

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



# INCLUSION AND DIVERSITY

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Випуск 4, 2024



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2024

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

Свідоцтво про державну реєстрацію: Серія КВ № 25408-15348Р від 15.02.2023 року

Друкується згідно з рішенням вченої ради  
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка  
(Протокол № 12 від 19.06.2024 р.)

**Головний редактор:**

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

**Члени редакційної колегії:**

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

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

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

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

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

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

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

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

# ЗМІСТ

<b>Halytska Olena Boguslawiwna</b> INKLUSIVES BILDUNGSUMFELD: DIE ERFAHRUNG MEINER ALMA MATER.....	<b>5</b>
<b>Dmytriieva Iryna Volodymyrivna, Odynchenko Larysa Kostiantynivna, Ivanenko Alina Serhiivna</b> DEVELOPMENT OF PERSONAL AND AESTHETIC QUALITIES IN STUDENTS WITH DISORDERS OF INTELLIGENCE DEVELOPMENT IN SPECIAL EDUCATION INSTITUTIONS AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS WITH INCLUSIVE EDUCATION.....	<b>9</b>
<b>Климус Тереза Миколаївна, Пацута Ольга Михайлівна</b> СІМЕЙНА ФОРМА НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	<b>15</b>
<b>Kolyshkin Oleksandr Volodymyrovuch</b> DEVELOPMENT OF THE MOTOR SPHERE OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES WITH THE PARTICIPATION OF FAMILIES.....	<b>19</b>
<b>Чекан Оксана Іванівна</b> МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	<b>24</b>
<b>Чобанян Анна Варужанівна</b> АНАЛІЗ ТЕОРЕТИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я МОЛОДІ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	<b>30</b>
<b>Якуба Леся Станіславівна</b> ВИКОРИСТАННЯ DIR-FLOOR TIME В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ДІАЛОГУ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	<b>36</b>

# CONTENT

<b>Halytska Olena</b> Inclusive educational environment: the experience of my alma mater.....	<b>5</b>
<b>Dmytriieva Iryna, Odynchenko Larysa, Ivanenko Alina</b> Development of personal and aesthetic qualities in students with disorders of intelligence development in special education institutions and educational institutions with inclusive education.....	<b>9</b>
<b>Klymus Tereza, Patsuta Olga</b> Homeschool of children with special educational needs in secondary and special education institutions.....	<b>15</b>
<b>Kolyshkin Oleksandr</b> Development of the motor sphere of children with intellectual disabilities with the participation of families.....	<b>19</b>
<b>Chekan Oksana</b> Interdisciplinary analysis of the development of coherent speech in preschool children with autistic disorders.....	<b>24</b>
<b>Chobanian Anna</b> Analysis of theoretical approaches to the mental health of youth with intellectual disabilities.....	<b>30</b>
<b>Yakuba Lesia</b> Game approach «DIR-Floortime» in corrective work for forming dialogue skills of preschoolers with intellectual disabilities.....	<b>36</b>

## INKLUSIVES BILDUNGSUMFELD: DIE ERFAHRUNG MEINER ALMA MATER

**Halytska Olena Boguslawiwna,**

Doktorin der Philosophie, Außerordentliche Professorin,  
Außerordentliche Professorin des Lehrstuhls für Deutsche Philologie  
der Nationalen Lesja-Ukrainka-Universität Wolhynien

ORCID ID: 0000-0003-0677-2071

Researcher ID Web of Science: ADQ-9318-2022

*The article analyses the experience of Lesya Ukrainka Volyn National University of introducing inclusiveness into the educational environment, emphasising the priority of creating comfortable conditions for all participants in the educational process. The article considers the issues of supporting vulnerable groups of social inclusion, including people with functional disabilities, chronic diseases, refugees, internally displaced persons, ethnic minorities, people with low socio-economic status, residents of remote areas, transgender people, people with dyslexia and hyperactivity, and war veterans.*

*The university has implemented a number of projects to support students with special needs. The Department of Medicine is equipped with navigation signs in Braille for students with visual impairments. An inclusive hub has been operational for several years, and all buildings are equipped with ramps and lifts. The university's policy is aimed at adapting the architectural, logistical and information environment, as well as promoting the ethics of equality, respect for human rights and diversity.*

*The article identifies the challenges of inclusiveness at the institutional level. It also notes the role of the European University Association (EUA), which facilitates the exchange of approaches and strategies between European universities, stimulates a pan-European discussion on inclusiveness.*

*The article presents recommendations for overcoming the challenges. In order to guarantee an inclusive and equitable educational process, it is essential to give due consideration to diversity, to actively involve students, to take account of the factors that may impede the educational trajectory, to develop educational programmes with an inclusive component, to provide accessible learning materials, to offer flexible and alternative learning options, and to create a favourable and comfortable atmosphere for all participants in the educational process.*

**Key words:** inclusiveness, social inclusion, vulnerable groups, diversity.

### **Галицька Олена. Інклюзивне освітнє середовище: досвід моєї альма матер**

*У статті проаналізовано досвід ВНУ імені Лесі Українки щодо впровадження інклюзивності в освітнє середовище з акцентом на створення комфортних умов для всіх учасників освітнього процесу. Розглянуто питання підтримки вразливих груп, зокрема осіб з функціональними обмеженнями, хронічними захворюваннями, біженців, внутрішньо переміщених осіб, етнічних меншин, людей з низьким соціально-економічним статусом, мешканців віддалених районів, осіб з дислексією та гіперактивністю, а також учасників війни.*

*В університеті реалізовано низку проєктів для підтримки здобувачів вищої освіти з особливими потребами. Медичний факультет обладнано навігаційними табличками зі шрифтом Браїля для студентів з порушеннями зору. Вже декілька років функціонує інклюзивний хаб. Корпуси облаштовано пандусами та ліфтами. Політику університету спрямовано на адаптацію архітектурного, матеріально-технічного та інформаційного середовища, а також на просування етики рівності, поваги до прав людини та різноманіття.*

*У статті наголошено на викликах інклюзивності на інституційному рівні. Також зазначено роль діяльності Асоціації європейських університетів (European University Association, EUA), яка сприяє обміну підходами та стратегіями між європейськими університетами, стимулюючи загальноєвропейську дискусію на тему інклюзивності.*

*У статті запропоновано рекомендації для подолання викликів. Забезпечення інклюзивного та справедливого освітнього процесу потребує уваги до різноманітності, активного залучення студентів, врахування факторів, що ускладнюють освітню траєкторію, розробки освітніх програм з інтеграцією інклюзивного компоненту, доступних навчальних матеріалів, гнучких та альтернативних варіантів навчання, а також створення сприятливої комфортної атмосфери для усіх учасників освітнього процесу.*

**Ключові слова:** інклюзивність, соціальна інклюзія, вразливі групи, різноманітність.

**Einleitung.** Vor dem Hintergrund des Kriegszustandes in der Ukraine erlangt das Thema Inklusion eine strategische Bedeutung, nicht nur für unsere Universität, sondern auch für eine Reihe ukrainischer und europäischer Universitäten. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sich Inklusion auf verschiedene Bereiche des universitären Lebens auswirkt, darunter Lernen und Lehren, Forschung und institutionelle Kultur.

Die European University Association (EUA) fördert den Austausch von Ansätzen und Strategien zur Umsetzung von

Inklusion zwischen Universitäten in ganz Europa. Zudem initiiert und unterstützt die EUA Peer-Learning-Aktivitäten und bietet den Mitgliedern eine Plattform zur Diskussion und Reflexion über Vielfalt, Gleichberechtigung und Inklusion in der Hochschulbildung, Forschung und Universitätsverwaltung [1].

«Ein klarer Kandidat für einen Mechanismus mit breiten sozialen Inklusionswirkungen ist Bildung» [2, S. 85]. Eine inklusive Hochschulkultur ist nur unter der Voraussetzung funktionsfähig, dass alle am Bildungsprozess beteiligten

Akteure aktiv an der Schaffung eines inklusiven Bildungsumfeldes beteiligt sind und darin funktionieren. Aus diesem Grund habe ich im Dezember 2023 am Programm «Wie schafft man ein inklusives Bildungsumfeld?» im Rahmen des gemeinsamen Projekts «Lernbrücke Chemnitz-Lwiw 2.0» (Technische Universität Chemnitz und Ivan Franko Nationaluniversität Lwiw) teilgenommen und es erfolgreich abgeschlossen (s. [3, c. 86–87]). Die Ergebnisse des Projekts zeigen, dass die ukrainische Gesellschaft bereit ist, die Inklusion in der Bildung in vollem Umfang umzusetzen.

Meine Universität legt ihren Fokus darauf, ein Umfeld zu schaffen, in dem alle Teilnehmenden eine angenehme Lernumgebung vorfinden. In diesem Artikel wird die Umsetzung der Inklusion im Bildungsumfeld an der Nationalen Lesja-Ukrainka-Universität Wolhynien analysiert und bewertet.

Die **Zielsetzung** des vorliegenden Artikels besteht in der Darstellung folgender Punkte:

- bedürftige Gruppen der sozialen Inklusion zu identifizieren;
- die Situation an meiner Alma Mater zu analysieren, insbesondere die Integration von Studierenden mit besonderen Bedürfnissen in den Bildungsraum;
- die Herausforderungen der Inklusion auf institutioneller Ebene hervorzuheben;
- die Empfehlungen zur Bewältigung der wesentlichen Herausforderungen für Hochschuleinrichtungen zu beleuchten.

**Forschungsergebnisse.** Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung erfolgt zunächst eine Konzentration auf das Thema der sozialen Inklusion. Diesbezüglich werden die Ergebnisse des oben genannten Programms, nämlich die Präsentation von O. Stoliaryk «Soziale Inklusion als Resilienzaufbau für Studierende und akademisches Personal» während des oben genannten Projekts, herangezogen, um die bedürftigen sozialen Gruppen zu skizzieren.

Im Folgenden werden die besonders bedürftigen sozialen Gruppen näher betrachtet.

Zu den besonders bedürftigen sozialen Gruppen zählen Menschen mit funktionellen Behinderungen, die die Mobilität und Aktivität beeinträchtigen. Dazu zählen beispielsweise Rollstuhlfahrer, Menschen mit Seh- und Hörbehinderungen sowie weitere Personengruppen. Personen mit gesundheitlichen Einschränkungen, insbesondere Personen, die an Epilepsie oder Dialyse erkrankt sind und eine regelmäßige Behandlung benötigen, die ihren Alltag beeinträchtigt, stellen eine weitere Risikogruppe dar. Als weitere besonders bedürftige soziale Gruppen sind Flüchtlinge, Binnenflüchtlinge sowie ethnische Gruppen zu nennen, insbesondere wenn sie in Kriegszeiten von ihren Herkunftsorten vertrieben werden. Des Weiteren sind Menschen mit niedrigem sozioökonomischem Status zu nennen, die aufgrund ihrer finanziellen Situation nicht in der Lage sind, bildungsbezogene Ausgaben zu bezahlen, sowie Personen, die über keine finanziellen Mittel für Lebensmittel und Unterkunft verfügen. Des Weiteren sind Menschen zu nennen, die in abgelegenen Gebieten leben. Dies kann zu einem Mangel an qualitativ hochwertiger Bildung, einer

nichtakademischen Familienkultur, einer eingeschränkten Zugänglichkeit des Bildungsumfelds sowie einer von Vorurteilen geprägten Mentalität gegenüber höherer Bildung führen. Des Weiteren zählen zu diesen Gruppen Personen mit Lese- und Rechtschreibschwäche sowie mit einer ausgeprägten Hyperaktivität. Zuletzt seien noch Kriegsveteranen erwähnt.

Ich kann mit Gewissheit sagen, dass an meiner Universität das akademische Personal mit allen Gruppen der sozialen Inklusion arbeitet. Derzeit gibt es an der Universität 111 Studierende mit Behinderungen. Alle von ihnen studieren Vollzeit, aber angesichts des Krieges und der ständigen Ängste können diejenigen mit schweren gesundheitlichen Problemen nach einem individuellen Plan ferngesteuert studieren. Im Allgemeinen besuchen Studierende mit Behinderungen den Unterricht in allgemeinen Gruppen. Bei Bedarf werden sie von freiwilligen studentischen Tutorinnen und Tutoren sowie ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen begleitet.

Analysieren wir nun die Herausforderungen der sozialen Inklusion auf institutioneller Ebene.

Im Rahmen der Woche der akademischen Integrität wurde auf der Diskussionsplattform «Moderne Aspekte der akademischen Integrität auf der Grundlage der Erfahrungen der Purdue University, USA» unter dem Vorsitz des Wissenschaftlers Ilya Kuznetsov (25.04.2024) der Mangel an Informationen über den Anteil bedürftiger Gruppen unter den Hochschulstudierenden diskutiert.

Beim erstmaligen Betreten des Raumes und der Feststellung von Studierenden mit besonderen Bedürfnissen stellt sich die Frage, warum die Fakultätsmitarbeiter die Lehrkraft nicht im Voraus informiert haben, um Missverständnisse zu vermeiden. Zum Beispiel kann eine/ein Studierende/r mit Bewegungsstörungen Schwierigkeiten haben, an der Tafel zu arbeiten. Zwar werden seine unterstützenden Kommilitoninnen und Kommilitonen erklären, dass er nicht mobil ist, aber die positive emotionale Atmosphäre wird dadurch beeinträchtigt. Eine Analyse der Herausforderungen bei der Arbeit mit Studierenden mit Behinderungen zeigte, dass die Auswahl geeigneter interaktiver Methoden unter Berücksichtigung der Bewegungsunfähigkeit eine Herausforderung darstellt.

Darüber hinaus habe ich Erfahrung in der Arbeit mit sehbehinderten Studierenden, bei der ich nicht vorab gewarnt wurde. Dadurch war ich gezwungen, während des Deutschunterrichts deutlich vergrößerte Kopien des Arbeitsmaterials anzufertigen und den Unterricht auf das Hören umzustellen.

Die Analyse der Arbeitsweise von Studierenden mit Stottern zeigt, dass diese trotz ihrer Schwierigkeiten im mündlichen Bereich den Schwerpunkt auf schriftliche Arbeiten legten. Dabei wurde beobachtet, dass das mündliche Sprechen nicht gänzlich ausgeschlossen, sondern lediglich mehr Zeit dafür aufgewendet wurde. Dies führte zu Herausforderungen bei der effektiven Organisation des Bildungsprozesses. Das Problem stellt somit einen der drängendsten Punkte im Hochschulsystem dar.

Es sei darauf hingewiesen, dass die Umsetzung der genannten Maßnahmen ausschließlich durch die Studier-

enden und Lehrkräfte erfolgte, da die Werte der sozialen Inklusion nicht in den beruflichen Kompetenzen und der Ethik des akademischen Personals sowie der Studierenden verankert sind. Die Haltung des akademischen Personals und der Studierenden gegenüber den bedürftigen Gruppen ist jedoch positiv und unterstützend. Es ist notwendig, die Lehr- und Bewertungsmethoden an die besonderen Bedürfnisse der Hochschulstudierenden anzupassen. Dabei stellt sich die Frage, ob die Bewertung für alle gleich sein sollte oder ob bedürftige Gruppen gesondert bewertet werden sollten. Schließlich ist das Lernen für sie bereits ein großer Erfolg im Leben.

Die Nationale Lesja-Ukrajinka-Universität Wolhynien hat eine Reihe von Maßnahmen ergriffen, um neue Wege zu finden, die es Studierenden aus bedürftigen Gruppen ermöglichen, ihren Platz in der Hochschulbildung zu finden. Dabei habe ich den Wunsch bedürftiger Gruppen, sich abzusondern, nicht bemerkt, sowohl beim akademischen Personal als auch bei den Studierenden. Dennoch verfolgt die Universität eine klare Politik der Unterstützung von Studierenden bis zum Abschluss, insbesondere um die Mobilität von bedürftigen Studierenden und akademischem Personal zu erhöhen. Alle Gebäude sind mit Rampen ausgestattet, zudem sind Aufzüge vorhanden.

Im Februar 2024 wurden die Ergebnisse des Projekts «Navigationsdesign für die Medizinische Fakultät der Nationalen Lesja-Ukrajinka-Universität Wolhynien» vorgestellt, welches auf eigene Kosten finanziert wurde (siehe weitere Einzelheiten [4]). Die Medizinische Fakultät wurde als erste mit einem System von Navigationsschildern in Brailleschrift für sehbehinderte Studierende ausgestattet. In der Folge wurde auch die Psychologische Fakultät mit einem solchen System versehen. Es ist auch vorgesehen, alle Gebäude der Universität mit einer solchen Navigation auszustatten.

Die Navigation unterstützt die betreffenden Studierenden dabei, schnell den richtigen Klassenraum zu finden, sich im Raum zurechtzufinden und sich ohne Hilfe zu bewegen. Zu diesem Zweck sind Tafeln vorhanden, auf denen die Klassenräume, Labore und Gemeinschaftsbereiche in Brailleschrift angegeben sind. Das Orientierungssystem wurde von einem blinden Studenten evaluiert. Der Student im zweiten Semester und angehende Psychologie überprüfte die Schilder auf ihre Benutzerfreundlichkeit und Lesbarkeit. Dabei achtete er insbesondere auf die Schriftgröße und die Platzierung der Schilder.

In Zusammenarbeit mit drei Studierenden des dritten Studienjahres der Fakultät für Kultur und Kunst hat der Leiter der Abteilung drei Arten von Schildern entworfen. Dazu zählen Informationsschilder für Hygieneräume, Büroräume, Arbeitszeiten und Wegbeschreibungen sowie spezielle Schilder in Unterrichtsräumen und Labors. Darüber hinaus gibt es auch Schilder, die auf einzelne Struktureinheiten hinweisen, beispielsweise auf das Dekanat oder die Abteilung. Die angehenden Designerinnen und Designer waren für die Konzeption aller Elemente des Wegeleitsystems verantwortlich. Dies stellte eine weitere Gelegenheit für die Studierenden des dritten Studienjahres dar, ihre Kenntnisse im Fach «Navigationsdesign» in der Praxis anzuwenden.

Die fachspezifischen Schilder für die einzelnen Fakultäten weisen leichte Unterschiede auf, während die Informationsschilder identisch sind. Jedes Schild enthält die übliche Nummer und den Namen des Klassenzimmers, darunter eine Beschriftung in Brailleschrift und Icons, welche den Namen schematisch darstellen. Die Designer haben mehr als 60 Kommunikationsschilder entworfen, welche von einem lokalen Unternehmen hergestellt wurden, welches über spezielle Geräte für den Reliefdruck verfügt.

Dies ist nicht das einzige Projekt, das darauf abzielt, ein komfortables Umfeld für Studierende mit besonderen Bedürfnissen zu schaffen, die an der Nationalen Lesja-Ukrajinka-Universität Wolhynien studieren. Seit einigen Jahren existiert ein inklusives Hub, in dem Spezialisten Musikunterricht und integrative Theaterstudios für Kinder mit besonderen Bedürfnissen anbieten, die aus ganz Lutsch hierher kommen. Die Kurse werden von Studierenden besucht, die das entsprechende Fachgebiet gewählt haben und sich in Zukunft um Menschen mit Behinderungen kümmern möchten.

Im Folgenden werden die Empfehlungen zur Bewältigung der genannten Herausforderungen, die im Kontext von Gleichstellung und Inklusion identifiziert wurden, näher beleuchtet.

Zunächst werden Empfehlungen zur Bewältigung der wesentlichen Herausforderungen für Hochschuleinrichtungen in Europa vorgestellt, wie sie im Bericht von Andrea Dorothea Bührmann und Luisa Bunescu enthalten sind [5]. Eine der wesentlichen Kernaussagen ist, dass Inklusion kein isoliertes Konzept ist, sondern als integraler Bestandteil aller Phasen des Lern- und Lehrprozesses sowie des institutionellen Ansatzes betrachtet werden muss. Weitere Überlegungen umfassen die Sensibilisierung und Unterstützung institutioneller Initiativen zur Gleichstellung und Inklusion; die Überprüfung bestehender Regelungen und institutioneller Strukturen, um klare Richtlinien in Bezug auf Inklusion und Gleichstellung zu integrieren; die Einbeziehung der Studierenden in Gespräche, um sie an der gemeinsamen Erreichung von Inklusionszielen zu beteiligen; und die Initiierung von Projekten, die die Studierenden einbeziehen und sich mit den physischen, psychischen und sozialen Aspekten der Zugänglichkeit beim Lernen und Lehren befassen. Obgleich sich einige Lehr- und Lernmethoden wie das teambasierte Lernen, das problembasierte Lernen und der gestufte Unterricht in verschiedenen Kontexten als wirksam und erfolgreich erwiesen haben, vertritt die Gruppe die Auffassung, dass es keine einzelne Lehrmethode gibt, die als Allheilmittel für die Förderung von Inklusion dienen kann.

Die Gewährleistung eines inklusiven und gerechten Bildungsprozesses an meiner Universität erfordert:

1. Berücksichtigung der Vielfalt der Studierenden: Es ist wichtig, die unterschiedlichen Bedürfnisse der Studierenden zu erkennen und sie aktiv in den Bildungsprozess einzubeziehen. Dabei müssen die Faktoren identifiziert und berücksichtigt werden, die den Lernweg eines Studierenden beeinflussen oder unterbrechen können.

2. Entwicklung inklusiver Lehrpläne: Lehrpläne sollten so gestaltet sein, dass sie die Vielfalt der Studierenden

berücksichtigen und alle Gruppen sozialer Inklusion einbeziehen.

3. Zugänglichkeit des Lernmaterials: Lernmaterialien müssen für alle Studierenden zugänglich sein. Dies umfasst sowohl physische als auch digitale Barrierefreiheit.

4. Flexible und alternative Lernoptionen: Es sollten in allen Studienprogrammen flexible und alternative Lernmöglichkeiten angeboten werden, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Studierenden gerecht zu werden.

5. Förderung des Wohlbefindens: Ein Lern- und Lehrumfeld, das das Wohlbefinden der Studierenden unterstützt, ist von zentraler Bedeutung. Dies fördert nicht nur

das Lernen, sondern auch die allgemeine Zufriedenheit und Gesundheit der Studierenden.

