

It also presents theoretical principles regarding the corrective orientation of education and upbringing of children with intellectual disabilities, its impact on development and socialization processes, and the pedagogical conditions for implementing the "Good Start" method in the educational process.

It has been established that lessons conducted using the "Good Start" method follow a fixed structure consisting of three stages. In the first stage, the teacher and child perform a series of preparatory exercises to develop spatial orientation and acquire the ability to organize movements sequentially. In the second stage, the teacher engages the child in motor, auditory-motor, and visual-auditory-motor exercises. In the third stage, the teacher encourages the child to perform relaxation exercises (massage, breathing exercises) and vocal-rhythmic exercises.

The article presents a detailed lesson plan on introducing preschoolers with intellectual disabilities to the environment using elements of the "Good Start" method by M. Bogdanowicz within the educational area "Child in the Natural Environment."

Keywords: children with intellectual disabilities, "Good Start" method, environment, psychomotor development, correction.

Авторський внесок: Коваленко В. Є. – 60 %, Литвин І. М. – 40%.

Стаття надійшла до редакції / Received 14.03.2025

Прийнята до друку / Accepted 25.04.2025

Унікальність тексту 96,6 % («StrikePlagiarism» ID 331498462)

© Коваленко Вікторія Євгенівна, Литвин Інна Миколаївна, 2025

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-14>

УДК 376-053.5-056.34:616.896]:159.954.2

Світлана Петрівна Миронова

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-9418-9128>

Researcher ID: ABB-8844-2021

Scopus-Author ID: 59119289400

докторка педагогічних наук, професорка,

проректорка з наукової роботи

Кам'янець-Подільський національний

університет імені Івана Огієнка

м. Кам'янець-Подільський, Україна

myronova@kpnpu.edu.ua

Діана Петрівна Боровець

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0008-4616-746X>

аспірантка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Кам'янець-Подільський національний

університет імені Івана Огієнка

м. Кам'янець-Подільський, Україна

sodf22.borovets@kpnpu.edu.ua

КОРЕКЦІЯ ПРОГНОСТИЧНИХ ФУНКЦІЙ УЯВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРА АУТИЗМУ

У науково-методичній статті обґрунтовано актуальність корекції прогностичних функцій уяви молодших школярів з розладами спектра аутизму. Вони є базовими для забезпечення дитиною планування власних дій, що є вагомим як для її навчальної діяльності, так і соціалізації в цілому.

У статті подано програму формувального експерименту, спрямованого на корекцію розвитку цих функцій. Зміст запропонованої програми корекції розроблено з опорою на теоретичні засади та чинні навчальні й корекційно-розвиткові програми; він складається з 4-х напрямів, які передбачають формування розумових операцій, часових уявлень, вміння встановлювати послідовність подій та причинно-наслідкових зв'язків, внутрішнього плану дій. Описано також методи, правила та умови роботи з дітьми. Програма реалізується і як на окремих заняттях, і як складова навчального процесу.

Ключові слова: молодші школярі; розлади спектра аутизму; уява; прогностичні функції уяви; корекція функцій; програма корекції.

Вступ. У навчанні школярів з розладами спектра аутизму (далі – з РСА) необхідно враховувати не лише специфіку їх емоційно-вольового розвитку, а й певні особливості психічних процесів, одним із яких є уява. Цей психічний процес розвивається у взаємозв'язку з іншими і є вагомим для засвоєння дитиною досвіду, оволодіння новими навичками, креативністю та гнучкістю. Прогностична функція уяви є базовою для забезпечення людиною планування власних дій, зокрема й у навчальній діяльності. Тому для успішної соціалізації школярів з РСА вкрай важливо коригувати як уяву загалом, так і її прогностичні функції зокрема. Чинні програми корекційно-розвиткової роботи з дітьми з РСА спрямовані на корекцію їхнього цілісного розвитку та поведінки, сенсорну інтеграцію, соціальний супровід під час навчання, містять рекомендації з психолого-педагогічної допомоги цим дітям, родинного супроводу. Втім розвитку уяви та її прогностичних функцій окрема увага не приділяється, що й обумовило актуальність предмету нашого дослідження.

