

1. Гра Парашут діам 3 м. (2015). [Допис]. Rostova-lialka. <https://rostova-lialka.com.ua/gra-parashut-diam-3-m.html>
2. Мякушко, О.І., Кожановська, О.М. (2025). Методичні основи корекційного навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: здоров'я, безпека та добробут: практ. посіб. Київ: Інститут спеціальної педагогіки імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. 138 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746738/>
3. Шимко, О. (29 серпня 2024). *Спорт для дітей: види спорту для дітей, фізкультурні вправи, спортивні заняття*. [Блог]. Claris Verbis. <https://www.clarisverbis.com.ua/blogpost/sport-dlya-ditej-vydy-sportu-dlya-ditej-fizkulturni-vpravy-sportyvni-zanyattya>
4. Cleaver, S. (24 October, 2023). *37 Parachute games that kids will really grab onto*. [Blog post]. We are teachers (free classroom resources, inspiration, and support). <https://www.weareteachers.com/parachute-games/>
5. Emonson, C., Papadopoulos, N., Rinehart, N., Mantilla, A., Fuelscher, I., Boddy, L.M., Pesce, C., McGillivray, J. (2022). The feasibility and acceptability of a classroom-based physical activity program for children attending specialist schools: a mixed-methods pilot study. *BMC Public Health*, 22(1), 40. doi: 10.1186/s12889-021-11990-4.
6. Hilliard, N. (08 November, 2023). *17 quick and easy parachute games to play*. [Blog post]. Scouts. <https://www.scouts.org.uk/news/2023/november/17-quick-and-easy-parachute-games-to-play/43>
7. Lee, S.H., Kang, H.N., Kim, S. (2023). The experiences of students with intellectual and developmental disabilities, parents, and teachers regarding health self-advocacy program with

³ Adapted Physical Activity. (1 червня 2018). *9 Instant Parachute Activities*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=yV3VFi2qgLw>

school-home connection: a qualitative study. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1273324. doi: 10.3389/fpsy.2023.1273324.

8. Wu, W.L., Yang, Y.F., Chu, I.H., Hsu, H.T., Tsai, F.H., Liang, J.M. (2017). Effectiveness of a cross-circuit exercise training program in improving the fitness of overweight or obese adolescents with intellectual disability enrolled in special education schools. *Research in Developmental Disabilities*, 60, 83-95. doi: 10.1016/j.ridd.2016.11.005.

УДК 376-056.36-053.4

НАВЧАННЯ САМООБСЛУГОВУВАННЮ ДІТЕЙ РАНЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Ханзерук Л. О.

Статтю присвячено проблемі навчання самообслуговуванню дітей раннього та дошкільного віку з тяжкими порушеннями інтелектуального розвитку. Розглянуто роль психомоторного розвитку та особливостей предметно-практичної діяльності у навчанні самообслуговуванню дітей раннього та дошкільного віку за умов онтогенезу та дизонтогенезу. На конкретних прикладах описані етапи та способи такого навчання.

Ключові слова: самообслуговування, діти раннього та дошкільного віку з тяжкими порушеннями інтелектуального розвитку, предметно-практична діяльність.

The article is dedicated to the issue of teaching self-care skills to young children and preschoolers with severe intellectual disabilities. The role of psychomotor development and the peculiarities of practical-objective activity in teaching self-care to children of early and preschool age in the context of ontogenesis and dysontogenesis are examined. Specific examples are used to describe the stages and methods of such teaching.

Key words: Self-care, young children and preschoolers with severe intellectual disabilities, practical-objective activity.

Розвиток навичок самообслуговування – перший важливий крок підготовки дітей раннього та дошкільного віку з тяжкими порушеннями інтелектуального розвитку до побутової незалежності від оточуючих та соціальної адаптації. Специфіка такої роботи визначається можливостями дітей, насамперед рівнем розвитку у них предметно-практичної діяльності.

З раннього віку у дітей з тяжкими порушеннями інтелектуального розвитку дослідники констатують низький рівень активності, психомоторні

порушення, що у поєднанні з надмірною опікою батьків викликають різкі порушення в оволодінні предметними діями. Тривалий час їх хода залишається нестійкою, недостатньо координованою, мають місце зайві рухи. Як правило, у них довго не виділяється домінуюча рука, відсутня узгодженість обох рук. Предметними діями ці діти своєчасно не оволодівають, а довгий час затримуються лише на маніпуляціях - хаотичних, нецілеспрямованих рухових реакціях. Такі маніпуляції не відповідають призначенню предметів, з якими дитина виконує дії. Не спостерігається також орієнтування на нові предмети: «Що це таке?», «Що з ним можна робити?». Нерідко у них спостерігається апраксія - невміння виконувати цілеспрямовані практичні дії. Ці та інші недоліки зумовлюють великі труднощі у засвоєнні дітьми навичок самообслуговування: одягання, роздягання, застібання гудзиків, зашнуровування взуття; вони довго не можуть навчитися застеляти ліжко, відчують інші труднощі побутового характеру [2; 3].

Фактично повна відсутність з раннього віку стадії предметних дій викликає надмірну бідність чуттєвого пізнання дітей з тяжкими порушеннями інтелектуального розвитку, отже, не формується базис розумового розвитку. Без міцного фундаменту чуттєвого досвіду у дітей раннього та дошкільного віку з тяжкими порушеннями інтелектуального розвитку також погано розвиваються уявлення, виявляється вкрай примітивною предметно-ігрова діяльність.

Необхідно зазначити, що цілеспрямовані практичні дії (праксис) розвиваються у процесі маніпулятивної діяльності. Якщо ж батьки позбавляють дитину надбання практичного досвіду, як це почасти трапляється у сімейному вихованні, спостерігається затримка формування праксису, так звана вторинна апраксія. Недорозвинення предметно-практичної діяльності та труднощі розвитку навичок самообслуговування, з раннього віку зумовлюють повну залежність такої дитини від оточуючих її дорослих. Така ситуація розвитку дитини формує у неї пасивність, безініціативність, порушує розвиток

мотиваційної та вольової сфер. Тому залучення батьків до роботи з формування побутових навичок та самообслуговування у дитини раннього віку з тяжкими інтелектуальними порушеннями має непересічне значення.

Якість взаємодії матері та дитини раннього віку з тяжкими порушеннями інтелектуального розвитку визначає успішність емоційно-комунікативного розвитку та готує підґрунття для становлення предметно-практичної діяльності дитини. Усвідомлення батьками того, що їх дитина може вчитися і від них залежить вибір необхідного темпу та створення індивідуальних умов для розвитку, вкрай важливі.

Невміння виконувати цілеспрямовані дії з предметами нерідко поєднується з порушеним відчуттям власних рухів, що зумовлює недостатність активного дотику, впізнавання предметів на дотик (стереогнозу). Це, у свою чергу, ще більшою мірою ускладнює розвиток цілеспрямованих практичних дій та відображається на психічному розвитку дитини в цілому.

Для розвитку навичок самообслуговування, сприймання предметів довкілля та пізнавальної діяльності важливе значення має зорово-рухова координація. Як складна функціональна система, зорово-рухова координація формується з перших місяців життя і забезпечує узгодженість пошукових та фіксуючих об'єкт рухів очей з конкретно-спрямованими діями рук, здійснюючи таким чином вплив на формування предметно-практичної діяльності. З метою корекції зазначеної функціональної системи фахівці здійснюють роботу за такими напрямками: виховання зорової уваги («Дивись на мене», «Роби, як я», «Повторюй за мною»); виконання за наслідуванням різних початкових положень та рухів; удосконалення пошукових рухів очей у ігровій ситуації з відшукуванням предметів та їх зображень (пересування яскравого предмета у горизонтальному, вертикальному, діагональному напрямках та по колу, з наступним показом певного напрямку рукою дитини); формування вміння дитини перемикатись із зорового контролю на пропріоцептивний (вправи з розплющеними та заплющеними очима) тощо.

Як відомо, кожна побутова навичка, необхідна у повсякденному житті, розглядається як складний набір окремих взаємопов'язаних елементів. Тому під час формування певної навички, фахівець попередньо ретельно аналізує її складові та розпочинає навчання з виконання дитиною кожного окремого елемента (наприклад, миття долонь, великих пальців, зап'ястя тощо). Важливо, щоб елементи, встановлені аналізом, не були складними, а ланцюг цих елементів не був надто довгим. Спочатку дитина діє за інструкцією педагога: «Миємо долоні, миємо кисті рук тощо». Якщо пряму інструкцію засвоєно, педагог стежить за правильністю її виконання, а в необхідний момент підкріплює навичку повторенням прямої інструкції.

Поступово елементарні вміння трансформуються у складніші акти поведінки. У цьому зв'язку дослідники звертають увагу на необхідність усвідомлення дитиною завдання, а не лише на його механічне виконання.

Такий загальний методичний підхід, однак, потребує конкретизації. Справа у тому, діти раннього та дошкільного віку з тяжкими порушеннями інтелектуального розвитку спонтанно не оволодівають наслідуванням дій дорослого - основним способом засвоєння суспільного досвіду. Проте, здатність до наслідування лежить у зоні найближчого розвитку такої дитини. У цьому зв'язку постає необхідність з'ясування міри володіння такою дитиною основними способами набуття комунікативного досвіду: від спільних дій дорослого та дитини; розуміння «жестової інструкції» та використання жестів; наслідування дій дорослого; пошукових способів орієнтування - методу «проб і помилок»; дій за зразком; до дій за мовленнєвою інструкцією. Викладені в такій послідовності способи набуття комунікативного досвіду розкривають поетапність цієї складної роботи. Наприклад, у випадках наявності труднощів дитини в наслідуванні дій дорослого з предметами, необхідно звернутись до більш простих способів: наслідування рухів дорослого, використання жестів, а у ще складніших випадках - спільних дій з дорослим.

Отже, опанування кожним наступним способом засвоєння комунікативного досвіду потребує засвоєння всіх попередніх. У разі виникнення труднощів у використанні певного способу необхідно звертатися до більш простих способів. Дослідники наголошують, що починаючи зі встановлення емоційного контакту дорослого з дитиною та навчання спільних дій, у процес опанування кожного із вище названих способів засвоєння комунікативного досвіду необхідно включати слово. Спочатку слово використовується для створення емоційного поля, як сигнал до розгортання дії або її припинення, фіксації успіху дитини. Надалі слово визначає установку дитини на спосіб дії («Зроби так», «Візьми рушник») та фіксує її результат («Тепер твої руки охайні»).

Такий цілеспрямований, дидактично обґрунтований підхід до навчання розглядається як необхідна умова оптимістичних поглядів щодо можливостей засвоєння навичок самообслуговування дітьми раннього та дошкільного віку з тяжкими порушеннями інтелектуального розвитку. Звичайно, не завжди можливо однозначно окреслити послідовність здобуття ними окремих умінь та навичок, однак необхідна постійна структура занять. Поступове впровадження нового, що ґрунтується на добре знайомому, надає дитині почуття безпеки і, таким чином, уможливорює навчання. Взагалі, задоволення почуття безпеки і психологічного комфорту - основний обов'язок як батьків, так і педагогів, які працюють з такою дитиною.

На цей час можна стверджувати, що одне з основних положень спеціальної педагогіки, яке позиціонується українськими дослідниками (В. Синьовим, Д. Шульженко, С. Мироною, О. Чеботарьовою, М. Супруном та багатьма іншими), полягає у єдності основних закономірностей розвитку дитини в онтогенезі та дизонтогенезі (за різними типами, в тому числі за типом недорозвинення, моделлю якого виступають тяжкі інтелектуальні порушення). У цьому зв'язку важливо пам'ятати, що побутові навички навіть у нормотипової дитини формуються тривалий час та потребують наполегливості

як від дорослих, так і від дітей. Зрозуміло, що діти з тяжкими порушеннями інтелектуального розвитку будуть потребувати на це значно більше часу та засобів стимулювання інтересу до такого виду діяльності (одягання, роздягання тощо). Для того, щоб викликати інтерес, наприклад, до одягання, як педагоги, так і батьки постійно коментують свої дії з метою пояснення дитині, що і як слід робити, щоб бути одягненим або роздягненим. У випадках оволодіння дитиною способом наслідування, батькам важливо пам'ятати, що самотійна навичка одягання формується у дитини на основі наслідування дій матері (педагога). Тому надзвичайно важливо дорослим послідовно і правильно одягати дитину, коли вона сама ще залишається пасивною.

Отже, сучасна науково-методична література та практичний досвід навчання дітей раннього та дошкільного віку з тяжкими порушеннями інтелектуального розвитку навичкам та умінням, пов'язаним із самообслуговуванням, ґрунтуються на вище зазначених положеннях, а також передбачають наступну поетапність роботи.

На першому етапі в побутових ситуаціях під час вмивання, прийому їжі, під час одягання і роздягання діти оволодівають певними діями, які дорослий спочатку виконує руками дитини. Вдаючись до найдоступнішого дитині способу засвоєння комунікативного досвіду, дорослий регулює її зусилля таким чином, щоб рух виконувався правильно. Поступово зменшуючи і послаблюючи свою допомогу, спеціальний педагог (батько або матір) підводить дитину до самотійного виконання дій. Основною формою роботи на цьому етапі навчання повинна бути індивідуальна робота з дитиною. Дорослий постійно промовляє дії, які він виконує разом з дитиною, називає предмети, вказує на допущені помилки, схвалює навіть незначні досягнення, а також стимулює власне мовлення дитини. Так, наприклад, процес одягання, як й інші види діяльності з самообслуговування, - це ціла навчальна ситуація для дітей раннього та дошкільного віку з тяжкими порушеннями інтелектуального розвитку. Під час одягання матір (педагог) обов'язково розмовляє з дитиною,

розвиває у неї знання та відчуття частин тіла. Вона показує і пояснює для чого слугує та чи інша частина туалету («руки просуваються у рукави», «голова - у комір» тощо), розвиває уявлення про простір (правий рукав, лівий рукав, руки підняті догори або опущені донизу тощо). Одночасно дитину навчають називанню кольорів, порівнянню кольорів одягу дитини з кольорами речей та предметів, які її оточують тощо.

Поступово всі дії, які дитина на початку виконувала з допомогою дорослого, здійснюються до певної міри самостійно. В цей час розгортається другий етап навчання, який характеризується кращим розумінням дітьми зверненого до них мовлення дорослого, а також деякою здатністю до регуляції власної поведінки. В цей час поступово вводиться групова форма навчання, яка передбачає контроль вихователем дій дітей, а також виправлення, допущених під час виконання режимних моментів, помилок дітей.

Третій етап роботи уможливлює навчання новим навичкам на основі засвоєння більш складних способів набуття комунікативного досвіду - дій за зразком та мовленнєвою інструкцією. В цей час поряд з навичками самообслуговування можливе поступове введення елементів побутової праці.

Таким чином, можемо дійти висновку, що тільки систематична наполеглива робота як фахівців, так і батьків, допоможе сформувати у дітей раннього та дошкільного віку з тяжкими порушеннями інтелектуального розвитку необхідні для побутової і соціальної адаптації навички самообслуговування.

Література:

1. Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження. (Упоряд.: О. Г. Косенчук, І. М. Новик, О. А. Венгловська, Л. В. Куземко). Київ: Ранок, 2021. 240 с.
2. Програма розвитку дітей раннього та дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями / авт.: О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Гладченко, І. В. Бобренко, С. В. Трикоз, О. І. Мякушко, І. В. Сухіна, Н. С. Бабій, Н. П. Цимбалюк, І. Д. Лукачук та ін.: За наук. ред. О. В. Чеботарьової, І. В. Гладченко. К., ІСПП імені Миколи Яремченка НАПН України, 2023. 438 с.
3. Ханзерук Л. О. Навчання елементарним санітарно-гігієнічним навичкам та самообслуговуванню дітей з тяжкою інтелектуальною недостатністю. // Питання догляду за

особами з розумовою відсталістю в сучасній дефектології. Укладач: Руденко Л. М. Навчальний посібник. К.: «ДІА», 2007. 128 с.

УДК 376.3/5.048.331.548

ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВЕ СПРЯМУВАННЯ КУРСУ «ТЕХНОЛОГІЙ» У СПЕЦІАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Чеботарьова О. В.

У статті представлено теоретичні та практичні засади професійно-трудової підготовки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у процесі вивчення курсу «Технології» у спеціальних закладах загальної середньої освіти. Розкрито спеціальні принципи організації змісту технологічної освіти учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Представлено педагогічні умови реалізації змісту предмета «Технології» у Новій українській школі та специфіку практико-орієнтованого викладання.

Ключові слова: спеціальна освіта, професійно-трудове спрямування, предмет «Технології», учні з порушеннями інтелектуального розвитку, соціалізація.

The article presents theoretical and practical principles of professional and labor training of students with intellectual disabilities in the process of studying the course «Technology» in the process of specially organized correctional and developmental training. Special principles of organizing the content of technological education of students with intellectual disabilities are revealed. Pedagogical conditions for implementing the content of the subject «Technology» in the New Ukrainian School and the specifics of practice-oriented teaching are presented.

Keywords: special education, professional and labor orientation, subject «Technology», students with intellectual disabilities, socialization.

Вступ. Сучасні стратегії реформування освіти в Україні в контексті запровадження концепції Нової української школи, провідної позиції компетентнісного підходу, окресленого в Законі України «Про освіту», Державному стандарті базової середньої освіти, Типових освітніх програмах навчання школярів, висувують відповідні вимоги до процесу шкільного навчання дітей з особливими освітніми потребами з позицій оновлення його змісту, форм і методів реалізації (І. Бех, В. Бондар, В. Засенко, С. Максименко,

С. Миронова, Л. Прохоренко, В. Синьов, М. Супрун, І. Татьянчикова, О. Хохліна та ін.).

Дослідження тенденцій розвитку освіти у світі засвідчують широкомасштабне впровадження в педагогічну практику різних зарубіжних країн компетентнісно-орієнтованої освіти, яка сприяє становленню учнів, розвитку їхніх пізнавальних здібностей, компетентностей і наскрізних умінь, відповідно до вікових та індивідуальних психофізичних особливостей і потреб.

Одним із важливих напрямів сучасної освіти є вдосконалення системи професійно-трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах освітніх трансформацій.

Слід зазначити, що основною метою навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (ППР) є їх соціалізація. Соціалізація в першу чергу передбачає надання школярам базових знань та вмінь з певної професії, яка дозволить їм самостійно існувати, працювати, забезпечувати себе у практичній життєдіяльності і побуті, бути корисними суспільству.

В умовах війни, загострення економічної ситуації в Україні, виїзду значної частини населення за кордон, відчувається значний дефіцит трудових резервів. Випускники з порушеннями інтелектуального розвитку можуть долучитись до розбудови в майбутньому України, опанувати певні робітничі професії і цим самим принести велику користь нашій країні, всьому українському суспільству.

Метою статті є визначення та узагальнення професійно-трудового спрямування нового курсу «Технології» для учнів 5–10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти, також висвітлення умов його реалізації в освітньому процесі.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики були використані методи систематизації та узагальнення дослідженого матеріалу.

Результати дослідження. На вирішення цих та інших завдань та проблем розвитку особистості спрямовано вивчення предмета «Технології» у 5-10 класах Нової української школи. Вивчаючи предмет «Технології», учні мають в межах своїх пізнавальних можливостей оволодіти вміннями застосовувати техніку й технології у щоденній діяльності, проєктувати та виготовляти вироби, поступово засвоювати та застосовувати систему професійно-трудових знань та вмінь.

Щоб розвивати особистість, діяльність учнів повинна мати предметно-практичний характер, поєднувати в собі художнє і технічне проєктування, застосування різноманітних технік у проєктно-технологічній діяльності, розроблення та реалізацію творчих проєктів.

Ефективність професійно-трудової підготовки школярів залежить від забезпечення умов спеціально організованого освітнього процесу, що враховує особливості інтелектуального, комунікативно-мовленнєвого, фізичного, емоційно-вольового розвитку, пізнавальних можливостей, темп засвоєння навчального матеріалу, рівень сформованості життєво необхідних умінь та навичок учнів.

Зміст предмета «Технології» не обмежується формуванням необхідних предметно-практичних та професійно-трудових умінь і навичок, вивченням техніки й технологій та народних ремесел.

Навчальний предмет «Технології» вбирає кращі надбання і досвід професійно-трудової підготовки учнів, учить проєктувати вироби, проводити необхідні розрахунки, щоб праця була ефективною, творчою, продуктивною, цінною для людей і різносторонньо розвивала школярів. Результатом виконання проєкту на уроках технологій мають бути не тільки матеріальні результати праці, а найголовніше – сформовані якості професійно підготовленої особистості.

У спеціальних закладах загальної середньої освіти навчальний предмет «Технології» виконує не лише навчальну, виховну, а й важливу корекційно-

розвивальну функцію. Професійно-трудові знання мають бути не лише засвоєні, а й інтегровані у практичний досвід учня з метою його соціально-трудової адаптації. Тому зміст і методика професійно-трудового навчання ґрунтуються на принципах доступності, системності, наочності, індивідуалізації та диференціації на основі поетапного формування загальнотрудових знань та вмінь.

Навчальний предмет «Технології» має сприяти гармонійному поєднанню розумової та фізичної праці, формувати особистість, здатну всебічно розвиватися, жити і працювати в сучасному світі.

Індивідуалізація та диференціація навчання під час вивчення предмета здійснюється в процесі особистісно зорієнтованої проєктно-технологічної діяльності, з урахуванням пізнавальних можливостей, здібностей, інтересів, нахилів та освітніх потреб учнів.

Вивчення предмета «Технології» повинно мати соціальний запит, його значення мають розуміти у родині, в кожному закладі освіти, у державі. За таких умов вивчення технологій стане інвестицією в майбутнє й відповідатиме потребам особистості, сучасним вимогам, матиме підтримку в суспільстві. Досягнути цього можна на основі знань методики навчання технологій учнів з особливими освітніми потребами.

Для організації успішного професійно-трудового навчання учнів з ППР важливим є забезпечення наступних методичних основ: розвиток загальнотрудових умінь як передумови усвідомленості та самостійності виконання трудових завдань; реалізація професійного орієнтування та формування професійно важливих якостей та життєвих орієнтацій для забезпечення успішності соціально-трудової адаптації; навчання учнів техніко-технологічних знань як одного зі складників забезпечення усвідомленої практичної діяльності; корекційна спрямованість змісту технологічної освіти; особливості використання дидактичних принципів та методів у навчальному процесі; оцінювання навчальних досягнень; реалізацію інноваційних форм,

методів та засобів навчання у процесі вивчення нового предмета «Технології» у 5-10 класах Нової української школи.

Відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти, нові цілі та завдання технологічної освіти учнів з ПП ґрунтуються як на загальних, так і спеціальних принципах навчання. Загальні принципи розглядаються як фундаментальні положення, що ґрунтуються на закономірностях і стійких тенденціях функціонування й розвитку освітньої системи.

У технологічній освіті до загальнодидактичних принципів віднесено наступні: науковості, зв'язку навчання з практикою, послідовності, наступності, врахування вікових особливостей здобувачів освіти, культуровідповідності.

Водночас необхідно максимально враховувати у навчальному процесі особливості психофізичного розвитку учнів 5-10 класів з порушеннями інтелекту, розвиваючи їхні нахили, здібності й можливості.

Тому зацентруємо увагу на використанні педагогами *спеціальних принципів навчання*, обґрунтованих на основі досягнень сучасної спеціальної педагогіки і психології (В. Бондар, І. Бех, В. Засенко, С. Максименко, Г. Мерсіянова, Л. Прохоренко, В. Синьов, О. Хохліна, О. Чеботарьова та ін.):

- *Принцип пріоритетного розвитку особистості*, яка є спроможною до професійно-трудової діяльності, підготовлена до самостійного життєзабезпечення та інтеграції у суспільство. Цей принцип передбачає стимулювання трудової активності, прагнення до самостійності, з урахуванням психофізичного стану дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Адже процес професійно-трудової підготовки має бути побудований у такий спосіб, щоб кожен учень мав можливість розвивати особистісні якості, взаємодіяти з іншими людьми у процесі професійно-трудової та побутової діяльності.

- *Принцип комплексного впливу*, який передбачає залучення фахівців закладу та родини учня до освітньо-виховного процесу, що значною мірою стимулюватиме пізнавально-трудову діяльність школяра, підтримуватиме його художньо-творчу активність в умовах шкільного навчання та в родині,

сприятиме подоланню труднощів, які виникають в процесі соціально-трудової діяльності, полегшить перенесення сформованих трудових вмінь у повсякденну життєдіяльність та сприятиме їхньому закріпленню.

- *Принципи індивідуального та диференційованого підходу* вказують на необхідність вибору методів, прийомів, форм і засобів організації технологічної освіти відповідно до рівня сформованості трудових знань, умінь та навичок в учнів з ППР. Для дотримання означених принципів необхідно визначити рівень сформованості професійно-трудових знань, умінь та навичок, який враховується у багатоаспектному змісті корекційно-розвивальної роботи.

- *Принцип діяльного підходу* передбачає отримання професійно-трудових знань та вмінь у процесі організованої професійно-трудової діяльності, під час якої створюються умови, які мотивують до пошуку вирішення трудових завдань, спонукають до використання учнем різних способів та засобів трудової діяльності, формують навички трудової взаємодії в колективі. Навчання повинно бути максимально практично зорієнтованим на основі інтеріоризації соціального-побутового та предметно-практичного досвіду.

- *Принципи систематичності, послідовності та наступності* передбачають неперервність, регулярність, планованість процесу технологічного навчання, в якому реалізуються освітні, виховні та корекційно-розвивальні завдання щодо формування професійно-трудової діяльності, професійно-трудової спрямованості, самовизначення та самоорганізації у основній та старшій ланках школи.

- *Принцип доступності та наочності* передбачає урахування особливостей психофізичного розвитку школяра, стану сенсомоторної, мовленнєвої, когнітивної, особистісної сфер. Він забезпечується шляхом використання широкого спектру наочної підтримки, інструктивних карток, мультимедійних та технічних засобів, що особливо на початковому етапі технологічного навчання допомагає засвоєнню базових професійно-трудових знань, закріпленню трудових умінь та навичок учнів.

- *Принцип варіативності* забезпечує доцільний та гнучкий вибір змісту, форм та методів навчання, ступінь їх адаптації у освітньо-трудовому процесі, що розширює можливості педагогічної творчості, сприяє можливості диференціації та корекційно-розвивальній спрямованості змісту; посиленню мотивації, змінюючи роль педагога з інформаційно-контролюючої на консультативно-координаційну. Варіативність змісту програм, підручників, освітніх технологій та навчально-методичного забезпечення сприяє реалізації творчого потенціалу учнів. Різні умови навчання, особливості виробничого середовища, національні й трудові традиції мають враховуватися у процесі добору змісту технологічної освіти. Варіативність змісту навчання допомагає розкрити різні дидактико-методичні підходи до реалізації технологічних завдань, сприяє врахуванню особливостей роботи, творчості педагогів.

- *Принцип корекційно-розвивальної спрямованості* забезпечує оптимізацію пізнавальної активності школярів, зміцнення психічного здоров'я, удосконалення психічних, сенсомоторних, рухових, мовленнєвих функцій організму. Корекційно-розвивальна робота спрямовується на створення сприятливих умов для найповнішої реалізації професійно-трудової діяльності на основі психофізичних можливостей учнів, що дає змогу впливати на психічний розвиток школярів з ППР і зумовлює позитивні зміни у керуванні процесу становлення професійно-трудової діяльності на усіх етапах шкільного навчання.

- *Принцип інтегрованості* розглядається з позицій комплексної дії освітнього корекційно-розвивального середовища на становлення, соціалізацію і життєвий вибір особистості, а також з точки зору можливостей використання змісту різних дисциплін та навчальних предметів у процесі технологічної діяльності. Це може бути інтегрований взаємозв'язок з тематикою мистецької чи інформатичної галузей, образотворчим мистецтвом тощо.

- *Принцип ергономічності* вимагає організації корекційного навчання на основі комплексного вивчення діяльності всіх учасників навчального процесу в

їхньому середовищі з метою створення оптимальних умов діяльності, що сприяють збереженню здоров'я, продуктивності навчання і праці при мінімальних затратах біологічних ресурсів, часу та матеріальних засобів

Умовами ефективного впровадження нового навчального предмета «Технології» на основі сучасних підходів є:

- модернізоване матеріально-технічне оснащення навчального середовища, дотримання сучасного педагогічного дизайну у майстернях та кабінетах професійно-трудової підготовки, використання сучасних засобів професійно-трудового навчання;

- розроблення змісту та ефективних методик і технологій досягнення результатів навчання технологічної освітньої галузі, зокрема під час очного, змішаного та дистанційного навчання;

- підготовлений високопрофесійний кадровий потенціал закладу, командна взаємодія, реалізація педагогічного менеджменту та професійної командної мобільності колективу вчителів, залучення батьків до співпраці.



Рис.1. Умови забезпечення ефективного впровадження предмета «Технології» в освітній процес.

Курс «Технології» у спеціальній школі має провідне значення для опанування основ професії, засвоєння важливих предметно-практичних знань та трудових умінь, що забезпечує особистісний розвиток учня, його соціально-трудова адаптацію, формування життєвих навичок. Корекційно-розвивальна спрямованість навчального предмета передбачає в першу чергу формування здатності використовувати предметно-практичні знання у практичній життєдіяльності – під час виконання технологічних завдань у побуті, при виконанні господарсько-побутових та сільсько-господарських робіт та ін.

На уроках «Технології» учні одержують знання про технології декоративно-ужиткового мистецтва, швейної, кулінарної та столярної справи, флористики, квітникарства, господарсько-побутових та сільськогосподарських робіт. Вони розширюють уявлення про матеріали та інструменти, про засоби праці (ножиці, шаблон, лекала, кутник, лінійка та ін). Зокрема, про властивості різних матеріалів, використання в побуті та в промисловості; про сировину, з якої вони виготовляються. Для забезпечення усвідомленості виконання практичних завдань змістом навчання передбачено надання учням знань про способи діяльності. У модельних навчальних програмах з навчального предмету «Технології» це позначено як трудові операції.

З огляду на особливості інтелектуального розвитку учнів, важливо, щоб навчання технологіям було максимально практико-орієнтованим, опертим на життєвий досвід школяра. Практико-орієнтовані завдання, наочні зразки виробів, моделей, технологічні дії з предметами, вправи побутового характеру не лише полегшують засвоєння матеріалу, але й слугують дієвим засобом розвитку пізнавальної, сенсомоторної сфери, координації, просторових уявлень, довільної поведінки.

Практичні роботи учнів при виготовленні виробів та виконанні творчих завдань має велике виховне і корекційне значення, оскільки сприяє розвитку пізнавальних здібностей учнів, естетичних смаків та цілеспрямованості діяльності. Особливо цінними є виготовлення виробів для потреб ЗСУ, зокрема

окопних свічок, в'язаних теплих речей, рукавиць, захисних сіток, деталей для дронів, приготування смаколиків, сувенірів та оберегів для воїнів. Це виховує патріотизм, національну гідність, прагнення допомогти нашим захисникам у боротьбі з ворогом.

Досвід професійно-трудового навчання учнів свідчить, що вони із задоволенням виконують практичні роботи з використанням природного, пластичного матеріалу, текстильних матеріалів, особливо коли результатом їх діяльності є виріб-іграшка, сувенір чи подарунок батькам до свята.

Отже, зміст технологічної освіти, завдання, його реалізація передбачає аналіз, планування, організацію діяльності, практичне виконання та самоконтроль, що є структурними компонентами становлення трудової діяльності.

Таким чином, на основі змісту технологічної освіти, спеціальної методики, корекційних методів та прийомів, інноваційних засобів навчання здійснюється професійно-трудова підготовка учнів з ППР, розвиток важливих складових їхньої навчальної діяльності – умінь класифікувати, аналізувати, узагальнювати, застосовувати знання, формування загальнотрудових умінь (орієнтування у виконанні практичних завдань, планування послідовності їх виконання та здійснення самоконтролю).

Використання різноманітного потенціалу сучасних технологій, методів та прийомів навчання учнів з інтелектуальними порушеннями на основі врахування їхніх психофізичних можливостей сприятиме ефективному засвоєнню професійно-трудових знань умінь та навичок, подоланню труднощів та бар'єрів у навчанні, надає нові можливості для творчого розвитку особистості.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, реалізація нового курсу «Технології» для учнів 5-10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку передбачає розроблення принципово нового змісту освіти для дітей з особливими освітніми потребами відповідно до державних

стандартів загальної середньої освіти, які ґрунтуються на компетентнісному та особистісно-орієнтованому підході до навчання, врахуванні вікових особливостей психофізичного розвитку учнів, передбачають здобуття ними професійно-трудових умінь і навичок, необхідних для успішної самореалізації в професійній діяльності, особистому житті, громадській активності.

Подальшого розвитку потребують дослідження, спрямовані на розроблення цілісної системи дидактико-методичного забезпечення у профільній освіті учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, педагогічних технологій навчання учнів основної школи як складової системи професійно-трудової підготовки та самовизначення осіб зі складними порушеннями інтелектуального розвитку в контексті реалізації концепції НУШ.

Література:

1. Державний стандарт базової середньої освіти. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti>
2. Модельна навчальна програма «Технології трудового навчання: швейна справа. 5-11 класи» для спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку та закладів загальної середньої освіти зі спеціальними класами для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Автори: Чеботарьова О.В. та ін. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. 100 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743038/>
3. Чеботарьова О.В. Абакумова І.В. (2024). Педагогічна технологія формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Особлива дитина: навчання та виховання*. 116(4). http://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child
4. Чеботарьова О.В. Сучасні технології професійно-трудової підготовки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: реалії та перспективи. Збірник тез круглого столу: Професійно-трудова соціалізація в системі сучасних реабілітаційних послуг дітям та дорослим з інтелектуальними порушеннями (з нагоди 100-річчя від дня народження Клавдії Турчинської) (м. Київ, 25 січня 2024р.). С.83-89. <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/46650>
5. Чеботарьова О.В. Методичні основи корекційного навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: технології: практ. посіб. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. 186 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747057/>

**МІЖНАРОДНА
СПІВПРАЦЯ**



УДК: 159.955:005.311.11

**MANAGING JOB COMPLEXITY:
BALANCING RATIONALITY AND INTUITION
AT THE DECISION-MAKING PROCESS**

***D. Suprun,
Markus A. Launer,
Noriko Suzuki,
Natsuko Uchida,
Zhou YI.***

**УПРАВЛІННЯ СКЛАДНОСТЮ РОБОЧОГО СЕРЕДОВИЩА:
БАЛАНС РАЦІОНАЛЬНОСТІ ТА ІНТУІЦІЇ
В ПРОЦЕСІ УХВАЛЕННЯ РІШЕНЬ**

***Супрун Д. М.,
Маркус А. Лоунер,
Норіко Сузукі,
Нацуко Учїда,
Чжоу Й.***

Раціональне та інтуїтивне прийняття рішень залежить від складності роботи та завдання. Ця теоретична та концептуальна робота всебічно описує сучасний стан досліджень. Складність роботи досі не була сферою дослідження раціонального та інтуїтивного прийняття рішень. Метою цієї роботи є створення основи для включення дослідниками

складності роботи в майбутні дослідження. Досліджується зв'язок між складністю роботи та використанням раціональних та інтуїтивних стилів прийняття рішень в організаційних контекстах. У статті обговорюється, як складнощі робочого середовища вимагають балансу між аналітичним мисленням та інтуїтивним судженням, підкреслюючи, що працівники на дуже складних посадах частіше інтегрують обидва стилі, щоб впоратися з невизначеністю та двозначністю. Представлено емпіричні дані та теоретичні висновки для ілюстрації динамічної взаємодії між вимогами роботи, індивідуальними когнітивними стилями та результатами організації.

Ключові слова: складність роботи, прийняття рішень, раціональність, інтуїція, когнітивний стиль.

The rational and intuitive decision-making depends on the complexity of the job and task. This theory and concept paper describes the current status of research in a comprehensive way. The job complexity so far was not a research area in rational and intuitive decision-making. The purpose of this paper is lay a basis for researchers to include job complexity in future research.

This article explores the relationship between job complexity and the use of rational and intuitive decision-making styles in organizational contexts. Drawing on contemporary theories of decision-making, it examines how varying levels of job complexity shape the cognitive processes individuals employ when making decisions. The paper discusses how complex job environments often demand a balance between analytical reasoning and intuitive judgment, highlighting that employees in highly complex roles are more likely to integrate both styles to cope with uncertainty and ambiguity. Empirical evidence and theoretical insights are presented to illustrate the dynamic interplay between job demands, individual cognitive styles, and organizational outcomes.

Keywords: Job complexity, decision-making, rationality, intuition, cognitive style.

Introduction. In today's rapidly evolving organizational landscape, employees are increasingly required to make complex decisions under conditions of uncertainty and time pressure. The nature of modern work, shaped by technological advancement, globalization, and dynamic market demands, has led to heightened levels of job complexity across industries and roles. Job complexity refers to the degree to which a job requires a variety of tasks, mental processing, problem-solving, and adaptability to ambiguous or novel situations.

In multifaceted organizational surroundings, managers frequently depend on intuition to guide their decision-making. Research indicates that intuition can be particularly beneficial under specific conditions: when the job task at hand is complex, the decision-maker possesses domain expertise, and the decision atmosphere is characterized by high levels of uncertainty, complexity, time pressure, insufficient data, and situations where more than one reasonable solution exists. In these scenarios, intuitive judgment allows managers to navigate ambiguity and make

effective decisions quickly, leveraging their deep experience and pattern recognition abilities (Vincent, 2018; Paliszkievicz, Çetin, Launer, 2023).

Decision-making in complex, high-pressure environments like aviation and firefighting has been widely studied to assess whether deliberate or intuitive approaches lead to better outcomes (Fuchs, Steigenberger & Lübcke, 2015). Research suggests that experienced decision-makers often gain advantages by relying on intuition (e.g., Bingham & Eisenhardt, 2011; Eisenhardt, 1989). However, it is still vital to explore whether decision-makers genuinely depend on intuition for significant, real-world decisions according to specific conditions under which they do so. Grasping the factors that influence the choice between deliberation and intuition is key to predicting results of such processes, as decision-making, and each approach offers distinct benefits and drawbacks in terms of decision quality (Dane & Pratt, 2007 and 2009; Tversky & Kahneman, 2000; Fuchs, Steigenberger & Lübcke, 2015).

Previous studies on researched topic have frequently characterized the process as one driven by intuitive pattern recognition, particularly in expert contexts where rapid judgments are required (e.g., Klein et al., 2010). This perspective suggests that individuals rely on tacit knowledge and accumulated experience to identify familiar cues and match them to effective responses. While this framework has proven valuable, particularly in domains such as emergency medicine, military operations, or firefighting, more recent conceptual and empirical developments raise questions about the universal applicability of such models across decision-making contexts.

In particular, dual-process theories of cognition (Evans, 2008) offer more nuanced view, positing that decision-making involves the interplay of two distinct cognitive systems: one that is fast, intuitive, and automatic (System 1), and another that is slow, deliberative, and analytical (System 2). According to this view, individuals do not uniformly rely on intuition but instead vary in the degree of deliberation they bring to a decision, depending on factors such as contextual demands, prior knowledge, and cognitive resources available at the moment. As Fuchs, Steigenberger, and Lübcke (2015) note, the extent to which a decision-maker

engages in reflective thought versus intuitive judgment is shaped not only by the complexity of the task but also by the motivation and capacity to invest cognitive effort. Thus, while intuitive strategies may dominate under time pressure or high cognitive load, more effortful reasoning can emerge when individuals are motivated or required to justify their decisions (Fuchs, Steigenberger, & Lübcke, 2015).

As job roles grow increasingly complex, organizations encounter greater difficulties in selecting and hiring successful candidates. This challenge is intensified for complex positions, where identifying predictors of strong job performance is particularly tough. Although research on intuition has shown that expert intuition can be effective in highly uncertain environments, much of research on employee selection advises against relying solely on intuition. It argues that even experienced interviewers should not depend exclusively on their intuitive judgments (Fuchs, Steigenberger & Lübcke, 2015).

Intuitive judgment constitutes a fundamental component of decision-making, not only for professionals operating in high-stakes environments but also for individuals navigating everyday choices. Over the years, psychologists and decision theorists have sought to evaluate the rationality underlying these intuitive processes, resulting in the development of multiple theoretical frameworks. This paper examines three distinct perspectives on the nature of intuitive decision-making: unqualified rationalism, qualified rationalism, and irrationalism (Boholm, 1998; Fritzsche, 1995).

The unqualified rationalist perspective maintains that human decision-making is inherently rational that is, individuals consistently act in accordance with logical principles and optimal outcomes. In contrast, qualified rationalism acknowledges the presence of cognitive biases and heuristic shortcuts that systematically influence judgments, leading to deviations from purely rational models. This view does not reject rationality outright but frames it as bounded or context-dependent (Englander et al, 1986).

The third perspective, irrationalism, offers a more radical departure by proposing that decision-making is shaped to a substantial extent by non-cognitive

influences, such as emotions, unconscious motives, and social conditioning. According to this view, intuitive judgments are less about reasoned calculation and more about affective and motivational undercurrents that operate beneath conscious awareness (Sjöberg, 1982; Drottz-Sjöberg & Sjöberg, 1990; Ramsberg & Sjöberg, 1998). Risk perception is not solely a function of sensory input, and is fundamentally shaped by attitudes, expectations, and subjective interpretations. Consequently, it can be effectively studied using established methods of attitude measurement and psychological scaling. These approaches offer valuable tools for capturing how individuals cognitively and emotionally evaluate risk, beyond objective assessments of probability or severity (Brehmer, 1987; Drottz-Sjöberg, 1991; Sjöberg, 2000).

However, the application of such measurement techniques must be guided by pragmatism, rather than by overly rigid adherence to theoretical principles. While debates concerning fundamental measurement theory and the appropriate scale levels for different forms of statistical analysis have contributed to methodological rigor, they have often failed to provide a practical foundation for empirical research. As a result, the field benefits more from flexible, context-sensitive approaches to measurement that prioritize meaningful data collection over strict adherence to idealized models (Sjöberg, 1980; Nyland, 1993; Sjöberg, 2000).

By contrasting these perspectives, our article aims to clarify conceptual terrain surrounding intuitive decision-making and assesses respective implications for understanding human judgment in both theoretical and applied contexts.

Kashyap and Sinha (2011) present a framework for assessing the overall complexity of a profession, with particular emphasis on engineering roles within industrial organizations, specifically those operating under job production systems. Their study explores the complexity perspective of industrial work environments, focusing on the estimation of job complexity for engineers. Drawing on empirical evidence collected from the manufacturing sector, the authors propose a novel approach for computing job complexity, integrating multiple job characteristics relevant to the profession. Their method aims to provide a quantitative expression of

complexity, grounded in real-world observations, and offers insights into how different dimensions of work—such as variability, cognitive load, and task interdependence—contribute to the complexity experienced by professionals in engineering and related fields (Kashyap & Sinha, 2011).

Rational and Intuitive Decision-Making. No doubts, decision-making is continuous and integral component of both everyday life and organizational functioning, occurring routinely whether decisions are made through intentional planning or as a response to unforeseen circumstances. As such, decision-making constitutes a core managerial activity within any organization or firm. It is widely recognized as a critical component of effective management and strategic execution. According to Cole (1995), decision-making represents the most essential step in the planning process, serving as the bridge between identifying objectives and taking concrete actions. Without sound decision-making, even the most well-designed plans risk failure, underscoring its fundamental role in guiding organizational direction and resource allocation (Apepe, 2025).

Asikhia et al (2022) identify decision making as the core element of planning in any organisational context. They define it as the process of selecting a course of action from available alternatives, emphasising that a plan cannot meaningfully exist unless a decision has first been made to initiate it. In this sense, decision making is not just a component of planning, but its foundational act - the step that activates and gives direction to all subsequent managerial processes (Cole, 1994, 2004). They conceptualize decision-making as a conscious and deliberate choice from a well-defined set of alternatives, often competing in terms of desirability or feasibility. In their view, decision-making involves a sequence of interrelated activities that culminate in the selection of specific course of action aimed at achieving desired future state. It is inherently forward-looking in that it serves to align current actions with long-term organization's goals (Ashikhia et al., 2022)

In addition, external influences - such as political considerations or stakeholder expectations - can play a significant role in shaping options considered and final

choice made. Decision-making is therefore multifaceted context-sensitive process that requires managers to balance analytical reasoning with adaptability and judgement (Sadler-Smith, 2022; Apepe, 2025).