6. Barrierefreies universitäres Umfeld: Die Universität sollte architektonisch und informationstechnisch barrierefrei gestaltet sein und sensibel auf die besonderen Bedürfnisse benachteiligter Gruppen reagieren.

**Fazit.** Die Politik meiner Universität zur Förderung der Inklusion ist allen am Bildungsprozess Beteiligten zugänglich. Dazu gehören Anpassungen im architektonischen, logistischen und informationstechnologischen Umfeld sowie die Förderung von Ethik der Gleichheit, Achtung der Menschenrechte und Vielfalt.

#### Literatur:

1. Diversity & Inclusion. URL: <https://eua.eu/issues/12:diversity-and-inclusion.html> (accessed: 01.05.2024).
2. Hillmert S. Soziale Inklusion und Exklusion: die Rolle von Bildung. *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit* / R. Stichweh, P. Windolf (eds). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. Pp. 85–100. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91988-1\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91988-1_5).
3. Halytska O. Wie schafft man ein inklusives Bildungsumfeld? *Сучасні проблеми германського та романського мовознавства*: Матеріали ІХ Міжнар. наук.-практ. конф., м. Рівне, 15 лют. 2024 р. Рівне, 2024. С. 86–87.
4. Безбар'єрна освіта: у виші Луцька впровадили систему орієнтування для студентів з порушенням зору. *Rayon*. 2024. 27 лют. URL: <http://surl.li/uavdr> (дата звернення: 01.05.2024).
5. Approaches in learning and teaching to promoting equity and inclusion. *Learning & Teaching Paper*. 2021. #12. URL: <https://eua.eu/resources/publications/959:approaches-in-learning-and-teaching-to-promoting-equity-and-inclusion.html> (accessed: 01.05.2024).

#### References:

1. Diversity & Inclusion. (2024). Retrieved from: <https://eua.eu/issues/12:diversity-and-inclusion.html> [in English].
2. Hillmert, S. (2009). Soziale Inklusion und Exklusion: die Rolle von Bildung [Social inclusion and exclusion: the role of education]. In Stichweh, R., Windolf, P. (eds.) *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit* [Inclusion and exclusion: analyses of social structure and social inequality] (pp. 85-100). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91988-1\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91988-1_5) [in German].
3. Halytska, O. (2024). Wie schafft man ein inklusives Bildungsumfeld? [How do you create an inclusive educational environment?] In *Modern problems of Germanic and Romance linguistics: Proceedings of the international conference* (pp. 86–87). Rivne [in Ukrainian].
4. Bezbarierna osvita: u vyshi Lutska vprovadyly systemu oriientuvannia dlia studentiv z porushenniam zoru [Barrier-free education: a system of orientation for visually impaired students has been introduced in Lutsk university]. (2024, Febr. 27). *Rayon*. Retrieved from: <http://surl.li/uavdr> [in Ukrainian].
5. Bührmann, A. D., Bunescu, L. (Eds.). (2021). Approaches in learning and teaching to promoting equity and inclusion. *Learning & Teaching Paper*, 12. Retrieved from: <https://eua.eu/resources/publications/959:approaches-in-learning-and-teaching-to-promoting-equity-and-inclusion.html> [in English].

## DEVELOPMENT OF PERSONAL AND AESTHETIC QUALITIES IN STUDENTS WITH DISORDERS OF INTELLIGENCE DEVELOPMENT IN SPECIAL EDUCATION INSTITUTIONS AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS WITH INCLUSIVE EDUCATION

**Dmytriieva Iryna Volodymyrivna,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Head of the Department of Technologies of Special and Inclusive Education  
State higher education institution "Donbas State Pedagogical University"  
ORCID ID: 0000-0002-1330-6645  
Researcher ID: G-7573-2018

**Odynchenko Larysa Kostiantynivna,**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Technologies of Special and Inclusive Education  
State higher education institution "Donbas State Pedagogical University"  
ORCID ID: 0000-0002-4629-0600  
Researcher ID: D-8653-2018

**Ivanenko Alina Serhiivna,**

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Technologies of Special and Inclusive Education  
State higher education institution "Donbas State Pedagogical University"  
ORCID ID: 0000-0003-0866-3856  
Researcher ID: D-7682-2018

*The article deals with the problem of formation and development of personal and aesthetic qualities in students with intelligence disorders in special educational institutions and educational institutions with inclusive education. Through the scientific and theoretical analysis of literary sources, the role of aesthetic education as an integral component of the correctional and educational process of an educational institution has been proven. The essence of the concepts "aesthetic education", "system of aesthetic education" has been analyzed, the educational potential of art as the main means of aesthetic education is revealed. An analysis of current international trends in the aesthetic education of individuals with special educational needs has been conducted. According to the results of the conducted experiment, it is established that the corrective reserves of aesthetic education consist in providing such pedagogical conditions, when the process of personal and aesthetic development of schoolchildren is aimed at enriching the sensory sphere, correction and special orientation of intellectual activity, raising the awareness of assimilation of artistic and aesthetic information, motivational and evaluative judgments, activation of cognitive processes, intellectualization of practical and aesthetic activity, increase of its independence and manifestation of elements of creativity. At the same time, the interaction of needs-oriented and motivational, cognitive, emotional-sensual and activity spheres of personal-aesthetic development is considered as a condition of unity and integrity of corrective-compensatory and aesthetic influences on this process. The primary functions of aesthetic education have been identified: cognitive, corrective-developmental, and educational. The general didactic and special principles of aesthetic education, which guide the teacher's activities in choosing the forms, methods, and techniques of corrective and educational work, have been substantiated. The three stages of pedagogical work are characterized, each of which, being a logical continuation of the previous one, corresponds to the implementation of the corrective functions of aesthetic education, and develops and improves the students' basic artistic and aesthetic knowledge, concepts, and practical artistic skills. Further avenues of research are planned in order to improve the system of aesthetic education of students with intelligence disorders in special educational institutions and educational institutions with inclusive education.*

**Key words:** system of aesthetic education, art, students with intelligence disorders, special educational institution, educational institution with inclusive education.

**Дмитрієва Ірина, Одинченко Лариса, Іваненко Аліна. Розвиток особистісно-естетичних якостей в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку у спеціальних закладах освіти та закладах освіти з інклюзивним навчанням**

*У статті розглядається проблема формування і розвитку особистісно-естетичних якостей в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у спеціальних закладах освіти та закладах освіти з інклюзивним навчанням. Шляхом науково-теоретичного аналізу літературних джерел доведено роль естетичного виховання як невід'ємної складової корекційно-виховного процесу освітнього закладу. Проаналізовано сутність понять «естетичне виховання», «система естетичного виховання», розкрито виховний потенціал мистецтва як основного засобу естетичного виховання. Здійснено аналіз наявних сучасних зарубіжних тенденцій естетичного виховання осіб з особливими освітніми потребами. За результатами проведеного експерименту встановлено, що корекційні резерви естетичного виховання полягають у забезпеченні таких педагогічних умов, коли процес особистісно-естетичного розвитку школярів спрямований на збагачення почуттєвої сфери, корекцію і спеціальну*

спрямованість інтелектуальної діяльності, підвищення свідомості засвоєння художньо-естетичної інформації, мотиваційних та оцінних суджень, активізацію пізнавальних процесів, інтелектуалізацію практично-естетичної діяльності, підвищення її самостійності та прояву елементів творчості. При цьому взаємодія потребово-мотиваційної, когнітивної, емоційно-чуттєвої та діяльнісної сфер особистісно-естетичного розвитку розглядається як умова єдності і цілісності корекційно-компенсаторних та естетичних впливів на цей процес. Визначено основні функції естетичного виховання: пізнавальну, корекційно-розвиткову та виховну. Обґрунтовано загальнодидактичні та спеціальні принципи естетичного виховання, які координують діяльність педагога у виборі форм, методів і прийомів корекційно-виховної роботи. Охарактеризовано три етапи педагогічної роботи, кожен із яких, будучи логічним продовженням попереднього, відповідає реалізації корекційних функцій естетичного виховання, розвиває та удосконалює в учнів елементарні художньо-естетичні знання, уявлення, художньо-практичні вміння і навички. Намічено подальші шляхи досліджень з метою удосконалення системи естетичного виховання учнів з інтелектуальними порушеннями у спеціальних закладах освіти та закладах освіти з інклюзивним навчанням.

**Ключові слова:** система естетичного виховання, мистецтво, учні з інтелектуальними порушеннями, спеціальний заклад освіти, заклад освіти з інклюзивним навчанням.

**Introduction.** An important component of the content of education is aesthetic education, the specificity of which is to teach the child to see the spiritual nobility in the beauty of the surrounding world, kindness, and cordiality and, on the basis of this, to affirm the beautiful in oneself. Understanding aesthetic education as a multi-quality and multi-faceted pedagogical phenomenon, we define it as a purposeful process of forming abilities for aesthetic perception, aesthetic evaluation and aesthetic activity. The leading conceptual idea of the system of aesthetic education is an organic internal connection with intellectual, moral, labor and other types of education, which ensures the integrity of the development of individuality, that is, the aesthetic should permeate all spheres of the students' life. At the same time, it would be a methodological anachronism to limit the process of aesthetic education only to the educational subjects of the artistic and aesthetic direction. Although, undoubtedly, one of its most effective means is art itself, which has the role of creating an agreed coherent integrity and which, in relation to a person, acts as a tool of knowledge, and as a means of communication, and as a valuable orientation, and as a source of pleasure. Under appropriate conditions the aesthetic education itself opens quite real prospects for the use of forms of aesthetic reflection of reality for the education of students with special educational needs, in particular with intelligence development disorders, taking into account the subject-sensory nature of their thinking. But if special educational institutions or educational institutions with inclusive education take into account the task of transferring creative, emotional and valuable experience through art, or if they are aware of its role in the education of a child with intellectual disabilities, in its "humanization", as well as the fact that the attitude to reality contains not only an objective, but also a subjective moment. This question remains open.

**Materials and methods.** The purpose of the article is a theoretical analysis of the problem of implementing the system of aesthetic education of students with intelligence disorders in special educational institutions and educational institutions with inclusive education. To realize the goal, theoretical methods are used, which involve the study and analysis of scientific and methodological literature, modern scientific and applied research, comparison and generalization of scientific views on the specified problem in the pedagogical plane and empirical methods (study of pedagogical experience, observation, experiment).

**Research results.** The analysis of current foreign trends in the aesthetic education of people with special educational needs shows that the technology of "art education" is a unique means of creating conditions for their full life. As C. Blum, D. Kukus, A. Maslow, R. May, F. Perls, A. Riordan, K. Rogers, D. Shomund, J. Silk and other foreign scientists in the field of special psychology and pedagogy claim that skillfully use of the active influence of art on the personality of a person with disorders contributes to the stabilization of his mental and physical condition, the avoidance of social, psychological, and family stress, helps to harmonize the personality.

The development of artistic and aesthetic skills and abilities in children according to the theory of "psychotherapy through art" is not considered as a way to more adequate and artistic reflection of reality, but as obtaining sufficient means of "self-expression". In this regard, the following have become widely known:

- nationwide program "Art for the disabled", special centers "Music, dance for children with speech disorders" (K. Robbins, B. Hesser, etc.);
- a unique method of dance activity for children with cerebral palsy of adolescent and youth age "Solar Wheels" (Anna Riordan);
- a system of dance exercises improvisations for two age groups of people with intellectual disabilities (10-18 years and 18-55 years), developed by Julia Silk in the USA;
- Swedish music and psychotherapeutic school (A. Pontvik);
- German art therapy school (K. Schwabe, V. Koehler, etc.);
- rhythmic music therapy program for people with intelligence disorders (Germany);
- complex dance therapy programs for autistic children aimed at correcting and amplifying their emotional sphere in France and Germany;
- considerable interest in the involvement of children with disabilities in theatrical activities is observed in the USA, Canada, Norway, Lithuania, Kazakhstan, Poland, etc. Thus, in Poland, the activities of the children's collective "Half-word, half-gesture" from Zakrzewo Myszewo are widely known;
- in Kazakhstan, the "Art Therapy" project is the part of the work of the center for complex rehabilitation of children with a complex defect structure "Kenes".

It should be noted that in Ukraine the considerable

attention is paid to musical and choreographic, theatrical activities, various types of dramatization, improvisation, staging, various types of artistic and practical activities (lozo weaving, carving, bead weaving, etc.) of peoples with intelligence disorders. The results of scientific research and practical achievements in the field of aesthetic education of students with intellectual disabilities show that, following certain didactic conditions, these children are able to perceive, feel and display signals of aesthetic information, but for this, special means of corrective and pedagogical guidance should be used. At the same time, we consider the corrective functions of aesthetic education as a pedagogically appropriate organization of the process of personal and aesthetic development of students on the basis of enriching the sensory sphere, correction and special focus of intellectual activity, raising awareness of the assimilation of artistic and aesthetic information, motivational and evaluative judgments, activation of cognitive processes, intellectualization practically – aesthetic activity, strengthening its independence and manifestations of elements of creativity.

We define the following as the main pedagogical conditions that ensure the effectiveness of the implementation and functioning of the system of aesthetic education:

1) corrective direction of the system of aesthetic education on the correction of shortcomings and the development of intellectual, emotional-sensual and value components of consciousness and the formation of elements of creative activity and independence of students in their systemic unity, which allows in practice to implement a complex pedagogical influence on moral-aesthetic ideas and concepts, worldview, understanding of the phenomena of art and reality, the desire of schoolchildren to participate in nature protection, environmental aesthetics, the use of aesthetic knowledge and skills in the future profession, contributes to the formation of an adapted personality, its integration into society;

2) phasing of the process of aesthetic education – from the enrichment of emotional-perceptive experience, activation of the sensory-emotional sphere, correction and special direction of the student's intellectual activity to the deepening of his personal motivation and the gradual increase in the level of cognitive activity and creative independence;

3) the sequence of assimilation, deepening and generalization of elementary artistic and aesthetic knowledge based on the use of various types of art in their interaction in the process of mastering the art educational field and corrective and developmental courses of artistic direction with the aim of creating a complete artistic image taking into account educational, educational and corrective moments, embedded in the very content of art;

4) creation of a favorable atmosphere for the process of aesthetic learning in educational, extracurricular and extracurricular work with diversification of didactic methods and techniques aimed at supporting sustained cognitive interest, mastery of mental operations, development of emotional sensitivity and creative abilities and inclinations of each child.

Therefore, the main tasks are structured according to the following **areas** of development of students' aesthetic qualities:

1. Needs-oriented and motivational: formation of interest and need for communication with art.

2. Cognitive: activation, correction and special focus of intellectual activity; systematization and successive deepening of elementary artistic and aesthetic knowledge and skills: to understand the intention laid down by the author in a work of art, to distinguish essential signs in the content of an artistic work, to understand the meaning of the main means of expression, to establish logical connections between the form and content of an artistic image.

3. Sensory and axiological: the development of elements of sensory culture (sense of color, shape, rhythm, symmetry, proportion, size, etc.; distinguishing subtleties of color shades; sense of intonation shades of speech and music, etc.); formation and development of the ability to aesthetic experience (co-experiencing), adequacy of manifestations of emotional reactions in the process of perceiving works of art; stimulation of emotional and valuable attitude to art; development of awareness, adequacy and independence of evaluative judgments.

4. Functional and practical: the formation and improvement of practical abilities and skills in various types of practical artistic and aesthetic activity; involvement in active activities to create and preserve beauty around and in oneself; development of observation, imaginative thinking, elements of imagination, independence in the process of solving practical creative tasks.

Summarizing the sources that reflect the views of scientists on the role and essence of aesthetic education of students with intelligence development disorders, in particular through the means of art, we will briefly outline its main functions: cognitive, corrective-developmental and educational.

The cognitive function consists of the activation, correction and special focus of intellectual activity and it is manifested in the acquisition by students of elementary artistic and aesthetic knowledge and skills: to understand the intention laid down by the author in a work of art, to identify essential signs in the content of an artistic work, to understand the meaning of the main means of expression, to establish logical connections between the form and content of an artistic image. The leading condition for realizing the cognitive function of aesthetic education is the pedagogically expedient organization of the process of activation of intellectual activity, which increases the awareness of the assimilation of artistic and aesthetic knowledge and skills, the motivation of cognitive activity, and the intellectual independence of mentally disabled students.

The corrective and developmental function of aesthetic education involves the use of its means for the purpose of improving higher mental functions, developing their awareness and arbitrariness. Thus, the aesthetic development of students with intellectual disabilities includes practice and correction of voluntary attention, visual and logical

memory, sensory, intellectual and emotional-sensual sphere of the personality in their systemic unity, development of integrity, meaningfulness and generalization of perception, improvement of speech skills, formation of elements creative imagination and a conscious emotional and personal attitude to beauty, the development of skills and abilities in the practical use of knowledge and work methods, the ability to adequately motivate the assessment of the results of practical creative activity with essential features, etc.

During work with students of this category, the corrective effect of aesthetic education is due primarily to the optimal development of their visual and action, figurative and logical thinking, which increases the awareness of assimilation of artistic and aesthetic information, motivational and evaluative judgments, contributes not only to the correction of cognitive processes (perception, visual memory imagination, imagination, etc.), but also enrichment of the emotional and sensory sphere, provides intellectualization of artistic and practical activity, strengthens its independence and creative manifestations. This regularity is related to the methods and techniques of aesthetic education in an educational institution, which need to take into account the shortcomings characteristic of the mental processes of students with intelligence disorders.

The educational function is realized through the conscious perception of reality and art and the formation of a moral and aesthetic attitude towards them based on experiencing a sense of beauty. Inspired by mind, this feeling acquires a greater influence on the consciousness and behavior of schoolchildren, prompts them to build their own lives according to the laws of beauty, causes the rejection of everything ugly, ugly, negative in life, because moral is always beautiful, and vice versa, beautiful is what morally.

A child with intelligence development disorders can not independently cope with the selection of information that comes from the outside, and its content does not always contribute to solving the tasks of moral and aesthetic education. In this case, control and guidance by adults should be carried out not with the help of prohibitions, but by anticipatory education of love for the beautiful, formation of a system of value relations, development of an adequate emotional and personal attitude towards the beautiful and the ugly.

The basis of the organization of the system of aesthetic education of students with intelligence disorders by means of art is the well-known didactic principles of corrective psychopedagogy (corrective orientation of the pedagogical process, individual and differentiated approach, rational combination of words, visualization and practical activities, etc.), as well as a number of specific principles:

- 1) the unity of artistic and aesthetic development and correction of higher mental processes of schoolchildren;
- 2) the unity of conscious and emotionally rich communication with art;
- 3) the continuity of connection with life;
- 4) the interconnection of educational, extracurricular and extracurricular activities;

5) the interaction of different types of arts;

6) the leading role of the teacher in the process of artistic and pedagogical communication;

7) the synergistic nature of the system of aesthetic education by means of art.

The stated principles are oriented towards the implementation of the main tasks of aesthetic education of students with intellectual disabilities, coordinate the activities of the teacher in the selection of forms, methods and techniques of corrective and educational work.

Building the process of pedagogical work in senior classes, we foresee its deployment in stages, each of which is characterized by certain goals and tasks, features of the content of corrective and educational work, appropriate forms and methods of organizing cognitive and practical activities of students in lessons and in extracurricular time. In general, the work tentatively includes three stages, each of which, being a logical continuation of the previous one, corresponds to the implementation of corrective functions of aesthetic education, develops and improves elementary artistic and aesthetic knowledge, ideas, artistic and practical skills and abilities. The logic of the stages is based on the basic laws of knowledge: from the general idea of the object of knowledge to the awareness of its sides and connections; from the perception of external signs to the understanding of their internal connections among themselves; from the emergence of creative ideas to their implementation in practical artistic work.

In this regard, we consider the content of work in the 6th grade to be a preparatory stage aimed at:

1) the accumulation and enrichment of sensory and emotional-perceptive experience; activation of the student's sensory and emotional sphere based on his personal emotional experience;

2) the formation and development of elements of logical thinking based on the acquired experience of experiences in close connection with the development of associative and figurative thinking (imagination, fantasy);

3) the creation of searching situations that stimulate manifestations of emotional perception of the phenomena of art and reality and their understanding based on the personal experience of the schoolboy, manifestation of imagination and elements of creativity in practical activities.

When choosing methods of pedagogical influence, we rely on those, the use of which contributes to the concretization and deepening of ideas about the diversity of the world of emotions and feelings, the development of perceptive abilities (sensitivity, receptivity, attention, observation), enrichment of the experience of students with the skills of "emotional thinking" activation emotional dictionary.

The main stage (grades 7-8) is aimed at the activation, correction and special direction of the cognitive activity of schoolchildren and it is implemented by including in the process of emotional and sensory perception of various types of art an in-depth comprehension and understanding of the content and expressive means of a certain type of art based on the application of appropriate techniques

of mental activity and intellectualization and verbalization of artistic and practical activity based on the formation of relative activity to overcome the discrepancy between practical, external-verbal and internal, mental plans of action. The leading condition of this work is the focus of cognitive activity on understanding the content of a work of art through the perception of its internal form, finding, recognizing and realizing the unity of expressive means and establishing connections between the existing properties of the work with the author's intention, between the content and mood of works of different types of art, common by topic (music, literature, fine arts, etc.).

The interaction of different types of arts causes students to express a variety of emotional and personal attitudes, which are then analyzed and compared with already learned ideas and feelings.

Activation, direction and correction of the mental activity of a student with intelligence disorders in the process of learning art is realized by including in the process of emotional and sensory perception of this or that type of art the processes of comprehension and understanding of the means of its expression on the basis of visual-figurative and abstract-verbal ways of thinking which are formed.