Переважає більшість досліджень проблем аутизму присвячена труднощам соціально-емоційної комунікації та поведінки осіб з РСА, їхнім окремим когнітивним особливостям (К. Островська, 2012, Т. Скрипник, 2010, В. Тарасун, 2018, Д. Шульженко, 2010 та ін.). У вітчизняній науці нам невідомі цілеспрямовані дослідження проблеми уяви у дітей з РСА та її корекції, проте певні її особливості у літературних джерелах, зокрема й закордонних, описані. Н. Андрєєва, Д. Шульженко (2011) виявили, що у дітей з РСА порушення уяви проявляється в нездатності використовувати її у грі, несформованості цілісного образу предметів і явищ у навколишньому середовищі, обмеженості дій. А. Vyshedskiy (2021) нездатність дітей з РСА

розуміти та передбачати дії й наміри інших людей пояснює дефіцитом у них довільної уяви. На думку А. Vyshedskiy (2021), недорозвиток уяви в дітей з РСА виявляється у відсутності чутливості до окремих сигналів та ін. Д. Шульженко (2010; 2011) наголосила, що діти з РСА мають значні труднощі у розумінні й співвідношенні понять «теперішнє-майбутнє». L. Jackson, C. Atance (2008) дослідили, що діти з РСА через порушення розвитку уяви не можуть планувати і прогнозувати, що призводить до їхньої негнучкої та стереотипної поведінки. Цілком релевантними нашому дослідженню є висновки Н. Когусяк (2017), адже вчена підтверджує необхідність індивідуалізованого підходу, раннього втручання і психолого-педагогічного моніторингу, без яких неможливо досягти значущих результатів у розвитку уяви та прогностичних здібностей, зокрема у молодших школярів із РАС.

Отже, теоретичний аналіз проблеми розвитку уяви молодших школярів з РСА, чинних програм корекційної розвиткової роботи обумовив постановку проблеми дослідження та змісту формувального експерименту.

Метою статті є висвітлення змісту, напрямів та умов реалізації програми формувального експерименту, спрямованого на корекцію прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА.

Методи дослідження: для досягнення мети статті використовували методи систематизації та узагальнення, метод формувального експерименту.

Характеристика констатувального та формувального дослідження. Передусім нами було проведене констатувальне дослідження, спрямоване на вивчення рівня сформованості прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА (Д. Боровець, 2024). Рівні розвитку уяви

визначалися за такими критеріями: відтворююча уява, творча уява, використання образів уяви у грі, рівні розвитку прогностичних функцій досліджувалися за критеріями: часові уявлення, встановлення послідовностей та причинно-наслідкових зв'язків, внутрішній план дій.

Результати констатувального дослідження, яким охопили 172 респонденти, показали недорозвиток прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА. Молодші школярі з РСА показали набагато нижчі результати порівняно з однолітками з нормотиповим розвитком у рівнях розвитку як вербальної, так і невербальної уяви, наочно-образного мислення, вмінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, формування внутрішнього плану дій та рефлексії. Результати експериментального дослідження підтвердили вплив рівня розвитку інтелекту та мовлення на розвиток прогностичних функцій уяви школярів з РСА. Цілісний аналіз результатів констатувального дослідження призвів нас до розуміння необхідності доповнення існуючих корекційно-розвиткових програм змістом для корекції прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА як вагомим для ефективного оволодіння навчальною діяльністю та соціалізації. Це і стало завданням програми формуального експерименту.

При розробці програми формуального експерименту брали до уваги прогностичну функцію уяви для дітей з РСА як здатність обмірковувати та передбачати наслідки власних вчинків і намірів, уміння користуватися психологічним інструментарієм у проблемних ситуаціях, вчасно звернутися по допомогу, не провокувати негативних реакцій на власну поведінку в своєму оточенні, не приховувати особисті установки, наміри та потреби, вміння зчитувати мімічні і пантомімічні рухи обличчя і тіла людини (Vyshedskiy A., 2021).