Cognitive-Experiential Self-Theory (CEST), developed by Epstein (1973, 1985), offers a foundational framework for understanding the cognitive mechanisms underlying decision-making. It posits the existence of two systems of information processing: a rational system, deliberate, analytical, and governed by abstract reasoning and logical rules; and an experiential system, which operates automatically and holistically, drawing on heuristics, prior experiences, and emotional responses. These systems reflect distinct cognitive styles that individuals may engage with differently, depending on the nature of the decision task, availability of information, time or emotional constraints.

Building on this theoretical framework, Pacini and Epstein (1999) developed the Rational-Experiential Inventory (REI) to empirically assess individual differences in tendency to rely on rational (deliberative) or experiential (intuitive) thinking styles. REI provides the psychometric tool that allows researchers to examine how individuals process information, weigh options, and make judgments. Rational thinkers are more likely to employ effortful, systematic analysis when making decisions, whereas experiential thinkers tend to rely on rapid, intuitive impressions and affective cues especially in time-sensitive or ambiguous situations.

Expanding upon this dual-process approach in the context of decision-making, Betsch (2004) introduced the Preference for Intuition and Deliberation (PID) scale, designed specifically: how individuals prefer to make decisions either through deliberation, grounded in the concept of need for cognition (Cacioppo & Petty, 1982), or through intuition, as characterized by experiential style in the REI. This model helps clarify tendencies, conditions when one style may be favored over the other.

While these models have significantly advanced our understanding of how decisions are made, particularly under varying cognitive and emotional conditions, they often fall short in offering a detailed conceptualization of intuition itself.

Intuition is typically framed as the opposite or complement to deliberation, valued for its efficiency, speed, and context-sensitivity, yet rarely dissected into its subtypes or differentiated by domain expertise. Furthermore, empirical research increasingly suggests that rational and intuitive thinking are not mutually exclusive; rather, individuals may flexibly combine or shift between these styles depending on task complexity, time constraints, or the decision environment. This adaptive interplay between cognitive systems highlights not only preferred style of decision-makers, but also how situational factors of real-world decision-making influence the engagement of intuitive versus deliberative processes.

According to rational decision-making styles, Cools and Van den Broeck (2007) introduced the Cognitive Style Indicator (CoSI), a multidimensional model that builds upon the earlier Cognitive Style Index (CSI) developed by Hayes and Allinson (1994). The CoSI proposes a two-dimensional framework for understanding how individuals receive and process information during decision-making. Rather than positioning cognitive styles along a single linear continuum, this model identifies three distinct yet interrelated styles: Knowing, Planning, and Creating.

The Knowing style is characterized by a preference for fact-based, data-driven information processing. Individuals with this orientation rely heavily on logic, clarity, and objective evidence, seeking solutions that are rational, structured, and grounded in empirical data. This style aligns closely with traditional conceptions of analytical decision-making, where outcomes are derived through deductive reasoning and critical evaluation.

The Planning style reflects a need for organization, structure, and control in the decision-making environment. Individuals who prefer this style tend to focus on sequencing tasks, establishing clear procedures, and monitoring outcomes against set goals. Their decision-making approach emphasizes predictability and risk minimization, making it particularly well-suited to structured problem-solving or strategic implementation contexts.

In contrast, the Creating style is associated with experimentation, flexibility, and an openness to opportunities and challenges in the environment. This style is often expressed through nonlinear thinking, imaginative exploration, and the integration of novel ideas. Although it may appear more intuitive or divergent, it is not necessarily opposed to rationality, instead, it represents a creative form of rational engagement, where decisions are informed by broader patterns and possibilities.

The next Cognitive Style Indicator is distinctive in that it acknowledges the plurality of rational thinking styles, going beyond simplistic dichotomies (e.g., intuitive vs. rational) to account for different modes of reasoning within the rational domain itself. This model offers a nuanced understanding of how individuals vary in their strategic orientation toward information and decision-making tasks, and it has practical implications for team composition, leadership development, and organizational problem-solving.

In an effort to conceptualize intuitive decision-making from a multi-dimensional perspective, Scott and Bruce (1995) developed the General Decision-Making Style (GDMS) model. This framework identifies five distinct decision-making styles: rational, intuitive, dependent, avoidant, and spontaneous. Each style reflects particular pattern in how individuals approach and resolve decision tasks. The rational-analytic style, originally informed by Hunt et al. (1989), emphasizes logical reasoning, systematic information search, and analytical processing. In contrast, the intuitive style is characterized by reliance on hunches, affective responses, representing a more automatic and emotionally grounded approach to decision-making.

The dependent style, drawing from Harren (1979), involves seeking guidance and input from others before making a decision, reflecting a preference for social validation or shared responsibility. The avoidant style reflects a tendency to delay or evade decision-making, often due to discomfort, uncertainty, or fear of consequences. Finally, the spontaneous style is marked by a preference for quick, impulsive decisions, often made without extensive deliberation.

What sets the GDMS apart from previous models is its use of newly developed items specifically designed to measure intuitive processing, distinguishing it from more traditional dual-process approaches that treat intuition as a secondary or complementary mechanism to rationality. This tool has been widely used in both organizational and psychological research to explore individual differences in decision-making under varying conditions.

Extending study of intuitive and non-analytical styles into stressful decision-making contexts, Burns and D’Zurilla (1999) proposed the Perceived Modes of Processing Inventory (PMPI). This tool introduces a third processing dimension, automatic processing, in addition to rational and emotional styles. The automatic processing style captures decision-making that is fast, efficient, repetitive, and experience-based, often occurring without conscious deliberation, yet still producing coherent outcomes. It is described as being swift, intuitive, and situationally adaptive, and is especially relevant under stress, where cognitive resources are strained and time is limited.

Importantly, both GDMS and PMPI contribute to the growing recognition that intuition is not a monolithic construct, but rather a multifaceted process that interacts with situational factors (time pressure, emotional arousal, task familiarity). Such models provide valuable tools for distinguishing between different subtypes of non-rational processing and for understanding how individuals navigate complex, uncertain, or emotionally charged decisions.

In response to earlier limitations in the conceptualization of intuitive thinking styles, Pretz et al. (2014) introduced the Types of Intuition Scale (TIntS), offering the more nuanced and differentiated view of intuition. Rather than treating intuition as a single, undifferentiated construct, as seen in earlier models such as the Rational-Experiential Inventory (REI) or General Decision-Making Style (GDMS), the TIntS identifies three distinct types of intuitive processes. First, holistic intuition refers to the integration of diverse sources of information into a Gestalt-like "big picture", processed in abstract, global way (Pretz et al., 2007). This form of intuition

emphasizes pattern recognition and the synthesis of complex inputs into a cohesive whole without conscious deliberation. Second, inferential intuition emerges from analytical processes that have become automatic through repetition and experience. According to this, inferential intuition reflects the automatization of rational cognition, where previously effortful mental operations are internalized and deployed effortlessly. Third, affective intuition involves decision-making that is guided by emotional signals or gut feelings, with minimal reliance on conscious reasoning. This tripartite structure distinguishes the TIntS from earlier models, many of which conflated different types of intuition or failed to specify their underlying mechanisms. As a result, the TIntS stands out as a unique style indicator, providing a more detailed taxonomy of intuitive processes that does not fully align with previous measures.

Building upon the proliferation of cognitive style assessments, Pachur and Spaar (2015) proposed the Unified Scale to Assess Individual Differences in Intuition and Deliberation (USID). This integrative framework aimed to consolidate key elements from widely used instruments –including the REI, GDMS, CoSI, PMPI, and PID – into a single, comprehensive scale. The USID conceptualizes intuition along two dimensions: affective intuition and spontaneous intuition; and deliberation along knowing and planning styles – effectively distinguishing between two rational and two intuitive decision-making styles (Pohl, 2011). While USID represents the significant step toward unifying previously fragmented approaches to assessing cognitive styles, it also deviates from earlier models by excluding many items that had been empirically validated in prior studies. This choice has raised concerns about the continuity and comparability of measurement across frameworks. Nonetheless, both the TIntS and USID reflect recognition: intuition is multidimensional construct that cannot be fully captured by single-item scales or simplistic dichotomies. Together, these models offer more granular insights into how different types of intuitive and deliberative processes function in decision-making and highlight need for further empirical validation and theoretical integration (Launer et al, 2020; 2022; Svenson et al. 2022).

Launer and Cetin (2025) propose a new and comprehensive framework for understanding cognitive styles in decision-making, known as the Rational and Intuitive Decision-Making Styles model (RIDMS). This integrative model advances prior dual-process theories by offering a more nuanced classification of both rational and intuitive approaches to decision-making (Launer, 2022, 2023, 2024). Within the rational domain, RIDMS identifies three distinct styles:

- The analytical style, characterized by logical reasoning and systematic evaluation of information.

- The planning style, defined by a preference for structure, organization, strategic foresight (Cools & den Broek, 2007; Pachur & Spaar, 2015).

- The knowing style, which reflects a focus on factual accuracy and detail-oriented information processing (Cools & den Broek, 2007; Pachur & Spaar, 2015).

In the realm of intuition, RIDMS distinguishes seven unique styles, offering one of the most granular models to date. These include:

- The emotional, feelings-based style, grounded in emotional responses or gut instincts;

- The anticipation or hunches, separated from the feeling-based style (Bem, 2011; Bem et al., 2015).

- The very fast spontaneous style, marked by rapid, impulsive decision-making with minimal deliberation (Burns & D’Zurilla, 1999; Pachur & Spaar, 2015).

- The very fast experience-based heuristic style, which draws on past experiences and mental shortcuts (Burns & D’Zurilla, 1999; Gigerenzer, 2023);

- The holistic unconscious (big picture) style, involving a Gestalt-like perception of complex patterns or "big-picture" insights (Pretz et al. 2014);

- The slow Unconscious Thought Theory by Dijksterhuis (2004) was added newls;

- The dependent style with support by others, which involves seeking input or validation from colleagues before making decisions (Scott & Bruce, 1995).

Launer and Cetin (2015) separated the hunches from the emotional style and showed, it is a separate dimension of decision-making. They called than Anticipation. It is often included under intuitive styles in models like GDMS, REI, PID, and USID, have sparked interest due to their ambiguous or atypical nature. Some researchers view hunches as affective responses based on automatic evaluation (Ferguson & Zayas, 2009), while others link them to paranormal phenomena, such as extrasensory perception (Thalbourne & Haraldsson, 1980), presentiments (Radin, 2004), or precognition (Bem et al., 2015). Studies by Lange and Thalbourne (2002) explore connections between paranormal belief and intuitive experience. Meanwhile, Sinclair (2011, 2014) suggests that intuitive information may even stem from outside the body, reflecting more transpersonal or non-local explanations.

Launer and Cetin (2015) extended their model by incorporating insights from Unconscious Thought Theory (UTT), originally proposed by Dijksterhuis (2004). This theory suggests that decisions are not only made instantaneously but can also emerge after a period of unconscious reflection and activation. Supporting research highlights processes such as incubation (Carlson, 2008), unconscious thinking (Dijksterhuis & Nordgren, 2006), distraction (Kohler, 1969), and the removal of cognitive blockages (Duncker, 1945) as mechanisms facilitating decision emergence. Other perspectives include activation of intuitive knowledge structures (Bowers et al., 1990), completion of cognitive schemas (Mayer, 2011), and intuitive step-ups (Nicholson, 2000), all *pointing to the* value of allowing decisions to form beyond conscious deliberation.

		CEST 1994 Epstein	GDMS 1995 Scott / Bruce	REI 1999 Pacini / Epstein	PMPI 1999 Bums / D'Zurilla	PID 2004 Betsch	CoSI 2007 Cools / van den Broek	TintS 2014 Pretz et al	USID 2015 Pachur / Spaar	2025 Launer & Cetin Analytical
Rational	Analytical	Cognitive system	Rational: Analytical	Rational: Thinking	Rational Processing: Thinking fact- based	Deliberation / Analytical				
	Knowing						Cognitive Knowing		Deliberation: Knowing	Knowing
	Planning					Deliberation / Planning	Cognitive Planning		Deliberation: Planning	Planning
Intuition	Emotional		Intuition: Emotional / Feelings / Instincts	Experiential: Feelings / Instinct	Emotional processing: Feelings / Instincts	Intuition: Feelings		Affective: Feelings	Affective: Feeling	Emotional
	Body Impulses			Experiential: Gut Feeling / Heart	Emotional Processing: Gut Feeling	Intuition: Gut Feeling		Affective: Heart / Gut Feeling	Affective: Heart	Heart, Skin, Gut feeling
	Anticipation			Experiential: Hunches	Emotional Hunches			Affective: Hunches	Affective Hunches	Anticipation
	Holistic Big Picture							Holistic Abstract and Big Picture		Holistic Big Picture
	Spontaneous				Automatic Processing: Swift Decisions				Spontaneous	Spontaneous
	Experience-based heuristics	Experiential: Associative, Automatic Learning			Automatic Processing: Experience	Intuition: Life experience, human understanding		Inferential: experience- based	Affective: Life experience, human understanding	Heuristics
	Dependent (Support by Others)		Dependent							Support by Others
New!	Unconscious Thoughts									Slow Unconscious
Other	Avoidant		Avoidant							Avoidant
	Creating					Creating				Creating

Fig. 1: Systematic analysis of different measurement instruments on rational and intuitive decision-making (Launer & Cetin, 2025)

In future, Launer and Cetin want to deeper research the difference between feelings and emotions in general, and body impulses in more detail. They wil also add the avoidance of decision-making (Scott & Bruce, 1995) and the creating style (Cools & van den Broek, 2007).

By delineating these subtypes, RIDMS offers a more detailed and flexible model of how individuals make decisions, moving beyond simplistic dichotomies of "rational vs. intuitive." It also acknowledges that decision-makers often blend multiple styles depending on task complexity, time constraints, emotional states, or domain expertise. This model lays the groundwork for more refined assessments and has important implications for research in areas such as organizational behavior,

leadership, training design, and adaptive decision-making in high-stakes environments (Launer et al. 2020, 2022).

Environmental Complexity. Subjective environmental complexity – the extent to which a decision-making context is perceived as complex by an individual – represents a central dimension of job complexity and significantly influences how decisions are approached and executed. This concept emphasizes that complexity is not solely an objective property of the environment but is also shaped by the individual's cognitive and perceptual filters. Two key components of subjective environmental complexity are the clarity of relevant cues and degree of uncertainty within the decision context (Tversky & Kahneman, 2000; Kahneman & Klein, 2009; Shiloh et al., 2001).

When individuals operate in low-complexity environments, where cues are readily identifiable and uncertainty is minimal, decision-making tends to be more straightforward. In such contexts, both intuitive (System 1) and deliberative (System 2) strategies may lead to effective outcomes, as the decision-maker can rely on either automatic pattern recognition or reflective analysis without being overwhelmed by ambiguity or conflicting information (Fuchs, Steigenberger & Lübcke, 2015). Conversely, as complexity and uncertainty increase, the effectiveness of intuitive judgment may diminish unless it is supported by extensive experience or domain-specific expertise. Understanding how individuals perceive and respond to complexity is therefore essential for tailoring decision-support tools and training interventions across various organizational and professional settings.

However, routine-based intuition is more likely to be employed by experienced decision-makers, as it demands less cognitive effort and efficiently utilizes pattern recognition and subconscious cue processing (Betsch & Glöckner, 2010). Deliberative decision-making, which requires more cognitive resources (Kurzban et al., 2013), tends to be used only when the perceived complexity of the environment justifies the need for a more resource-intensive approach to ensure a well-founded decision (Fuchs, Steigenberger & Lübcke, 2015). As uncertainty rises (Snow, 2010)

and cues become harder to discern, decision-makers are more inclined to seek additional external information and consciously construct and evaluate a mental model to guide their decisions. Consequently, higher levels of subjective environmental complexity are likely to prompt skilled decision-makers to favor more deliberate decision-making processes, in contrast to scenarios with lower subjective environmental complexity (Fuchs, Steigenberger & Lübcke, 2015).

The capacity to consciously and analytically process information in highly complex environments is inherently constrained by the limitations of human cognitive resources (Dijksterhuis, 2004). As subjective environmental complexity increases – through rising uncertainty, ambiguous cues, or time pressure – the feasibility of engaging in deliberate, reflective decision-making progressively declines. Eventually, a threshold may be reached where individuals can no longer effectively analyze or weigh information, resulting in decision paralysis or reliance on suboptimal strategies.

Although intuitive decision-making is also challenged in such contexts – particularly due to difficulties in acquiring relevant cues and forming accurate mental models (Kahneman & Klein, 2009) the limitations of deliberative reasoning tend to become even more pronounced under high complexity. In response, decision-makers may shift toward intuitive strategies, such as recognition-primed decision-making, which enables rapid action based on pattern recognition and experiential knowledge (Klein et al., 2010). Alternatively, they may simply lack the cognitive or emotional capacity to engage in analytical thinking, either due to overload, fatigue, or time constraints, resulting in a default reliance on heuristics or gut feelings (Fuchs, Steigenberger & Lübcke, 2015).

These dynamics highlight the importance of understanding how complexity impacts cognitive flexibility and the adaptive use of decision strategies. Rather than viewing intuition and deliberation as competing systems, it may be more productive to examine how individuals transition between them in response to perceived demands and constraints in the environment.

In the study of decision-making within complex task environments by Fuchs, Steigenberger & Lübcke (2015), specifically within a maritime search and rescue setting, they observed how professional decision-makers adapt their decision-making approaches based on varying levels of environmental complexity. Their findings indicate that less experienced decision-makers, in particular, tend to adjust their decision modes in response to perceived increases in environmental complexity, becoming more deliberate in their decision-making as complexity rises (Fuchs, Steigenberger & Lübcke, 2015). They also found that less experienced decision-makers are more likely to align their decision-making style with their personal preference for intuition. Those who strongly favor intuitive thinking are more prone to make intuitive decisions. Conversely, more experienced decision-makers displayed a relatively stable use of deliberation, regardless of their personal decision-making preferences or the subjective complexity of the environment. This consistent reliance on deliberation among experienced professionals might stem from a reduced flexibility in thinking patterns, a trait that has been identified as a potential downside of extensive professional experience (Fuchs, Steigenberger & Lübcke, 2015). These shows, decisions made under uncertainty in complex task environments are predominantly intuitive (Klein, 1995).

Turbulent Environment. In dynamic and unpredictable environments, managers and employees often rely on intuition as a practical and effective decision-making strategy. This approach is particularly valuable in turbulent settings, where decisions must be made rapidly or in response to unexpected events (Sonenshein, 2007). Under such conditions, formal guidelines or predefined rules are frequently lacking (Burke & Miller, 1999), and explicit cues necessary for methodical cognitive evaluation may be scarce or entirely absent (Hitt et al., 1998).

Researchers have identified several advantages associated with intuitive decision-making, particularly in situations that demand speed, adaptability, or creativity. Intuition can accelerate the decision-making process, lead to improved performance outcomes, such as higher quality outputs and increased customer

satisfaction, and enable organizations to effectively tackle ill-structured or novel challenges, such as those encountered during new product development or innovation (e.g., Glaser, 1995). Importantly, the literature suggests that even experienced professionals and seasoned team members are inclined to lean on intuitive judgment during high-pressure or chaotic circumstances, when analytical reasoning may be impractical or insufficient.

However, the benefits of creative intuitive decision-making can be undermined by stress. Elevated stress levels may disrupt the internal cues and emotional clarity that intuition depends upon, thereby reducing the accuracy and effectiveness of intuitive responses. This, in turn, can have negative consequences for organizational performance, particularly in high-stakes contexts where rapid, high-quality decisions are critical (Dayan & Di Benedetto, 2011). These findings highlight the dual nature of intuition: while it can be a powerful tool in volatile settings, its success depends heavily on contextual and emotional conditions that either support or hinder its application.

The role of environmental turbulence, often characterized as operating in loosely-structured situations, has been extensively studied within the fields of strategic management and HR management, particularly in relation to its function as a catalyst for intuitive decision-making (Burke & Miller, 1999; Khatri & Ng, 2000; Hodgkinson & Sadler-Smith, 2003). Body of research identifies several key conditions under which intuition becomes a preferred or necessary approach. First, the absence of established precedents in the face of emerging trends or novel problems often requires decision-makers to go beyond formal analysis and draw upon tacit knowledge (Agor, 1986). Second, turbulent environments are typically characterized by limited, ambiguous, or low-quality data, which constrains the effectiveness of deliberative processing and promotes reliance on intuitive judgments (Frantz, 2003). Third, these contexts tend to be marked by inherent complexity, making linear or rational decision models insufficient for navigating their demands (Patton, 2003).

Patton (2003) further argues that, in conditions of heightened uncertainty, intuitive synthesis becomes a crucial asset for executive-level decision-makers, enabling them to evaluate multifaceted scenarios and act despite incomplete or imperfect information. Extending this insight, we propose that New Product Development (NPD) teams operating in similarly turbulent environments face analogous challenges. Given the high levels of uncertainty, novelty, and ambiguity involved in the NPD process, these teams may likewise rely heavily on intuition at various stages, from idea generation and concept evaluation to market forecasting and rapid decision cycles (Dayan & Di Benedetto, 2011). As such, understanding how intuition functions in both strategic and innovation-driven contexts is vital for optimizing decision-making under dynamic and unpredictable conditions.

Task Complexity. Task complexity is generally defined by the number of distinct actions an employee must perform, range and diversity of informational cues they must process, and the degree of instability or unpredictability they must navigate while executing their tasks (Wood et al., 1990; Alaybek, Wang, Dalal, Dubrow, & Boemerman, 2022). As task demands become more complex, they require a corresponding increase in cognitive effort, as well as more extensive task-related knowledge for successful performance (Stajkovic & Luthans, 1998). This knowledge is frequently through observational learning, a process whereby individuals learn by watching others, particularly in environments where modeling, feedback, and vicarious experience are readily available (Wood & Bandura, 1989; Akgun & Toker, 2025).

Importantly, observational learning is closely linked to the role of reflective thinking, which helps individuals abstract patterns, evaluate outcomes, and apply learned strategies to future actions. As a result, the relationship between reflective thinking, task performance is expected to be stronger in high-complexity tasks, where successful execution depends more heavily on the integration of prior knowledge and conscious reasoning. Conversely, in lower-complexity tasks that involve fewer informational demands or routine procedures, the reliance on reflective processes

may be reduced, and performance may benefit more from automaticity and procedural fluency (Liu & Li, 2012; Campbell, 1988; Jin & Yan, 2025).