In addition, the implementation of corrective functions of aesthetic education is carried out using special methods of increasing the productivity of students' cognitive activity, namely, various types of educational and cognitive tasks developed by V. Syniov [5]. The scientist assigns a special place among such tasks to the establishment of cause-and-effect relationships, and offers quite a variety of their types. Here are some of them:

- the analysis of educational material submitted for perception, with the aim of isolating the main thing in it, establishing the logical composition of information;
- the comparison of studied subjects and phenomena according to similarities and differences;
- the selection of essential features in objects of study, their abstraction from non-essential ones, as well as differentiation of essential and non-essential;
- the generalization of essential features and derivation of definitions, concepts and regularities by building inductive inferences;
- the concretization of generalizations for learning manifestations of the general in the individual by building deductive inferences;
- the correlation of visual-figurative, generalized-figurative, conceptual-verbal, visual-symbolic forms of displaying objects of knowledge;
- the identification of cause-and-effect relationships in educational information, in particular establishment of "chain causality", as well as awareness of bilateral relations between components of causal dependence;
- proof and refutation; selective abstraction, reproduction and application of fragments of learned information depending on the given angle of view of its consideration;
- drawing up a plan of the educational text and its reproduction;

- the monologic reproduction of the totality of knowledge in their logical system;
- the critical assessment of perceived information;
- the reproduction of images of imagination;
- the transfer of knowledge, its practical application in conditions that differ more from those in which they were originally studied.

Completing this kind of tasks on the material of various types of art ensures the activation of cognitive processes, increases the level of motivation of students in acquiring knowledge, contributes to the actualization of not only intellectual, but also emotional experience of schoolchildren.

In the process of implementing artistic and practical tasks, we pay special attention to:

- the formation of students' abilities and skills of causal substantiation of their own artistic and practical activity on the basis of its awareness and verbalization;
- overcoming differences between external practical activity and internal, carried out in the mental plane (processes of internalization of knowledge and skills);
- overcoming difficulties during the application of acquired artistic knowledge and skills in the process of performing practical tasks (exteriorization processes).

The goal of the generalization stage (9th grade) is to deepen personal motivation and gradually increase the level of students' independence. The emphasis is placed on ensuring stable cognitive interest as a manifestation of the orientation of the personality and independence of schoolchildren in the process of solving not only similar, typical cognitive and practical tasks, but also atypical ones. At the same time, the main attention is paid to the development of students:

- the ability to independently solve tasks in practical and mental terms, to correlate and generalize them;
- the manifestations of students' creative abilities, the formation of a conscious attitude to the use of imagery in artistic activities (theatrical, speech, music, visual arts, etc.).

**Conclusions.** Thus, we consider the developed system of aesthetic education as an integral part of the educational process in special educational institutions and educational institutions with inclusive education, the essence of which is the development of higher mental functions in students with intelligence disorders, the enrichment of the emotional and sensory sphere, the formation of a conscious and adequate aesthetic attitude towards people, art, nature of the native land, that is, to teach schoolchildren to see the beauty of the surrounding reality, to attract their attention, to make them feel and want to know this beauty, understand it and reproduce it on an elementary aesthetic level.

Therefore, the aesthetic education at all stages of the development of special education is an integral part of the content of education of children with special educational needs. At the same time, the results of aesthetic education include personal formations that contribute to social adaptation and are associated with the awareness and change of the worldview system, value relationships, etc.

### **Bibliography:**

1. Дмитрієва І. Сучасні педагогічні системи в спеціальній та інклюзивній освіті: навчально-методичний посібник. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2021 р. 74 с.
2. Дмитрієва І. Корекційні можливості естетичного виховання учнів з порушеннями розумового розвитку. *International Academy Journal WEB of SCHOLAR: Multidisciplinary Scientific Journal*. 4 (22), Vol. 4, April 2018. 23-27.
3. Картава Ю. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому закладі: метод. рекомендації. Суми: СумДПУ імені АС Макаренка. 2012. 68 с.
4. Миронова С., Чопік О. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. 2-е видання, перероблене та доповнене. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. 332 с.
5. Синьов В. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Підручник. Ч. 1. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. 238 с.

### **References:**

1. Dmytriieva, I. (2021). Suchasni pedagogychni systemy v spetsialnii ta inkluzyvni osviti: navchalno-metodychni posibnyk [Modern pedagogical systems in special and inclusive education: educational and methodological textbook]. Sloviansk- Vyd-vo B. I. Matoryna, pp. 74 [in Ukrainian].
2. Dmytriieva I. (2018). Korektsiyni mozhlyvosti estetychnogo vyhovannya uchniv z porushennyamy rozumovogo rozvytku [Correctional opportunities of aesthetic education of students with mental disorders]. *Mizhnarodnyi academ zhurnal – WEB of SCHOLAR* 4 (22), no. 4, pp. 23-27 [in Ukrainian].
3. Kartava Yu. (2012). Dity z osoblyvymy potrebamy u zagalno osvitniomu zakladi: metod. Rekomendatsiyi [Children with special needs in educational institution]. Sumy: SumDPU imeni AS Makarenka, pp. 68 [in Ukrainian].
4. Myronova S., Chopik O. (2023). Korektsiyna psyhopedagogika. Oligofrenopedagogika [Correctional pedagogy. Oligophrenopedagogics]. – pidruchnyk. 2-e vydannya, pereroblene ta dopovnene. Kamiyanets-Podilskyi: Kamiyanets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohiiienka, pp. 332 [in Ukrainian].
5. Syniov V. (2007) Korektsiyna psyhopedagogika. Oligofrenopedagogika [Correctional pedagogy. Oligophrenopedagogics]. *Pidruchnik- Kyiv: NPU Imeni M.P. Dragomanova*, no. 1, pp. 238 [in Ukrainian].

## СІМЕЙНА ФОРМА НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

**Климус Тереза Миколаївна,**

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціології та соціальної роботи

Національного університету «Львівська політехніка»

ORCID ID: 0000-0003-0954-7275

Scopus Author ID: 57430395600

**Пацуга Ольга Михайлівна**

директор інклюзивно-ресурсного центру Сихівського району м. Львів

ORCID ID: 0009-0008-6608-2957

*Навчально-реабілітаційні центри та спеціальні заклади освіти – це заклади, де надаються освітні послуги та корекція відповідно до висновків інклюзивно-ресурсних центрів залежно від рівня підтримки дитини з особливими освітніми потребами чи інвалідністю. Форма навчання відповідно до чинного законодавства України та освітній заклад обирається батьками. Відповідно до форми навчання необхідний пакет документів, який визначається тими чи іншими нормативними актами Міністерства освіти України. Необхідність колекційної складової полягає у всебічному психофізичному розвитку дитини з різними формами порушення, однак при певних формах здобування освіти лежить відсутність такої складової або при сімейній формі навчання таке завдання лягає на відповідальність батьків/офіційних опікунів дитини з особливими освітніми потребами/інвалідністю як і сама організація навчально-виховного процесу. Важливим залишається до дискусії питання соціалізації дитини, яка перебуває на сімейній формі навчання, особливо при відсутності відвідувань гуртків чи інших центрів з можливістю спілкуватися чи проводити час з однолітками. Питання фаховості батьків/офіційних опікунів у можливості застосовувати новітні технології, асистивні засоби для навчання дітей з різними психофізичними порушеннями, яким чином залучати вузько-профільних фахівців: психолог, вчитель-логопед, дефектолог. Вчитель-реабілітолог тощо, за необхідності індивідуально для кожної дитини, особливо якщо це вказано у висновку інклюзивно-ресурсного центру: години, кого саме потребує дитина та навчання соціально-побутовим навичкам, які навчально-реабілітаційні центр та спеціальні заклади освіти надають дітям у межах навчально-освітнього процесу. Питання вибору саме такої форми навчання дитини є важливим у сьогодення і стає викликом для навчально-реабілітаційних центрів і закладів спеціальної освіти як і контролю не порушення освітніх прав дитини з особливими освітніми потребами чи інвалідністю.*

**Ключові слова:** сімейна форма навчання, педагогічний патронаж, корекція, інклюзія.

### ***Klymus Tereza, Patsuta Olga. Homeschool of children with special educational needs in secondary and special education institutions***

*Educational and rehabilitation centers and special educational institutions are institutions where educational services and correction are provided in accordance with the conclusions of inclusive resource centers depending on the level of support for a child with special educational needs or a disability. The form of education in accordance with the current legislation of Ukraine and the educational institution is chosen by parents. According to the form of education, a package of documents is required, which is determined by certain normative acts of the Ministry of Education in Ukraine. The need for a collective component consists in the comprehensive psychophysical development of a child with various forms of impairment, however, with certain forms of education, the lack of such a component or with a family form of education, such a task falls on the responsibility of the parents/official guardians of a child with special educational needs/disability, as well as the educational organization itself – the educational process. The issue of socialization of a child who is in a family form of education remains important for discussion, especially in the absence of visits to clubs or other centers with the opportunity to communicate or spend time with peers. The question of the expertise of parents/official guardians in the ability to use the latest technologies, assistive devices for teaching children with various psychophysical disorders, how to involve narrow-profile specialists: a psychologist, a speech therapist, a speech therapist. Teacher-rehabilitator, etc., if necessary, individually for each child, especially if this is indicated in the conclusion of the inclusive resource center: hours, who exactly the child needs and training in social and everyday skills, which the educational rehabilitation center and special educational institutions provide children within the educational framework – the educational process. The question of choosing exactly this form of education for a child is important today and becomes a challenge for educational and rehabilitation centers and special education institutions, as well as control of non-violation of the educational rights of children with special educational needs or disabilities.*

**Key words:** homeschooling, pedagogical patronage, correction, inclusion.

**Вступ.** Сьогодні набуває актуальності сімейна форма навчання, яка зумовлена військовою агресією Росії, та перебуванням дітей шкільного віку за межами території України. Але варто зазначити, що це стосується не лише даної категорії дітей, але і дітей з осо-

бливими освітніми потребами, які навчають у навчально-реабілітаційних центрах та спецшколах). Термін англ. homeschooling – навчання дітей удома (без перебування у закладі освіти та активної участі школи), яким оперують в англійських країнах, використовується

в Україні нарівні з терміном «сімейна форма навчання». Варто зазначити, що сімейна форма здобуття освіти навчання відповідно до Закону України «Про освіту» є вибором батьків, але окрім сімейної форми здобуття освіти навчання існує ще патронажне навчання педагогічний патронаж, яке відбувається за медичними показами навчання та вибором батьків, декілька років тому дана форма навчання мала термін індивідуальна форма навчання.

За даними Інституту освітньої аналітики, у 2023–2024 навчальному році понад 87 тисяч українських учнів навчається на сімейній (домашній) формі. Такі школярі здобувають освіту самостійно, отримуючи консультації від учителів, а оцінювання проводиться переважно двічі на рік [2].

Приблизно 34% батьків, які провадять сімейну форму здобуття освіти навчання, повідомляють що саме особливі освітні потреби/інвалідність дитини і стали основною причиною вибору саме даної форми навчання. Деякі батьки дітей з інвалідністю обирають навчання вдома, намагаючись створити для своєї дитини індивідуальне середовище або позбавити її від цькування (булінгу), з яким вони могли стикатися в школі. Однак інші батьки можуть вибрати домашнє навчання, щоб уникнути ярлика «інвалідності» своєї дитини, можливо, тому, що вони розглядають її як негативний атрибут.

Батьки для дитини стають вчителем, а коли ви навчаєте дитину з особливими освітніми потребами ви стаєте ще вчителем спеціальної освіти, психологом, логопедом, дефектологом тощо: оскільки саме ці фахівці несуть відповідальність за те, щоб дитина отримувала належна навчання та корекційну складову.

**Матеріали та методи.** Для аналізу та висвітлення питання у нашому дослідженні використано теоретичний метод (аналіз науково-методичної літератури,

сучасних наукових досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних авторів, зіставлення наукових поглядів у педагогічній, психологічній та юридичній царині).

**Результати.** На сьогодні ці дві форми несуть відмінності між процесом організації форми навчання, введення документації, супроводу та оцінювання. Відмінності зведені нами у таблиці 1.

Варто зазначити, що при зарахуванні або переведенні дитини на сімейну (домашню) форму здобуття освіти навчання, школа зобов'язана проінформувати про це службу у справах дітей. Така норма прописана у 3 розділі, пункті 5 Положення про індивідуальну форму здобуття загальної середньої освіти. Дана дія означає контроль за тим, щоб освітні права дитини не порушувалися. Однак, варто дослідити більш глибоко дане питання, оскільки на нашу думку, саме позбавлення дитини корекційної складової, що необхідна для психофізичного розвитку дитини з інвалідністю чи особливими освітніми потребами уже і є самим по собі порушенням права дитини, бо виникає питання, хто оплачує послуги фахівців при наданні корекційних занять, так як перебуваючи на навчанні у закладі оплата здійснюється через субвенційні кошти, а на педагогічному патронажі індивідуальній формі навчання дитина має право отримати дані години у інклюзивно-ресурсному центрі.

Варто згадати і про позитивні фактори сімейної форми навчання, при якій у батьків є можливість враховувати індивідуальні особливості своєї дитини, її особливі освітні потреби, нормувати щоденні навчальні навантаження, складаючи графік навчання та режим занять, що відповідає можливостям дитини. Крім того, навчання дитини в сім'ї дозволяє батькам контролювати якість і кількість інформації, що поступає до дитини, проводити відбір навчальних матеріалів, ґрунтуючись на власних уподобаннях, своєму освітньому рівні та пізнавальних запитах дитини. У цьому батьки мають

Таблиця 1

**Відмінності між сімейною формою навчання та педагогічним патронажем**

	<b>Сімейна форма здобуття освіти</b>	<b>Індивідуальна форма навчання (Педагогічний патронаж)</b>
Право на форму навчання	Вибір батьків. На сімейній формі навчання можуть навчатися діти без певної поважної причини.	Вибір батьків. Рішення Лікарсько-консультативної комісії (ЛКК), із зазначенням, що дитина потребує за станом здоров'я індивідуальну (патронажна) форму навчання. Рішення ЛКК діє один рік.
Навчає дитину	Не передбачає навчання вчителем.	Індивідуальний супровід вчителем дитини у процесі навчання.
Корекційна складова	Забезпечується батьками чи залученими до освітнього процесу іншими особами батьками дитини.	Забезпечується освітнім закладом. 10 годин на тиждень на кожного здобувача освіти 1-4 класів; 14 годин на тиждень на кожного здобувача освіти 5-9 класів; 16 годин на тиждень на кожного здобувача освіти 10-11(12) класів. (ПОЛОЖЕННЯ про індивідуальну форму здобуття повної загальної середньої освіти)
Оцінювання	Підсумкове (семестрове та річне, що здійснюється за результатами семестрового) оцінювання, а також атестацію, що передбачено відповідним Положенням.	Оцінювання може відбуватися разом з іншими здобувачами освіти відповідного класу за розкладом, визначеним закладом освіти, або окремо від них.

можливість вибирати методи подачі матеріалу залежно від провідних типів сприйняття інформації дитиною (аудіальний, візуальний, кінестетичний, дискретний). Тоді, як загальноосвітня організація при цьому несе відповідальність лише за якість проведення проміжної та підсумкової атестації.

Одне з найперших запитань, яке батькам ставлять, ймовірно буде питання про соціалізацію дитини. Це обґрунтоване занепокоєння, коли дитину навчають виключно батьки, у власному домі та без щоденного контакту з іншими дітьми. Обидві сторони дискутують – як ті, хто обирають сімейну форму навчання, і ті, хто обирають традиційну освіту – мають свої пристрасні аргументи щодо того, чому вони вважають, що соціалізація досягнута чи ні. Згідно з дослідженнями щодо соціалізації та особистих свідчень дітей, які навчаються вдома, діти, які навчаються вдома, не отримують належної соціалізації, якщо вони обмежуються навчанням лише вдома, однак у поєднанні з іншими видами діяльності, такими як групові види діяльності або класи домашнього навчання, спортивні секції, музичні/ мистецькі гуртки, літні табори, літні школи, можна досягти соціалізації. Однак досягнута соціалізація не на тому ж рівні, який досягається в традиційному шкільному середовищі [1].

З іншого боку – противники сімейної форми здобуття освіти навчання, які вважають, що діти недостатньо соціалізуються в ізольованому середовищі домашнього навчання стверджують, що діти, які навчаються вдома, живуть відносно захищеним життям, не піддаючись тиску однолітків і груповій динаміці в школі, що не дає дітям навички справлятися з проблемами. Діти також недостатньо підготовлені до входження в реальний світ щодо взаємодії з однолітками та потенційними колегами, перебувати в групі. Додатковою проблемою недостатньої взаємодії з однолітками є те, що діти не піддаються конкуруючим ідеям і переконанням. Діти, які навчаються вдома, поінформовані лише про ідеї та переконання своїх батьків і, як наслідок, не мають можливості вивчати та приймати ідеї та переконання інших. Деніел Кесслер [5], сертифікований педіатр з питань розвитку та поведінки дітей член групи з Американської академії педіатрії, стверджує, що «діти повинні бути успішними у трьох сферах, що пересікаються: вдома, у школі та з однолітками». Д-р Кесслер далі стверджує: «Домашнє навчання стискає все це в одну коробку, яка може бути заважкою для дітей».

«Загалом головна мета діяльності всіх цих закладів (НРЦ та спеціальних освітніх закладів) – забезпечення реалізації права на освіту та розвиток дітей з ООП, їхньої інтеграції в суспільство через комплексну медичну, психологічну, педагогічну реабілітацію,

каже Євгенія Смірнова» [3]. І відразу ставимо питання, а яким чином сімейна форма здобуття освіти навчання забезпечує це право, при питанні, хто надає корекцію відповідно до висновку ІРЦ; яким чином відбувається соціалізація, розвиток дитини у даному випадку.

Наведемо приклад, соціальну послугу денний догляд для дітей з інвалідністю у відділенні Сихівського району м. Львів Комунальної установи змішаного типу «Львівський міський центр реабілітації «Джерело» отримує, які у 2022-2023 рр. перебували на педагогічному патронажі – 4, навчання у класі – 3 протягом 2023 перевели дітей на сімейну форму навчання – 7 кількість, важливо зазначити, що усі ці діти навчалися у навчально-реабілітаційному центрі. Зазначимо, що соціальну послугу денний догляд діти отримують з 8:30 до 16:00 5 разів на тиждень і виникає питання, а коли відбувається сам процес навчання, у які години, наскільки воно якісне? Окрім цього, також ставимо запитання, чому діти з навчальної установи, яка має вузьких фахівців, переходять на сімейну форму навчання, тоді як відсутні вузькі фахівці для надання корекційних послуг на програмі денного догляду для дітей з інвалідністю?

Обмеження у досвіді викладання. Наукові дослідження, які піднімали питання сімейної форми здобуття освіти навчання з батьками, погоджуються, що вони часто відчують себе неспроможними викласти матеріал, тому що є предмети, у яких вони не достатньо кваліфіковані, особливо коли діти досягають старшого шкільного віку. Шлях вирішення даної проблеми полягає у наймі репетиторів. Дебра Белл заявляє: «Дуже важливо, що ми визнавали наші обмеження та шукали можливості для наших дітей з метою компенсувати їхні обмеження» [4 с. 35]. Ще складнішим буде викладання дисципліни для дитини з ООП/інвалідністю, де залежно від рівня підтримки та можливостей дитина має потребу у модифікації та адаптації навчальної програми. І тут ми повертаємося до ключового моменту чи це не стане порушенням освітніх прав дитини з ООП, хто несе за це відповідальність, хто контролює і чи здійснює контроль за виконанням плану і т.д..

**Висновки.** Отож, на нашу думку, потребує врегулювання питання переходу на сімейну форму навчання дітей з особливими освітніми потребами/інвалідністю особливо якщо це стосується навчально-реабілітаційних центрів, спеціальних закладів освіти, на законодавчому рівні визначити підтвердження необхідності навчання за даною формою. Оскільки при аналізі ми показали, що педагогічний патронаж потребує медичного висновку необхідності даної форми. І залишається відкритим питання супервізії чи контролю з метою не порушувати права освітні для дитини з ООП/інвалідністю.

#### Література:

1. Виноградова О. Інтегровані соціальні послуги як напрям соціалізації дітей з інвалідністю в громаді. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць.* Київ : Видавничий дім «Гельветика». 2021. Вип. 79 (т.1). С. 73–76.
2. Кількість дітей з інвалідністю за даними Фонду соціального захисту осіб з інвалідністю. Київ, 2023. URL: <https://www.ispf.gov.ua/> (дата звернення: 17.10.2023).

3. Троян І., З якими викликами зіштовхнулася спеціальна освіта в Україні: що кажуть вчителі та які плани змін є в МОН. Київ, 2023. URL: <https://nus.org.ua/articles/z-yakymy-vyklykamy-zishtovhnulasya-spetsialna-osvita-v-ukrayini-shho-kazhut-vchyteli-ta-yaki-plany-zmin-ye-v-mon/>. (дата звернення: 17.05.2024).
4. Debra Bell, *Ultimate Guide to Homeschooling*. Nashville, London, Vancouver: Thomas Nelson Inc. 1997. pp. 34–37.
5. Failure to Thrive in a Four-Month-Old Nursing Infant / Stein, Martin T., Kessler, Daniel B., Hubbard, Eustratia. : *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 2004. pp. 69–73.
6. Homeschooling Disadvantages: Five Reasons to Rethink Homeschooling, SQUIDOO. URL: [http://www.squidoo.com/homeschooling\\_disadvantages](http://www.squidoo.com/homeschooling_disadvantages) (access 29.04. 2024).
7. Patricia M., Lines, Homeschooling Comes of Age. *Educational Leadership*, 54, 1996. pp. 63–67.