Розробка програми формуального експерименту, спрямованого на корекцію прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА, базувалася на теоретичних засадах та чинних навчальних та корекційно-розвиткових програмах для дітей з ІП, РСА. Зупинимось на цьому детальніше.

Програма формуального експерименту реалізовувалася через принцип індивідуального та диференційованого підходу з урахуванням

специфіки психологічних особливостей дітей з РСА загалом та різних рівнів розвитку їхньої уяви зокрема. Під час добору змісту й методів корекційно-розвиткової роботи враховували специфічні труднощі молодших школярів з РСА, а саме:

- відсутність цікавості до інших людей, уникнення їхньої уваги чи присутності поряд;
- несформованість навичок спілкування (як вербально, так і невербально), нездатність до діалогу та ініціювання контакту;
- вибірковість сприймання навколишнього середовища;
- позначення гіперфокусу уваги до реакцій на зовнішню інформацію;
- стресовість подій навколишнього середовища, які викликають істеричні реакції дітей з РСА.

При розробці програми формуального експерименту дотримувалися вимог до організації корекційно-розвиткової роботи, висвітлених у літературних джерелах та відповідних чинних програмах: (1) системність, логічність, цілісність та взаємозв'язок усіх частин процесу; (2) інтенсивність – оптимальність навчального навантаження для кожного учня; (3) послідовність – здійснення корекційно-розвиткового впливу поетапно, послідовно, відповідно до вікових та психологічних особливостей школярів.

Робота з дітьми під час реалізації завдань програми формуального експерименту ґрунтувалася на правилах, визначених К. Островською (2012, с. 326):

1. Створення комфортних умов для проведення занять: сталість часу і місця проведення, відсутність звукових подразників тощо.
2. Урахування в змісті заняття інтересів дитини, зокрема спеціальних.
3. Застосування значущих для дитини заохочень.
4. Добір вправ з невеликим обсягом та легким змістом.
5. Чергування статичних та динамічних вправ з метою підтримки мотивації, уникнення втоми.
6. Відповідність тривалості заняття віку та працездатності дитини.

7. Тісна співпраця з родиною задля закріплення сформованих навичок, введення їх у звичну діяльність.

Ці правила дозволили врахувати особливості психофізичного розвитку учнів з РСА, зорієнтували на добір змісту, методів, прийомів роботи з дітьми, визначили специфіку взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу і батьками учнів, щоб досягти ефективності корекційно-розвиткової роботи.

При розробці змісту та методів корекції прогностичних функцій уяви з чинних програм корекційно-розвиткової роботи з дітьми з РСА було враховано особливості роботи з дітьми з порушеннями мовлення, інтелектуального розвитку, оскільки вони часто є у дітей з РСА як супутні розлади. Зміст програми корекції прогностичних функцій уяви спрямовувався на адаптацію дітей з РСА в освітньому просторі, їх соціалізацію, покращення навчальних навичок, налагодження співпраці з батьками та педагогами дітей з РСА.

Формувальний експеримент здійснювався в умовах використання двох взаємопов'язаних середовищ:

- в умовах індивідуальних занять, тобто штучно створеного корекційним педагогом модельного середовища;
- в умовах реальної ситуації навчання дитини з РСА.