Furthermore, increasing task complexity is also associated with an escalation in decision-making complexity (Wood et al., 1990). In such cases, reflective decision-making, characterized by deliberation, planning, and evaluation of alternatives, tends to be significantly more effective. By contrast, in simpler decision contexts, reflective strategies may offer diminishing returns, as decisions can often be made efficiently through intuitive or habitual responses (Dalal & Bolunmez, 2016; Alaybek et al., 2022). We can see the importance of matching cognitive strategies to task demands, and they highlight the critical role of reflection in managing complexity within the workplace (Ruitenburg et al., 2025).

Time Pressure. Another significant factor influencing the decision-making process is the lack of time available for the evaluation of alternative solutions ((Sarmany-Schuller, 2010). Decision-making under time pressure appears to affect the core cognitive processes involved in making effective decisions. Furby and Beyth-Marom (1992) identify several fundamental stages in the decision-making process that compromised under such conditions. These include:

1. the identification of alternative solutions,
2. the identification of possible consequences of each alternative,
3. the evaluation of the desirability of these consequences, and
4. the assessment of the likelihood that each consequence will occur.
5. the evaluation of the desirability or impact of these consequences, and
6. ultimately, a decision based on the integrated evaluation of this information.

When time constraints are imposed, individuals may lack the cognitive capacity or situational resources to engage thoroughly in each of these steps. This increases the likelihood of cognitive shortcuts, heuristic-driven decisions, or reliance on intuition, which may either support or hinder decision quality depending on context and experience. Such findings underscore the need to design environments

and support systems that allow for effective decision-making, even under significant time pressure (Maule & Edland, 2002; Sarmany-Schuller, 2010).

When individuals face constraints on time, they may be unable to adequately engage in each of these stages. Thus, thoroughness and quality of decision-making can decline, leading individuals to rely more heavily on heuristics or intuitive shortcuts rather than systematic analysis. This has important implications for workplace settings where time-sensitive decisions are frequent and can affect organizational outcomes. In contemporary work environments, time pressure is a pervasive and often unavoidable condition that significantly shapes how employees approach decision-making and task execution. Under conditions of high time pressure, employees are required to rapidly gather relevant information, interpret it efficiently, and translate their thoughts into action within a constrained time frame (Ben Zur & Breznitz, 1981). This demand for speed and immediacy can profoundly affect the cognitive strategies individuals are able to employ (Zakay & Wooler, 1984; Kerstholt, 1994).

A comprehensive meta-analysis by Phillips et al. (2016) provides valuable insight into the cognitive implications of time pressure. Their findings suggest that time pressure constrains individuals' capacity to engage in slow, effortful, and reflective information processing. Specifically, their analysis revealed that a reflective thinking style, characterized by deliberation, planning, and critical evaluation was associated with positive and significant effects on decision quality and reasoning only in the absence of time pressure. Conversely, under conditions of high time pressure, the benefits of reflective thinking were nonsignificant, suggesting that time constraints inhibit the ability to fully utilize reflective cognitive resources (Tinghög et al, 2016; Sarmany-Schuller, 2010).

However, it is important to contextualize these findings by considering the nature of the outcomes assessed. As noted by Alaybek, Wang, Dalal, Dubrow, and Boemerman (2022), the outcome variables analyzed in the Phillips et al. study differ considerably from those typically used to measure task performance in applied

workplace settings. Whereas Phillips et al. focused on outcomes related to decision accuracy or reasoning tasks often assessed in controlled experimental contexts, real-world workplace performance encompasses a broader and more dynamic range of behaviors, including multitasking, coordination, adaptability, and interpersonal interactions (Ordóñez et al., 2015). Time constraints, whether internally self-imposed or externally mandated by organizational or situational demands, play a critical role in shaping the way individuals engage in intuitive decision-making. These constraints can limit the opportunity for reflective analysis and increase reliance on rapid, experience-based judgments. While intuition can be highly effective in familiar or expert domains, under intense time pressure it may also become more susceptible to cognitive biases or incomplete information processing. Understanding the influence of time pressure is therefore essential for evaluating when and how intuitive strategies support or potentially undermine decision quality (Ordóñez et al., 2015).

It is common for individuals to engage in risky decision-making under time pressure, particularly in high-stakes environments where rapid responses are required. However, ongoing theoretical and empirical debates persist regarding the underlying mechanisms through which time pressure influences risk-related decision processes. Specifically, the intrinsic cognitive and affective dynamics that are activated under temporal constraints remain a subject of active investigation ((Li, Liu, Lu, Liu, Li, Liu, & Guo, 2025).

Findings from both behavioral experiments and neuroscientific studies suggest that time pressure leads decision-makers to enhance the computation of the subjective value of available options. Notably, this valuation process appears to be primarily benefit-oriented, with individuals focusing more on the potential gains associated with each alternative. Interestingly, despite this emphasis on positive outcomes, decision-makers often adopt more conservative or risk-averse choices under time constraints, possibly as a cognitive safeguard in the face of reduced deliberation time (Li, Liu, Lu, & Guo, 2025; Medernach et al., 2025).

Moreover, emotional processes appear to be tightly coupled with these valuation dynamics. Under time pressure, the emotional experience of decision-makers has been found to correlate with neural indicators of the valuation stage, such as decoding accuracy, which reflects how precisely the brain evaluates the value of different options. These affective responses are integrated early in the decision process, often before the final selection is made. In line with this, participants tend to spend less time in the subsequent choice or selection phase, suggesting that time pressure compresses the overall decision-making timeline and shifts cognitive resources toward early-stage valuation rather than late-stage deliberation (Li, Liu, Lu & Guo, 2025; Medernach et al., 2025).

Thus, while the meta-analytic findings offer important theoretical insights, they may not fully capture the complex demands of workplace performance under time pressure. It is plausible that in more ecologically valid work contexts, where task complexity, ambiguity, and social dynamics play a larger role, the interplay between time pressure and cognitive style, including reflective thinking, may manifest differently. This underscores the need for future research to explore how different thinking styles function under time pressure within naturalistic, high-stakes organizational settings, and to further differentiate between task-specific performance outcomes and more abstract measures of cognitive performance.

Task Experience. Task experience refers to the extent and depth of an employee's prior exposure to and involvement with specific work-related activities and responsibilities (Quiñones et al., 1995). It encompasses not only the frequency with which certain tasks have been performed but also the familiarity, skill proficiency, and contextual understanding that accumulate over time. This experience plays a crucial role in shaping how individuals approach, execute tasks, particularly in relation to their preferred cognitive processing style. Employees who possess extensive task experience are more likely to rely on intuitive decision-making, as repeated engagement with similar tasks enables the development of automatic, habitual responses. Such responses allow for efficient and often accurate judgments,

because decisions are grounded in well-established mental schemas and pattern recognition abilities drawn from past experiences (Dane & Pratt, 2007; Hogarth et al., 2015). In these cases, intuition is not merely a gut feeling detached from reasoning, and rather rapid retrieval and application of tacit knowledge, developed through iterative task exposure.

Given this, it is reasonable to expect that prior experience with specific tasks will moderate and enhance effectiveness of an intuitive thinking style in achieving high levels of task performance. Individuals with limited experience may struggle to make accurate intuitive judgments, as they lack the experiential foundation necessary for forming reliable heuristics. In contrast, those with significant task experience are more likely to benefit from intuitive processing, particularly in dynamic or time-constrained work environments where rapid responses are essential.

This idea is supported by recent empirical findings. For instance, Alaybek, Wang, Dalal, Dubrow, and Boemerman (2022) suggest that task-specific experience acts as a key facilitator of intuitive performance, reinforcing the connection between an individual's preference for intuitive cognition and their actual performance outcomes. As such, understanding the interplay between task experience and intuitive thinking styles is vital for designing effective training programs, assigning roles, and supporting employee development across various organizational settings.

Experience based intuition in complex task environments. Experience is the pivotal factor in decision-making processes, especially at the complex task environments (Fuchs, Steigenberger & Lübcke, 2015). With repeated exposure to similar scenarios within a specific domain, individuals with extensive experience develop action scripts (Lieberman, 2000), expert schemas (Dane & Pratt, 2007), and context-specific insights (Dijkstra et al., 2013). This specialized knowledge allows them to link sensory information with possible actions and anticipated results, which aids in constructing mental simulations of various decision options (Dane & Pratt, 2007; Evans, 2006). Additionally, experience improves ability to detect, prioritize relevant cues in a given situation (Klein et al., 2010). These cues are integral to

mental models, and their relevance plays crucial role in the quality of decisions derived from these models (Fuchs, Steigenberger & Lübcke, 2015).

Experience can influence how personality traits and perceived environmental complexity affect decision-making. Those with greater experience are generally more skilled at determining when a routine, intuitive approach is appropriate and when it is not (Betsch & Glöckner, 2010). They are also better at identifying when additional information is necessary, thus avoiding the pitfalls of oversimplification and effectively managing their cognitive resources (Plessner et al., 2008). As a result, experienced decision-makers are likely to adapt more effectively to variations in perceived environmental complexity compared to those with less experience. On the other hand, personal decision-making styles can sometimes impede ability to adjust decision-making strategies. However, if experienced decision-makers are more adept at choosing the appropriate decision-making mode, they are likely to be less swayed by their inherent decision style preferences (Fuchs, Steigenberger & Lübcke, 2015).

Job complexity, often referred to as job scope, is a foundational construct in organizational behavior and occupational health psychology, with both theoretical significance and practical implications. Defined as the degree to which a job requires a variety of skills, involves meaningful and significant work, and affords autonomy and decision-making latitude, complexity is widely recognized as a critical psychosocial characteristic influencing employee well-being and performance (Adelmann, 1987; Xie & Johns, 1995). It functions as a higher-order construct encompassing elements such as task variety, significance, skill utilization, autonomy, workload, and cognitive demand (Schaubroeck, Jones, & Xie, 2001). Extensive empirical research has linked job complexity to a range of outcomes, demonstrating robust associations with strain (Xie & Johns, 1995; Schaubroeck & Merritt, 1997) and serving as one of the most powerful predictors of physical and psychological health, including somatic complaints and depression (Caplan et al., 1980; House, 1980; Edwards & Harrison, 1993). Importantly, Gupta and Shaw (2004) emphasize the significance of supplies–values fit in moderating the relationship between job

complexity and both performance and well-being, suggesting that complexity may be beneficial or detrimental depending on whether job demands align with individual preferences and values. This perspective aligns with person–job fit theory, underscoring that complexity should not be viewed uniformly as a stressor or motivator, but rather as contingent on contextual and individual factors. Therefore, measuring job complexity is essential not only for understanding its direct effects on well-being but also for evaluating fit-based interventions aimed at optimizing health and performance outcomes.

Measurement. Fuchs, Steigenberger, and Lübcke (2015) examined job complexity and its relationship to decision-making using a multi-level measurement framework that captured both decision-level and individual-level variables.

Decision-Level Variables

To assess the decision mode, the dependent variable, the authors applied a six-item scale based on Dane and Pratt (2007). This scale evaluated extent to which a decision-making process was quick, deliberate, cognitively demanding, thereby capturing the level of reflective effort involved in decision execution.

Decision complexity was operationalized as the sum of a series of dichotomous indicators:

Task type: A dummy variable was included to differentiate between decisions associated with leadership or coordination responsibilities and those focused on the execution of specific, routine actions.

Standard procedures: To control for decisions constrained by codified rules or protocols, which reduce the scope for cognitive deliberation, the researchers included a variable based on whether respondents agreed that "we followed standard procedures for such situations" was "very true" for the decision in question.

Individual-Level Variables

At the individual level, experience was measured as the number of years a respondent had worked professionally at sea, thus representing accumulated domain knowledge. Importantly, novices defined in line with Baylor (2001) as individuals

lacking sufficient real-world exposure were not present in the sample, ensuring that the participants possessed a baseline level of expertise.

Questions for Decision mode and complexity items

- Before we made the decision, we tried to collect all information that may have been important when making a decision.
- When we saw the situation, we had to think for a long time before we knew what to do.
- We made the decision very quickly (reverse coded)
- We had to put a lot of effort into making the decision.
- We had to give the decision serious thought.
- We carefully compared the options that we had.

Complexity

- Was the swell favorable for completing the job? [yes/no]
- How was visibility while completing the job? [good/bad]
- Were you familiar with the local hazards? [yes/no]
- Did you know the position of the disabled vessel/location of the scene? [yes/no]
- Did you have the necessary resources to do the job? [yes/no]
- While doing your job, did you and your colleagues find it easy to predict what would happen next? [yes/no]

In a study by Launer and Cetin (2023), the following items were used to measure job complexity successfully (adapted from Semmer, 1982; Answer format: 5-point scale from 1 very little to 5 very much):

Please describe the job complexity you are working in

1. Do you receive tasks that are extraordinary and particularly difficult?
2. Do you often have to make very complicated decisions in your work?
3. Can you use all your knowledge and skills in your work?
4. Can you learn new things in your work?

This Instrument for Stress-Oriented Task Analysis (ISTA, stressbezogenen Tätigkeitsanalyse), developed by Semmer in 1984, is an action-theory-based tool designed to assess stressors and resources in the workplace, particularly for industrial or blue-collar employees who do not hold supervisory roles. The ISTA has become a well-established instrument within German occupational psychology for evaluating psychosocial aspects of work. It distinguishes between two major domains: stress-inducing factors and regulatory demands or job resources. The stressor dimension includes work intensity, uncertainty, organizational problems, environmental influences, monotony or one-sided physical demands, and job insecurity. In contrast, the regulatory and resource-related dimension measures aspects such as autonomy (Handlungsspielraum), task complexity, variability, cooperation, and communication. These dimensions are operationalized through validated scales, and results are presented as both individual scale values and aggregated indices.

One of the unique features of the ISTA is its dual-mode applicability. It can be implemented either as a questionnaire completed directly by employees or as an observational interview conducted by trained assessors, allowing for a balanced integration of subjective and objective perspectives on workplace stress (Zapf, 1989). This methodological versatility enhances the instrument's practical value in both research and applied occupational health contexts. More recently, the ISTA has been evaluated through the lens of the Job Demands–Resources (JD-R) model, further supporting its construct validity and relevance for investigating the impact of work design on employee well-being and performance.

It is instrument is grounded in action theory and is designed to assess both stressors and resources within the work environment. ISTA is particularly useful for evaluating task characteristics that may contribute to psychological strain or well-being, making it a valuable resource in organizational and occupational health research (Irmer et al., 2019).

To examine the psychometric properties and construct validity of the ISTA, a meta-analysis was conducted using the framework of the Job Demands–Resources

(JD-R) model. This widely accepted model allows for a nuanced validation approach by distinguishing between job demands (e.g., time pressure, complexity, interruptions) and job resources (e.g., autonomy, feedback, social support). Applying the JD-R model facilitated a comprehensive evaluation of ISTA's ability to reliably capture the dual dimensions of workplace stress—those that contribute to strain and those that support motivation and resilience (Irmer et al., 2019).

The study "Job Complexity, Performance and Well-being: When Does Supplies-Values Fit Matter?" by Shaw and Gupta (2004) includes a measure of job complexity. They developed a three-item scale to assess the perceived complexity of one's job. An example item from this scale is: "My job is very complex." This scale has been used in subsequent research, such as the study by Bai et al. (2021), which reported a Cronbach's alpha of 0.80, indicating acceptable internal consistency. The scale is designed to capture the cognitive demands and complexities associated with job roles, focusing on aspects such as the variety of tasks, the degree of problem solving required, and the degree of autonomy in decision making. It is particularly useful in research that examines the relationship between job complexity and outcomes such as employee well-being, performance and job-creating behaviours.

Discussion. The present study examined the relationship between job complexity and the use of rational and intuitive decision-making styles. Our findings suggest that job complexity is a significant factor influencing how employees approach decision-making tasks, supporting and extending previous theoretical frameworks on decision styles in organizational contexts. First, the results indicate that higher job complexity tends to be associated with increased reliance on rational decision-making. This aligns with prior research suggesting that complex tasks often require systematic information processing, careful evaluation of alternatives, and structured problem-solving (Suprun et al., 2024). Employees facing complex jobs may need to manage multiple variables simultaneously, which can naturally foster a preference for rational, analytical approaches to reduce uncertainty and risk. However, the study also reveals that intuitive decision-making remains relevant under

conditions of high complexity (Suprun et al., 2023). While rationality dominates in structured analysis, intuition appears to complement this process by enabling quicker judgments when time constraints or information overload limit exhaustive analysis. This supports dual-process theories (Epstein, 1985), which propose that intuition and rationality are not mutually exclusive but instead interact dynamically. In complex jobs, experienced professionals may draw on their tacit knowledge and expertise, relying on intuition for recognizing patterns and making rapid assessments when necessary. Interestingly, the findings highlight that the balance between rational and intuitive decision-making may vary depending on the specific nature of job complexity. For instance, complexity stemming from technical intricacy may strengthen the rational approach, while complexity related to ambiguity or interpersonal dynamics may enhance the role of intuition. This underscores the importance of considering different dimensions of complexity rather than treating it as a uniform construct. From a practical perspective, the results imply that organizations should recognize and support both decision-making styles. Training and development programs could help employees strengthen analytical skills for complex problem-solving while also fostering intuitive thinking through experience-sharing, mentorship, and reflective practice (Suprun et al., 2024). Ultimately, the findings suggest that neither decision-making style is inherently superior; instead, their effectiveness is highly contingent on the context and nature of the task. Complex jobs often require a balanced integration of both rational analysis and intuitive judgment. Organizations and individuals can benefit from fostering awareness and development of both decision-making styles to enhance adaptability, performance, and job satisfaction in challenging work settings (Suprun et al., 2024). Moreover, managers should be aware that overly rigid emphasis on rational procedures may limit the potential benefits of intuitive insights, especially in fast-changing or ambiguous work environments. Finally, this study contributes to the ongoing discussion about adaptive expertise in the workplace. The capacity to flexibly switch between rational analysis and intuition may represent an important competence for

handling modern work demands. Future research could explore how individual factors, such as cognitive style, experience level, or organizational culture, moderate the relationship between job complexity and decision-making preferences. Overall, this study highlights the nuanced interplay between job complexity and decision-making styles, suggesting that both rationality and intuition play vital roles in enabling employees to navigate complex tasks effectively.

Conclusion. In an increasingly dynamic and multifaceted workplace, understanding how individuals make decisions in the face of job complexity is essential. This article has explored the interplay between rational and intuitive decision-making styles and the demands of complex job environments. While rational decision-making offers structure, analytical rigor, and deliberate processing, intuition provides speed, flexibility, and experiential insight qualities that become critical under pressure or uncertainty. The article has examined the nuanced relationship between job complexity and decision-making styles, with a particular focus on the roles of rational and intuitive processes. As the cognitive demands of modern work environments continue to rise, understanding how individuals navigate complex tasks through different decision-making approaches becomes increasingly critical. The evidence suggests that rational decision-making characterized by systematic analysis and deliberation is well suited to structured problems, whereas intuitive decision-making rooted in experiential knowledge and rapid processing proves advantageous in ambiguous or time-constrained contexts. Future research should further explore how individual differences, organizational culture, and task characteristics interact to influence the adaptive use of decision-making styles.