#### References:

1. Vynogradova, O. (2021). Intehrovani sotsialni posluhy yak napriam sotsializatsii ditei z invalidnistiu v hromadi [Social services as direction of socialization of children are Integrated in disability in society]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*. Serii 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy: zb. nauk. prats. Kyiv : Vydavnychiy dim «Helvetyka» – *Scientific magazine of the National pedagogical university of the name of M. P. Drahomanov*. Series 5: Pedagogical sciences: realities and prospects : sciences. labours. Kyiv: the Publishing house of "Gelvetyka". Vol. 79 (t.1), pp. 73-76 [in Ukrainian].
2. Kilkist ditei z invalidnistiu za danymy Fondu sotsialnoho zakhystu osib z invalidnistiu, [Amount of children with disability from data of Fund of social defence of persons with disability]. URL: <https://www.ispf.gov.ua/> [in Ukrainian].
3. Troian, I. (2023). Z yakymy vyklykamy zishtovhnulasya spetsialna osvita v Ukraini: shcho kazhut vchyteli ta yaki plany zmin ye v MON [Into what calls the special education ran in Україni: that teachers and what plans of changes talk is in Ministry of Education]. URL: <https://nus.org.ua/articles/z-yakymy-vyklykamy-zishtovhnulasya-spetsialna-osvita-v-ukrayini-shho-kazhut-vchyteli-ta-yaki-plany-zmin-ye-v-mon/> [in Ukrainian].
4. Debra Bell (1997). *Ultimate Guide to Homeschooling*. Nashville, London, Vancouver: Thomas Nelson Inc, pp. 34–37.
5. Failure to Thrive in a Four-Month-Old Nursing Infant / Stein, Martin T., Kessler, Daniel B., Hubbard, Eustratia. : *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 2004, pp. 69–73.
6. Homeschooling Disadvantages: Five Reasons to Rethink Homeschooling, SQUIDOO. URL: [http://www.squidoo.com/homeschooling\\_disadvantages](http://www.squidoo.com/homeschooling_disadvantages)
7. Patricia M., Lines (1996). Homeschooling Comes of Age. *Educational Leadership*, 54, pp. 63–67.

## DEVELOPMENT OF THE MOTOR SPHERE OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES WITH THE PARTICIPATION OF FAMILIES

**Kolyshkin Oleksandr Volodymyrovuch,**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of the chair of special and inclusive education  
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko  
ORCID ID: 0000-0002-1129-3254  
Web of Science Researcher ID: ABA-4866-2021  
Scopus Author ID: 57430339000

*The article identifies the peculiarities of the development of the motor sphere of children with intellectual disabilities with the participation of the family. It is emphasized that in a family where there is understanding, good traditions, a conscious attitude to the child's health, parents themselves create conditions for its development. These are family and household forms of recreation: morning gymnastics exercises combined with hardening and home swimming, active and sedentary games, corrective and developmental games at the home stadium, and outdoor walks at any time of the year. Among the proposed forms of work, the central place is occupied by practical classes for children together with their parents. Joint parent-child activities are organized in such a way that parents can see not only their own children, but also 'other people's' children. Such a shift in attention radically changes the psychology of parents. They begin to understand, compare, participate, and help other children. At the same time, a new collective mindset is formed, based on a common goal, mutual understanding, establishing contacts between children, parents, families, sharing experiences, and getting to know each other. Informal relationships, joint physical exercises, role-playing games, fairy tale games, composition games, and the process of learning movements require active participation, imagination, and creativity. Anticipation of the results of this process creates a positive emotional shift, interest, and confidence in the usefulness of this activity for both yourself and your children. An important aspect of cooperation with families raising children with intellectual disabilities is the creation of public associations of parents of such children. Thus, gradually mastering more and more movements, parents independently come to the realization that motor activity expands the child's capabilities, enriches him/her with motor skills, games that can be played at home and on the street with other family members and other children.*

**Key words:** development, motor sphere; children with intellectual disabilities; health, socialization, family.

### **Колишкін Олександр. Розвиток рухової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями за участю родин**

*У статті визначені особливості розвитку рухової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями за участю родини. Наголошується на тому, що в родині, де є розуміння, гарні традиції, усвідомлене відношення до здоров'я дитини, батьки самі створюють умови для її розвитку. Це сімейні й побутові форми рекреації: вправи ранкової гімнастики в комбінації з загартуванням та домашнім плаванням, рухливі й малорухливі ігри, корекційні та розвиваючі ігри в умовах домашнього стадіону, прогулянки на свіжому повітрі в будь-який час року. Із запропонованих форм роботи центральне місце займають практичні заняття дітей разом з батьками. Спільні заняття батьків і дітей організують таким чином, щоб у полі зору батьків були не тільки свої діти, але й «чужі». Таке перемикання уваги кардинально змінює психологію батьків. Вони починають розуміти, порівнювати, брати участь, допомагати іншим дітям. При цьому формується нове колективне мислення, засноване на загальній меті, взаєморозумінні, встановленні контактів між дітьми, батьками, родинами, обмін досвідом, знайомство батьків і дітей між собою. Неформальні відносини, спільні фізичні вправи, сюжетно-рольові ігри, ігри-казки, ігри-композиції, сам процес розучування рухів вимагають активної участі, фантазії, творчості. Передбачення результатів цього процесу створює позитивне емоційне зрушення, зацікавленість, впевненість у корисності цієї діяльності як для себе, так і для дітей. Важливим аспектом співпраці із сім'ями, які виховують дітей з інтелектуальними порушеннями, є створення громадських об'єднань батьків таких дітей. Таким чином, поступово засвоюючи все нові й нові рухи, батьки самостійно приходять до усвідомлення того, що рухова активність розширює можливості дитини, збагачує її руховими уміннями, іграми, у які можна грати вдома й на вулиці з іншими членами родини, іншими дітьми.*

**Ключові слова:** розвиток, рухова сфера; діти з інтелектуальними порушеннями; здоров'я, соціалізація, родина.

**Introduction.** The need for active study of the family raising a child with special needs is primarily due to the fact that the family is considered to be the main stabilizing factor in the child's adaptation. It is from his or her own family that a child brings into adulthood the first ideas about moral and human values, norms of behavior, and the nature of relationships between people. In the family, children not only imitate their relatives, but also focus on their social and moral attitudes. Therefore, the psychological maturity of parents, their ideals, and experience of social

communication are often crucial for the development of a child.

One of the main conditions for a child's socialization is his or her health and the development of all life support systems. At an early age, the family can influence a child's physical activity in many ways – either to promote or hinder it. Hindering factors often include overprotection, fear of injury, illness, overwork, and a lack of understanding of the role of movement in a child's life. Therefore, teacher education is an indirect

training of personnel in early childhood rehabilitation [2; 10].

In a family where there is understanding, good traditions, and a conscious attitude to the child's health, parents themselves create conditions for the child's development. These are family and household forms of recreation: morning gymnastics exercises in combination with hardening and home swimming, active and sedentary games, corrective and developmental games in the home stadium, outdoor walks at any time of the year, cycling, skiing, etc.

The main thing for children with intellectual disabilities is to master self-care skills as much as possible, learn to navigate the world around them and live independently as much as possible. Therefore, parents, teachers and other professionals need to choose the most optimal conditions and forms of education, upbringing and physical development that ensure the normal life of such children in society.

Everyone should have the opportunity to acquire the necessary knowledge, develop skills and abilities while studying at school or at home. This applies to all children, including children with intellectual disabilities. The goal of education is to help a child assert himself or herself and integrate socially as far as his or her capabilities, limited by the structure of the defect, allow.

**Materials and methods.** The purpose of teaching and upbringing a child with intellectual disabilities is the comprehensive development of his/her personality, which is not to correct individual functions, but to provide a holistic approach to the child's personality. The essence of the personality-oriented approach is to raise to a higher level all the potential capabilities of the child: mental, physical, intellectual, that is, those capabilities that will ensure his/her independent life in the future. This function of raising a child is performed primarily by the family, parents, who are sometimes unable to provide a decent upbringing and need additional assistance.

The purpose of the article is to determine the peculiarities of the development of the motor sphere of children with intellectual disabilities with the participation of the family.

The following methods were used to achieve the aim of the study: general scientific – analysis of psychological, pedagogical and methodological literature on the research problem, synthesis, abstraction, comparison and generalization of theoretical and practical material; specific scientific – system-structural and system-functional analysis, systematization.

Children with intellectual disabilities are a complex and diverse group. Intellectual disabilities have different effects on the formation of children's social relationships. However, regardless of the nature of the pathology, parents should have a clear understanding of the causes of deviations from normal development and the likely consequences for a properly organized upbringing of their child.

The birth of a child with intellectual disabilities affects different parents in different ways, but in most cases it manifests itself as a severe psychological stress, which can result in mental dysfunction as a result of the shock

experienced. There are several patterns of parental response to the appearance of a child with a particular disability [6; 8].

– acceptance of the child and his/her defect – parents accept the defect, adequately assess it and show true devotion to the child;

– denial reaction – denial that the child has a defect;

– reaction of excessive protection, guardianship – parents are filled with a sense of pity and compassion, which is manifested in an overly caring and protective type of upbringing of the child;

– covert rejection, rejection of the child – the defect is considered a disgrace; negative attitude and disgust towards the child is hidden behind overly careful, preventive upbringing;

– open rejection, rejection of the child – the child is accepted with disgust and the parents are fully aware of their hostile feelings.

These reactions are unconstructive and can only become an obstacle to the adaptation of the child and his or her parents. The most correct approach is to work together with specialists to find rational ways of social adaptation of children, to take care of their future, upbringing, education, and employment, which would correspond to the real capabilities of the young person.

The appearance of a child with intellectual disabilities in the family puts parents in front of the fact of expanding social contacts with various institutions, organizations and services. Aware of their responsibility to the child, parents should act without wasting time and be proactive in order to create the necessary conditions for the full development and upbringing of the child. Such activity is useful because it will allow parents to more easily cope with the depression caused by the birth of a child with a developmental disability, and will also give a positive impetus to the child's timely treatment, upbringing and development.

Many parents can help their children if they start using the system of correctional education as early as possible, from the first months of a child's life, as the first 2-3 years of life are critical in their development, the stage of formation of 'functional ensembles' of neuropsychological activity [1; 7].

It is important to teach parents methods and techniques that they can use in the process of raising their child [10]:

1. The method of modelling different household situations. By modelling different situations and offering the child a specific solution, parents help to avoid situations of uncertainty that cause anxiety and sometimes aggression in a 'special' child.

2. The game method. The game is the most important independent activity of the child and is of great importance for his/her physical and mental development, formation of personality.

3. Change of environment (trips to nature, walks in the forest, etc.).

4. The method of creative tasks available to the child.

5. A method of close cooperation between professionals and families.

6. Theatre. Many important moments of rehabilitation are concentrated in it, where the child acquires knowledge through activity. A performance created by parents has a special energy.

By working in this way, parents themselves begin to understand their child better and look for creative solutions to emerging problems. Psychological assistance to parents should be about breaking down the unnecessary wall on which the wounded psyche of the parents has engraved the words: 'My child is not like everyone else, he is worse'. This bitterness and disappointment will disappear when the child's first successes appear.

The efforts of teachers to involve parents of children with intellectual disabilities in correctional and educational work will contribute to the learning and development of children, prevent discrimination on the basis of a particular individual characteristic of the child or his or her family, and will not morally oppress either the child or his or her parents. The success of this process depends to a large extent on the understanding of the ultimate goal, the joint efforts of practitioners, scientists, and the entire pedagogical community [3].

In correctional work with parents, professionals should use modern forms and methods of work, taking into account individual characteristics of parents, types of families, interpersonal relationships and parenting styles. The work of professionals and parents who have a child with intellectual disabilities should be regular and long-term. Therefore, specialists should provide parents with theoretical knowledge at various lectures, seminars, classes, trainings and workshops and teach them techniques and methods of working with this child.

One of the main problems that needs to be addressed is the problem of providing conditions and measures for a long-term, coordinated, full-fledged educational and correctional process for children with intellectual disabilities, creating a material and technical, methodological and didactic base for education, training and education of correctional teachers to work with families with such children.

An important aspect of cooperation with families raising children with intellectual disabilities is the creation of public associations of parents of such children. One of the most effective ways to help a family raising a child with disabilities is a 'parent club' [9].

In the process of implementing the educational and psychotherapeutic aspects of the work, modelling, forecasting, interviewing, testing, methods of psychological and pedagogical influence with an emphasis on modern creative methodology (fairy tale therapy, art therapy, game therapy, sand therapy, music therapy, film therapy, relaxation workshop, etc.) Methods of generalization and systematization of the experience gained are used to summarize and systematize the results obtained (publication in the press, development of recommendations, creation of videos, dissemination of information on the Internet). Thus, work with parents of children with intellectual disabilities has a wide range of problems that are solved comprehensively using theoretical, diagnostic and experimental methods.

The model of the parents' club activity can include work in the following areas: educational (creating a common language between professionals and parents, changing attitudes towards the child and themselves); psychotherapeutic (using modern methods of psychotherapy and psychological counselling: relaxation workshop, fairy tale therapy, art therapy, danstherapy, form plasticity, etc. ); social and training (various social situations are modelled and new forms of social behavior are constructed); legal (parents study laws, conventions, regulations); integration (social self-realization of parents, change of attitude to them in society) [4].

Classes at the club are held once a week and help parents get to know their child better, support their intuitive knowledge of their child with scientific information, knowledge of correctional pedagogy and special psychology, and resolve difficult situations. During the classes, parents unite, find like-minded people, show their creativity, which inspires confidence in their abilities and helps them not to be confined to a narrow circle of their own problems, but to reach a different level of communication and solve problems collectively.

One of the main features of a teacher's professional activity in working with families raising children with special needs is working with parents, who need rehabilitation, habilitation, and adaptation to their life situation no less than their children, but they need to be prepared for this by creating special programmes, because it is the parents, especially in the early stages of a child's development, who determine their health, physical and mental fitness, socialization, and integration into society.

The family has a decisive influence on the integration of children into society, and therefore its role is enormous. Only by solving the problems of parents can we ensure the full socialization of their children. The effectiveness of rehabilitation of a child with developmental disabilities depends on the degree of integration into society of the whole family. At the same time, parents need to believe in themselves, their abilities, their child, and not to focus on their problems, but to solve them together.

The Special Olympic Committee, the Federation of Physical Culture and Sports for the Disabled, and the Association of Parents of Disabled Children are creating comprehensive health programmes that include family holidays in summer and winter health camps. These organizations educate not only children but also their parents. Together, they use their imagination to create comfortable, useful and interesting leisure time for children. Sports, outdoor activities, theatrical games, swimming, and hiking encourage children to act, experience new sensations, and make contacts with other people. Experience shows that in the process of such activities, nervous stress, self-distrust complexes are relieved, and illnesses are forgotten [4; 9].

The most unfavorable conditions are faced by families where a child is forced to receive education at home due to a severe pathology. These are the so-called 'home-schooled' children who need physical activity more than anyone else, and parents, as a rule, have no knowledge or even idea that their child needs it.

The peculiarity of home schooling is that teachers of general education subjects come to the student's home and give lessons personally. Unfortunately, not all subjects are included in the curriculum for such children. For example, there are no labor, drawing, music or physical education lessons. The majority of home-schooled children with low levels of physical development, postural, macro- and micromotor disorders are capable of independent movement, which means that it is possible to organize physical education classes with them using all available forms, where the activity and desire of parents is of paramount importance.

Researchers who have dealt with the issues of training parents of children with intellectual disabilities offer the following forms [5; 7]:

- lectures (allow to present a large amount of information and are very effective at the beginning of work);

- conversations. Individual or group conversations can be held on the initiative of a specialist and are devoted to expanding the topics of the lecture course. During these conversations, parents are given recommendations on homework, revision of the material studied, and the purpose of certain games;

- consultations. They are dedicated to questions parents may have during the theoretical and practical courses and are held at the initiative of parents. Other specialists, such as a doctor or psychologist, may also be invited for consultations, which will help to create the right individual programmer for the child and contribute to his or her psychophysical development;

- organization of corners for parents. Parents can read recommendations, advice, medical, psychological, and pedagogical literature and find answers to their questions from specialists;

- open lessons as a means of visual demonstration, gaining experience and a model of behavior in correctional and health sessions with a child;

- correctional and developmental physical exercises and games in small groups (at school) for children and their parents (2 times a week) for subsequent independent training at home;

- training of teachers of general education subjects in small forms of physical education (physical education minutes, physical education breaks) to be conducted during, before or after the lesson;

- training parents of children with intellectual disabilities in joint games and physical exercises in an organized family holiday camp;

- drawing up individual programmes for home classes, including special corrective exercises, active and sedentary games to strengthen the body as a whole, develop fine motor skills, activate speech and cognitive activity, correct posture, and harden, in accordance with the child's motor and mental capabilities, taking into account medical indications and contraindications;

- organization of sports holidays, festivals, etc. by parents and children, where children can show what skills they have acquired in the course of classes, instill love and desire to engage in physical education, and enable children to feel like members of a team.

**Research results.** Pedagogical research shows a selective attitude of parents to different forms of education. For example, according to some reports, 15 % cent of parents positively evaluate lectures, 40 % cent study materials in folders with teaching materials and parental corners, 60 % cent parental meetings, and 95 % cent prefer individual consultations with specialists [4].

Among the proposed forms of work, the central place is occupied by *practical classes for children together with their parents*. Joint parent-child activities are organized in such a way that parents can see not only their own children, but also 'other people's' children. Such a shift in attention radically changes the psychology of parents. They begin to understand, compare, participate, and help other children. At the same time, a new collective mindset is formed, based on a common goal, mutual understanding, establishing contacts between children, parents, families, sharing experiences, and getting to know each other. Informal relationships, joint physical exercises, role-playing games, fairy tale games, composition games, and the process of learning movements require active participation, imagination, and creativity. Anticipation of the results of this process creates a positive emotional shift, interest, and confidence in the usefulness of this activity for both yourself and your children. Thus, gradually mastering more and more movements, parents independently come to the realization that motor activity expands the child's capabilities, enriches him/her with motor skills, games that can be played at home and on the street with other family members and other children.

In order for this process to be most effective, the teacher in joint classes with children and parents needs to:

- 1) Firstly, provide simple exercises that are accessible to all. Children sit or stand in a circle, parents stand behind.

- 2) Exercises in pairs – parents with their children.

- 3) Same, but the parent moves clockwise and does the exercises with the child standing in the circle.

- 4) Parents do the exercises only, while the children watch and count.

- 5) The exercises are performed in a circle where parents and children alternate.

Exercises can be performed with recitatives, counting, riddles, imitations of movements and sounds of insects or animals, with coloured balls, soft toys, ribbons, to music, with songs, elements of dance movements: separate pairs of children and parents, mixed pairs – with their own children, with 'other' children. It is important that each session is a holiday for all participants. Such classes leave a lasting impression on the child's memory. They demonstrate at home what they have learnt and are eager to come back to classes where they have fun, communicate and move.

An important component of these classes is not only fun and entertainment, but also the corrective nature of the exercises. For example, exercises with a small ball. This type of exercise stimulates the development of fine motor skills of the hand, which in turn stimulates the development of speech, writing, and household self-care.

It has been established that joint classes change the psychology of both the child and the parents. They begin to understand each other better, reduce tension and anxiety, and stabilize the psychological climate in the family, which gives them hope, faith and optimism for the future.

The search for means and organizational forms of training, a conscious attitude to the values of physical culture, and a creative approach to this process as an important part of physical, psychological and social rehabilitation are relevant not only for children studying individually at home, but also for all children with disabilities.

**Conclusions.** Thus, the paper identifies the peculiarities of the development of the motor sphere of children with

intellectual disabilities with the participation of the family, which involve the use of family and household forms of recreation: morning gymnastics exercises in combination with hardening and home swimming, active and sedentary games, corrective and educational games in the conditions of the home stadium, outdoor walks at any time of the year. The main initiators and implementers are parents, who need rehabilitation, habilitation and adaptation to the current life situation as much as their children, but they need to be prepared for this by creating special programmes, because it is the parents who, especially in the early stages of a child's development, determine their health, physical and mental fitness, socialization and integration into society.

#### Bibliography:

1. Висоцька А. М. Організація корекційно-виховних занять із розумово відсталими школярами. *Дефектологія*. 2012. № 1. С. 14–17.
2. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
3. Колишкін О. В. Корекційна освіта : вступ до спеціальності : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2013. 392 с.
4. Колишкін О. В. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури : навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. 425 с.
5. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ імені І. Огієнка, 2008. 204 с.
6. Основи корекційної педагогіки: навч. посіб. /С. П. Миронова, О. В. Гаврилов, М. П. Матвєєва; за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені І. Огієнка, 2010. 264 с.
7. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підруч. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. Частина І. 238 с.
8. Спеціальна психологія : навч. посіб. для студентів спец. 6.010105 – «Корекційна освіта» / Н. Г. Пахомова, М. М. Кононова; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава : АСМІ, 2015. 359 с.
9. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами : метод. посіб. / під заг. ред. Н. З. Софій. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 66 с.
10. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 1. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2001. 272 с.

#### References:

1. Vysotska, A. M., (2012). Orhanizatsiia korektsiino-vykhovnykh zaniat iz rozumovo vidstalymy shkoliaramy [Organisation of correctional and educational classes for mentally retarded students]. *Defectology*. № 1. P. 14–17 [in Ukrainian].
2. Havrylov, O. V. (2009). Osoblyvi dity v zakladi i sotsialnomu seredovyschi: navch. posib. [Special children in the institution and social environment]. Kamianets-Podilskyi : Axiom. 308 p. [in Ukrainian].
3. Kolyshkin, O. V. (2013). Korektsiina osvita : vstup do spetsialnosti : navch. posib. [Correctional education: introduction to the speciality]. Sums : University Press. 392 p. [in Ukrainian].
4. Kolyshkin, O. V. (2014). Teoretyko-praktychni osnovy adaptyvnoi fizychnoi kultury [Theoretical and practical foundations of adaptive physical culture]. Sumy : SumDPU named after A. S. Makarenka. 425 p. [in Ukrainian].
5. Myronova, S. P. (2008). Olihofrenopedahohika. Kompaktnyi navchalnyi kurs : navch. posib. [Oligophrenopedagogy. A compact training course]. Kamianets-Podilskyi: K-PNU named after I. Ohienko. 204 p. [in Ukrainian].
6. Osnovy korektsiinoi pedahohiky (2010): navch. posib. /S. P. Myronova, O. V. Havrylov, M. P. Matvieieva; za zah. red. S. P. Myronovoi [Fundamentals of correctional pedagogy]. Kamianets-Podilskyi: K-PNU named after I. Ohienko. 264 p. [in Ukrainian].
7. Synov, V. M. (2007). Korektsiina psykhopedahohika. Olihofrenopedahohika : pidruch. [Correctional psychopedagogy. Oligophrenopedagogy]. Kyiv: Drahomanov National Pedagogical University. Part I. 238 p. [in Ukrainian].
8. Spetsialna psykhohohiia (2015): navch. posib. dlia studentiv spets. 6.010105 – «Korektsiina osvita» /N. H. Pakhomova, M. M. Kononova; Poltav. nats. ped. un-t imeni V. H. Korolenka [Special psychology]. Poltava : ASMI. 359 p. [in Ukrainian].
9. Stvorennia individualnoi prohramy rozvytku dlia ditei z osoblyvymy osvittimy potrebamy (2015): metod. posib. / pid zah. red. N. Z. Sofii [Creation of an individual development programme for children with special educational needs]. K. : Pleiades Publishing House LLC. 66 p. [in Ukrainian].
10. Shyian, B. M. (2001). Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia shkoliariv [Theory and methods of physical education of schoolchildren]. Part 1. Ternopil: Educational book-Bogdan, 2001. 272 p. [in Ukrainian].

## МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

**Чекан Оксана Іванівна,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри дошкільної та спеціальної освіти  
Мукачівського державного університету  
ORCID ID: 0000-0002-3480-6366  
Researcher ID: DVB-4164-2022  
Scopus Author ID: 57202804465

*Стаття присвячена міждисциплінарному аналізу розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку з аутистичними порушеннями, яка є актуальною темою в сучасній корекційній педагогіці. Робота базується на комплексному підході до вивчення мовленнєвих особливостей дітей з аутизмом, враховуючи психологічні, педагогічні, неврологічні аспекти. У статті викладено глибокий аналіз літератури, результати спостережень та експериментів, що дозволяє отримати цілісне уявлення про особливості зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. Особлива увага приділяється ідентифікації мовленнєвих порушень, таких як ехолалія, обмежений словниковий запас, труднощі з розумінням та використанням мови в соціальних контекстах. Методологія дослідження охоплює широкий спектр підходів, включаючи якісний та кількісний аналіз даних, зібраних за допомогою спостережень, тестувань та інтерв'ю з педагогами та батьками дітей. Такий комплексний підхід дозволяє забезпечити надійність та об'єктивність отриманих результатів. Одним із ключових висновків статті є підтвердження гіпотези про значний вплив аутизму на розвиток зв'язного мовлення, що виявляється в різноманітних мовленнєвих особливостях і труднощах комунікації. Важливим аспектом є також розгляд стратегій і методів корекційної роботи, спрямованих на підтримку мовленнєвого розвитку та соціальної адаптації дітей з аутистичними порушеннями. У статті акцентується на необхідності розробки індивідуальних підходів під час корекційної роботи з кожною дитиною, враховуючи її особистісні особливості, рівень розвитку мовлення та специфіку аутистичних порушень. Такий підхід дозволить ефективно інтегрувати дитину в соціальне середовище та сприяти її повноцінному розвитку. Результати дослідження мають важливе практичне значення для фахівців у галузі спеціальної освіти надаючи цінні рекомендації щодо методів та прийомів роботи з дітьми з аутистичними порушеннями. Також стаття може слугувати основою для подальших досліджень у означеній сфері. Висновки статті вказують на необхідність подальшого вивчення мовленнєвого розвитку дітей з аутистичними порушеннями, а також розробки нових ефективних методик корекції та підтримки, що сприятимуть їх соціалізації та успішній інтеграції у суспільство.*

**Ключові слова:** аутизм, зв'язне мовлення, дошкільний вік, корекційна педагогіка, спеціальна освіта, мовленнєві порушення, соціальна адаптація, комунікативні навички, індивідуальний підхід, міждисциплінарний аналіз.

### ***Chekan Oksana. Interdisciplinary analysis of the development of coherent speech in preschool children with autistic disorders***

*The article is dedicated to the interdisciplinary analysis of the development of coherent speech in preschool children with autistic disorders, a topic that is highly relevant in the fields of corrective pedagogy and special education today. The work is based on a comprehensive approach to studying the speech characteristics of children with autism, taking into account psychological, pedagogical, and neurological aspects. The article presents an in-depth analysis of literature, observations, and experimental results, providing a holistic view of the characteristics of coherent speech in preschool-aged children. Special attention is given to the identification of speech disorders such as echolalia, limited vocabulary, and difficulties in understanding and using language in social contexts. The research methodology encompasses a wide range of approaches, including qualitative and quantitative data analysis collected through observations, testing, and interviews with educators and parents of the children. This comprehensive approach ensures the reliability and objectivity of the results obtained. One of the key conclusions of the article is the confirmation of the hypothesis about the significant impact of autism on the development of coherent speech, which manifests in various speech characteristics and communication difficulties. Another important aspect is the consideration of strategies and methods for corrective work aimed at supporting the speech development and social adaptation of children with autistic disorders. The article emphasizes the need to develop individual approaches in working with each child, taking into account their personal characteristics, level of speech development, and the specifics of autistic disorders. Such an approach will allow for effective integration of the child into the social environment and facilitate their full development. The research results have significant practical value for professionals in the field of special education and corrective pedagogy, offering them valuable recommendations on methods and techniques for working with children with autistic disorders. The article can also serve as a basis for further research in this area. The conclusions of the article point to the need for further study of the speech development of children with autistic disorders, as well as the development of new effective correction and support methods that will contribute to their socialization and successful integration into society.*

**Key words:** autism, coherent speech, preschool age, corrective pedagogy, special education, speech disorders, social adaptation, communicative skills, individual approach, interdisciplinary analysis.

**Вступ.** Проблему мовленнєвого розвитку та значення спілкування у розвитку зв'язного мовлення дітей з аутистичними порушеннями досліджували вчені у таких напрямках: розвиток корекційної педагогіки в Україні (В. Синьов) [13]; аутичні порушення афективного контакту (Л. Каннер) [20]; науково-теоретичне забезпечення процесів діагностики та корекції порушень дитячого розвитку в умовах дошкільної та шкільної освіти М. Шеремет [19]; особливості корекції комунікативно-мовленнєвого розвитку у дітей з первазивними розладами В. Тарасун [16]; розвиток особистості та її емоційної сфери у дошкільників із затримкою психічного розвитку (І. Логвінова) [6]; корекція розвитку активності дитини з аутизмом Г. Хворова [17]; органічний аутизм у дітей (М. Рождественська) [10]; загальний недорозвиток мовлення дітей з аутизмом (І. Мартиненко) [8]; мовленнєва активність дітей дошкільного віку з аутистичними проявами (С. Конопляста) [5]; психологічна корекція аутистичних порушень у дітей (Д. Шульженко) [19] та ін.

**Матеріали та методи.** У статті представлено комплексний підхід до вивчення розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку з аутистичними порушеннями, включаючи наступні ключові елементи: вибірка учасників – дослідження залучає групу дітей дошкільного віку з діагностованими аутистичними порушеннями. Критерії відбору учасників включають вік дітей, наявність діагнозу аутизму та згоду батьків на участь у дослідженні; методи діагностики – застосовуються стандартизовані інструменти та методики для оцінки рівня розвитку мовлення та комунікативних навичок дітей. Це можуть бути тести на мовленнєве розуміння, словниковий запас, здатність до зв'язного висловлювання, а також оцінка невербальних комунікативних здібностей; спостереження та аналіз – проводиться детальне спостереження за поведінкою дітей у натуральних умовах (наприклад, в дитячому садку чи вдома), щоб виявити особливості мовленнєвої взаємодії та соціальної поведінки.

**Результати.** Дослідження та спостереження в галузі педагогіки та психології показують, що діти з аутизмом часто мають особливості в розвитку мовлення. Це одна з найбільш помітних рис аутизму. При аутизмі може бути ускладнено використання мовлення взагалі. Проблеми в розвитку мовлення можуть бути пов'язані з труднощами в комунікації, що проявляється в тому, що дітям важко розуміти мовлення інших і адекватно висловлюватися. Вони також можуть уникати контактів через низьку потребу в комунікації.

Аналіз існуючих досліджень показує, що розвиток мовленнєвих навичок у дітей переддошкільного віку з аутизмом залежить від інтеграції роботи мозку і взаємодії з усіма психічними процесами. Будь-які порушення у цих процесах можуть впливати на мовлення. Розвиток мовлення починається, коли рівень розвитку мозку, зору, слуху та артикуляції досягає певної точки і залежить від мовного оточення.

В аутичних дітей мовний бар'єр виявляється через труднощі у розумінні вербальної комунікації та втрати

сутності писемного тексту, що призводить до значного запізнення в їхньому мовленнєвому розвитку та, відповідно, соціальній інтеграції. Мовленнєві розлади у таких дітей охоплюють широкий спектр проблем: від затримок у розвитку, що виявляються як обмеженість мовного запасу та ехолоалії, до складніших порушень, пов'язаних із затримкою розвитку свідомості та використанням мовних форм. Зокрема, можуть спостерігатися кататонічні мовні порушення, які включають ехолоалію, мутацію та інші зміни у темпі та тоні мовлення. Ці розлади часто супроводжуються психічним регресом, що веде до звуження мовленнєвих навичок до передвербального рівня. Аналіз цих розладів дозволяє виділити кілька ключових характеристик, серед яких некомунікативний характер мовлення, часткова наявність особливих мовних здібностей та мутація.

Оволодіння мовленнєвими навичками є складним процесом, який залежить від психологічного та фізіологічного розвитку дитини. У дітей, які зростають у сприятливому середовищі, мовленнєва активність розвивається паралельно з загальним зростанням. Проте, обмеження доступу до нових досвідів може призвести до затримки як у фізичному, так і в психічному розвитку. Так, до двох-трьох років діти зі стандартним мовленнєвим розвитком зазвичай вже можуть висловлювати свої думки та розуміти мовлення дорослих. Розвиток мовленнєвих навичок включає послідовне оволодіння слуховою пам'яттю, інтонаційними засобами та фонематичним сприйняттям [18]. Зокрема, у дітей з аутизмом спостерігаються серйозні затримки мовленнєвого розвитку на цьому етапі, як підтверджено дослідженнями І. Логвінової [6]. Відповідно до дослідження М. Шеремет, мовлення виконує ключову соціальну функцію і сприяє інтелектуальному розвитку, будучи основою для формування абстрактного мислення [18]. Таким чином, мовленнєвий розвиток у дітей з аутистичними порушеннями вимагає комплексного підходу, що враховує унікальність їхнього розвитку та потреб.

Мовленнєвий розвиток є процесом, що базується на імітації, яка включає в себе як пізнавальні, так і креативні аспекти, згідно з дослідженнями М. Шеремет. Імітація в мовленнєвій активності слугує основою для мовленнєвого стимулювання та розвитку навичок. М. Шеремет наголошує, що для дітей-аутистів важливим є бажання оволодіти новим способом спілкування та мовленнєвими навичками [18]. В.Тарасун визначає комунікативну мотивацію як ключовий елемент взаємодії, виділяючи групи мотивів, що спонукають до комунікації, зокрема пізнавальні, ділові, та особистісні, які можуть бути недостатньо розвинутими у дітей з аутизмом [16]. Це впливає на їх здатність до ефективної мовленнєвої комунікації та розвиток загальних комунікативних навичок.

Дослідження (А. Богуш, Н. Гавриш та ін.) підкреслюють, що у дітей дошкільного віку без порушень розвитку мовлення прогресує відповідно до вікових норм, охоплюючи якісні та кількісні аспекти. Фразове мовлення активно розвивається між 2 та 3 роками, з подальшим зростанням граматичної структури та лексичного запасу

до трьох років. Вже у чотири роки дитина може генералізувати предмети навколишнього середовища, використовуючи прості та складні речення. До п'яти років словниковий запас збільшується до 1500–2000 слів, а до кінця шостого року – до 2500–3000 слів, що дозволяє формувати більш складні висловлювання [2]. Важливою метою в цьому віці є розвиток зв'язного мовлення, необхідного для ефективної соціалізації [4]. У контексті аутизму, К. Островська вказує на значно нижчий рівень розуміння зв'язного мовлення порівняно з дітьми із ТПМ, що зумовлено різними ступенями аутизму [9]. Труднощі з розумінням мовлення можуть призводити до ехोलалії, а специфічні особливості вимагають від дорослих надання чітких інструкцій з візуальною підтримкою [15]. Діти з аутистичними порушеннями часто зіштовхуються з проблемою розуміння фігуративного вживання слів, що ускладнює їх сприйняття гумору. Вони можуть сприймати окремі слова, але утворення логічних зв'язків та глибше розуміння контексту часто становить для них труднощі. Це обмежує їхню здатність адекватно реагувати на зміни контексту в мовленні, залежно від обставин [16]. Ефективне зв'язне мовлення з такими дітьми вимагає від дорослих надання ясних, детальних інструкцій із візуальним супроводом. Оскільки діти з аутизмом можуть не розуміти емоції, жести та міміку, важливо пояснювати їм емоційні стани та як на них реагувати, що є ключовим аспектом розвитку їхнього зв'язного мовлення [12].

Дослідники, серед яких М. Свідерська, В. Синьов, М. Шеремет, Н. Базима, К. Островська, М. Рождественська та інші, визначили ключові аспекти, що впливають на формування зв'язного мовлення у дітей з аутистичними порушеннями. Важливими чинниками є інтелектуальний розвиток, зосередженість уваги, якість та кількість поданої інформації, складність мовних конструкцій, інтерес до змісту, а також особисті знання та досвід дитини [12]. Діти з аутизмом часто мають труднощі з розумінням інструкцій і формулюванням питань, що підкреслює М. Свідерська [12]. Вони не вдаються до невербальних методів для полегшення спілкування і можуть відчувати порушення інтонаційного вираження. Наприклад, навіть розуміючи завдання, діти можуть відмовлятися його виконувати, часто через нездатність зрозуміти контекст розмови або відповіді співрозмовника. Також Т. Скрипник зазначає, що ефективне спілкування для дітей з аутизмом часто ускладнене, оскільки фразове мовлення, яке є ключовим для зв'язного спілкування, формується у них пізніше [14].

Згідно з дослідженнями О. Романчук, навіть у віці шести років діти з аутистичними порушеннями часто уникають активної участі у спілкуванні та діалозі, рідко відгукуються на спроби інших залучити їх до розмови і можуть відчувати дискомфорт під час тривалої взаємодії з іншими людьми. Науковець вказує на те, що можливість ініціативи спілкування з боку дитини з аутистичними порушеннями часто виникає, коли у дитини з'являються питання до дорослих. Ефективна комунікативна взаємодія з іншими зазвичай починається з власної ініціативи та потреби дитини [11].

Дослідженнями вчених, таких як М. Свідерська, В. Синьов, М. Шеремет, Н. Базима, К. Островська та М. Рождественська, виявлено, що у шестирічних дітей з аутизмом може бути відсутня відповідь на мовлення оточуючих. Ці діти можуть правильно виконувати інструкції лише при їх однотипному формулюванні, ігноруючи перефразовані версії. Вони також можуть давати нетипові відповіді на прості запитання, включно з повторенням поставлених питань або вгадуванням відповідей, що свідчить про недорозвинене розуміння імпресивного мовлення [14].

О. Романчук звертає увагу на труднощі дітей із аутистичними порушеннями у розумінні фігуративного вживання слів, що проявляється в їх буквальному сприйнятті мови. Це створює перешкоди для нормальної комунікації, оскільки діти не можуть правильно інтерпретувати ситуації з прихованим змістом без докладного аналізу [11]. Негативний досвід спілкування та проблеми з розумінням можуть спонукати дітей до уникнення спілкування, а оточення, яке є емоційно комфортним, може сприяти спробам взаємодії. Проблеми із розумінням зв'язного мовлення та відокремленням слів від конкретних контекстів ускладнюють адекватну реакцію на спілкування [19].

В. Тарасун висвітлює, що діти з аутизмом часто відчують труднощі зі сприйняттям цілісного сенсу висловлень, зосереджуючись лише на окремих словах і не звертаючи уваги на загальний контекст висловлювань [16]. Такі особливості призводять до поверхневого розуміння фраз, що ускладнює логічне з'єднання різних частин речення в єдине ціле. Окрім того, діти з аутизмом можуть виявляти особливу обережність у відповідях на питання, розуміючи, коли краще утриматись від відповіді, особливо якщо вона потребує додаткової корекції чи може бути завершена логічно.

Психологи, такі як Н. Базима та К. Островська [9], наголошують на тому, що однією з проблем у розвитку мовленнєвих навичок у дітей з аутизмом є механічне запам'ятовування інформації, що обмежує можливість її подальшого використання. Це вказує на необхідність індивідуально підібраних та систематичних корекційних заходів, які б враховували вікові та особистісні особливості кожної дитини з аутизмом. Р. Борович звертає увагу на значення такої індивідуалізації в корекційній роботі, що може сприяти розвитку зв'язного мовлення та покращенню сприйняття зовнішнього мовлення у дітей з аутистичними розладами [3].

Як зазначають учені (Н. Базима, Н. Івашура, С. Конопляста, З. Ленів, О. Мякушко, М. Порождько, М. Рождественська, М. Свідерська, Ю. Стратович, В. Тарасун, Ю. Товкес, М. Шеремет та ін.), у дітей з аутистичними порушеннями спостерігається порушення розвитку всіх форм довербального і вербального спілкування водночас [1; 9; 10; 12; 16; 18; 19]. З розвитком у дітей з аутизмом можуть з'являтися додаткові складнощі в інтеракції та адаптації до соціального та фізичного оточення. Відмінною рисою таких дітей є їх небажання або відсутність здатності до встановлення контакту з іншими особами. У порівнянні з дітьми, які розвиваються за

типовим сценарієм, малюки з аутизмом можуть не проявляти інтересу до міміки, жестів та інших невербальних форм спілкування, що зазвичай стає зрозумілим у перший рік життя.

Ця особливість проявляється не лише у відмінностях у сприйнятті соціальних сигналів, але і в загальному підході до взаємодії з оточуючим світом. Діти з аутизмом часто віддають перевагу самотності, уникають поглядів, не реагують на спроби інших налагодити контакт, можуть не виявляти інтересу до ігор та діяльності, що передбачає участь інших людей. Така відсутність взаємодії може впливати на соціальний та емоційний розвиток дитини, а також на розвиток мовних навичок та здатність до адаптації в різних соціальних ситуаціях.

Зорова увага дітей з аутизмом часто характеризується як вибіркова та мимолітна, при цьому вони можуть сприймати оточуючих людей як неживі об'єкти, не приділяючи їм належної уваги. Це може суттєво впливати на їхню здатність до соціалізації та взаємодії з іншими. Діти з аутизмом можуть не помічати відсутність близьких людей або реагувати дуже емоційно на незначні зміни у своєму оточенні, що свідчить про їх підвищену вразливість та непередбачуваність реакцій.

Важливою особливістю дітей з аутизмом є також розвиток мовлення та комунікативної поведінки. Як зазначає В. Синьов, мовленнєві порушення, зокрема недорозвиненість комунікативної функції мовлення, є однією з ключових характеристик аутизму. Незалежно від того, коли дитина починає говорити та який у неї рівень мовленнєвого розвитку, вона рідко використовує мовлення для спілкування, не задає питань і не реагує на запитання оточуючих.

Існує також поняття «автономного мовлення» або «мовлення для себе», яке може розвиватися у дітей з аутизмом. Цей тип мовлення може включати ехололію (повторення чужих слів або фраз), незвичайну інтонацію та фонетичні порушення. Діти з аутизмом можуть також використовувати специфічні форми словесного вираження, зокрема, називати себе у третій особі та уникати вживання особистих займенників і ствердних слів, таких як «я» та «так».

Ці мовленнєві особливості можуть ускладнити спілкування дитини з аутизмом з оточуючими, особливо за межами звичного середовища. В окремих випадках аутизм може супроводжуватися іншими мовленнєвими порушеннями, як-от алалія, що може ще більше ускладнити спілкування та загальний мовленнєвий розвиток дитини.

Вчені, зокрема С. Конопляста, С. Максименко та К. Островська, розглядають мовленнєвий розвиток дітей з аутизмом через призму чотирьох варіантів, які залежать від інтенсивності аутичних проявів та рівня порушення психічного розвитку. Ці моделі також беруть до уваги можливості дитини до взаємодії з навколишнім середовищем та людьми, а також наявність у дитини розроблених механізмів гіперкомпенсації для захисту від проявів аутизму [5; 7; 9].

Перший варіант включає дітей з легкими аутичними проявами, у яких мовленнєвий розвиток може відбува-

тися майже нормативно, з незначними відхиленнями. Вони можуть встановлювати базову взаємодію з оточенням і використовувати мовлення як засіб спілкування, хоча можуть виникати труднощі з використанням складних мовних структур або невербальних аспектів спілкування.

Другий варіант відноситься до дітей з більш помітними аутичними рисами та помірними порушеннями в психічному розвитку. Вони можуть використовувати елементарні мовні форми для задоволення своїх основних потреб, але мають виражені труднощі з розвитком більш складних мовленнєвих навичок і соціального спілкування.

Третій варіант описує дітей з значними аутичними порушеннями та серйозними відхиленнями в психічному розвитку. Мовленнєві здібності в цієї групи дітей розвиваються дуже обмежено, їхня здатність до взаємодії з оточуючими та використання мови як засобу спілкування сильно обмежені.

Четвертий варіант включає дітей з глибокими аутичними порушеннями та значним порушенням психічного розвитку, в яких мовленнєвий розвиток може бути мінімальним або відсутнім. Взаємодія з навколишнім середовищем та іншими людьми часто є дуже обмеженою або неможливою, а засоби комунікації можуть зводитися до дуже простих жестів або невербальних форм поведінки.

Означені чотири варіанти мовленнєвого розвитку дозволяють краще зрозуміти потреби дитини з аутизмом у плані комунікативної підтримки та корекційних заходів, спрямованих на поліпшення їх здатності до спілкування та взаємодії.