Напрями реалізації програми корекції розвитку прогностичних функцій уяви у молодших школярів з РСА. Власне зміст програми корекції розвитку прогностичних функцій уяви у молодших школярів з РСА передбачав роботу за кількома напрямками: (1) формування розумових операцій; (2) формування часових уявлень; (3) формування вміння встановлювати послідовність подій, причинно-наслідкові зв'язки; (4) формування внутрішнього плану дій. Ці напрями були виділені, тому що прогностичні функції уяви обумовлені конкретністю мислення дітей з РСА, тісно пов'язані з їх розумовими операціями. Часові уявлення дозволяють точніше сприймати навколишній світ, розділяти минуле, теперішнє та майбутнє. Вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки дозволяє розуміти, що все у світі закономірно, допомагає

спрогнозувати наслідки власних дій. У процесі формування внутрішнього плану дій діти навчаються визначати мету та покроково досягати її реалізації. Опишемо складові кожного напрямку.

1. Формування розумових операцій.

Зміст роботи:

- класифікація та узагальнення: групування об'єктів за заданою ознакою з опорою на візуальний зразок та уявлення; групування об'єктів за самостійно знайденою ознакою; визначення ознак для об'єднання об'єктів в групи; включення об'єктів в різні системи узагальнень;

- порівняння: встановлення подібності та відмінності між об'єктами; виділення істотних ознак об'єктів порівняння; порівняння об'єктів за багатьма ознаками;

- розумовий аналіз і синтез: виділення деталей і системи ознак об'єктів; відтворення образу об'єкта шляхом поєднання частин в ціле і поєднання окремих їх властивостей; виділення суттєвих та другорядних ознак об'єктів;

- абстрагування: уявне відокремлення одних ознак і властивостей предметів та явищ від інших рис, предметів, яким вони властиві.

2. Формування часових уявлень

Зміст роботи:

- поняття «1 доба»: «частини доби» (ранок, день, вечір, ніч): співвіднесення видів діяльності з частиною доби (що робимо зранку, вдень, ввечері, вночі);

- поняття «тиждень», «місяць», «рік»: розуміння цих понять, знайомство з різними видами календарів (візуальний, відривний, табличний);

- поняття «пора року»: визначення ознак кожної пори року; місяці кожної пори року;

- поняття «вчора», «сьогодні», «завтра»: послідовності днів; поняття «попередній день», «наступний день»;

- поняття виміру часу «година», «хвилина», «секунда»: проміжні одиниці виміру часу; засоби вимірювання часу – годинники; відчуття часу (що можна встигнути за одну секунду, одну хвилину, 3 хвилини, 5 хвилин, 45 хвилин);

- поняття «спочатку-потім» синхронно під час роботи з часовими уявленнями (спочатку ранок, потім день; спочатку вівторок, потім середа; спочатку осінь, потім зима).

3. *Формування вміння встановлювати послідовність подій, причинно-наслідкові зв'язки*

- поєднання простих аналогій: зв'язок між картинками: голка-нитка, сніг-санки; зв'язок між словами: чайник-чашка, ніч-місяць.

- встановлення послідовності подій: прості послідовності із трьох-чотирьох елементів; послідовності зі знайомим сюжетом, який пов'язаний з попереднім досвідом дитини; складні послідовності; логічні ряди.

- доповнення фраз з опорою на попередній досвід дитини: доповнення фраз: «до хлопчика прийшов лікар, тому що *хлопчик захворів*; сніг розтопився, тому що ... *на вулиці потепліло*.

4. *Формування внутрішнього плану дій*

- аналіз умови задачі та формування кінцевої мети, орієнтація в умовах завдання;

- планування етапів досягнення мети;

- виконання дій відповідно до кожного запланованого етапу;

- обґрунтування результатів завершених дій;

- перенесення засвоєного алгоритму дій в нові умови.

Пропонований зміст узгоджувався з актуальним рівнем розвитку дитини та сформованими в неї навчальними навичками, позаяк від цього залежала складність завдань, інструкція та методи співпраці.

Методи та засоби формувальної корекційно-розвиткової роботи. Для реалізації розробленого змісту програми використовували такі *методи корекційно-розвиткової роботи*:

- виконання завдань за прикладом та інструкцією педагога;

- дидактичні ігри;

- перегляд відео та їх обговорення;

- розгляд та обговорення сюжетних малюнків;

- заповнення анаграм;

- робота з календарями;

- складання розповідей за фотографіями;

- бесіди;

- розв'язання задач.