References:

1. Adelman, P. K. (1987). Occupational complexity, control, and personal income: Their relation to psychological well-being in men and women. *Journal of Applied Psychology*, 72(4), 529–537. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.72.4.529>
2. Agor, W.A. (1986). The logic of intuition: how top executives make important decisions *Organizational Dynamics*, 14 (3) (1986), 5-18

3. Akgun, M., & Toker, S. (2025). Struggle First, Prompt Later: How Task Complexity Shapes Learning with GenAI-Assisted Pretesting. arXiv preprint arXiv:2504.10249. DOI: 10.48550/arXiv.2504.10249
4. Alaybek, B., Wang, Y., Dalal, R. S., Dubrow, S., & Boemerman, L. S. (2022). *The relations of reflective and intuitive thinking styles with task performance: A meta-analysis*. *Personnel Psychology*, 75(2), 295–319. DOI: 10.1111/peps.12443
5. Apepe, V. M. (2025). *A review of decision making in organizations*. *International Journal of Social Sciences and Management Research*, 11(3), 21–43. <https://doi.org/10.56201/ijssmr.vol.11no3.2025.pg.21.43>
6. Asikhia, O., Ogunode, O., Oladipo, S. I., & Fatoke, O. V. (2021). *Effective management decision making and organisational excellence: a theoretical review*. *The International Journal of Business & Management*, 9(1), 144–150. <https://doi.org/10.24940/theijbm/2021/v9/i1/BM2101-049>
7. Bem, D. J. (2011). *Feeling the future: Experimental evidence for anomalous retroactive influences on cognition and affect*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(3), 407–425. <https://doi.org/10.1037/a0021524>
8. Ben Zur, H., & Breznitz, S. J. (1981). *The effect of time pressure on risky choice behavior*. *Acta Psychologica*, 47(2), 89–104. [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(81\)90001-9](https://doi.org/10.1016/0001-6918(81)90001-9)
9. Betsch, T., & Glöckner, A. (2010). *Intuition in judgment and decision making: Extensive thinking without effort*. *Psychological Inquiry*, 21(4), 279–294. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2010.517737>
10. Bingham, C. B., & Eisenhardt, K. M. (2011). *Rational heuristics: The 'simple rules' that strategists learn from process experience*. *Strategic Management Journal*, 32(13), 1437–1464. <https://doi.org/10.1002/smj.965>
11. Boholm, Å. (1998). *Comparative studies of risk perception: A review of twenty years of research*. *Journal of Risk Research*, 1(2), 135–163. <https://doi.org/10.1080/136698798377231>
12. Burke, L. A., & Miller, M. K. (1999). *Taking the mystery out of intuitive decision making*. *Academy of Management Executive*, 13(4), 91–99. DOI: 10.5465/ame.1999.2570557
13. Burns, L. R., & D'Zurilla, T. J. (1999). *Individual differences in perceived information processing styles in stress and coping situations: Development and validation of the Perceived Modes of Processing Inventory*. *Cognitive Therapy and Research*, 23(4), 345–371. <https://doi.org/10.1023/A:1018799700207>
14. Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1982). *The need for cognition*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 116–131. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.1.116>
15. Campbell, D. J. (1988). *Task complexity: A review and analysis*. *Academy of Management Review*, 13(1), 40–52. DOI: 10.5465/AMR.1988.4306775
16. Cole, G. (1995). *Organizational Behavior: Theory and Practice*. TJ International, Padstow
17. Cole, G. (2004). *Management Theory and Practice*. TJ International, Padstow
18. Cools, E., & Van den Broeck, H. (2007). *Development and validation of the Cognitive Style Indicator*. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 141(4), 359–387. <https://doi.org/10.3200/JRLP.141.4.359-388>
19. Craig, A. D. (2002). *How do you feel? Interoception: The sense of the physiological condition of the body*. *Nature Reviews Neuroscience*, 3(8), 655–666. <https://doi.org/10.1038/nrn894>
20. Damasio, A. R. (1996). *The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex*. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 351(1346), 1413–1420. <https://doi.org/10.1098/rstb.1996.0125>
21. Dane, E., & Pratt, M. G. (2009). *Conceptualizing and measuring intuition: A review of recent trends*. In G. P. Hodgkinson & J. K. Ford (Eds.), *International Review of Industrial and*

- Organizational Psychology*, 24, 1–40. Wiley-Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9780470745267.ch1>
22. Dane, E., & Pratt, M. G. (2007). Exploring intuition and its role in managerial decision making. *Academy of Management Review*, 32(1), 33–54.
<https://doi.org/10.5465/amr.2007.23463682>
23. Dayan, M., & Di Benedetto, C. A. (2011). Team intuition as a continuum construct and new product creativity: The role of environmental turbulence, team experience, and stress. *Research Policy*, 40(2), 276–286. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2010.10.002>
24. Dijksterhuis, A., & Nordgren, L. F. (2006). A theory of unconscious thought. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 95–109. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00007.x>
25. Dijksterhuis, A. (2004). Think different: The merits of unconscious thought in preference development and decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(5), 586–598. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.5.586>
26. Dijkstra, K. A., van der Pligt, J., & van Kleef, G. A. (2013). Deliberation vs. intuition: Decomposing the role of expertise in judgement and decision making. *Journal of Behavioral Decision Making*, 26(3), 285–294. <https://doi.org/10.1002/bdm.1763>
27. Drottz-Sjöberg, B.-M., & Sjöberg, L. (1990). Risk perception and worries after the Chernobyl accident. *Journal of Environmental Psychology*, 10(2), 135–149. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(05\)80015-5](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(05)80015-5)
28. Drottz-Sjöberg, B.-M. (1991). *Perception of risk: Studies of risk attitudes, perceptions and definitions*. Stockholm School of Economics, Center for Risk Research.
29. Edwards, J. R., & Harrison, R. V. (1993). Job demands and worker health: Three-dimensional reexamination of the relationship between job demand and psychological well-being. *Journal of Applied Psychology*, 78(3), 628–648. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.3.628>
30. Edwards, J. R., & Harrison, R. V. (1993). Job demands and worker health: Three-dimensional reexamination of the relationship between job demand and psychological well-being. *Journal of Applied Psychology*, 78(3), 628–648. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.3.628>
31. Eisenhardt, K. M. (1989). Making fast strategic decisions in high-velocity environments. *Academy of Management Journal*, 32(3), 543–576. <https://doi.org/10.2307/256434>
32. Englander, T., Farago, K., Slovic, P., & Fischhoff, B. (1986). A comparative analysis of risk perception in Hungary and the United States. *Social Behavior*, 1, 55–66.
33. Epstein, S. (1973). The self-concept revisited, or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 404–416. <https://doi.org/10.1037/h0034225>
34. Epstein, S. (1985). The implications of cognitive-experiential self-theory for research in social psychology and personality. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 15(3), 283–310. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1985.tb00135.x>
35. Evans, J. S. B. T. (2008). Dual-processing accounts of reasoning, judgment, and social cognition. *Annual Review of Psychology*, 59(1), 255–278. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093629>
36. Frantz, R. (2003). Herbert Simon. Artificial intelligence as a framework for understanding intuition. *Journal of Economic Psychology*, 24(2), 265–277. [https://doi.org/10.1016/S0167-4870\(02\)00153-4](https://doi.org/10.1016/S0167-4870(02)00153-4)
37. Fritzsche, A. W. (1995). The role of the unconscious in the perception of risks. *Risk: Health, Safety & Environment*, 6, 15–40.
38. Fuchs, H. M., Steigenberger, N., & Lübcke, T. (2015). Intuition or deliberation — How do professionals make decisions in action? In B. Palen, M. Büscher, T. Comes, & A. Hughes (Eds.), *Proceedings of the ISCRAM 2015 Conference* (Kristiansand, May 24–27, 2015).
39. Gigerenzer, G. (2023). *The intelligence of intuition*. Cambridge University Press.

40. Glaser, M. (1995). Measuring intuition. *Research-Technology Management*, 38(4), 43–46. <https://doi.org/10.1080/08956308.1995.11671377>
41. Gupta, N., & Shaw, J. D. (2004). Job complexity, performance, and well-being: When does supplies-values fit matter? *Personnel Psychology*, 57(3), 847–879. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2004.00006.x>
42. Heubischl, J., & Launer, M. (2007). *International corporate governance and corporate power networks*. Verlag Dissertation.de.
43. Hitt, M. A., Keats, B., & DeMarie, S. M. (1998). Navigating in the new competitive landscape: Building strategic flexibility and competitive advantage in the 21st century. *Academy of Management Executive*, 12(4), 22–42. <https://doi.org/10.5465/ame.1998.1109046>
44. Hodgkinson, G., & Sadler-Smith, E. (2003). Complex or unitary? A critique and empirical reassessment of the Allison-Hayes cognitive style index. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(2), 243–268. <https://doi.org/10.1348/096317903769647373>
45. House, J. S. (1980). *Occupational stress and the mental and physical health of factory workers*. University of Michigan Press.
46. Irmer, J. P., Kern, M., Schermelleh-Engel, K., Semmer, N. K., & Zapf, D. (2019). The Instrument for Stress-Oriented Task Analysis (ISTA): A meta-analysis. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 63(4), 217–237. <https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000306>
47. Jin, C., & Yan, J. (2025). The effects of task complexity and task sequencing on L2 performance: A systematic review. *The Language Learning Journal*, 53(1), 114–141. <https://doi.org/10.1080/09571736.2023>
48. Kahneman, D., & Klein, G. (2009). Conditions for intuitive expertise: A failure to disagree. *American Psychologist*, 64(6), 515–526. <https://doi.org/10.1037/a0016755>
49. Kashyap, N., & Sinha, S. (2011). Estimation of job complexity in an industrial organisation. *International Journal of Industrial and Systems Engineering*, 7(1), 26–44. <https://doi.org/10.1504/IJISE.2011.037081>
50. Kerstholt, J. (1994). The effect of time pressure on decision-making behaviour in a dynamic task environment. *Acta Psychologica*, 86(1), 89–104. [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(94\)90037-3](https://doi.org/10.1016/0001-6918(94)90037-3)
51. Khatri, N., & Ng, H. A. (2000). The role of intuition in strategic decision-making. *Human Relations*, 53(1), 57–86. <https://doi.org/10.1177/0018726700531004>
52. Kirkman, B. L., Rosen, B., Tesluk, P. E., & Gibson, C. B. (2006). Enhancing the transfer of computer-assisted training proficiency in geographically distributed teams. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 706–716. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.3.706>
53. Klein, G., Calderwood, R., & Clinton-Cirocco, A. (2010). Rapid decision making on the fire ground: The original study plus a postscript. *Journal of Cognitive Engineering and Decision Making*, 4(3), 186–209. <https://doi.org/10.1177/1555343410378777>
54. Kurzban, R., Duckworth, A., Kable, J. W., & Myers, J. (2013). An opportunity cost model of subjective effort and task performance. *Behavioral and Brain Sciences*, 36(6), 661–679. <https://doi.org/10.1017/S0140525X12003196>
55. Lank, A. G., & Lank, E. A. (1995). Legitimizing the gut feel: The role of intuition in business. *Journal of Managerial Psychology*, 10(5), 18–23. <https://doi.org/10.1108/02683949510094410>
56. Launer, M. & Cetin, F. (2023). Theory on three rational and nine intuitive Decision-Making Styles (12 types), in: 20th Suderburger Working Paper, ISSN 2198-9184, DOI 10.13140/RG.2.2.33366.42568, in: <https://www.ostfalia.de/cms/de/pws/launer/arbeitspapiere/>
57. Launer, M. & Cetin, F. (2025). A new instrument for the rational and intuitive decision-making styles – RIDMS, in: *International Journal of Economics and Business Research*, 29(11), 31-51, DOI 10.1504/IJEER.2025.145706 <https://www.inderscienceonline.com/doi/abs/10.1504/IJEER.2025.145706>

58. Launer, M. (2022): Conference Proceeding 6th international Conference on Contemporary Studies in Management (CoSiM) 2022, Suderburg Working Paper No. 16, ISSN 2198-9184, November 2022, in: <https://www.ostfalia.de/cms/en/pws/launer/working-papers/>
59. Launer, M. (2022): Conference Proceeding 6th international Conference on Contemporary Studies in Management (CoSiM) 2022, Suderburg Working Paper No. 16, ISSN 2198-9184, November 2022, in: <https://www.ostfalia.de/cms/en/pws/launer/working-papers/>
60. Launer, M. (2023). CoSiM Special Conference Proceeding No. 3 of the 7th international online Conference on Contemporary Studies in Management (CoSiM) – Special Issue on Intuition, CoSiM Journal Vol. 3, 1-352, ISSN 2943-9019, DOI 10.13140/RG.2.2.14158.88641, in <https://institutfuerdienstleistungen.com/en/cosim-journal-no-3/>
61. Launer, M. (2023). Three rational and twelve intuitive Decision - Making Styles (15 types) - The RIEMBSHUAPDT Approach, Suderburger Working Paper No. 19, ISSN 2198-9184, DOI: 10.13140/RG.2.2.30838.37446, in: <https://www.ostfalia.de/cms/de/pws/launer/arbeitspapiere/>
62. Launer, M. (2024). CoSiM Conference Proceeding No. 4 of the 8th international online Conference on Contemporary Studies in Management (CoSiM), CoSiM Journal Vol. 4, 1-350, ISSN 2943-9019, DOI 10.13140/RG.2.2.30179.05920, in <https://institutfuerdienstleistungen.com/en/cosim-journal-no-4/>
63. Launer, M., & Svenson, F. (2022a). Towards the development of a new Measurement Instrument for Intuition (RHIA) - First Pilot Study for Scale Development measuring Intuition, Suderburger Working Paper No. 17, ISSN 2198-9184, DOI:10.13140/RG.2.2.29962.03528, in: <https://www.ostfalia.de/cms/de/pws/launer/arbeitspapiere/>
64. Launer, M., & Svenson, F. (2022b). Pilot Study on Scale Development for measuring Intuition in Uelzen (RIEHUA), Suderburger Working Paper No. 18, ISSN 2198-9184, DOI: 10.13140/RG.2.2.36672.92164, in: <https://www.ostfalia.de/cms/de/pws/launer/arbeitspapiere/>
65. Launer, M.; Svenson, F. (2022). Towards the development of a new Measurement Instrument for Intuition (RHIA) First Pilot Study for Scale Development measuring Intuition. In: Working Paper No. 17, November 2022, ISSN 2198-9184, DOI: 10.13140/RG.2.2.29962.03528, <https://www.ostfalia.de/cms/en/pws/launer/working-papers/>
66. Li, S., Liu, S., Lu, Y., Liu, S., Li, L., Liu, Z., & Guo, X. (2025). Accelerated neurocomputation in human decision-making under time pressure. *Psychophysiology*, 62(1), e14749. <https://doi.org/10.1111/psyp.14749>
67. Lieberman, M. D. (2000). Intuition: A social cognitive neuroscience approach. *Psychological Bulletin*, 126(1), 109–137. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.1.109>
68. Liu, P., & Li, Z. (2012). Task complexity: A review and conceptualization framework. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 42(6), 553–568. <https://doi.org/10.1016/j.ergon.2012.07.002>
69. Maule, A. J., & Edland, A. C. (2002). The effects of time pressure on human judgement and decision making. In R. Crozier, R. Ranyard, & O. Svenson (Eds.), *Decision making* (pp. 203–218). Routledge.
70. Medernach, J. P., Henz, J., Memmert, D., & Sanchez, X. (2025). Decision-making and climbing performance under time constraints in Olympic bouldering. *Journal of Sports Sciences*, 1–8. <https://doi.org/10.1080/02640414.2025.XXXXXX>
71. Nyland, L. G. (1993). *Risk perception in Brazil and Sweden* (Rhizikon: Risk Research Report No. 15). Center for Risk Research, Stockholm School of Economics.
72. Ordóñez, L. D., Benson III, L., & Pittarello, A. (2015). Time-pressure perception and decision making. In J. S. Evans & K. Frankish (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of judgment and decision making* (Vol. 2, pp. 517–542). Wiley-Blackwell.
73. Pachur, T., & Spaar, M. (2015). Domain-specific preferences for intuition and deliberation in decision making. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 4(3), 303–311. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2015.05.002>

74. Pacini, R., & Epstein, S. (1999). The relation of rational and experiential information processing styles to personality, basic beliefs, and the ratio-bias phenomenon. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(6), 972–987. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.6.972>
75. Paliszkievicz, J., Çetin, F., & Launer, M. (2023). Intuition and digital trust in the workplace: Exploring decision-making styles. In J. Liebowitz (Ed.), *Digital transformation for the university of the future* (pp. 183–196). Springer.
76. Patton, J. R. (2003). Intuition in decisions. *Management Decision*, 41(10), 989–996. <https://doi.org/10.1108/00251740310507015>
77. Phillips, W. J., Fletcher, J. M., Marks, A. D., & Hine, D. W. (2016). Thinking styles and decision making: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 142(3), 260–290. <https://doi.org/10.1037/bul0000036>
78. Pohl, R. F. (2011). On the use of recognition in inferential decision making: An overview of the debate. *Judgment and Decision Making*, 6(5), 423–438.
79. Pretz, J. E., & Totz, K. S. (2007). Measuring individual differences in affective, heuristic, and holistic intuition. *Personality and Individual Differences*, 43(5), 1247–1257. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.05.008>
80. Pretz, J. E., Brookings, J. B., Carlson, L. A., Humbert, T. K., Roy, M., Jones, M., & Memmert, D. (2014). Development and validation of a new measure of intuition: The types of intuition scale. *Journal of Behavioral Decision Making*, 27(5), 454–467. <https://doi.org/10.1002/bdm.1822>
81. Radin, D. (2004). Electrodermal presentiments of future emotions. *Journal of Scientific Exploration*, 18(2), 253–273.
82. Ramsberg, J., & Sjöberg, L. (1998). The importance of cost and risk characteristics for attitudes towards lifesaving interventions. *Risk - Health, Safety & Environment*, 9, 271–290.
83. Ruitenburg, S. K., Ackermans, K., Kirschner, P. A., Jarodzka, H., & Camp, G. (2025). After initial acquisition, problem-solving leads to better long-term performance than example study, even for complex tasks. *Learning and Instruction*, 95, 102027. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.102027>
84. Saat, M., & Launer, M. (2005). The coordination of Estonian subsidiaries of foreign multinationals – An ethical perspective and theoretical discussion based on the internal differentiation approach. Paper presented at the International EBEN Conference, Bonn, September 23, 2005.
85. Sadler-Smith, E. (2019). Intuition in management. In *Oxford research encyclopedia of business and management*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190224851.013.59>
86. Sadler-Smith, E. (2022). *Intuition in business*. Oxford University Press.
87. Sarmany-Schuller, I. (2010). Decision making under time pressure in regard to preferred cognitive style (analytical-intuitive) and study orientation. *Studia Psychologica*, 52(4), 285.
88. Schaubroeck, J., & Merritt, D. E. (1997). Divergent effects of job control on coping with work stressors: The key role of self-efficacy. *Academy of Management Journal*, 40(3), 738–754. <https://doi.org/10.5465/257061>
89. Schaubroeck, J., Jones, J. R., & Xie, J. L. (2001). Individual differences in experienced control in stressful job conditions: The roles of age and locus of control. *Journal of Applied Psychology*, 86(6), 1068–1077. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.6.1068>
90. Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1995). Decision-making style: The development and assessment of a new measure. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 818–831.
91. Shaw, J. D., & Gupta, N. (2004). Job complexity, performance, and well-being: When does supplies-values fit matter? *Personnel Psychology*, 57(4), 847–879. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2004.00008.x>

92. Shiloh, S., Koren, S., & Zakay, D. (2001). Individual differences in compensatory decision-making style and need for closure as correlates of subjective decision complexity and difficulty. *Personality and Individual Differences*, 30(4), 699–710. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00065-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00065-2)
93. Sinclair, M. (Ed.). (2020). *Handbook of intuition research as practice*. Edward Elgar Publishing.
94. Sinclair, M., & Ashkanasy, N. M. (2005). Intuition: Myth or decision-making tool? *Management Learning*, 36(3), 353–370. <https://doi.org/10.1177/1350507605055767>
95. Sjöberg, L. (2000). The methodology of risk perception research. *Quality and Quantity*, 34(4), 407–418. <https://doi.org/10.1023/A:1004819707757>
96. Snow, A. (2010). Ambiguity and the value of information. *Journal of Risk and Uncertainty*, 40(2), 133–145. <https://doi.org/10.1007/s11166-010-9085-1>
97. Sonenshein, S. (2007). The role of construction, intuition, and justification in responding to ethical issues at work: The sensemaking-intuition model. *Academy of Management Review*, 32(4), 1022–1040. <https://doi.org/10.5465/amr.2007.25275504>
98. Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240–261. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240>
99. Suprun, D., & Launer, M. (2023). Rational decision making and international educational management. *Humanitarian Studios: Pedagogics, Psychology, Philosophy*, 14(4). <http://journals.nubip.edu.ua/index.php/Pedagogica/article/view/48442>
100. Suprun, D., & Launer, M. (2024). Intuitive decision-making as aspect in law enforcement management. Kyiv: DNDI. <https://doi.org/10.32782/31-10-2024>
101. Suprun, D., Suprun, M., & Launer, M. (2024). The training programs for managers in social sphere: From creativity to results. *Science and Education*, (4), 23–30. <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2024-4-doc/2024-4-5>
102. Suprun, D. (2021). *Theory and practice of implementing diagnostic technologies in the field of special education: Teaching and methodical manual*. Kyiv: Publishing House of NPU Dragomanov.
103. Suprun, D. (2019). Modernization of the content of psychologists' professional training in the field of special education [in Ukr.]. Kyiv: Drahomanov NPU. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/30565>
104. Suprun, D., Launer, M.-A., Sopivnyk, I., Sopivnyk, R., & Hryhorenko, T. (2024). *Foreign language communication in the social sphere (for social managers)*. Kyiv. <https://dglib.nubip.edu.ua/items/e59e32a7-b679-494d-8b5e-22b6200ee697>
105. Svenson, F., Pietrzak, P., & Launer, M. A. (2023). Different types of intuition at the workplace: An integrative review. *Business: Theory and Practice*, 24(2), 334–348. <https://doi.org/10.3846/btp.2023.19183>
106. Svenson, F., Steffen, B., Harteis, C., & Launer, M. A. (2022). Before virtuous practice: Public and private sector-specific preferences for intuition and deliberation in decision-making. *Public Integrity*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/10999922.2022.2107370>
107. Thalbourne, M. A., & Haraldsson, E. (1980). Personality characteristics of sheep and goats. *Personality and Individual Differences*, 1(2), 180–185. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(80\)90040-0](https://doi.org/10.1016/0191-8869(80)90040-0)
108. Tinghög, G., Andersson, D., Bonn, C., Johannesson, M., Kirchler, M., Koppel, L., & Västfjäll, D. (2016). Intuition and moral decision-making – The effect of time pressure and cognitive load on moral judgment and altruistic behavior. *PLoS One*, 11(10), e0164012. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0164012>

109. Tversky, A., & Kahneman, D. (2000). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. In T. Connolly, H. Arkes, & K. R. Hammond (Eds.), *Judgment and decision making: An interdisciplinary reader* (pp. 35–52). Cambridge University Press.
110. Vincent, V. (2018). *Intuition in employee selection: Examining the conditions for accurate intuitive hiring decisions* (Doctoral dissertation, Kennesaw State University). Digital Commons. <https://digitalcommons.kennesaw.edu/etd/XXXX>
111. Vincent, V. U., Guidice, R. M., & Mero, N. P. (2019). Should you follow your gut? The impact of expertise on intuitive hiring decisions for complex jobs. *Journal of Management & Organization*, 1–21. <https://doi.org/10.1017/jmo.2018.72>
112. Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361–384. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4279067>
113. Wood, R., Bandura, A., & Bailey, T. (1990). Mechanisms governing organizational performance in complex decision-making environments. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 46(2), 181–201. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(90\)90025-I](https://doi.org/10.1016/0749-5978(90)90025-I)
114. Xie, J. L., & Johns, G. (1995). Job scope and stress: Can job scope be too high? *Academy of Management Journal*, 38(5), 1288–1309. <https://doi.org/10.5465/256863>
115. Zakay, D., & Wooler, S. (1984). Time pressure, training and decision effectiveness. *Ergonomics*, 27(3), 273–284. <https://doi.org/10.1080/00140138408963485>



УДК 005.962:364:37.091.3

**PROFESSIONAL TRAINING
OF MANAGERS IN SOCIAL SPHERE:
MODERN PROGRAMS**

***M. Suprun,
D. Suprun,
A. Kapliienko,
Markus A. Launer,
Zhou YI.***

**ПРОФЕСІЙНЕ НАВЧАННЯ
МЕНЕДЖЕРІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ:
СУЧАСНІ ПРОГРАМИ**

***Супрун М. О.,
Супрун Д. М.,
Каплієнко А. І.,
Маркус А. Лоунер,
Чжоу Й.***

Відповідно до викликів воєнного стану в Україні, зміни, які відбуваються у соціальній роботі та професійній діяльності спеціалістів із надання соціальних послуг, соціальних менеджерів, соціальних працівників вимагають розробки нових підходів до забезпечення безперервної освіти, що передбачає професійне вдосконалення та набуття відповідних професійних компетенцій. Мета статті – визначити основні параметри та вказати на сучасні шляхи і програми, форми і методи навчально-методичної роботи з формування конкурентоспроможності соціального менеджера. Для досягнення мети з поставленими завданнями було застосовано набір взаємодоповнюючих методів: теоретичних методів, психодіагностичних методів та методик дослідження; статистичний аналіз. Досягнуто мети програм, сформовано лідерські якості, відкрито нові можливості для співпраці, розкрито питання та надано ідеї для роздумів щодо активізації діяльності фахівців у сфері міжнародного соціального менеджменту та лідерства. Вдосконалена система професійної підготовки управлінських кадрів соціальної сфери запропонувала підхід до процесу озброєння сучасного фахівця соціальної сфери необхідним комплексом сучасних інноваційних знань, практичних і професійних навичок. Завдяки професійній організації провідні спеціалісти висвітлили свій досвід з актуальних питань та отримали новітні робочі інструменти для впровадження кращих світових практик з точки зору соціальних інновацій у вимірах освітніх процесів у соціальній сфері.