За К. Островською, порушення комунікативної функції мовлення у дітей з аутистичними порушеннями виявляється дуже рано і має характерні особливості. Одна з ключових ознак – це відсутність відгуку на своє ім'я та звернення до інших людей. Це означає, що вже з перших мовних проявів дитина може ігнорувати спроби комунікації з її боку, не реагуючи, коли до неї звертаються по імені або намагаються залучити до діалогу.

Діти з аутистичними порушеннями можуть уникали прямого спілкування, замінюючи його вказівними жестами, мімікою або використанням безособових формулювань, таких як «хочеш пити» чи «підеш гуляти». Ці висловлювання не передбачають встановлення особистісного контакту та можуть використовуватися як універсальні фрази-штампи, не вказуючи на конкретного співрозмовника.

Інтерес представляє той факт, що навіть базові слова, які зазвичай асоціюються з близькими людьми («мама», «тато», «баба»), можуть не мати конкретного адресата у дітей з аутизмом. Це означає, що навіть якщо такі слова з'являються в активному словнику дитини першими, вони не використовуються для звернення до конкретної особи, навіть до матері. Таким чином, мовленнєві акти не виконують своєї основної комунікативної функції – створення та підтримки соціальних зв'язків через обмін інформацією, вираження почуттів, потреб та бажань [9].

Згідно з дослідженнями вчених, у тому числі Н. Базимої, Н. Івашури, С. Коноплясти та інших, діти з аутизмом протягом різних фаз свого розвитку не використовують мову, жести або міміку для комунікації так, як це роблять однорічні діти або діти, які мають порушення слуху та мови. Хоча такі діти можуть застосовувати практичні жести, щоб інші виконали для них певні дії, вони рідко вдаються до використання експресивних жестів для вираження власних емоцій [19]. В окремих випадках, аутичні діти повідомляють про свої наміри криком, агресією, або ж використовують мову в якості ауто стимуляції, що не несе ніякої комунікативної функції [14]. Зазначимо, що недорозвинення вербальної комунікації не компенсується спонтанно у вигляді використання невербальних засобів (жестів, міміки) і альтернативних комунікативних систем.

**Висновки.** Аналіз наукових робіт виявляє, що діти з аутизмом часто демонструють наступні типові мовленнєві порушення: відмова від мовлення (мутизм); самостійне, ізольоване мовлення, яке Л. Виготський

описав як «еґоцентричне» або «аутистичне»; мимовільне копіювання мови оточення (фонографічність), що може створювати помилкове враження про розвинуте мовлення; використання неологізмів – вигаданих слів; повторення чужих слів або фраз (ехолалія) з часовим зсувом; звертання до фраз-штампів; неможливість вступу у діалог; обмежений розвиток монологічного мовлення; затримку у вживанні та помилки у використанні особистих займенників, особливо «я»; відсутність у вживанні слів «так» і «ні»; неправильне розуміння або тлумачення значення слів; відсутність здатності до створення нових слів; помилки у синтаксичній та граматичній структурі мовлення; проблеми з вимовою і мелодикою голосу (надто тихий або гучний голос); неправильне використання просодичних аспектів мовлення, таких як тон, швидкість, ритм, інтонація. Часто зустрічається скандування, підвищення голосу наприкінці фрази або слова, рвана манера говоріння, схильність до декламування або римунання, випадкова вимова неадекватних ситуації слів.

### Література:

1. Базима Н.В. Обґрунтування методики формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку/ Наук.-метод. ж-л «*Логопедія*». 2015. № 7. С. 13–17.
2. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. Розділ IV. С. 195–311.
3. Борович Р.Р. Шляхи розв'язання проблем раннього дитячого аутизму. *Дитина з особливими потребами*. 2019. № 5. С. 4–8.
4. Гавриш Н. В. Методика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку : навч.-метод. посібник. Луганськ: Альма-матер, 2005. 438 с.
5. Конопляста С. Ю., Косинкіна В. О. До проблеми мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з аутистичними проявами. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. № 24. С. 134–138.
6. Логвінова І. П. Особливості формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з розладами спектру аутизму: автореф. дис...на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Київ, 2013. 21 с.
7. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : в 2 т. Київ: Форум, 2002. 335 с.
8. Мартиненко І. В. Особливості міжособистісної комунікації у дітей із нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. № 24. С. 321–326
9. Островська К. О. Базима Н. В. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом. Монографія. Львів : Тріада плюс, 2012. 520 с. Розвиток мовленнєвої активності дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : навчально- методичний посібник. Київ: ДІА. 2017. 191 с.
10. Рождественська М. В. Синдром органічного аутизму у дітей із ЗПР. *Дефектологія*. 2002. № 2. С. 88–93
11. Романчук О. Розлади спектру аутизму в запитаннях та відповідях. Львів: Колесо, 2009. 168 с.
12. Свідерська М.М. Стан сформованості рецептивного мовлення в молодших школярів із комплексними порушеннями психофізичного розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруюва. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. № 8 (82). С. 246–256.
13. Синьов В. М., Шевцов А. Г. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. *Дефектологія*. 2004. № 2. С. 6–10
14. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму : Монографія. Київ: Видавництво «Фенікс», 2010. 320 с.
15. Сухіна І., Риндер І., Скрипник Т. Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом : посібник. Київ – Чернівці : Букрек, 2017. 192 с.
16. Тарасун В.В. Аутологія : теорія і практика : підручник. К. : Вадекс, 2018. 590 с.
17. Хворова Г. М. Комплексна психолого-педагогічна технологія корекції розвитку активності дитини з аутизмом : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2010. 22 с.
18. Шеремет М. К., Базима Н. В. Розуміння та виконання інструкцій дошкільниками з аутизмом. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2017. Вип. 34. 190 с.
19. Шульженко Д. І. Аутизм – не вирок. Львів: Кальварія, 2010. 224 с.
20. Kanner L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*. 1943. № 2. р. 217–250

## References:

1. Bazyma N.V. (2015) Obhruntuvannia metodyky formuvannia movlennievoi aktyvnosti u ditey z autystychnymy porushenniamy starshoho doshkilnogo viku [Justification of the method of formation of speech activity in children with autistic disorders of older preschool age]/ Nauk.-metod. zh-l «Lohopediia». No 7. S. 13–17. [in Ukrainian]
2. Bohush A. M. (2010) Movlennievyi rozvytok ditei vid narodzhennia do 7 rokiv [Speech development of children from birth to 7 years]: monohrafiia. Kyiv: Vydavnychi Dim «Slovo», Rozdil IV. C. 195-311. [in Ukrainian]
3. Borovykh R.R. (2019) Shliakhy rozviazannia problem rannoho dytiachoho autyzmu [Ways to solve the problems of early childhood autism]. Dytyna z osoblyvymy potrebamy. No 5. S. 4–8. [in Ukrainian]
4. Havrysh N. V. (2005) Metodyka rozvytku zviaznogo movlennia ditei doshkilnogo viku [Methods of developing coherent speech of preschool children]: navch.-metod. posibnyk. Luhansk: Alma-mater. 438 s. [in Ukrainian]
5. Konopliasta S. Yu., Kosynkina V. O. (2013) Do problemy movlennievoi aktyvnosti ditei doshkilnogo viku z autystychnymy proiavamy [To the problem of speech activity of preschool children with autistic manifestations]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia : zb. nauk. prats. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova, № 24. S. 134–138. [in Ukrainian]
6. Lohvinova I. P. (2013) Osoblyvosti formuvannia neverbalnykh zasobiv komunikatyvnoi diialnosti u ditei doshkilnogo viku z rozladamy spektru autyzmu [Peculiarities of the formation of non-verbal means of communicative activity in preschool children with autism spectrum disorders]: avtoref. dys...na zdobuttia naukovooho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk. Kyiv. 21 s. [in Ukrainian]
7. Maksymenko S. D. (2002) Rozvytok psykhyky v ontogenezi [The development of the psyche in ontogenesis]: v 2 t. Kyiv: Forum. 335 s. [in Ukrainian]
8. Martynenko I. V. (2013) Osoblyvosti mizhosobystisnoi komunikatsii u ditei iz normalnym ta porushenym movlennievym rozvytkom [Peculiarities of interpersonal communication in children with normal and impaired speech development]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia : zb. nauk. prats. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova, № 24. S. 321–326 [in Ukrainian]
9. Ostrovska K. O. Bazyma N. V. (2012) (2017) Zasady kompleksnoi psykholoho-pedahohichnoi dopomohy ditiam z autyzmom [Principles of comprehensive psychological and pedagogical assistance to children with autism]. Monohrafiia. Lviv : Triada plus, 520 s. Rozvytok movlennievoi aktyvnosti ditey z autystychnymy porushenniamy starshoho doshkilnogo viku [Development of speech activity of children with autistic disorders of older preschool age] : navchalno- metodychnyy posibnyk. Kyiv: DIA. 191 s. [in Ukrainian]
10. Rozhdestvenska M. V. (2002) Syndrom orhanichnogo autyzmu u ditei iz ZPR [Syndrome of organic autism in children with ZPR]. Defektolohiia. № 2. S. 88-93. [in Ukrainian]
11. Romanchuk O. (2009) Rozlady spektru autyzmu v zapytanniakh ta vidpovidiakh [Autism spectrum disorders in questions and answers.]. Lviv: Koleso, 168 s. [in Ukrainian]
12. Sviderska M.M. (2018) Stan sformovanosti retseptyvnoho movlennia v molodshykh shkoliariv iz kompleksnymy porushenniamy psykho-fizychnoho rozvytku [The state of formation of receptive speech in younger schoolchildren with complex disorders of psychophysical development]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii: nauk. zhurnal / holov. red. A. A. Sbruiuva. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, No 8 (82). S. 246–256. [in Ukrainian]
13. Synov V. M., Shevtsov A. H. (2004) Nova stratehiia rozvytku korektsiinoi pedahohiky v Ukraini [A new strategy for the development of correctional pedagogy in Ukraine]. Defektolohiia. № 2. S. 6–10. [in Ukrainian]
14. Skrypnyk T.V. (2010) Fenomenolohiia autyzmu [Phenomenology of autism]: Monohrafiia. Kyiv: Vydavnytstvo «Feniks». 320 s.
15. Sukhina I., Rynder I., Skrypnyk T. (2017) Psykholohichna model rannoho vtruchannia dlia ditei z autyzmom [A psychological model of early intervention for children with autism]: posibnyk. Kyiv – Chernivtsi : Bukrek,. 192 s. [in Ukrainian]
16. Tarasun V.V. (2018) Autolohiia : teoriia i praktyka [Autology: theory and practice]: pidruchnyk. K. : Vadeks, 590 s. [in Ukrainian]
17. Khvorova H. M. (2010) Kompleksna psykholoho-pedahohichna tekhnolohiia korektsii rozvytku aktyvnosti dytyny z autyzmom [Complex psychological and pedagogical technology for correcting the activity development of a child with autism]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.03. Kyiv, 22 s. [in Ukrainian]
18. Sheremet M. K., Bazyma N. V. (2017) Rozuminnia ta vykonannia instruktsiy doshkilnykamy z autyzmom [Comprehension and execution of instructions by preschoolers with autism.]. Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 19: Korektsiyna pedahohika ta spetsialna psykholohiia. Vyp. 34. 190 s. [in Ukrainian]
19. Shulzhenko D. I. (2010) Autyzm – ne vyrok [Autism is not a sentence]. Lviv: Kalvariia, 224 s. [in Ukrainian]

## АНАЛІЗ ТЕОРЕТИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я МОЛОДІ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

**Чобанян Анна Варужанівна,**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка  
ORCID ID: 0000-0001-6191-1068  
Researcher ID: AEB-4139-2022

*У статті проведено аналіз теоретичних підходів до психічного здоров'я молоді з інтелектуальними порушеннями. Розглянуто основні концепції та моделі, які визначають фактори впливу на психічне здоров'я цієї категорії молоді. Особлива увага приділена інноваційним стратегіям та інтервенціям, спрямованим на підтримку емоційного та соціального благополуччя. Описано роль емоційного інтелекту та соціальної адаптації у формуванні позитивного психічного стану, підкреслюючи їх важливість у загальному розвитку та інтеграції цих молодих людей у суспільство. Крім того, у статті обговорюється необхідність комплексного підходу, що включає мультидисциплінарні знання з психології, педагогіки, соціальної роботи та медицини. Аналіз спрямований на надання цілісного розуміння унікальних викликів, з якими стикається ця група, та пропонує інтегровані рішення для покращення їхнього психічного здоров'я та якості життя.*

*У статті розглянуто теоретичні підходи до психічного здоров'я молоді з інтелектуальними порушеннями, акцентуючи увагу на ключових концепціях та моделях, що визначають фактори впливу на їх психічне здоров'я. Особливу увагу приділено інноваційним стратегіям та інтервенціям, які спрямовані на підтримку емоційного та соціального благополуччя цієї категорії молоді. Автори досліджують роль емоційного інтелекту та соціальної адаптації у формуванні позитивного психічного стану, підкреслюючи їх важливість для загального розвитку та інтеграції цих осіб у суспільство.*

*У статті також обговорюється необхідність застосування комплексного підходу, що включає мультидисциплінарні знання з психології, педагогіки, соціальної роботи та медицини. Висвітлено виклики, з якими стикається ця група, та запропоновано інтегровані рішення для покращення їхнього психічного здоров'я та якості життя. Особлива увага приділяється розробці та впровадженню ефективних програм, що сприяють розвитку емоційного інтелекту та соціальних навичок, необхідних для успішної адаптації та соціалізації молоді з інтелектуальними порушеннями.*

**Ключові слова:** психічне здоров'я, молодь з інтелектуальними порушеннями, теоретичні підходи, емоційний інтелект, соціальна адаптація, комплексний підхід.

### **Chobanian Anna. Analysis of theoretical approaches to the mental health of youth with intellectual disabilities**

*In the article, an analysis of theoretical approaches to the mental health of youth with intellectual disabilities is conducted. The main concepts and models that identify the factors influencing the mental health of this category of youth are examined. Special attention is given to innovative strategies and interventions aimed at supporting emotional and social well-being. The role of emotional intelligence and social adaptation in forming a positive mental state is described, highlighting their importance in the overall development and integration of these young people into society. Additionally, the article discusses the necessity of a comprehensive approach that includes multidisciplinary knowledge from psychology, pedagogy, social work, and medicine. The analysis aims to provide a holistic understanding of the unique challenges faced by this group and proposes integrated solutions for improving their mental health and quality of life.*

*The article examines theoretical approaches to the mental health of youth with intellectual disabilities, focusing on key concepts and models that determine the factors affecting their mental health. Special attention is paid to innovative strategies and interventions aimed at supporting the emotional and social well-being of this category of youth. The authors investigate the role of emotional intelligence and social adaptation in forming a positive mental state, emphasizing their importance for the overall development and integration of these individuals into society.*

*The article also discusses the necessity of applying a comprehensive approach that includes multidisciplinary knowledge from psychology, pedagogy, social work, and medicine. The challenges faced by this group are highlighted, and integrated solutions are proposed to improve their mental health and quality of life. Special attention is given to the development and implementation of effective programs that promote the development of emotional intelligence and social skills necessary for the successful adaptation and socialization of youth with intellectual disabilities.*

**Key words:** mental health, youth with intellectual disabilities, theoretical approaches, emotional intelligence, social adaptation, comprehensive approach.

**Вступ.** Актуальність дослідження психічного здоров'я в сучасному світі є незаперечною, враховуючи широкий спектр викликів, з якими стикається суспільство. Зростання соціальної та економічної невизначеності, стрімкі технологічні зміни, збільшення інформаційного навантаження – усе це створює

додатковий тиск на психічне здоров'я людей. В контексті глобалізації та мультикультурності питання психічного здоров'я набуває нових вимірів, вимагаючи від науковців та практиків розробки нових підходів та стратегій для його забезпечення та підтримки.

У цьому контексті дослідження психічного здоров'я стає не лише актуальним, але й необхідним для розробки ефективних механізмів його підтримки та забезпечення, спрямованих на попередження психічних розладів, підвищення ресурсів індивіда та покращення якості життя населення в цілому.

В останні десятиліття значний прогрес у психології та суміжних дисциплінах спонукав до глибшого розуміння специфіки психічного здоров'я осіб з особливими освітніми потребами. Науковці, такі як Д. Голман, популяризували концепцію емоційного інтелекту, вказуючи на важливість емоційних навичок для адаптації особистості в суспільстві. Однак молодь з порушеннями інтелектуального розвитку часто зазнає труднощів у розвитку саме цих навичок, що робить питання їхнього психічного здоров'я особливо актуальним [5].

Особливу увагу на необхідність підтримки психічного здоров'я молоді з інтелектуальними порушеннями звертають і такі дослідники, як Р. Штернберг і Г. Гарднер. Їхні теорії інтелекту, що акцентують на множинності інтелектуальних здібностей та необхідності їх всебічного розвитку, надають цінний інструментарій для розробки ефективних стратегій підтримки цієї категорії молоді. Зокрема, вони підкреслюють важливість розуміння емоційної складової інтелекту і його впливу на психічне здоров'я [4].

Вивчення психічного здоров'я молоді з порушеннями інтелектуального розвитку вимагає комплексного підходу, що об'єднує знання з психології, педагогіки, соціальної роботи та медицини. Така мультидисциплінарність обумовлена необхідністю розглядати психічне здоров'я не як ізольовану проблему, а як складову загального благополуччя особистості, що включає фізичне здоров'я, соціальну адаптацію, освіту та професійну інтеграцію.

Актуальність теоретичного доробку також зумовлена соціальними змінами останніх десятиліть, які призвели до зростання уваги до прав людей з інвалідністю та їхньої інтеграції в суспільство. Зокрема, Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю закликає до забезпечення рівних прав і можливостей для всіх, включаючи право на якісну освіту та соціальні послуги, що безпосередньо впливає на психічне здоров'я. Актуальність дослідження психічного здоров'я молоді з порушеннями інтелектуального розвитку не може бути переоцінена в сучасному суспільстві, де пріоритетом є забезпечення високої якості життя для всіх його членів, включно з найбільш вразливими групами. Психічне здоров'я, як зазначає Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ), є невід'ємною складовою загального благополуччя індивіда та впливає на здатність людини реалізувати свій потенціал, справлятися зі стресами повсякденного життя, працювати продуктивно і вносити вклад у життя своєї спільноти.

У контексті молоді з порушеннями інтелектуального розвитку важливість дослідження психічного здоров'я множитья через додаткові виклики, з якими стикаються ці особи та їх сім'ї. Відтак, в наукових працях Д. Голмана визначено емоційний інтелект як ключовий

фактор у розвитку особистості та психічного здоров'я, що включає здатність розуміти власні емоції, емоції інших, а також управління емоціями в контексті соціальних взаємодій. Цей аспект набуває особливого значення для молоді з порушеннями інтелектуального розвитку, чия емоційна регуляція та соціальна адаптація можуть бути ускладнені.

**Матеріали та методи** – теоретичний аналіз сучасних наукових досліджень у галузі психічного здоров'я.

**Результати дослідження.** Дослідження, присвячені психічному здоров'ю цієї групи осіб, часто висвітлюють важливість інклюзивної освіти та інтегрованих підходів у навчанні та терапії, що підкреслює необхідність створення умов для повноцінного соціального та емоційного розвитку.

Сучасні дослідження в галузі спеціальної освіти та психології, представлені науковими працями Л. Ліпскі та П. Сенге, наголошують на необхідності розробки та впровадження комплексних програм, які б забезпечували психологічну підтримку та сприяли б розвитку емоційного інтелекту молоді з інтелектуальними порушеннями. Це включає не тільки навчальні програми, але й різноманітні форми терапевтичної допомоги, соціальної адаптації та психосоціальної підтримки [6, 9].

Крім того, розвиток інформаційних технологій відкриває нові можливості для дослідження та підтримки психічного здоров'я молоді з порушеннями інтелектуального розвитку, пропонуючи інноваційні інструменти для діагностики, моніторингу та інтервенцій. Однак, незважаючи на значний прогрес у цій області, залишається багато викликів та питань, які вимагають подальшого дослідження.

Таким чином, дослідження психічного здоров'я молоді з порушеннями інтелектуального розвитку є надзвичайно важливим для розширення нашого розуміння цієї проблематики та розробки ефективних підходів до її вирішення.

Розуміння психічного здоров'я зазнало значних змін протягом останніх десятиліть, відхиляючись від вузького фокусу на діагностиці та лікуванні психічних розладів до ширшого визнання важливості благополуччя. Сучасні підходи в психології прагнуть збалансувати ці аспекти, розглядаючи психічне здоров'я як багатовимірне поняття, що включає емоційне, психологічне та соціальне благополуччя. Цей доробок оглядає еволюцію розуміння психічного здоров'я в психології від теорії до практики із залученням імен визначних науковців та дослідників.

Історично психічне здоров'я часто асоціювалося із відсутністю психічних розладів або захворювань. Проте, у середині 20-го століття дослідники, такі як А. Маслоу та К. Роджерс, почали розглядати психічне здоров'я через призму позитивної психології, акцентуючи на потенціалі людини до самореалізації та особистісного росту. Відтак, А. Маслоу описав ієрархію потреб, де самореалізація займає верхівку піраміди, підкреслюючи ідею, що психічне здоров'я охоплює більше ніж просто відсутність розладів [10]. А. Маслоу,

видатний американський психолог, найбільше відомий своєю теорією ієрархії потреб, зробив значний внесок у розуміння психічного здоров'я. Він вважав, що психічне здоров'я – це не лише відсутність психічних розладів або недуг, але й присутність позитивного психологічного стану, який дозволяє індивіду реалізувати свій потенціал та досягати особистісного зростання. Науковець стверджував, що для досягнення високого рівня психічного здоров'я індивід повинен задовольнити базові потреби, що лежать в основі ієрархії, перш ніж може перейти до вищих рівнів самореалізації та особистісного зростання. Він також визначав психічне здоров'я через поняття "самоактуалізації", яке описує процес реалізації власного потенціалу, самоусвідомлення та здатність до творчості та внутрішнього розвитку. Він вважав, що самоактуалізовані індивіди є взірцем психічного здоров'я: вони характеризуються глибокими особистісними відносинами, реалістичним сприйняттям реальності, прийняттям себе та інших, незалежністю, потребою у приватності, почуттям гумору та здатністю до творчості. Хоча ієрархія потреб А. Маслоу та його погляди на психічне здоров'я зазнали критики за недостатню емпіричну підтримку та занадто узагальнені припущення, його теорії здійснили значний вплив на психологію, освіту, менеджмент та інші сфери. Дослідник відкрив ширші перспективи на категорію психічного здоров'я, акцентуючи на важливості позитивного саморозвитку та внутрішнього потенціалу людини.