Для реалізації завдань формувального експерименту були використані *спеціально*

розроблені засоби корекції (С. Миронова, 2023), які сприяли інтеграції розвитку прогностичних функцій уяви в загальний процес психічного розвитку дитини та забезпечували поєднання корекційно-розвиткових заходів із завданнями освітнього процесу:

1. Адаптація та модифікація навчального матеріалу відповідно до пізнавальних здібностей учнів загалом та рівня розвитку уяви зокрема (зменшення обсягу, спрощення, вилучення складного вербального матеріалу).

2. Уповільненість освітнього процесу. Навчальна інформація подавалась повільніше, з урахуванням особливостей сприймання вербальної інформації та уяви, більше часу надавалось для обдумування відповіді та записів.

3. Повторюваність. Закріплення набутих знань проводилось на великій кількості тренувальних вправ, дидактичного матеріалу з поступовим ускладненням завдань. Цей засіб реалізовувався через дотримання чіткої взаємодії між уроками і корекційно-розвитковими заняттями. Якщо матеріал первинно подавали на уроці, то закріплювали його на заняттях і – навпаки. Вагомим елементом повторюваності було розроблення різних варіантів завдань – від репродуктивних до елементів творчих. Варіативність повторення сприяла заповненню прогалин у сприйнятті та розвитку власної уяви.

4. Наочність. Наочні матеріали добирались з урахуванням конкретності мислення учнів з РСА, без зайвих абстрактних деталей, щоб не відволікати від сприймання основного змісту;

5. Оптимізація темпу роботи. На уроках враховувалась динаміка втомлюваності дітей та підтримка їхньої працездатності такими шляхами: передбачення часу короткого відпочинку на уроці, переключення на інші види діяльності з метою уникнення втоми, емоційність викладу матеріалу (проте з урахуванням емоційного стану дитини з РСА), урахування спеціальних інтересів дітей, створення ситуації успіху.

6. Стимулююче оцінювання. Оцінювання діяльності учня відбувалось не в порівнянні з нормативними вимогами, а з попередніми досягненнями дитини, використовувались стимули, значущі для конкретної дитини.

7. Залучення учня до діяльності, спрямованої на подолання труднощів. Використовували не лише репродуктивні завдання, а й проблемні. Такі види діяльності дозволяли розширити зону найближчого розвитку дитини.

8. Індивідуальний підхід до учня. Враховували рівень когнітивних здібностей загалом та розвитку уяви зокрема, особистісні особливості учня з РСА.

9. Дотримання охоронно-педагогічного режиму. Загальне навантаження дитини узгоджували з її працездатністю. За найменших ознак втоми робили паузи, в окремих випадках надавали дитині можливість відпочити в ресурсній кімнаті.

Формувальний експеримент передбачав тісну співпрацю з педагогами, інформування їх про рівень у дитини розвитку уяви та її функцій. Для закріплення прогностичних функцій уяви на уроках педагогам пропонували дотримуватись таких рекомендацій:

- орієнтація на актуальний стан сформованих прогностичних функцій уяви дитини та сферу її інтересів;
- підтримка та заохочення у перенесенні сформованих на корекційно-розвиткових заняттях навичках у навчальну діяльність;
- відстеження того, щоб дитина усвідомлювала практичну значущість уяви, планування власних дій та вміла застосовувати їх у власній діяльності;
- виділення достатньої кількості часу та можливості для зворотного зв'язку;

– надання можливості дитині виконувати завдання самостійно, самостійно виправляти власні помилки, якщо такі будуть.

Напрацьовані навички з прогностичних функцій уяви закріплювалися вдома в звичному сімейному середовищі. Для цього були розроблені інструкції батькам для виконання, методичні рекомендації для сімейного виховання в цьому напрямі. Наголосимо, що всі завдання для закріплення вдома були репродуктивного характеру, за аналогією.