Ключові слова: освітній менеджмент, соціальна сфера, програма професійної підготовки, система професійної підготовки, соціальний менеджер.

In accordance with the challenges of the martial law in Ukraine, the changes taking place in social work and in the professional activity of specialists in the provision of social services, social managers, social workers require the development of new approaches to ensuring continuous education, which involves professional improvement and the acquisition of relevant professional competencies in the process Certification training. The purpose of the article is to determine the key parameters and point out the current ways and programs, forms and methods of educational and methodological work on the formation of the competitiveness of a social manager. For achievement the aim with tasks, the set of complementary methods was applied: theoretical methods, psychodiagnostic methods and research techniques; statistical analysis. The aim of programs has been achieved, leadership qualities have been formed, new opportunities for cooperation have been opened, questions have been revealed, and ideas for reflection have been given to activate the activities of specialists in the field of international social management and leadership. The system of professional management training proposed a systematic approach to the process of arming a modern professionals in social sphere with the necessary set of up-to-date innovative knowledge, practical and professional skills. Thanks to the professional organization, leading specialists highlighted their experience on current issues and received the latest working tools for the implementation of the best global practices from the perspective of social innovations in the social dimensions of educational processes in Social Sphere.

Keywords: Educational Management, Social Sphere, professional training program, system of professional training, social manager.

Introduction. Social work is precisely that field of activity that foresees a certain path to professional realization. Taking part in training programs is an opportunity to improve knowledge and improve skills of both social top managers, setor managers, professionals who are already working in the field of social services, and those who are just planning to join this field. The development and implementation of short-term educational programs for professional development of social work specialists, social managers and social workers is really actual in our days. In accordance with the challenges of the martial law in Ukraine, the changes taking place in social work and in the professional activity of specialists in the provision of social services, social managers, social workers require the development of new approaches to ensuring continuous education, which involves professional improvement and the acquisition of relevant professional competencies in the process of Certification training. The content of all educational programs in social work, including advanced training programs, must comply with the Global Standards for Social Work Education and Training and take into account the local adapted context. According to the Global Standards, all programs need: to have a clearly formulated

goal or mission that reflects the values and ethical principles management of social work; to be consistent with the global definition of social work; to respect the rights and interests of all participants in the management of educational process.

Currently, we have the opportunity to share the experience of the exchange of scientific achievements between the Department of Social Work and Rehabilitation of the Humanitarian and Pedagogical Faculty of the NULES of Ukraine and profiling faculties of European countries (Sapienza University, Rome, Italy; The John Paul II Catholic University, Lublin, Poland; Gent University, Belgium; Ostfalia, Germany) (Suprun, 2023).

Thus, in 2024, the department joined to the 8th International Conference on Contemporary Studies in Management (CoSiM), where representatives of department delighted management and educational aspects in Social Sphere, social managers' promotion and noted that the key to the general and professional growth of a specialist is a balanced involvement in mentioned programs as a means of forming the appropriate level of professional training components. The emphasis was placed on the importance and necessity of studying and implementing progressive global experience in the field of social management and inclusion, the issue of social values of the world and national level was raised, the ways of introducing the latest paradigm of a cohesive social and educational environment into the International and Ukrainian Society as a basis for social security, social cohesion and responsibility of the citizens of our State in the conditions of modern integration challenges were analyzed as a means of forming a leadership civic position of social specialist and strengthening of social unity in general (Suprun, 2024).

An analysis of research and publications was carried out in order to provide a theoretical and methodological basis for the aforementioned programs. In the researches of modern socialists, psychologists and educators, the problem of formation of the competitiveness of social manager in context of International Educational Management is delighted in the process of professional training (Suprun, 2018; 2019; 2023), in extracurricular work, in social activities (Sopivnyk, 2023).

Let's mention Intuition decision-making as a concept that has been studied across various disciplines, such as management, sociology, psychology, and philosophy (Lauren, 2022). The values of diversity and inclusion in education and society are revealed in the works of D. Suprun (2018; 2019; 2023), M. Sheremet (2023) and others. Works of G. Griban (2020; 2021), I. Okhrimenko (2021), S. Sprynchuk (2021), O. Varetska (2020) are devoted to the vectors of influence on the quality of educational services in the conditions of internationalization. A Facilitator's Guide to Shared Decision Making was developed by Sam Keiner (2020). The concept of Growth mindset was promoted by Carol Dweck (2015). Improving the qualifications of social work specialists and social managers was delighted by G. Slozanska, S. Stelmakh and I. Krynytska (2022). Scientists investigate new factors in community based participatory action research (Janice, Burns, Deanna, & Schaweidler, 2011). The great importance has Educational Management in the context of digital transformation of education and science in Ukraine according to challenges in professional training (Iatsyshyn & Atamanyuk, 2024). A new achievement in the English-language educational and methodological support of the mentioned programs became the educational manual «Social leadership and team building» authored by R. Sopivnyk, I. Sopivnyk, D. Suprun, T. Hryhorenko (2023).

The aim and research tasks. The integral aim of the article is to determine the key parameters and point out the current ways and programs, Forms and methods of educational and methodological work on the formation of the competitiveness of social manager, conducted by the Department of Social Work and Rehabilitation of the Humanities and Pedagogical Faculty of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine.

The *specified goal* consists in the theoretical and methodological analysis, development and implementation of the mentioned programs.

The following *tasks* are outlined:

To provide a theoretical and methodological analysis of the foundations of the formation of the competitiveness of social manager.

To study the civil experience of countries widely implemented management practices in Social Sphere.

To develop the programs for the formation of the competitiveness of social manager, taking into account foreign experience, and to check its effectiveness.

Methods.

For achievement the aim with tasks, the set of complementary methods was applied: theoretical methods, psychodiagnostic methods and research techniques; statistical analysis. According to practical oriented aim and proces variable forms and methods of educational and methodical work were provided:

Theoretical seminars: discussion of new theoretical approaches, concepts and models in social work.

Practical seminars: solving specific practical problems, analyzing cases, modeling situations.

Trainings: development of specific professional skills through active learning for practical work.

Psychological trainings: improvement of communicative and interactive skills, development of emotional intelligence.

Master classes and Webinars: conducting practical classes by specialists with a high level of expertise, demonstration of the best practices.

Advanced training courses (short-term and long-term training programs that include both theoretical and practical components).

Conferences, roundtables and forums: a gathering of experts to discuss current issues, share experience, promote the exchange of ideas, problem solving and the development of joint solutions and present new research.

Methods of educational, methodical and methodological work:

Lecture method: teaching material for the purpose of familiarization with new theoretical knowledge.

Project method: learning through the implementation of practical projects that require the application of acquired knowledge in practice.

Case method: analysis of specific situations or cases from practice to develop problem-solving skills.

Group work: working together according to tasks of development of cooperation skills and share experiences.

Role-playing: modeling situations of practice behavioral reactions and communication skills.

Discussions: discussion of current topics for the development of critical thinking and the ability to argue own position.

Testing and self-diagnosis: assessment of knowledge and skills of specialists to determine their strengths and weaknesses.

The presented forms and methods of educational and methodological work are mutually integrated in order to provide an algorithm for the implementation of programs in the process of improving the qualifications of social workers and social managers.

Training programs for social workers should be competency-oriented and aimed at improving professional competencies and developing the TOP-10 soft skills for a successful career. Soft skills, sometimes flexible skills, are a set of non-specialized, super-professional skills that are responsible for successful participation in the work process, high productivity, namely:

- Analytical thinking and innovation.
- Active learning and educational strategies.
- Comprehensive problem solving.
- Critical Thinking and Analysis.
- Creativity, originality and initiative.
- Leadership and Social Impact.
- Technology use, monitoring and control.
- Development of technologies and programming.
- Stress resistance and flexibility.
- Reasonability and generation of ideas (CCL, 2023).

The proposed programs are multi-level and include:

Basic level;

Professional level;

High Management level.

Within the framework of the programs, it is possible to train teams or organizations that have concrete specific requests for improving the qualifications of their personnel.

The programs are conducted both as separate modules and as complex courses. The topics of the programs (taking into account the mutual integration and complementarity of forms and methods) provide for the provision of a theoretical and practical component.

At the basic level, the course «Social work: current state and prospects» is relevant, consisting of the following thematic content (at the request of the participants, the topic can be changed to a more relevant one for the target audience). Here is an approximate thematic list:

1. *Social work in the community in accordance with today's trends and challenges.* Social services in Ukraine and abroad: current state and prospects. (Schematically (poster) develop an algorithm for providing socio-psychological assistance)

2. *The practice of using social work models* (The problem-solving model: requirements for implementation at the individual and group levels. The model focused on the task: stages and techniques. The crisis intervention model: areas of application. Review of cases (+models)

3. *Practice of social work: Promotion of social justice and change.* Professional communication with the client: basic techniques (Algorithm and methods of counseling. Active listening and rules for asking questions. Motivational and crisis counseling. Review of cases).

4. *Ethical standards in social work.* International and domestic documents regulating activities in social work. Ethical dilemmas and ethical decisions.

Professional relations, communication and professional interaction. (to develop a model of the organizational structure of the executive body of the village, settlement, city council on issues of social protection of the population (and protection of children's rights)).

5. *Provision of social services*. International standards for the provision of social services (Algorithm of case management technology. Review of cases (+ models)).

6. *Determining of the community the needs* in social services and their prioritization (Algorithm for determining needs. Methods of data collection. Review of cases).

7. *Communication and interaction in the provision of social services* (Establishment of partnership relations. Tools of cooperation with local self-government bodies, with residents and public organizations. Communication strategy online and offline? Management of emotions in periods of uncertainty and stress (Review of cases (+ models))

8. *Monitoring and evaluation of the quality of the provision of social services*. Supervision in the professional activities of social workers

10. *Tasks and functions of specialized services* whose activities are aimed at the social rehabilitation of children and youth with special needs (Algorithm of case management technology. Review of cases)

11. Social support and accompaniment of children and youth living with *HIV/AIDS*, injecting drug users (Algorithm of case management technology. Review of cases)

12. Social support and rehabilitation support of *military personnel* and *their families* (Algorithm of case management technology. Review of cases)

Additional variable subjects for choice (examples):

1. Organizational culture of social services in the process of transformation of social education.

2. The social mission of specialized formations of the volunteer movement in Ukraine in the conditions of martial law.

3. Prevention of professional emotional burnout.

4. Professional identity of specialists in the conditions of an inclusive society.

5. Formation of the civic position of specialists in the social sphere.

6. Formation of components of professional and personal growth in the social sphere.

7. Development of motivation for professional self-realization in the social field.

The given topic is not permanent and can be changed or supplemented, depending on the audience

Provision of advanced training in **professional** and **high management** levels provides for the mandatory implementation of the management component in the aspect of **leadership**.

We will present the comprehensive program «**Managerial thinking in the social sphere: from creativity to results**». This program is for leaders in the social sphere, teams of social managers, aimed at developing variable types of thinking and mastering tools for solving complex tasks in accordance with today's challenges.

The purpose of the program: to consider and practice on cases a versatile set of tools for the development of managerial thinking in the social sphere

Program objectives. All modules of the program are interconnected with a single goal – to provide the social manager and his team with an effective set of tools for finding, justifying and implementing the right solutions.

We will provide a brief description of the modules.

Systemic thinking in the social sphere: How to apply a systematic approach to situation analysis?

Description of the training component:

Systems in the social sphere consist of three components (elements, connections between them and the goal) and develop according to certain rules and

regularities. Knowledge of these regularities is the basis of systems thinking. This allows to make decisions taking into account their impact on the system as a whole, not only on the work of individual elements. In the training, several techniques of systemic thinking aimed at finding and evaluating solutions in the social sphere are worked out.

Program:

Basics of the manager's systemic thinking in the social sphere. System archetypes and approaches to work with them.

Cases and tasks: for given situations, determine a system archetype and, based on this, propose a solution to the situation.

Basics of Goldratt's theory of constraints. Algorithm for working with restrictions and examples of its application for different types of restrictions.

Case: based on the description of the organization to determine. Is its limitation correctly determined and to suggest how to use it to the maximum and expand it.

Decision-making in the social sphere: How to develop solutions that are effective for the system as a whole?

Description of the training component:

So, a systematic approach is a way of analyzing situations and finding solutions. The next step is decision-making. One of the main qualities is the ability to combine different aspects of activity to achieve overall success, based on the rational and intuitive decision-making (Lauren, 2022; Suprun, 2023).

Let's familiarize ourselves with the decision-making algorithm in the social sphere and apply a specific criterion for checking decisions. We will learn about obstacles and difficulties, and ways to avoid them, and we will work on cases.

Program:

- Analysis of the system (activities of the social team) and finding a solution.
- Evaluation of the solution in the social sphere (what is the problem?)

- *Case*: analysis of the situation, search for a solution, evaluation of the quality of the solution.

- Obstacles and difficulties in decision-making: internal and process. Ways to eliminate them or reduce their impact.

- *Task*: identifying obstacles to decision-making and finding ways to avoid them.

- *Discussion*: how to apply learned techniques in practice. Summing up.

Critical thinking in the social sphere: How to give your own assessment of events, analyze them and formulate reasonable conclusions?

Description of the training component:

Critical thinking is a system of judgments that helps to make one's own assessment of events, analyze them and formulate reasonable conclusions. Let's consider some of the most requested critical thinking techniques: information security techniques, working with cognitive distortions, and evaluating the strength of arguments.

Program:

- Essential critical thinking. List of critical thinking skills in the social sphere.
- Two systems of thinking (slow and fast) and their influence on decision-making.

- Information analysis. Security techniques in the information space.

- *Task*: we determine how much information sources can be trusted.

- Cognitive distortions in thinking. Three types of thinking traps: perception, attention, and decision traps.

- *Task*: in given situations, we determine the types of traps and ways to avoid them.

- Logic and argumentation. Algorithm for evaluating the strength of arguments in the social sphere.

- *Task*: determine the strength of the arguments.

- *Discussion:* how to apply learned techniques in practice in the social sphere.

Summing up.

Design thinking in the social sphere: How to better understand customers and develop exactly the solutions they need?

Description of the training component:

Design thinking is a methodology aimed at understanding and analyzing the needs of the client (internal or external) and developing solutions that maximally satisfy these needs, of course, taking into account the goals and limitations. 5 steps of design thinking and the most popular techniques that allow you to better understand the needs of the client and target groups.

Program:

- Design Thinking in essence. Some interesting facts from the history of the development of design thinking.
- Examples of using Design Thinking to improve service for customers and target groups, working atmosphere for employees.
- 5 steps of design thinking in the social sphere and key results of these steps.
- End-to-end case: we consider the situation, apply design thinking techniques to analyze needs (internal or external) and develop solutions.
- *Discussion:* how to apply learned techniques in practice. Summing up.

Creative thinking in the social sphere: How to find non-standard solutions? How to use creative thinking tools?

Description of the training component:

Creative thinking is an approach to idea generation, evaluation, and improvement that helps you go beyond standard patterns, perceptions, and beliefs to produce original and effective solutions and ideas. 2 approaches to creative thinking, 6 lateral shifts for generating creative ideas, and brainstorming management principles for going "beyond" standard and predictable ideas.

Program:

- Creativity as a methodology. Two approaches to creativity. Examples of the use of creative thinking in the social sphere

- Concept of lateral shifts. 6 Key Lateral Shifts to Generate Creative Ideas. Examples of use

- *Case*: use the given lateral shifts to generate ideas, taking into account the proposed topics, tasks and goals. Present the created ideas

- *Rob Sam Keiner*: How to manage the ideation process to go beyond standard and predictable ideas (Keiner, 2020).

Social growth mindset: How to motivate teams to grow and proactively seek and create solutions?

Description of the training component:

Growth mindset is the concept of the world-famous psychologist *Carol Dweck*, according to that success and results do not depend on innate talents and skills, but on perseverance, motivation and self-improvement. In the social sphere, the use of the principles of growth thinking allows to increase the level of proactivity, involvement and initiative. The difference between a growth mindset and a fixed mindset. Key tools and approaches to developing a growth mindset (Dweck, 2012).

Program:

- Concept of growth mindset. Difference between Growth and Fixed mindset. Defining your own type of thinking. Examples of responding to challenges of different types of thinking. Analytics for teams with a growth mindset (Dweck, 2012).

- Principles and areas of using growth mindset. Finding solutions and responding to challenges.

- *Case*: apply the principles of growth thinking to solve given challenges in the social sphere.

- Using a growth mindset to develop proactivity and initiative.

Resilient thinking in the social sphere: How to maintain the emotional state of the team and counteract burnout in the social sphere?

Description of the training component:

Resilient thinking is a key component of resilience and the ability to effectively face stress and challenges. This type of thinking helps leaders maintain their own and team psychological resources, increase stress resistance and prevent burnout.

Program:

The concept of resilience and resilient thinking. What are resilient teams? Components of resilience: flexibility and adaptability, self-regulation and stress resistance, ability to see opportunities in crisis, focus on decision-making, empathy and support of others. How the stress reaction develops and the principles of response in each phase. Personal and team resource support tools.

Case: analyze given situations and apply the principles of resilient thinking to solve a team task.

Results and Discussion.

As result, the Program of «**Effective Team Management in the Social Sphere**» is conducted independently or in addition to the previous programs, on the base of mentioned programs (or separate) for top social managers,.

The *aim* is to improve leadership competencies, determine one's own management style, and master crisis response tools (Sopivnyk, 2023).

- how to effectively build work processes, manage a team and give quality feedback to employees in the social sphere;
- practical tools for team management in the social sphere, errors in the processes of social activity and ways to eliminate them;
- roles of each member of the team in the social sphere, goals for employees and the opportunity to form a motivation system;

1. Team workflow.

So, the team is formed, what next? Next, we have the most interesting thing: setting up work processes, assigning roles and transforming a group of specialists into a productive team. Thus, the full cycle of team management. Task: create an

interaction map, develop a motivational package and learn how to give constructive feedback.

2. *Creation of culture in the social sphere.*

The way the team communicates with each other affects the final result. Conflict prevention, creation of communication norms in the company, meaning of informal roles.

3. *The art of being Leader in the social sphere.*

Being a leader and correctly managing people is the most difficult, but also the most important job. Here we need to formulate own leadership style, effective management tools, balance between empathy and setting clear frameworks.

In order to discuss and consolidate programs results, conferences and forums, round tables, cooperation with career development centers (Development centers), career workshops (e.g., «Career start in inclusive society»), individual consultations, etc. took places during 2023/2024 educational year.

The above-described programs also provided the form of a focus group for a *final reflection* with training participants to discuss the achieved results and evaluate the effectiveness of increasing professional competence. It is possible to carry out testing and self-diagnostics, filling out forms, questionnaires, etc.

In addition to programs' sessions, specialists conducted a *series of webinars* on social services for target groups and professionals. Their main goals were next: raising awareness of a high-quality, sustainable multi-level system of support and services in the social sphere; management of emotions in periods of uncertainty and stress, support of the trauma information system; identifying the impact of social determinants of health on academic and social-emotional-behavioral success; provision of psychological support services to combatants and their families etc.

Examples of webinars: Issues of addressing stress and trauma; Assistance with injuries; Promoting the well-being of the specialist: understanding and struggle; Compassion fatigue; Professional burnout and secondary traumatic stress

Also, in the process of program implementation or at the interlevel stage, the following was provided:

- group and individual sessions with a psychologist;
- career sessions (success stories of famous women, career guidance, informative lectures - advice from doctors, psychologists and experts in various fields of activity, Ukrainian/English speaking clubs).
- thematic gatherings over tea or coffee;
- consultations regarding specialized services and psychosocial support services;
- creative master classes (art techniques (coffee therapy...), various arts, cooking, etc.).

According to the results of the survey, all these forms and methods can help to increase level of professional adaptability, managerial culture; assimilation by future specialists of the essence, regularities, principles, conditions of formation of the qualities of an active and socially competent subject of work culture; practical training of an individual to perform various functions and tasks, solving problems of professional and personal self-development (Iatsyshyn & Atamanyuk, 2024; Suprun, 2023). Thus, the next target settings of specialists' development are reached: 1) a system of universal leadership and management-psychological abilities and skills ensured the realization of a professional position (adequately assessing own capabilities, independently building ways to solve problems and difficult situations in personal and professional life, implement projects to improve own professional competence, personal self-realization); 2) methods of productive cooperation and communication, conflict resolution; 3) readiness for the optimal solution of managerial and professional tasks in the latest political and economic conditions (Sopivnyk, 2023).

Conclusions and prospects for further research. Thanks to the professional organization, leading specialists highlighted their experience on current issues and received the latest working tools for the implementation of the best global practices

from the perspective of social innovations in the social dimensions of educational processes. Thus, we got the opportunity to introduce and multiply world-class innovative experience, which should be carried out in a rational combination with the innovative experience of Ukrainian scientists who effectively overcome the extremely complex challenges of modern society.

So, the aim has been achieved, leadership qualities have been formed, new opportunities for cooperation have been opened, questions have been revealed, and ideas for reflection have been given to activate the activities of specialists in the field of international social management and leadership.

The integral goal of the international events related to the programs, namely the promotion of cooperation in the fields of science, the establishment and spread of scientific and educational, informational ties and interaction at the international level; formation of a culture of interdisciplinary communication; establishing and expanding contacts between representatives of the educational, scientific and business community; exchange of scientific results was achieved.