К. Роджерс, один із засновників гуманістичної психології, сформулював унікальний підхід до розуміння психічного здоров'я, який глибоко вплинув на теорію та практику в області психології. Він відійшов від патологічно орієнтованих моделей, які домінували у той час, та наголошував на самореалізації, позитивному людському потенціалі та індивідуальному досвіді як ключах до психічного здоров'я. К. Роджерс вважав, що людина має природну тенденцію до росту та розвитку, і що психічне здоров'я можна найкраще зрозуміти через призму цього прагнення до самореалізації. У серці гуманістичного підходу К. Роджерса розташована віра у внутрішній потенціал кожної людини до росту та самовдосконалення. Він аргументував, що для досягнення психічного здоров'я індивід повинен бути у стані «бути собою» у повному обсязі, що означає відкритість до досвіду, здатність слухати власні почуття та довіряти власним оцінкам та інтуїції. Він назвав цей стан «конгруентністю», яка відбувається, коли існує гармонія між самосприйняттям індивіда та його досвідом. К. Роджерс підкреслював роль емпатії, безумовної позитивної уваги та щирості у терапевтичному процесі. Він вважав, що терапевтичне середовище, яке надає ці елементи, може допомогти клієнту досягти більшої самоідентифікації, зменшити внутрішні конфлікти та розвинути більш глибоке розуміння себе. Це, в свою чергу, веде до покращення психічного здоров'я. Самореалізація є кінцевою метою в теорії К. Роджерса і вважається ознакою психічного здоров'я. Він описав цей процес як неперервне прагнення до розвитку, виконання потенціалу, можливостей і талантів, а також

бажання вести автентичне та значуще життя. За словами К. Роджерса, коли людина працює над самореалізацією, вона також сприяє покращенню власного психічного здоров'я. Концепції К. Роджерса мали глибокий вплив на психотерапію, освіту та інші області, де цінується психічне здоров'я.

В 1980-ті та 1990-ті роки роботи М. Селігмана та М. Чиксентміхалі привнесли нові ідеї, зосереджуючись на концепціях, таких як позитивні емоції, зацікавленість та знаходження сенсу в житті як ключових елементах психічного здоров'я. М. Селігман, зокрема, підкреслив важливість профілактики та розвитку сильних сторін особистості для підтримки психічного здоров'я, відходячи від традиційної моделі, зосередженої на лікуванні. Вищезазначені дослідники є двома ключовими фігурами в розвитку позитивної психології, галузі, яка зосереджується на вивченні психічного здоров'я, благополуччя та факторів, що сприяють оптимізації людського потенціалу. Їхні роботи пропонують цінний внесок у розуміння того, як люди можуть розвивати силу, впоратися з життєвими викликами та вести змістовне життя, що сприяє психічному здоров'ю. М. Селігман, якого часто називають батьком позитивної психології, розробив концепцію «добробуту» (well-being), яка слугує основою для вимірювання психічного здоров'я. Він відійшов від традиційного акценту на лікуванні психічних розладів, зосередивши увагу на п'яти ключових компонентах, які він назвав елементами благополуччя (PERMA): позитивні емоції (positive emotions), залученість (engagement), відносини (relationships), сенс (meaning) та досягнення (accomplishments) [2, 8].

М. Селігман аргументував, що ці елементи сприяють підвищенню якості життя індивіда та є критичними для досягнення відчуття благополуччя. Він також підкреслював важливість виховання сильних сторін і чеснот, які дозволяють особистості досягати цих компонентів благополуччя.

М. Чиксентміхалі, ще один важливий вчений в області позитивної психології, найбільш відомий своєю концепцією «поток» – стану, в якому люди повністю залучені в активність, відчувають зосередженість та глибоке задоволення від своїх дій. М. Чиксентміхалі визначив потік як стан, у якому людина знаходиться в оптимальному досвіді, де її навички відповідають викликам завдання. Ключовим аспектом потоку є його здатність сприяти самореалізації та особистісному зростанню. М. Чиксентміхалі вважав, що переживання стану потоку може вести до підвищення продуктивності, творчості та загального психічного здоров'я. Це досвід, який може допомогти особам відчувати більше задоволення від життя та досягати вищих рівнів благополуччя.

Представлені роботи мають важливе значення для розуміння та підтримки психічного здоров'я. Вони підкреслюють, що психічне здоров'я не просто відсутність психічних розладів, але й наявність позитивного благополуччя, що охоплює задоволення від життя, залученість, міцні відносини, знаходження сенсу та досягнення особистих цілей.

Їхні дослідження та теорії надають інструменти для практиків психічного здоров'я, допомагаючи їм розробляти стратегії та інтервенції, спрямовані на підвищення благополуччя клієнтів, а також на просування підходів, що зосереджені на силах та ресурсах індивіда. Завдяки своєму внеску, авторський колектив значно розширив межі традиційної психології, змістивши фокус з патології та розладів на позитивне психічне здоров'я та благополуччя. Їх роботи надихнули нове покоління психологів, дослідників та практикуючих спеціалістів розглядати психічне здоров'я як процес, що включає досягнення оптимального стану благополуччя, а не просто як відсутність хвороби.

Комбінуючи внески науковців, можна побачити потужний фреймворк для розуміння та підтримки психічного здоров'я, який виходить за рамки традиційного лікування розладів. Вони надають докази того, що психічне здоров'я охоплює багато аспектів життя людини, включаючи емоційне благополуччя, особистісний розвиток, соціальні зв'язки та досягнення цілей. Їх робота наголошує на важливості активної участі індивіда в процесі свого власного психічного здоров'я, заохочуючи саморефлексію, саморозвиток та пошук сенсу і задоволення в житті.

У 21 столітті підхід до психічного здоров'я стає ще більш інтегрованим, враховуючи фізичне здоров'я, соціальне середовище та економічні фактори як важливі складові благополуччя. Дослідження у цій галузі, такі як роботи В. Франкла про пошук сенсу та Й. Харі про вплив соціальних зв'язків і змін у способі життя, розширюють розуміння того, що впливає на психічне здоров'я [7]. В. Франкл, австрійський невролог та психіатр, засновник логотерапії, розробив підхід, який акцентує на важливості пошуку сенсу в житті як основі психічного здоров'я. Вживши в концентраційному таборі під час Другої світової війни, В. Франкл вважав, що навіть у найважчих обставинах людина може знайти особистий сенс, який надасть їй сили вижити. Його книга «Людина у пошуках сенсу» розповідає про ці ідеї та їх практичне застосування [3].

В. Франкл стверджував, що психічне здоров'я засноване не на досягненні задоволення або влади, а на реалізації сенсу життя через творчість, відносини, ставлення до власного страждання, та здатність вирішувати екзистенційні виклики. Логотерапія В. Франкла зосереджена на допомозі людям відкрити цей сенс, що, за його спостереженнями, є найважливішим компонентом психічного здоров'я.

В. Франкл та Й. Харі, хоча й представляють різні епохи та підходи, обоє зробили значний внесок у розуміння психічного здоров'я, особливо у контексті пошуку сенсу та впливу соціальних зв'язків. Й. Харі, сучасний британський письменник та журналіст, у своїх працях досліджує вплив соціальних зв'язків та сучасного способу життя на психічне здоров'я. У своїх книгах, зокрема «Час викликати тривогу: Новий погляд на депресію та тривогу» та «Загублені зв'язки: Виявлення справжніх причин депресії – і несподіване рішення», Й. Харі ставить під сумнів традиційні підходи до ліку-

вання психічних розладів, зосереджуючись на значенні міжособистісних зв'язків, змін у способі життя та соціального середовища. Й. Харі аргументує, що багато аспектів сучасного життя, включаючи ізоляцію, втрату спільноти, стрес в роботі, та екологічні проблеми, мають глибокий вплив на наше психічне здоров'я. Він підкреслює необхідність відновлення глибоких соціальних зв'язків та зміни умов життя як ключових елементів у лікуванні та профілактиці психічних розладів.

В. Франкл та Й. Харі вносять у розуміння психічного здоров'я акценти на важливість пошуку сенсу та створення глибоких міжособистісних зв'язків відповідно. Обидва підходи доповнюють один одного, підкреслюючи, що психічне здоров'я не може бути зведено лише до відсутності симптомів або до фармакологічного лікування. Натомість, воно включає глибше розуміння внутрішніх потреб людини, її зв'язків з іншими, та здатності знаходити сенс і задоволення в житті, незважаючи на його неминучі виклики.

Сучасна практика в області психічного здоров'я все більше зосереджується на індивідуальному підході, який враховує унікальний досвід кожної людини, включаючи культурні, етнічні та особистісні фактори. Терапії, засновані на доказовій базі, такі як когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) та міжособистісна терапія, стали стандартом догляду, пропонуючи адаптивні стратегії для різноманітних психічних станів.

А. Бек, американський психіатр і професор психіатрії, є одним із засновників когнітивної терапії (пізніше перейменованої в когнітивно-поведінкову терапію, КПТ) і вніс значний внесок у розуміння психічного здоров'я, особливо в контексті депресії, тривоги та інших психічних розладів. Його робота змінила напрямок психотерапії, акцентуючи на ролі когнітивних процесів у розвитку та підтримці психічних розладів. А. Бек розробив когнітивну теорію депресії, в якій він висунув ідею, що депресія виникає внаслідок негативного сприйняття себе, світу навколо та майбутнього. Він ідентифікував когнітивні спотворення – ірраціональні думки та переконання, які спотворюють реальність і призводять до психічних розладів. А. Бек стверджував, що зміна цих спотворень через терапію може значно покращити психічний стан особи. А. Бек розробив КПТ як метод лікування, що зосереджений на ідентифікації та корекції когнітивних спотворень. Терапія акцентує на поточних проблемах та надає клієнтам інструменти для зміни негативних думок і поведінки, сприяючи покращенню психічного здоров'я. КПТ стала однією з найбільш ефективних форм терапії для широкого спектра психічних розладів, включаючи депресію, тривогу, фобії та посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). Представлений підхід до психічного здоров'я революціонував розуміння та лікування психічних розладів. Він показав, що когнітивні процеси грають ключову роль у психічному благополуччі і що зміни в мисленні можуть призвести до значних поліпшень у психічному здоров'ї. Його робота наголосила на важливості науково обґрунтованих підходів у психотерапії та надала основу для подальших досліджень у цій галузі [1].

Підходи А. Бека до психічного здоров'я вплинули на практику психотерапії, освіти та дослідження в області психології. КПТ стала одним з найважливіших інструментів у руках психотерапевтів, які працюють з різноманітними клієнтами та проблемами. Ефективність цієї терапії підтверджена численними дослідженнями, що робить її важливою частиною сучасної психотерапевтичної практики.

Загалом, А. Бек вніс непереоціненний внесок у психологію, підкресливши важливість когнітивних процесів у психічному здоров'ї та розробивши методики, які змінили життя мільйонів людей по всьому світу.

Р. Штернберг і Г. Гарднер, обидва видатні фігури в області психології, відомі своїми теоріями інтелекту, які мають значний вплив на розуміння психічного здоров'я, освіти та розвитку особистості. Хоча їхні основні вклади зосереджені на теоріях інтелекту та освіті, ці теорії непрямо впливають на психічне здоров'я через підкреслення важливості врахування індивідуальних різниць, самореалізації та адаптації в соціальному контексті.

Р. Штернберг розробив теорію триархічного інтелекту, яка включає аналітичний, творчий та практичний компоненти інтелекту. Р. Штернберг стверджував, що справжнє розуміння інтелекту вимагає врахування всіх трьох аспектів, що дозволяє людині ефективно адаптуватися до навколишнього середовища, максимально використовувати свої сильні сторони та компенсувати слабкості. Такий підхід може сприяти психічному здоров'ю, оскільки він визнає значення особистісного розвитку та самореалізації, а також важливість гнучкості та адаптивності у вирішенні життєвих проблем.

Г. Гарднер, з іншого боку, запропонував теорію множинного інтелекту, яка розширює традиційне розуміння інтелекту, включаючи різні види інтелекту, такі як лінгвістичний, логіко-математичний, музичний, просторовий, кінестетичний, міжособистісний, внутрішньоособистісний та природничий інтелекти. Г. Гарднер вважав, що кожна людина має унікальний набір інтелектуальних сильних сторін, які можуть і повинні бути розвинені. Ця ідея має велике значення для психічного здоров'я, оскільки вона підкреслює індивідуальність у навчанні та розвитку, а також важливість визнання та підтримки різноманітних талантів та способів вираження, що може сприяти вищому рівню самоповаги та благополуччя.

Хоча пряма спеціалізація Р. Штернберга та Г. Гарднера не зосереджена на психічному здоров'ї, їхні теорії надають важливі інсайти для розуміння благополуччя та розвитку особистості. Визнання індивідуальних різниць у способах мислення та навчання може допомогти людям відчути цінність у своїх унікальних силах, сприяючи позитивному самосприйняттю та самоповазі. Крім того, підходи, що визнають різноманітність інтелектуальних та творчих здібностей, можуть забезпечити більш ефективну підтримку в освітніх та терапевтичних контекстах, допомагаючи людям адаптуватися до викликів та реалізувати свій потенціал.

Теорії Р. Штернберга та Г. Гарднера мають практичне застосування в освіті, кар'єрному розвитку та терапе-

втичній практиці, де вони можуть сприяти створенню більш індивідуалізованих та ефективних підходів до навчання та особистісного розвитку. Визнання важливості множинного інтелекту та адаптивних здібностей може допомогти людям краще розуміти себе та інших, а також відкрити нові шляхи до самовираження та самореалізації.

У контексті психічного здоров'я підходи, засновані на цих теоріях, наголошують на значенні позитивної самооцінки, розвитку особистісних сильних сторін та будівництва глибоких міжособистісних зв'язків. Вони також вказують на те, що визнання і підтримка індивідуальних відмінностей у сприйнятті та обробці інформації є важливими для створення більш інклюзивного суспільства, де кожна людина має можливість досягати психологічного благополуччя.

Таким чином, роботи Р. Штернберга та Г. Гарднера надають цінний вклад у розуміння психічного здоров'я, підкреслюючи роль інтелектуального розвитку, самопізнання та соціальної адаптації у формуванні здорової особистості.

Д. Голман, американський психолог і автор книги "Емоційний інтелект", зробив значний внесок у розуміння психічного здоров'я через концепцію емоційного інтелекту (ЕІ). Його робота підкреслює важливість здатності розпізнавати, розуміти та управляти власними емоціями, а також емоціями інших людей, як ключовий аспект психологічного благополуччя та успіху в житті. Д. Голман визначає емоційний інтелект як набір навичок, що включає самосвідомість, саморегуляцію, мотивацію, емпатію та соціальні навички. Він аргументує, що високий рівень ЕІ може сприяти кращому управлінню стресом, покращенню відносин, ефективнішій комунікації та загальному психічному здоров'ю. З іншого боку, низький ЕІ може призводити до проблем у соціальних взаємодіях, емоційній нестабільності та підвищеному ризику психічних розладів. Д. Голман стверджує, що емоційний інтелект не є статичним і може бути розвинений протягом усього життя. Він надає стратегії для розвитку ЕІ, такі як само-refлексія, практика емпатії, навчання управлінню емоціями та розвиток комунікативних навичок. Ці підходи можуть допомогти людям покращити їхнє психічне здоров'я, збільшити їхнє відчуття задоволення життям і підвищити загальне благополуччя [5].

Концепція емоційного інтелекту Д. Голмана знайшла широке застосування у психотерапії та освітніх програмах. Психотерапевти використовують принципи ЕІ для допомоги клієнтам у розумінні та управлінні їхніми емоційними станами, а школи інтегрують навчання ЕІ у свої програми для розвитку соціальних та емоційних навичок учнів. Підвищення емоційного інтелекту може допомогти знизити рівень агресії, булінгу та соціальної ізоляції серед молоді.

Хоча теорія емоційного інтелекту Д. Голмана отримала широке визнання, вона також зіткнулася з критикою з точки зору наукової обґрунтованості та точності вимірювань ЕІ. Незважаючи на це, її популярність спонукала до подальших досліджень у галузі емоційного

інтелекту та його впливу на різні аспекти життя, включаючи психічне здоров'я.

У підсумку, робота Д. Голмана відіграє важливу роль у підкресленні значення емоційного інтелекту для психічного здоров'я, пропонуючи інструменти та стратегії для його розвитку, що можуть сприяти кращому розумінню себе та інших, покращенню міжособистісних відносин і зміцненню психологічного благополуччя.

**Висновки.** Психічне здоров'я молоді з інтелектуальними порушеннями є критично важливим аспектом їхнього загального благополуччя та соціальної інтеграції. Ця категорія молоді стикається з унікальними викликами, які впливають на їхню здатність адаптуватися до середовища, розвивати соціальні навички та емоційно реагувати на життєві події. Недостатня увага до психічного здоров'я може призвести до поглиблення психологічних проблем, соціальної ізоляції та зниження якості життя.

З огляду на мультидисциплінарний підхід, що включає психологію, педагогіку, соціальну роботу та медицину, забезпечення психічного здоров'я молоді з інтелектуальними порушеннями вимагає комплексних та інклюзивних стратегій. Ці стратегії повинні бути спрямовані на розвиток емоційного інтелекту, соціальних навичок та механізмів подолання стресу. Використання інноваційних підходів, включаючи інтеграцію інформаційних технологій та індивідуалізовану підтримку, може суттєво покращити результати інтервенцій.

Психічне здоров'я є фундаментом для розвитку особистості, забезпечення навчальних досягнень та соціальної інтеграції. Враховуючи важливість емоційного та соціального благополуччя, підвищення рівня психічного здоров'я молоді з інтелектуальними порушеннями сприяє їхній повноцінній участі у житті суспільства та підвищенню якості життя.

#### References:

1. Beck, A. T. *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. New York: International Universities Press, 1976. 356 p.
2. Csikszentmihalyi, M. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row, 1990. 303 p.
3. Frankl, V. *Man's Search for Meaning*. Boston: Beacon Press, 2006. 200 p.
4. Gardner, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1983. 440 p.
5. Goleman, D. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books, 1995. 352 p.
6. Hari, J. *Lost Connections: Uncovering the Real Causes of Depression – and the Unexpected Solutions*. New York: Bloomsbury Publishing, 2018. 416 p.
7. Lipsky, D. K., & Gartner, A. *Inclusion: A Service Not a Place: A Whole School Approach to Inclusion*. New York: Routledge, 1997. 320 p.
8. Seligman, M. E. P. *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press, 2011. 368 p.
9. Senge, P. *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*. New York: Doubleday, 1990. 424 p.
10. Sternberg, R. J. *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. 272 p.

## ВИКОРИСТАННЯ DIR-FLOORTIME В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ДІАЛОГУ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

**Якуба Леся Станіславівна,**

аспірантка кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології  
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,  
викладач кафедри спеціальної педагогіки  
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди  
ORCID ID: 0000-0003-0632-8384  
Researcher ID: HMP-1065-2023

*У статті розглядається використання ігрового підходу DIR-Floortime у корекційній роботі з дошкільниками, які мають порушення інтелектуального розвитку. Цей підхід дозволяє ефективно формувати навички діалогу у дітей шляхом залучення їх до інтерактивної та мотивуючої ігрової діяльності. Автори підкреслюють, що гра є природним середовищем для розвитку дітей, оскільки вона сприяє зняттю психологічних бар'єрів, підвищує мотивацію та забезпечує спільний контекст спілкування.*

*Метою дослідження є аналіз та узагальнення сучасних науково обґрунтованих знань щодо ігрових технологій та їх застосування у процесі корекційної роботи з формування діалогічної компетентності дошкільників, індивідуалізації засобів та аналіз бар'єрів у мікросередовищі дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. Детально описуються принципи та методи DIR-Floortime, які включають спостереження за дитиною, слідування за її інтересами, створення умов для мотивації до спільної діяльності та використання невербальних засобів комунікації. Такий підхід дозволяє враховувати індивідуальні потреби кожної дитини, створюючи умови для її максимального розвитку.*

*Застосування підходу Floortime та дотримання принципів концепції DIR при здійсненні корекційного впливу на розвиток комунікації та мовлення дошкільників з інтелектуальними порушеннями, на думку авторів, дозволять інтенсифікувати формування навичок діалогічного спілкування та таким чином сформувати основу до їх інтеграції в суспільство.*

*У дослідженні наголошено, що будь-яка дитина, яка відчуває брак змістовного спілкування, може отримати користь від цього підходу, оскільки він забезпечує максимально індивідуальну терапію та залучення до цього процесу батьків дитини. В рамках пілотного дослідження із аналізом особливостей спілкування батьків з дітьми під час спільної гри, виокреслено основні бар'єри для формування діалогічних навичок.*

*Автори відзначають, що підхід Floortime може бути інтегрований в різні освітні та реабілітаційні програми, що робить його універсальним інструментом у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.*

*У підсумку, стаття надає всебічний огляд теоретичних основ та практичних аспектів використання DIR-Floortime, підкреслюючи його важливість і ефективність у корекційній педагогіці для формування навичок діалогу у дошкільників з інтелектуальними порушеннями.*

**Ключові слова:** діалогічна компетентність, дошкільники з порушеннями інтелектуального розвитку, ігровий підхід, DIR-Floortime.

### ***Yakuba Lesia. Game approach «DIR-Floortime» in corrective work for forming dialogue skills of preschoolers with intellectual disabilities***

*The article examines the use of the DIR-Floortime play approach in correctional work with preschoolers who have intellectual disabilities. This approach effectively develops dialogue skills in children by engaging them in interactive and motivating play activities. The authors emphasize that play is a natural environment for children's development as it helps remove psychological barriers, increases motivation, and provides a shared context for communication.*

*The purpose of the study is the analysis and generalization of modern scientifically based knowledge about game technologies and their application in the process of corrective work on the formation of dialogical competence of preschoolers, individualization of means and analysis of barriers in the microenvironment of a child with intellectual development disorders. The article details the principles and methods of DIR-Floortime, which include observing the child, following their interests, creating conditions for motivation towards joint activities, and using non-verbal communication methods. This approach allows for considering the individual needs of each child, creating conditions for their maximum development.*

*The use of the Floortime approach and compliance with the principles of the DIR concept when exerting a corrective influence on the development of communication and speech of preschoolers with intellectual disabilities, according to the authors, will allow intensifying the formation of dialogic communication skills and thus form the basis for their integration into society.*

*The study emphasized that any child who experiences a lack of meaningful communication can benefit from this approach, as it provides the most individualized therapy and involvement of the child's parents in this process. As part of a pilot study with an analysis of the features of communication between parents and children during joint play, the main barriers to the formation of dialogic skills were outlined. The authors note that the Floortime approach can be integrated into various educational and rehabilitation programs, making it a versatile tool in working with children with special educational needs.*

*In conclusion, the article provides a comprehensive overview of the theoretical foundations and practical aspects of using DIR-Floortime, emphasizing its importance and effectiveness in correctional pedagogy for developing dialogue skills in preschoolers with intellectual disabilities.*

**Key words:** dialogical competence, preschoolers with intellectual disabilities, game approach, DIR-Floortime.

**Вступ.** Сьогодні одним із пріоритетів соціальної політики, медицини, корекційної педагогіки в Україні є створення умов для всебічного виховання дітей з особливими освітніми потребами. Сучасний стан освіти, особливо у прифронтових регіонах, перешкоджає повноцінному розвитку таких дітей, і в першу чергу, це стосується дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку. До війни, в умовах як спеціальних дошкільних груп, так і в інклюзивних групах, формування діалогічної компетентності також ставало складним завданням, стан на зараз поклав більшість завдань з розвитку на плечі батьків, і, якщо це доступно з безпекових міркувань, на фахівців, що надають освітні послуги конкретній дитині – в межах ІРЦ, або інших, переважно приватних закладів освіти. І тут не доводиться говорити про групові форми роботи, в першу чергу, діяльність спеціальних педагогів зосереджена на індивідуальних заняттях. Отже, і пошук нових підходів у роботі, а також перегляд і оновлення старих є досить актуальною проблемою на цей час. З нашої точки зору, саме концепція DIR і її складова Floortime, і є одним з науково обґрунтованих засобів для досягнення мети формування навичок діалогу дошкільників з порушенням інтелектуальним розвитком.

**Матеріали та методи.** Під час дослідження використовувались такі методи: аналіз науково-методичної літератури з проблеми формування діалогічної компетентності дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку, доцільності використання DIR-Floortime у корекційній роботі як новітнього підходу, що сприяє індивідуалізації, методів впливу в залежності від умов виховання; емпіричне дослідження щодо виявлення бар'єрів у мікросередовищі дитини і застосування підходу для створення умов розвитку діалогічного спілкування та інтенсифікації формування компетентності у цій сфері дошкільників з ППР. У процесі дослідження використаний метод аналізу відеозапису (спостереження за спілкуванням батьків і дитини), метод PICOLLO для аналізу сильних та слабких сторін батьків і визначення перешкод, створених середовищем виховання дитини.

**Результати дослідження.** На ранній характер появи та доступності для людей з інтелектуальними порушеннями діалогічного спілкування вказували багато вітчизняних та закордонних досліджень. На нашу думку, діалогічна компетентність складається з елементів комунікативної, мовленнєвої та соціальної здатності дитини до процесу взаємодії з іншою, що передбачає високий ступінь розвитку комунікативних навичок. Як зазначали І. Зимня, М. Жинкін, О. Леонтьєв та інші дослідники у минулому, використання комунікативних вмій є складним процесом, який організує контакти між людьми під час спільної діяльності [1, с. 220]. Можливість застосування навичок діалогу активно впливає на розвиток, навчання та здобуття освіти будь-якою дитиною, а у випадку наявності порушення інтелектуального розвитку самостійно формується в дуже обмеженому вигляді. Безумовно, для педагогів та батьків діалог з дитиною є основним засобом впливу на

формування майбутньої особистості, знань про оточуюче середовище, поведінку та соціалізацію дитини у суспільстві. За відсутності сформованості певних комунікативних вмій, а пізніше – навичок, виникають порушення міжособистісного спілкування, що безпосередньо і приводить до проблем особистісного характеру [1, с. 220].

Хоча традиційно підхід Floortime використовується у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра, на що вказує досить велика кількість досліджень ефективності застосування підходу у роботі з дітьми зазначеної категорії [2; 3, 4], автор концепції Greenspan S. пропонував використовувати її для дітей з різноманітними порушеннями, в тому числі інтелектуальними. На нашу думку, саме принципи DIR та підхід Floortime дозволяє створити потрібні умови для формування діалогічної компетентності дошкільника з інтелектуальними порушеннями. Климус Т., Герус О., Козак М. Я. зазначають, що «будь-яка дитина, якій бракує участі та змістовного спілкування, виграє у разі використання такої методики [...] оскільки це допомагає встановити максимально індивідуальну терапію з дитиною» [5, с. 100].

Ігрові технології широко застосовуються корекційними педагогами і високоефективні як з дошкільниками, враховуючи, що гра – це ведуча діяльність цього віку, так і школярами. У грі дитина здатна максимально реалізувати всі свої можливості, ігрова діяльність знімає скучність, психологічні бар'єри і є найприроднішою умовою для пізнання та спілкування. Вона забезпечує такі складові діалогу, як спільний контекст спілкування, створює високу мотивацію, передбачає розробку та застосування різноманітних сценаріїв. Дуже широко вивчено вплив ігрових методів на різні сфери розвитку дитини. Відмінність застосування ігрових технологій, які застосовуються у корекційній роботі в Україні, полягає в тому, що на заняттях використовуються переважно дидактичні та театралізовані ігри, і лідером в організації такої гри є дорослий. Вільна ж гра дитини передбачає проявлення власної ініціативи, а також встановлення таких правил гри, які доступні для її сприйняття і є наслідком її мотивації до спілкування.

Концепція DIR – це «модель розвитку, що базується на індивідуальних стосунках» і «під час спонтанних ігрових сеансів Floortime дорослі слідує керівництву дитини, використовуючи афективно підтягнуті взаємодії за допомогою жестів та слів, щоб скеровувати дитину по так званій символічній драбині» [5, с. 96]. Саме емоції і мотивація дитини лежать в основі ініціації гри, і таким чином, спілкування під час неї дозволяє їй скорегувати свій емоційний стан, а отже і створити базу для діалогу. Таким чином, досягається необхідний рівень взаємодії дитини і дорослого на природній основі у емоційно сприятливому середовищі.

Floortime було створено на основі моделі DIR (на основі розвитку, індивідуальних відмінностей і стосунків), і базується на тому, «щоб починати з рівня дитини та спиратися на її сильні сторони» [6, с. 3]. Цей підхід передбачає, що дорослий не ініціює гру та встановлює її правила, а приєднується до вільної гри дитини і вико-

ристовує ці дії для зміцнення спілкування. Було проведено кілька досліджень із застосуванням DIR Floortime Therapy для зміцнення мовних і соціальних навичок у дітей з РАС. Більшість цих досліджень виявили позитивний розвиток мовних і соціальних навичок дітей [6, с. 3].

Використання різноманітних матеріалів, які необхідні для гри, у тому числі дидактичних, з точки зору Завітренко, Д. Ж., Березенко, Н. О., повинно підпорядковуватися певним принципам, одним з яких є його значущість для дитини, відповідність їх внутрішнім потребам [7, с. 144]. Відповідно, і завдання дорослого у підготовці є формування ігрового середовища за допомогою оптимальної кількості матеріалу, цікавого та доступного конкретній дитині. Дослідники відзначають, що для того, щоб не обмежувалася свобода дитини, необхідно дотримуватися певних умов, а саме: відсутність примушення виконувати певні вправи; відсутність засудження за помилки у використанні; спонукання до спостереження та свобода та самостійність дій дитини [7, с. 144]. Саме у підході Floortime, на нашу думку, є можливість реалізації основного принципу педагогіки Монтесорі «допоможи мені зробити це самому», заснований на допомозі дитині освоєння навколишнього світу, що надважливо для дитини з порушенням інтелектуального розвитку.

Климус Т., Герус О., Козак М. було проаналізовано умови застосування методики Floortime, а саме — слідувати за дитиною, що означає коментувати її дії, входити в контакт і взаємодіяти на базі її інтересів. Роль дорослого – створити причину для мотивації до спільної діяльності [5, с. 96]. Також у дослідженні окреслено 5 кроків у методиці DIR/Floortime, а саме:

1. Спостереження. Приділення уваги всім проявам, таким використання мимики, тональності висловлювань, комунікативних жестів та тілорухів, що дає можливість оцінити, як саме треба розпочинати взаємодіяти.

2. Відкрите коло для спілкування, у якому спираємось на інтереси дитини тут і зараз: це стосується вибору іграшки, діяльності з нею та іншого.

3. Слідувати за відповідями дитини – як у вербальному процесі, так і у невербальному, приймаючи роль помічника та коментатора. Дуже важливо на цьому етапі обмежувати запитання, спрямовані на з'ясування обізнаності дитини в тому чи іншому питанні. Запитання формуються у вигляді спонукання до певної діяльності, і потребують не стільки мовленнєвої відповіді, скільки підказують шляхи вирішення проблем та створюють умови для обігравання «персональної драми». Це підвищує самооцінку та здатність дитини бути наполегливою, і викликає у дитини відчуття, що «я можу вплинути на світ».

4. Розширювати гру за допомогою підтримуючих коментарів та пропонування варіантів, що допомагає дитині реалізації власних ідей та визначати напрям гри. Одним з шляхів розширення гри є застосування питань для продовження гри: спочатку коментується ситуація, а далі йде запитання, які показують розгубленість дорослого перед нерозумінням подальшої діяльності.

Це дозволяє дитині відчувати себе лідером і інтенсифікує процес звернення до дорослого, а також активізує наявні комунікативні та мовленнєві можливості.

5. Закриття дитиною кола спілкування, коли дитина має можливість спиратися на ваші коментарі та жести. «Спираючись один на одного, дитина починає цінувати і розуміти цінність двостороннього шляху спілкування» [5, с. 98; 8].

Отже, взаємодія з дитиною в межах ігрового підходу Floortime спирається основні принципи: дорослий — завжди слідує за дитиною, займає рівну дитині ігрову та партнерську позицію; приєднується до інтересів дитини; створює певні перепони на основі створених позитивних стосунків, щоб дитина діяла по-новому, розв'язуючи спеціальні завдання.

Отже, усе вищепераховане дозволяє стверджувати, що вільна гра дитини є безумовно одним з найсприятливіших середовищ, що забезпечує формування у дитини з порушеннями інтелектуального розвитку складових діалогічної компетентності, а саме: ініціації діалогу, розуміння ситуації спілкування, достатній рівень знань, на які може спиратися дитина при виборі теми діалогу. Окрім того, такий підхід індивідуально-орієнтований, враховує рівень мовленнєвих навичок і створює умови для впливу дорослого на розширення можливостей дитини. Також є умови для відстеження прогресу мовленнєвого спілкування. За словами Casenhiser, ми можемо зосередитися під час спільної діяльності на мовному змісті та формі через вимірювання комунікативних актів, що, з точки зору дослідника, «покаже більше покращень, ніж ті, які зосереджені на мовній функції» [9].

Важливим при вирішенні питання використання концепції є врахування основного принципу DIR/Floortime, а саме сприяння цілісному розвитку особистості та стосунків між опікунами (батьками та дітьми). Залучення батьків є важливим елементом застосування DIR/Floortime і пов'язане з різними факторами. За вимогами підходу, ігрові сесії повинні тривати 20-30 хвилин, 5 разів на день. Відповідно, якщо дитина не відвідує заклад дошкільної освіти, забезпечення її реалізації – це спільна діяльність фахівця та батьків, що передбачає також певний рівень психолого-педагогічної компетентності батьків, їх згоду приймати участь в процесі, наявний час, особистісна переконаність в дієвості даного підходу для їх дитини. Також є необхідність забезпечення ігрового простору для вільного руху дитини та можливостей самостійного дослідження [4, с. 73]. У таких умовах поведінка дитини змінюється. Вона має можливість проявляти ініціативу, бути гнучкою, навчається збільшувати послідовність дій і отримує можливість вирішувати проблеми. Окрім того, створюються умови для подолання розчарування, відчуття задоволеності від долавання перешкод, активізується спілкування [5, с. 96].

Дослідження Praphatthanakunwong N. та ін. показало, що багато факторів, пов'язаних з батьками, наприклад, низький соціально-економічний статус сім'ї, знання, мотивація, стрес і ставлення до лікування

та їхньої дитини впливають на участь батьків у терапії. «Батьки, які добре розуміли техніку, відчули, що вони здатні використовувати цю техніку» [10]. Залучення до високого рівня участі приводить до застосування батьками більш відповідних методів удома, у звичному середовищі для дитини і безпосередньо впливають на результат [10].

З метою визначення особливостей застосування підходу DIR/Floortime як основи для індивідуально-орієнтованої моделі формування діалогічної компетентності дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку, нами було здійснено пілотне дослідження на етапі розробки програми констатувального експерименту. До експериментальної групи були обрані 20 дітей віком від 2 до 5 років, що мали порушення інтелектуального розвитку, та їх матері. Для сімей створювалася програма індивідуальної роботи в умовах ЦРВ на базі МДП № 23 м. Харків на протязі 2015-2020 рр. Визначення наявності порушення інтелектуального розвитку було проведено за використаннями методик CDI. Для з'ясування стану сформованості діалогічної компетентності були використані методика спостереження з використанням відеозапису вільної гри дитини у присутності батьків та за їх участі, протокол PICOLLO, дослідження дитячо-батьківських відносин на етапі звернення до фахівців центру, була створена мовленнєва карта.

Якісний аналіз спостереження за взаємодією дорослого з дитиною під час 5-хвилинної сесії дозволило визначити основні перешкоди для формування діалогічних навичок:

*Блок «Створення позитивного настрою»:* у 17 (85%) батьків виникали складнощі із залученням до взаємодії з дитиною під час гри: батьки намагалися керувати процесом, ставили багато питань, на які дитина була не здатна відповісти, не створювали можливостей для самостійного вирішення проблем під час спільної гри; мало заохочували дитину похвалою, теплою інтонацією голосу.

*Блок «Чуйність»:* у 19 (95%) батьків складнощі виникали зі зміною темпу і діяльності залежно від інтересів дитини, з гнучкістю та підтримкою нової активності або незвичного способу гри, з реакцією на звуки, слова та емоційні вигуки дитини, а також з повторенням та коментуванням мовлення дитини.

*Блок «Заохочення»:* 18 (90%) батьків не очікували відповіді дитини на прохання чи вказівку, не робили паузи для надання можливості дитини усвідомити питання. У 15 (75%) батьків були труднощі з підтримкою ініціативи дитини і нерозуміння надсилаємих дитиною сигналів, та підтримкою намагань самостійної діяльності.

*Блок «Навчання»:* 15 (75%) батьків всього 1-2 рази за сесію повторювали слова дитини, пропонували розширення діяльності, не перешкоджаючи інтересам дитини, не пропонували участь у рольових іграх, майже не коментували те, на що була звернена увага дитини.

Таким чином, під час спілкування з батьками діти не мали достатньо можливостей розвивати свої навички діалогу в сфері ініціації спілкування, його підтримки з боку партнера, здобуття нових знань у сфері формування нових понять, поповнення пасивного словника та мали недостатньо можливостей для активізації діалогу як у вербальній його частині, так і невербальній. Діти поступово втрачали мотивацію до звернення до дорослого і не здійснювали кроків до підтримки. Тільки троє матерів (15%) показали достатній рівень обізнаності в цій сфері, і їм на протязі сесії вдалося залучити дитину до спілкування і підтримання діалогу на протязі 2-х хвилин.

**Висновки.** Використання ігрового підходу DIR-Floortime значно підвищує мотивацію дошкільників до участі у комунікативній діяльності. Гра, як природне середовище для дітей, сприяє зняттю психологічних бар'єрів та створює сприятливі умови для навчання.

Метод DIR-Floortime дозволяє враховувати індивідуальні потреби кожної дитини, що є надзвичайно важливим у корекційній роботі. Слідування за інтересами дитини та створення умов для її активної участі у спільній діяльності сприяють ефективному розвитку комунікативних навичок. Активне залучення батьків у процес корекційної роботи є важливим компонентом успіху. Вони можуть допомагати дітям розвивати комунікативні навички в домашніх умовах, використовуючи елементи методу DIR-Floortime, але при цьому потребують додаткового навчання.

Перспективою подальшого дослідження є створення програми підвищення компетенції батьків у сфері формування діалогічної компетентності дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку.

### Література:

1. Марченко А. Розвиток комунікативного мовлення дошкільників із затримкою психомовленнєвого розвитку. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі: матеріали VI Міжнародної науковопрактичної онлайн-конференції. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. С. 220–225
2. Research articles on the efficacy of floortime. The Greenspan Floortime Approach. Web resource. URL: <https://stanleygreenspan.com/research-articles-on-the-efficacy-of-floortime/>
3. Sinyanyuri S, Supena A., Bintoro T. The DIR/Floortime Approach to Enhance Communication Skills of Autism Student in Inclusive Elementary Schools. Journal of Education Technology Information Social Sciences and Health 3(1). JETISH: 2024, pp. 492–498
4. Greenspan S., Wieder S. Developmental patterns and outcomes in infants and children with disorders in relating and communicating: A chart review of 200 cases of children with autistic spectrum diagnoses. Journal of Developmental and Learning Disorders, 1997. No. 1, pp. 87–141
5. Климус Т., Герус О., Козак М. Методика Floortime у роботі педагога з дітьми із особливими освітніми потребами. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Вип. 78. Сер. 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ, 2020. С. 96–101

6. Matheson R., Lynchburg College C. DIR Floortime Therapy. *LC Journal of Special Education*, Vol. 12. 2016. Art. 2
7. Завітренко, Д., Березенко, Н. Формування ігрової діяльності у дітей з особливостями інтелектуального розвитку. *Кропивницький: Центральнотраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка*, 2022. Вип. 207. С. 142–147. URL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-142-147>
8. Dionne M., & Martini R. Floortime play with a child with autism: A single-subject study. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 2011. No. 78(3).
9. Casenhiser DM, Binns A, McGill F, Morderer O, Shanker SG. Measuring and supporting language function for children with autism: evidence from a randomized control trial of a social-interaction-based therapy. *J Autism Dev Disord*. 2015 . No 45(3), pp. 846–857.
10. Praphatthanakunwong N., Kiatrungrit K., Hongsanguansri S., i Nopmaneejumruslers K. Factors associated with parent engagement in DIR/Floortime for treatment of children with autism spectrum disorder. *Gen Psychiatr*. 2018; 31(2) URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6234967/>

#### References:

1. Marchenko A. (2020). Rozvytok komunikatyvnoho movlennia doshkilnykiv iz zatrymkoiu psykhomovlennievoho rozvytku. Korektsiino-reabilitatsiina diialnist: stratehii rozvytku u natsionalnomu ta svitovomu vymiri: materialy VI Mizhnarodnoi naukopraktychnoi onlain-konferentsii. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, pp. 220–225 [in Ukrainian].
2. Research articles on the efficacy of floortime. The Greenspan Floortime Approach. Web resource. URL: <https://stanleygreenspan.com/research-articles-on-the-efficacy-of-floortime/>
3. Sinyanyuri S, Supena A., Bintoro T.(2024) The DIR/Floortime Approach to Enhance Communication Skills of Autism Student in Inclusive Elementary Schools. *Journal of Education Technology Information Social Sciences and Health* 3(1). JETISH: pp. 492–498
4. Greenspan S., Wieder S. (1997) Developmental patterns and outcomes in infants and children with disorders in relating and communicating: A chart review of 200 cases of children with autistic spectrum diagnoses. *Journal of Developmental and Learning Disorders*,. No. 1, pp. 87–141
5. Klymus T., Herus O., Kozak M. (2020) Metodyka Floortime u roboti pedahoha z ditmy iz osoblyvymy osvitnimy potrebamy. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*. No 78. Ser. 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. Kyiv, pp. 96–101[in Ukrainian]
6. Matheson R., Lynchburg College C. (2016) DIR Floortime Therapy. *LC Journal of Special Education*, Vol. 12. Art. 2
7. Zavitrenko, D., Berezenko, N. (2022) Formuvannia ihrovoi diialnosti u ditei z osoblyvostiamy intelektualnoho rozvytku. *Kropyvnytskyi: Tsentralnoukrainskyi derzhavnyi pedahohichniy universytet imeni Volodymyra Vynnychenka*, Vyp. 207. pp.. 142-147. URL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-142-147>
8. Dionne M., & Martini R. (2011) Floortime play with a child with autism: A single-subject study. *Canadian Journal of Occupational Therapy*. No. 78(3).
9. Casenhiser DM, Binns A, McGill F, Morderer O, Shanker SG. (2015) Measuring and supporting language function for children with autism: evidence from a randomized control trial of a social-interaction-based therapy. *J Autism Dev Disord*. No 45(3): pp. 846–857.
10. Praphatthanakunwong N., Kiatrungrit K., Hongsanguansri S., i Nopmaneejumruslers K. (2018) Factors associated with parent engagement in DIR/Floortime for treatment of children with autism spectrum disorder. *Gen Psychiatr*.No.31(2) URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6234967/>

## НОТАТКИ

Наукове видання

# INCLUSION AND DIVERSITY

*Науковий журнал*

**Випуск 4, 2024**

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Ю. Ковальчук*

---

Підписано до друку: 20.06.2024 р.  
Формат 60x84/8. Times New Roman.  
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 4,88.  
Замов. № 0724/557. Наклад 100 прим.

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