The identified trends can be used and clarify the strategy of increasing the level of development of leadership qualities as a managerial component of professional training. The educational scientific community should focus on overcoming disruptions, developing a new vision of the system of management training, creating conditions for the transformation of the education and business network, improving quality and maintaining an innovative environment for researches and their practical implementation. A program for the formation of leadership qualities as a managerial component was developed, taking into account an inclusive approach to decision-making, and their effectiveness was verified (Okhrimenko & Sprynchuk, 2021). Undoubtedly, prospects will have great continue in the cooperation of incredible like-minded interdisciplinary teams and will rise to higher level of professionalism and lead to new scientific achievements. It is impossible to exaggerate the role of these events, because the introduction of international innovations requires the provision of appropriate expertise by highly qualified scientists in accordance with the demands

and realities of today. We convincingly have an IDEA+STRATEGY=RESULT! These programs should help to create for the specialist' personality stable meaningful life orientations, as one of the aspects for further research, in a changing world, a personal meaning of professional self-realization in from the standpoint of modernization of management education in Social Sphere, taking into account the gains of world experience.

Acknowledgments: The authors express their gratitude to the head of the Department of Social Work and Rehabilitation, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Iryna Sopivnyk. During the 2023/2024 academic year she ensured implementation of the programs and maximum direct involvement of students, scientific and business community.

Conflict of interest: None.

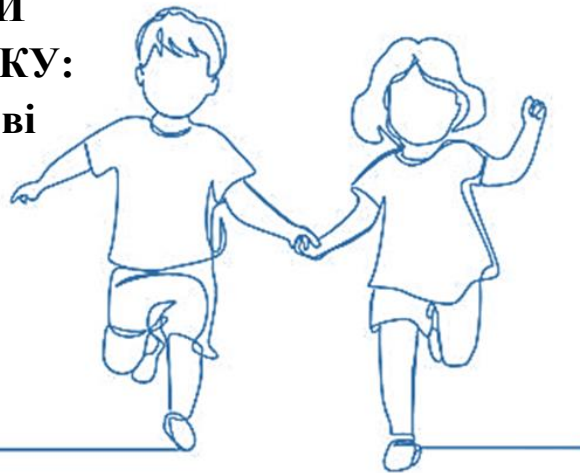
References:

1. Bloshchynskiy, I, Griban, G. & Okhrimenko, I. (2021) Formation of Psychophysical Readiness of Cadets for Future Professional Activity The Open Sports Sciences Journal, 14(14), 1-8 doi: <https://doi.org/10.2174/1875399X02114010001>
2. Center for Creative Leadership (CCL). (2023). Available at: <https://ccl.org> (accessed 28 June 2023).
3. Dweck, C. (2012) Stanford University's on the Growth Mindset and Education. OneDublin.org
4. Dweck, C. (2015) Department of Psychology. Wayback Machine. Stanford University.
- Griban, G. & Varetska, O. (2020) Formation of the Primary School Teachers' Information Competency in Postgraduate Education. Postmodern Openings, 11(3), 41-72. doi: <https://doi.org/10.18662/po/11.3/199>
5. Janice, C., Burns, M. A., Deanna, Y., Cooke, P. D., & Christine Schaweidler, M. P. H. (2011). A short guide to community based participatory action research. A community Research Lab Guide, 16. URL: <https://hc-v6-static.s3.amazonaws.com/media/resources/tmp/cbpar.pdf>.
6. Iatsyshyn, A., Atamanyuk, S.(2024) Knowledge Management in the Context of Digital Transformation of Education and Science in Ukraine: Challenges in Professional Training Digital Technologies in Education Selected Cases Springer Cham, Switzerland AG 2024 28 April 2024 pp 165–184 https://doi.org/10.1007/978-3-031-57422-1_12
<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-57422-1>
7. Keiner, S. (2020) The Facilitator's Guide. How to lead a group to make a joint decision
8. Launer, M. (2022): Conference Proceeding 6th international Conference on Contemporary Studies in Management (CoSiM) 2022, Suderburg Working Paper No. 16, November 2022 <https://www.ostfalia.de/cms/en/pws/launer/working-papers/>
9. Mamicheva, O. & Sheremet, M. (2020) Trends of modernization of psychologists' professional training in the system of special education International Journal of Psychosocial Rehabilitation, 24 (6), 13010-13029, doi: <https://doi.org/10.37200/IJPR/V24I6/PR261270>.

10. Okhrimenko, I. & Sprynchuk, S. (2021) Future psychologists' readiness to work in conditions of social cohesion in education. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 9(9), 40-48. <http://www.ijaep.com/index.php/IJAE/article/view/1137>
11. Slozanska, G., Stelmakh, S., Krynytska, I. (2022). Improving the qualifications of social work specialists and social managers: the experience of implementing a certificate program at the Ukrainian Catholic University. *Social Work and Education*, Vol. 9, No. 2.pp. 226-244. DOI: 10.25128/2520-6230.22.2.4
12. Sopivnyk, R., Sopivnyk, I., Suprun, D. & Hryhorenko, T. (2023) Social leadership and team building. Kyiv: NULES.
13. Suprun, D. (2023) *Psychology of Management*. Kyiv: DUSU.
14. Suprun, D. (2019). Modernization of the content of psychologists' professional training in the field of special education. Kyiv: Drahomanov NPU. (in Ukr.)
15. Suprun, D. (2018). Academic mobility perspective in the context of professional internationalization in the field of special education DOI 10.31392/NPU-nc.series19.2020.40.13Kyiv.
http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/34962/Sheremet_83-89.pdf?sequence=1
16. Suprun D. (2021) Theory and practice of implementing diagnostic technologies in the field of special education: Teaching and methodical manual. Kyiv: Publishing house of NPU Dragomanov, 317 p.
17. Suprun, D. (2019). Modernization of the content of psychologists' professional training in the field of special education. Kyiv: Drahomanov NPU. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/30565> (in Ukr.) (last accessed: 2025/05/12).
18. D.Suprun, M.-A.Launer, I.Sopivnyk, R.Sopivnyk, T.Hryhorenko (2024) Foreign Language Communication in the Social Sphere (for Social Managers). Kyiv: 2024. 553 pp. <https://dglib.nubip.edu.ua/items/e59e32a7-b679-494d-8b5e-22b6200ee697>
<https://dglib.nubip.edu.ua/server/api/core/bitstreams/9ee557d5-4b22-47b0-b6f3-fce6aae897c7/content> (last accessed: 2025/05/12)
19. Sheremet, M. (2023) Motivation development of mental health preservation of specialists in the field of special and inclusive education: european practices Pol Merkur Lek, ALUNA Publishing House 1, (JAN-FEB), 30-34 doi: <https://doi.org/10.36740/Merkur202301104>
20. Tamozhska, I. & Lehan, I.(2023) Functioning and development of national and european adult education systems: a comparative aspect *Conhecimento & Diversidade*, 15(40), 45-61 doi: <https://doi.org/10.18316/rcd.v15i40.11275>

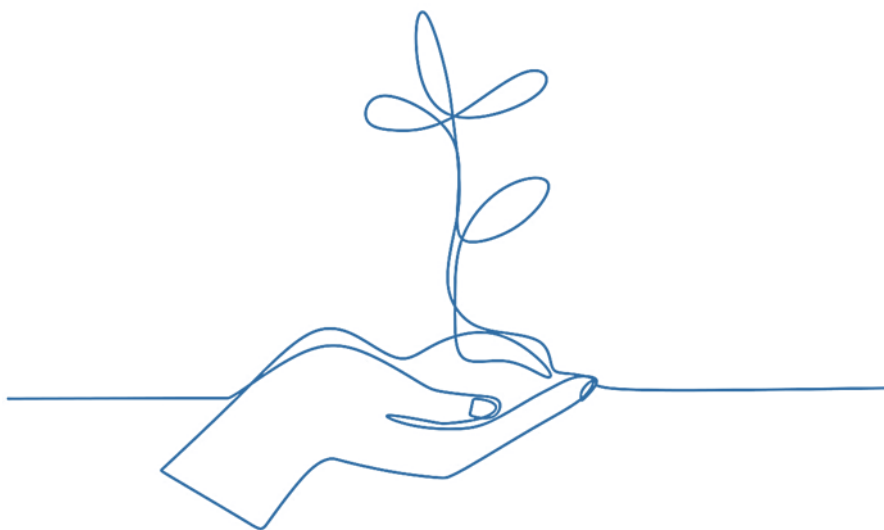


**ДІТИ З РІДКІСНИМИ
ПОТРЕБАМИ РОЗВИТКУ:
інформаційно-довідкові
матеріали**



Тематична рубрика містить науково-практичні матеріали, присвячені особливостям розвитку та освітньої підтримки дітей, чийі індивідуальні потреби можуть бути зумовлені орфанними (рідкісними) захворюваннями.

Інформація спрямована на підвищення професійної обізнаності фахівців та батьків щодо забезпечення інклюзивного навчання та створення сприятливих умов для розвитку кожної дитини.



ОСОБЛИВИ ПОТРЕБИ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ВІЛЬЯМСА

*Чеботарьова О. В.,
Гладченко І. В.*

Синдром Вільямса (WS) – це рідкісне генетичне порушення, спричинене делецією ділянки 7-ї хромосоми (7q11.23), яке поєднує особливості фізичного, когнітивного, емоційного та соціального розвитку. Діти з цим синдромом мають неповторний профіль розвитку, що вирізняє їх як серед однолітків із нейротиповим розвитком, так і серед дітей з іншими порушеннями. Для них характерне поєднання особливостей зовнішності, можливих вроджених хвороб серця (зокрема стенозу аорти), сенсорних труднощів і своєрідного психоемоційного профілю. Разом з тим, діти із синдромом Вільямса часто мають надзвичайно відкритий, щирий характер, виявляють глибоку емпатійність, прагнення до спілкування, високий інтерес до музики та гарно розвинене мовлення. Їхня емоційність і дружелюбність роблять їх надзвичайно привабливими у спілкуванні, проте водночас створюють певні труднощі у соціальній взаємодії, оскільки такі діти не завжди розрізняють безпечні та небезпечні ситуації, можуть бути надмірно довірливими до незнайомих і потребують чіткого навчання правилам соціальної поведінки.

Когнітивний розвиток дітей із синдромом Вільямса характеризується нерівномірністю. У більшості випадків спостерігається легка або помірна інтелектуальна недостатність, однак поряд із цим діти демонструють помітно розвинені вербальні здібності, музичний слух, емоційну виразність і чудову пам'ять на звуки, голоси та обличчя. Їхні сильні сторони зосереджені у сфері сприйняття мови, соціальної комунікації, музичних і ритмічних навичок, а складності найчастіше пов'язані з просторовим мисленням, логічними операціями, узагальненням і розумінням абстрактних понять. Мовлення таких дітей зазвичай випереджає інші сфери розвитку — вони говорять емоційно, з

багатою інтонацією, використовують розгорнуті фрази, часто навіть занадто "дорослі" за формою, однак змістовне розуміння мови може бути поверховим. Саме тому педагогам важливо поєднувати вербальне навчання з наочністю, жестами, ритмічними вправами, візуальними підказками та обов'язковим повторенням матеріалу. Такі методи допомагають закріпити знання і формують у дітей більш усвідомлене розуміння навчальної інформації.

Фізичний розвиток дітей із синдромом Вільямса має свої особливості. У багатьох випадках спостерігається низький м'язовий тонус, затримка формування дрібної та великої моторики, порушення координації рухів. Ці діти часто мають підвищену чутливість до звуків, світла, дотиків або змін температури. Тому навчальний простір повинен бути комфортним, спокійним, без надмірного шуму, різких запахів чи яскравих подразників. Заняття лікувальною фізкультурою, сенсорною інтеграційною терапією, музикотерапією, арттерапією та ритмічними вправами сприяють розвитку моторики, координації, саморегуляції та емоційного балансу. Регулярна медична підтримка є необхідною складовою їхнього життя, оскільки діти потребують нагляду кардіолога, невролога, ендокринолога та інших фахівців.

Емоційно та соціально діти із синдромом Вільямса дуже відкриті, доброзичливі та чутливі до емоцій інших людей. Вони легко взаємодіють з іншими, часто прагнуть уваги дорослих, охоче беруть участь у спільних іграх, виявляють щиру турботу про інших. Проте їхня гіперсоціальність може поєднуватися з тривожністю, страхом перед новими ситуаціями, змінами або розлукою з близькими. Саме тому у педагогічній роботі надзвичайно важливо забезпечити стабільність, передбачуваність, спокійне середовище та позитивне підкріплення. Різкі зміни в розкладі занять або в поведінці дорослих можуть викликати в таких дітей емоційний дистрес.

Отже, діти із синдромом Вільямса – це особистості з унікальним поєднанням чутливості, емоційності, музикальності та соціальності. Вони здатні досягати значних успіхів за умови, що дорослі створюють для них

підтримувальне, структуроване та доброзичливе середовище, у якому враховуються їхні індивідуальні ритми розвитку, сенсорні особливості та потреба у стабільності.

Організація навчального процесу для дітей із синдромом Вільямса потребує чіткої структури, індивідуального підходу та педагогічної гнучкості. Такі учні краще засвоюють матеріал, коли навчання побудовано на поетапному виконанні завдань, коротких і зрозумілих інструкціях, візуальних опорах і постійному повторенні. Використання музики, ритму, емоційно забарвлених вправ значно підвищує ефективність навчання, адже відповідає природним схильностям цих дітей. Заняття мають бути структурованими, а нові завдання – вводитися поступово, із попередженням про зміни. Важливо також розвивати вміння дітей зосереджувати увагу, планувати дії, працювати самостійно та доводити завдання до кінця.

Педагогічна робота з дітьми із синдромом Вільямса має спиратися на позитивну мотивацію. Такі діти дуже чутливі до емоційного тону спілкування, тому похвала, підтримка, схвалення навіть за невеликі успіхи мають величезне значення для формування впевненості та бажання навчатися. Водночас педагог має допомагати дитині розпізнавати власні емоції, розуміти почуття інших і поступово формувати навички безпечної поведінки в соціумі.

Орієнтовна щоденна програма занять для дитини з синдромом Вільямса (вік 5-7 років).

Час	Діяльність	Мета / Поради
8:30–9:00	Ранкове коло / вітання	Соціальна взаємодія, ознайомлення з розкладом дня. / Використовувати картки (пиктограми) для візуального підтримання розкладу.
9:00–9:30	Мовленнєві ігри / логопедичні вправи	Розвиток мовлення: римування, пісні, короткі діалоги. / Заохочувати відповідати на запитання простими реченнями.
9:30–10:00	Розвиток дрібної моторики	Ліплення, пазли, мозаїка. / Важливо впроваджувати короткі завдання в поєднанні з похвалою.
10:00–10:15	Перерва / сенсорна пауза	Легка фізична активність, дихальні вправи. / Враховувати сенсорну чутливість.
10:15–	Навчання	Використовувати наочні матеріали (рахункові палички,

11:00	математики (ФЕМУ)	картинки). / Завдання дробити на маленькі кроки.
11:00– 11:30	Музичні заняття	Вивчення пісень, ритмічні ігри, прості муз.інструменти, елементарне музикування. / Музика добре стимулює пам'ять та мотивацію.
11:30– 12:00	Обід / відпочинок	Спокійна атмосфера, заохочувати соціальні навички (попросити щось передати, подякувати).
12:00– 12:30	Прогулянка / рухова активність	Розвиток координації, гра з м'ячем, стрибки.
12:30– 13:00	Соціальні навички / рольові ігри	Вчити розуміння емоцій, правил, чергування. Можна грати «магазин» або «лікарню».
13:00– 13:30	Мовленнєвий розвиток, інтеграція через книги	Читання коротких історій, обговорення картинок, відповіді на прості запитання.
13:30– 14:00	Творчість / мистецтво	Малювання, аплікація, творчі завдання. / Сприяти самовираженню та дрібній моториці.
14:00	Заключне коло / рефлексія	Підсумок дня, похвала за досягнення, коротка бесіда про емоції.

Ефективність роботи з дітьми із синдромом Вільямса значно зростає за умови міждисциплінарного підходу. Важлива постійна співпраця педагогів, логопедів, психологів, дефектологів, лікарів і батьків. Такий командний формат дозволяє комплексно підтримувати дитину, враховувати її індивідуальні потреби, адаптувати навчальне середовище, допомагати у розвитку мовлення, мислення, моторики та соціальних навичок. Не менш важливим є психологічний супровід сім'ї: батькам потрібна інформаційна, емоційна й практична підтримка, адже саме вони забезпечують безперервність розвитку та відчуття безпеки для своєї дитини.

Таким чином, діти із синдромом Вільямса мають унікальний потенціал і власні сильні сторони, які можуть стати основою для ефективного навчання й гармонійного розвитку. Завдання педагога полягає в тому, щоб бачити за труднощами можливості, допомагати дитині долати бар'єри через позитивну взаємодію, творче середовище та віру в її можливості. Створення умов емоційного комфорту, системної підтримки та педагогічного розуміння дає змогу цим дітям не лише адаптуватися до навчального процесу, а й відчувати себе цінними, здатними й успішними членами суспільства.

Корисні посилання:

№ з/п	Джерело	Анотація
1.	Williams Syndrome Association – «Education» (англ.) https://www.williams-syndrome.org/education	Офіційний сайт; розділ «Освіта» дає стратегії навчання дітей із WS: структуровані заняття, візуальні розклади, технологічна підтримка.
2.	New England Regional Genetics Network – «Education Supports» (англ.) https://www.negenetics.org/gemss/conditions/williams-syndrome/education-supports	Матеріал про підтримку в освіті: сильні/слабкі сторони дітей із WS, рекомендації щодо інклюзії, адаптацій.
3.	UCL Blog – «Supporting children with Williams syndrome in the classroom» (англ.) https://blogs.ucl.ac.uk/cldd/2020/12/09/supporting-children-with-williams-syndrome-in-the-classroom/	Практичні поради для вчителів: як формулювати інструкції, готувати клас, враховувати сенсорні потреби.
4.	«Education guidelines for children and young people with Williams syndrome» (англ.) https://blogs.ucl.ac.uk/cldd/2021/05/17/education-guidelines-for-children-and-young-people-with-williams-syndrome/	Орієнтовні методичні вказівки: поєднання академічних і життєвих навичок, поради для переходу, інтеграції з родиною.
5.	Mervis, C. B., & Velleman, S. L. (2011). Children with Williams Syndrome: Language, Cognitive, and Behavioral Characteristics and their Implications for Intervention. Perspectives on language learning and education, 18(3), 98–107. https://doi.org/10.1044/lle18.3.98	Наукова стаття з оглядом когнітивно-мовленнєвого профілю дітей із WS, що може бути корисно для глибшого розуміння.
6.	Greiner de Magalhães, C., Cardoso-Martins, C., & Mervis, C. B. (2022). Spelling abilities of school-aged children with Williams syndrome. Research in developmental disabilities, 120, 104129. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104129	Дослідження з освітньої сфери: навчання читання/правопису у дітей із WS, методичні висновки.
7.	Ластівка, І., Анцупова, В., Бабінцева, А., Юрків, О., Шейко, Л., & Брішевац, Л. (2024). Синдром Вільямса-Бойрена та поєднана патологія у монохоріальних близнюків (літературний огляд та клінічний випадок). Неонатологія, хірургія та перинатальна медицина, 14(2(52)), 135–144. https://doi.org/10.24061/2413-4260.XIV.2.52.2024.19	Клінічна стаття, яка дає медичний і генетичний контекст WS – корисно для міждисциплінарного розуміння.
8.	Богданець-Білокаленко, Н., & Сиротич, Н. (2019). Розвиток дрібної моторики рук у молодших школярів із Синдромом Вільямса засобами	Методична стаття, фокусована на розвитку дрібної моторики у дітей із WS – корисна для

	літературно-музичної творчості (на основі творів Н. Забіли). <i>Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету</i> , (45), С. 18-23. http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/57	корекційної роботи.
9.	LearnAlberta – «Williams Syndrome – Medical/Disability Information for Classroom ...» (англ.) https://www.learnalberta.ca/content/inmdict/html/williams_syndrome.html	Практичний ресурс для вчителів: конкретні стратегії роботи в класі, врахування сенсорних, моторних та мовленнєвих особливостей.
10.	Україномовна інформація: «Синдром Вільямса» на порталі IBIS-BirthDefects https://ukr.ibis-birthdefects.org/williams-3/	Короткий огляд WS: поширеність, діагностика, ключові прояви.



НАШІ ЮВІЛЯРИ

СВІТЛО НАУКИ І ДОБРА: ДО ЮВІЛЕЮ ЛІЛІ ОЛЕКСІЇВНИ ХАНЗЕРУК

*Чеботарьова О. В.,
Супрун М. О.*



Після того як у 1985 році випускниця-відмінниця Ковельського медичного училища із мальовничої Волині Лілія Ханзерук блискуче склала вступні іспити на дефектологічний факультету Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького (нині Український державний університет імені Михайла Драгоманова) й розпочалася її професійно-щаслива дорога в людинознавчу сферу знань. Саме в студентські роки вона зробила перші кроки в наукове пізнання свого фаху. Незабутньою для неї є наукове

наставництво професора Олени Йосипівни Теплицької та доцентів Маргарити Вікторівни Рождественської і Галини Михайлівни Плешканівської. Наголосимо, що співпраця із цими Вчителями переросла в істинну багаторічну Дружбу. Після закінчення інституту (1990 р.) її, як одну з кращих випускниць, рекомендують працювати до Кам'янець-Подільського педагогічного інституту імені В.П.Затонського (нині Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка), в якому тоді започатковувалася підготовка вчителів-дефектологів. Педагог-науковець невдовзі вагомо заявила про себе не лише в своєму виші, а й на Всеукраїнському та міжнародному рівнях з оригінальними педагогічними розробками із проблем дошкільної олігофренопедагогіки та ортопедагогіки.

Насамперед, необхідно зазначити, що Лілія Олексіївна на все життя зберегла вдячність колегам-дефектологам, із якими вона пройшла своє професійне становлення. Звичайно, мова передусім йде про всеосяжну співпрацю із першим завідуючим кафедрою олігофренопедагогіки доцентом О.М. Ляшенко, професорами С.П. Мироною, М.П. Матвєєвою, Н.С. Гавриловою, О.В. Гавриловим та ще з цілою кагортою знакових постатей вітчизняної спеціальної педагогіки та психології.

Запрошення до навчання в аспірантурі на рідній кафедрі олігофренопедагогіки Київського педагогічного вишу, що прозвучало із вуст завідуючої цієї кафедри Валентини Євгеніївни Турчинської, молода дослідниця сприйняла як особливу можливість реалізувати свій потенціал Вченого. Роки плідної співпраці із цим талановитим науковим керівником завершилися у 2001 році блискучим захистом кандидатської дисертації [1]. Після захисту Лілія Олексіївна спрямувала всі свої професійні зусилля на становлення себе як викладача сучасної вищої школи. Багаторічна науково-педагогічна стежина привела Лілію Олексівну до кагорти лідерів сучасної вищої спеціальної педагогічної освіти. Як не згадати те, що вчена ґрунтовно розробила повний спектр науково-методичного забезпечення із викладання ключових навчальних

дисциплін кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології. Багато вона зробила як гарант освітніх програм із підготовки кадрів ортопедагогів. Зокрема, нею всіляко врахований міжнародний досвід, який вона сама ґрунтовно вивчала в різних країнах світу. Чого тільки вартує її робота як багаторічного секретаря кафедри та відповідальної за роботу із докторантами й аспірантами кафедри... А скільком здобувачам допомогла Лілія Олексіївна на етапі підготовки дисертаційних робіт... перелічити просто неможливо!

Окремо потрібно наголосити на особливому таланті Шановної колеги постійно демонструвати запровадження на своїх заняттях кращих зразків світового педагогічного досвіду. Дійсно, її заняття є уособленням ідеї: Педагогіка, Наука і Мистецтво! Цьому твердженню сприяє і її потенціал Педагога та Знавця Світової Літератури. Як Майстер поетичного Слова Лілія Олексіївна все своє професійне життя керується відомим виразом Максима Тадейовича Рильського: «... Ми працю любимо, що в творчість перейшла!». Окремо зазначимо, що син Шановної Ювілярки Роман теж став професійним педагогом-музикантом, який гідно продовжує справу своєї Мами!

Ознайомлення із життєвим шляхом та науковим доробком доцента Лілії Олексіївни Ханзерук дає підстави для ствердження, що її науково-педагогічна постать займає чільне місце в когорті сучасних вчених-дефектологів України. Спектр ідей Шановної Ювілярки заслуговує на творче осмислення і використання як її сучасниками так і прийдешніми поколіннями дослідників [2].

Література:

1. Ханзерук Л. О. Формування досвіду спілкування у дошкільників з церебральним паралічем: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.03. Інститут дефектології АПН України. Київ, 2001. 20 с.
2. Піонтківська Г.С. Лілія Олексіївна Ханзерук. Внесок викладачів кафедри психокорекційної педагогіки у розвиток історії корекційної освіти: навчальний посібник / За ред. І.П.Колесника, Г.С.Піонтківської. - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. С. 271-277.

КОМУНІКАЦІЯ ОСВІТНІХ ВОЛОНТЕРСЬКИХ ІНІЦІАТИВ



У тематичній рубриці представлено науково-практичні та інформаційні матеріали, присвячені сучасним успішним волонтерським практикам у сфері спеціальної та інклюзивної освіти.



Telegram канал «МИ ПОРУЧ!»

Блеч Г. О.

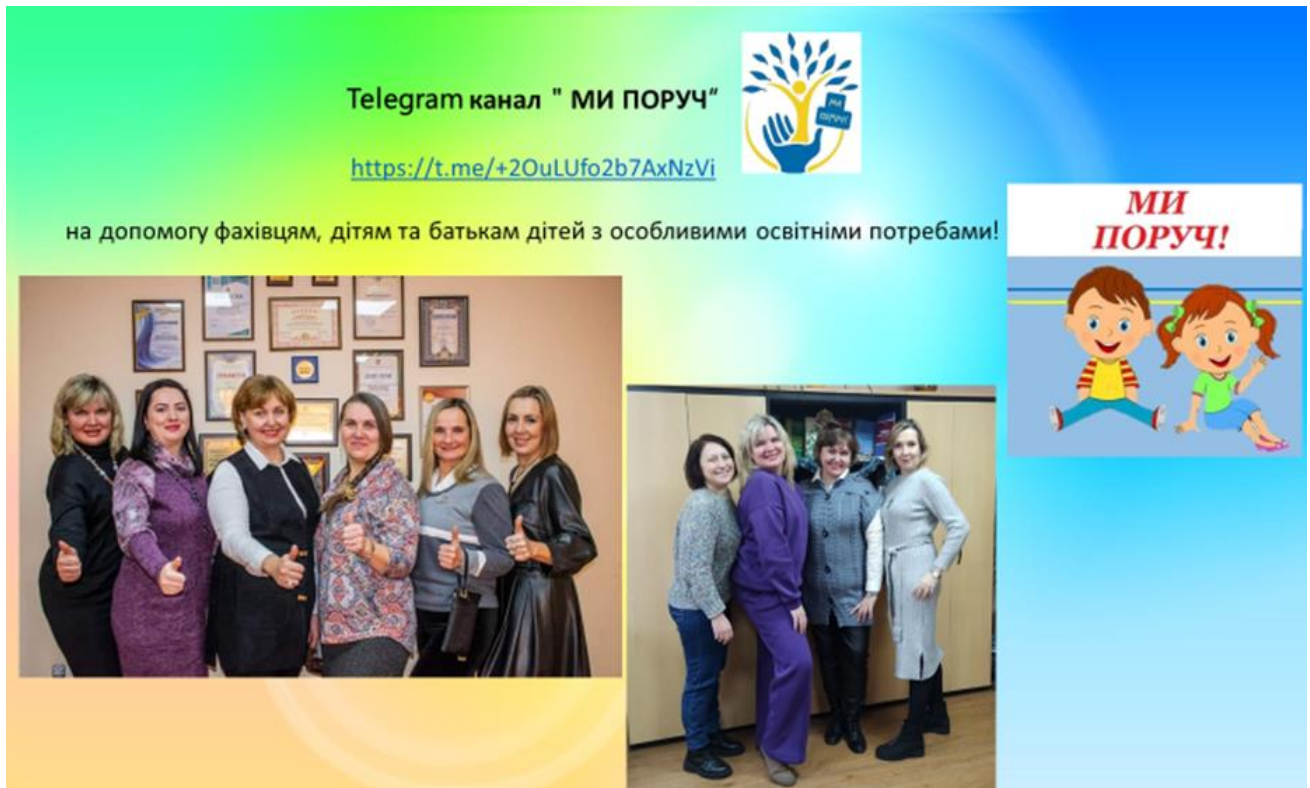
Одним із пріоритетних і стратегічно важливих завдань в умовах воєнного стану є розширення інформаційного простору, що спрямоване на забезпечення батьків дітей з особливими освітніми потребами та фахівців актуальною інформацією щодо сучасних психолого-педагогічних технологій навчання, розвитку й підтримки дітей та їхніх родин в умовах кризових викликів.

З метою інформування батьків дітей з ООП та фахівців із сучасними психолого-педагогічними технологіями навчання, розвитку та підтримки дітей з особливими освітніми потребами та їхніх родин, команда однодумців відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка (Олена Чеботарьова, Ганна Блеч – [#адміністратор_ТГ_каналу](#), Ірина Гладченко, Інна Бобренко, Ірина

Сухіна, Сніжана Трикоз, Оксана Мякушко) запустила у 2023 році освітньо-волонтерський проєкт Telegram канал «МИ ПОРУЧ!»

<https://t.me/+2OuLUfo2b7AxNzVi>

У цьому Telegram каналі фахівці діляться своїми знаннями та напрацюваннями, методичними розробками, іграми, цікавими вправами, практичними порадами.



На каналі «МИ ПОРУЧ!» надається корисна інформація щодо розвитку і навчання дитини з інтелектуальними порушеннями, надаються рекомендації, ігри, ігрові прийоми, представлені відео-ролики щодо формування математичних умінь та навичок ([#цікава_математика](#)), розвитку мовлення ([#розвиток_мовлення](#)), фізичного, сенсорного виховання, трудового навчання ([#навчаємось_разом](#)), практичні техніки, прийоми та поради щодо роботи з пластиліном, природними матеріалами, папером, нетрадиційні техніки малювання ([#навчаємось_разом](#); [#творчість_що_надихає](#)) і т.д.

Так, у рубриці (#цікава_математика), можна знайти ігри та вправи з числами та цифрами (це й лічба предметів у повсякденному житті, ігрові вправи щодо використання карток, кубиків, мозаїки для формування навички рахунку, приклади щодо створення настільних ігор з числами (доміно, картки, лото). Також презентуються



рухливі ігри з математичними завданнями, короткі відео з іграми на лічбу та порівняння, сортування предметів за кольором, формою, величиною, показ вправ та інструкцій для батьків, як можна вивчати математику вдома корисно і цікаво.

Допомогти батькам підтримувати розвиток мовлення дитини з інтелектуальними порушеннями вдома через практичні поради, ігри та інтерактивні вправи допоможе рубрика (#розвиток_мовлення). В цій рубриці можна знайти матеріали, роздруківки, картки для індивідуальної і групової роботи щодо розширення словникового запасу, формування і розвитку комунікативних навичок, формування речень та зв'язного мовлення. Наші фахівці поділяться порадами, як організувати мовленнєві ігри батькам самостійно вдома.

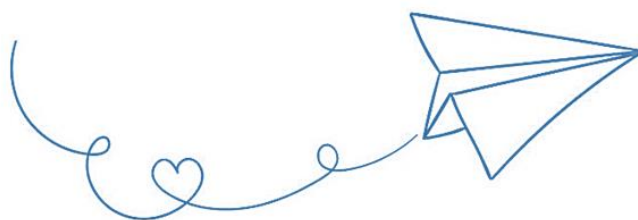
Підтримати батьків та поділитися досвідом з практиками щодо розвитку фізичних, сенсорних та трудових навичок дітей з інтелектуальними порушеннями через практичні поради та ігрові завдання допоможе знайомство з рубрикою (#навчаємось_разом). Тут можна знайти вправи та корисні

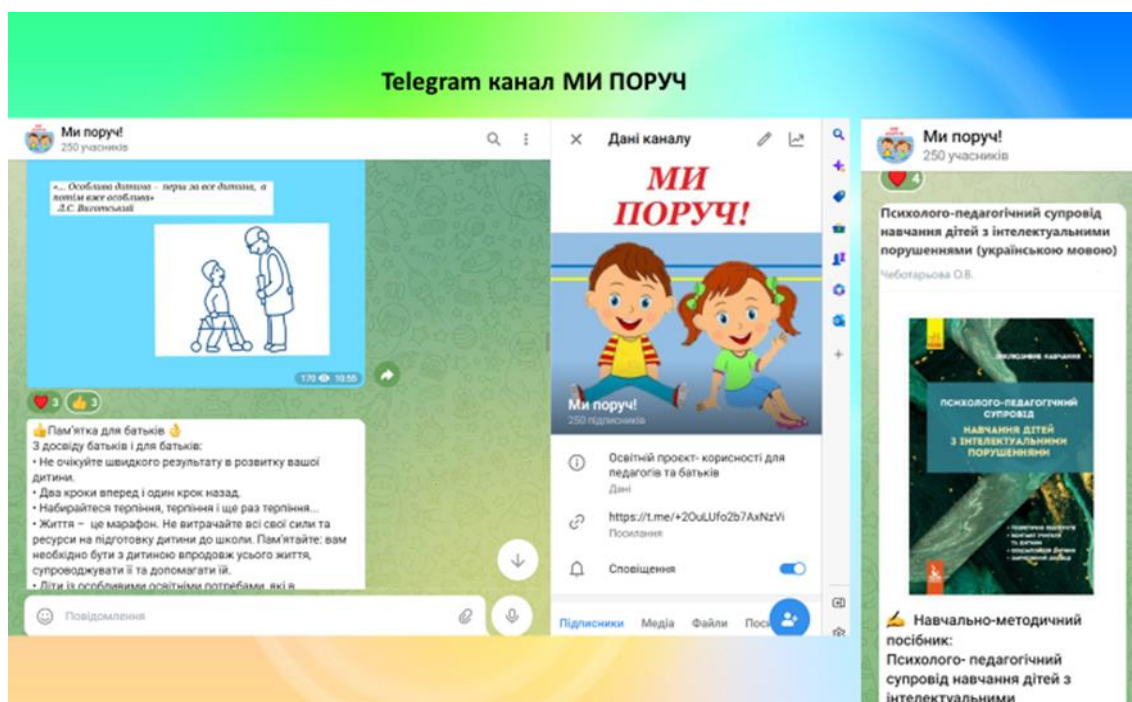
презентації щодо розвитку загальної та дрібної моторики, рекомендації щодо режиму дня, харчування, загартування дітей. Команда фахівців поділиться відео презентаціями та демонстраційними матеріалами щодо організації безпечної і практичної діяльності, вправами для сенсорного та фізичного розвитку, що буде корисним батькам, педагогам, фахівцям ІРЦ та всім, хто працює з дітьми ООП.

На каналі «МИ ПОРУЧ» висвітлюються творчі техніки роботи з різними матеріалами (пластиліном, папером, природними матеріалами), презентуються нетрадиційні техніки малювання, ігрові авторські прийоми та вправи для розвитку уяви, креативності і творчого мислення дітей ([#творчість_що_надихає](#)).

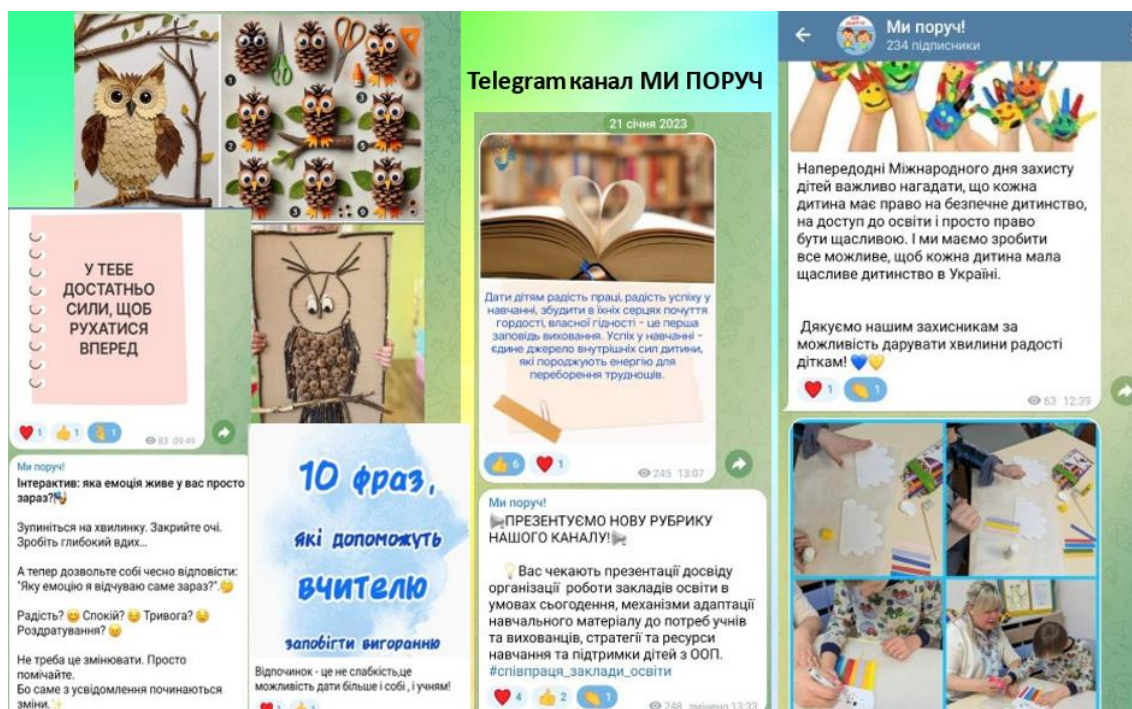


У рубриці ([#психологічні_поради](#)) можна знайти корисні практики щодо формування стресостійкості, профілактики емоційного вигорання, психологічні техніки, вправи для підтримання емоційного балансу, методики, які допоможуть стабілізувати емоційний, психологічний стан дитини, знизити рівень тривожності.

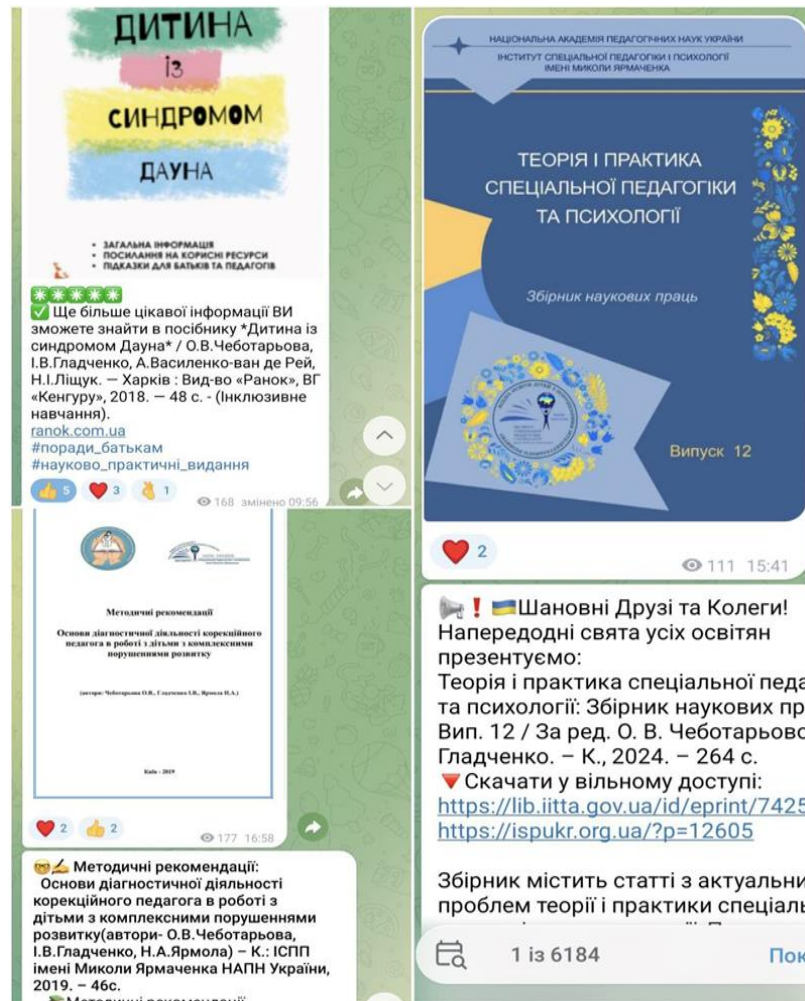




Рубрика ([#поради_батькам](#)) розкриває методи та прийоми розвитку уваги, пам'яті, мислення дитини, презентує матеріали щодо заохочення дитини до навчання та творчості, поради щодо формування позитивної самооцінки та впевненості, представляє допоміжні засоби навчання та створення безпечного простору для навчання та відпочинку, адаптації навчального та ігрового контенту для розвитку дитини.



Також на каналі постійно анонсуються цікаві заходи, конференції, курси підвищення кваліфікації педагогічних працівників, освітян, поширюється інформація про досягнення та результати науково-практичних напрацювань та досліджень відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.



Telegram канал «МИ ПОРУЧ!» є методичним та дидактичним ресурсом для педагогів, фахівців, що працюють з дітьми з інтелектуальними порушеннями, а також батьків, які виховують дітей з ООП, а його наповнення цікавим ігровим контентом слугує допомогою у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями, що є важливою складовою успіху та якості навчання.

***Разом тримаємо освітній стрій!
З любов'ю, підтримкою та увагою до дітей!***

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ



Блеч Ганна Олександрівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна.

Бобренко Інна Всеволодівна, науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна.

Гава Олена Леонідівна, магістр психології, дефектолог, КЗ КОР «Спеціалізований обласний будинок дитини м. Біла Церква», м. Біла Церква, Україна.

Гладченко Ірина Вікторівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна.

Грибань Галина Віталіївна, науковий співробітник відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна.

Дитяк Олена Іванівна, старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Київського столичного університету Б. Грінченка, директор ІРЦ №7 Подільського району м.Києва.

Каплієнко Анастасія Іванівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальної педагогіки та спеціальної освіти Ізмаїльський державний гуманітарний університет, м. Ізмаїл, Україна.

Кисла Оксана Петрівна, аспірантка відділу освіти дітей з порушенням інтелектуального розвитку, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна.

Козак Марія Михайлівна, асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна.

Кондратенко Валентина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, Україна.

Кондратенко Світлана Вікторівна, науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна.

Легкий Олег Михайлович, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна.

Макаренко Павло Валентинович, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки, Національна академія Національної гвардії України, м. Харків, Україна.

Максименко Любов Петрівна, вчитель української мови та літератури КЗ КОР «Трипільський навчально-реабілітаційний центр», м. Трипілля, Україна.

Маркус А. Лоунер, доктор економічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та торгівлі, Університет прикладних наук Остфалії, Зудербург, Німеччина.

Мартинюк Зоряна Степанівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна.

Миханчук Ірина Валеріївна, корекційний педагог, Поляхівський ліцей Теофіпольської селищної ради Хмельницької області, Україна.

Мякушко Оксана Іванівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна.

Нацуко Учїда, доктор філософії з інженерії, викладач, Центр гуманітарних наук Університет Ферріса Йокогама, Японія.

Норіко Сузукі, доцент факультету інформаційного менеджменту, онлайн-університет Токіо Мідорічо, м. Токородзава, Японія.

Старецька Оксана Йосифівна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, група зМІО_1-10, кафедра спеціальної та інклюзивної освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна.

Супрун Дар'я Миколаївна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та реабілітації гуманітарно-педагогічного факультету Національного університету біоресурсів і природокористування України, м. Київ, Україна.

Супрун Микола Олексійович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Навчально-наукового педагогічного інституту імені В.О. Сухомлинського, Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова, м. Миколаїв, Україна.

Сухіна Ірина В'ячеславівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна.

Топузов Михайло Олегович, кандидат економічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України м.Київ, Україна.

Трикоз Сніжана Валеріївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна.

Ханзерук Лілія Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології факультету спеціальної освіти та соціальної політики, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, Україна.

Чеботарьова Олена Валентинівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна.

Чжоу Ї, керівник відділу молодіжної та академічної роботи мистецького факультету, Коледж Хетао Баяннур, Автономний район Внутрішня Монголія, Китай.

Шеремет Марія Купріянівна, доктор педагогічних наук, професор, заслужений працівник освіти України, Почесний академік НАПН України.



Наукове видання



**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ**

Збірник наукових праць

Випуск 13

За редакцією О. В. Чеботарьової, І. В. Гладченко

Оригінал-макет І. В. Гладченко