Висновки. Корекція прогностичних функцій уяви молодших школярів з розладами спектра аутизму має передбачати не лише вплив на ці функції, а й розвиток розумових операцій, логічного мислення, адже між ними є взаємозв'язок і взаємовплив. Наголосимо, що корекційно-розвиткова робота з розвитку прогностичних функцій уяви є складовою навчання в цілому та складовою корекційно-розвиткових занять зокрема й реалізується через конкретні корекційно-розвиткові цілі, підпорядковані загальним цілям розвитку та соціалізації цих дітей. Закріплення набутих навичок має відбуватися в сім'ї в різних видах діяльності дитини та побутових ситуаціях. Такий комплексний підхід є умовою ефективності формування прогностичних функцій уяви.

Перспективним напрямом вбачаємо розробку методичних рекомендацій з розвитку прогностичних функцій уяви учнів з РСА для вчителів та батьків дітей.

Література

- Боровець Д. Дослідження розвитку уяви у дітей молодшого шкільного віку з РСА. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. Збірник наукових праць. Умань: Уманський педагогічний університет імені П. Тичини, 2024. Випуск 1(11). С. 94–101.
- Когутяк Н. М. Психологія аутичної дитини: монографія. Івано-Франківськ : Симфонія, 2017. 282 с.
- Миронова С. П., Чопік О. В. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник, 2-е вид., перероб. та доп. Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. 332 с.
- Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : Монографія. Львів : «Тріада плюс», 2012. 520 с.
- Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: Монографія; Київ : Видавництво «Фенікс», 2010. 320 с.
- Тарасун В. Аутологія: теорія і практика. Підручник; Київ : «Вадекс», 2018. 590 с.
- Шульженко Д. Аутизм – не вирок. Львів : Кальварія, 2010. 224 с.

- Шульженко Д. І., Андрєєва Н. С. Корекційний розвиток аутичної дитини: (книга для батьків та педагогів). Київ : Д. М. Кейдун, 2011. 344 с.
- Jackson L. K., Atance, C. M. Future Thinking in Children with Autism Spectrum Disorders: A Pilot Study. *Journal on Developmental Disabilities*. 2008. V. 14. № 3. P. 40–45.
- Vyshedskiy A. Imagination in Autism: a chance to improve early language therapy. *Healthcare*. 2021. V. 9. Issue 1 (January). 63. URL : https://www.researchgate.net/publication/348401184_Imagination_in_Autism_A_Chance_to_Improve_Early_Language_Therapy (Дата звернення: 17.02.2024).

References

- Borovets, D. (2024). *Research on the development of imagination in younger school-age children with ASD*. In *Psychological and pedagogical problems of the modern school: Collection of scientific papers* Uman : Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. Vol. 1(11), 94–101 (ukr).
- Jackson, L. K., & Atance, C. M. (2008). Future thinking in children with autism spectrum disorders: A pilot study. *Journal on Developmental Disabilities*, 14(3), 40–45 (eng).
- Kohutiak, N. M. (2017). *Psychology of the autistic child: Monograph*. Ivano-Frankivsk : Symphonia (ukr).
- Myronova, S. P., & Chopik, O. V. (2023). *Corrective psychopedagogy. Oligophrenopedagogy: Textbook (2nd ed., revised and updated)*. Kamianets-Podilskyi : Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University (ukr).
- Ostrowska, K. O. (2012). *Fundamentals of comprehensive psychological and pedagogical assistance for children with autism: Monograph*. Lviv : Triada Plus (ukr).
- Skrypnyk, T. V. (2010). *Phenomenology of autism: Monograph*. Kyiv : Feniks Publishing House (ukr).
- Tarasun, V. (2018). *Autology: Theory and practice. Textbook*. Kyiv : Vadeks (ukr).
- Vyshedskiy, A. (2021). Imagination in autism: A chance to improve early language therapy. *Healthcare*, 9(1), 63. https://www.researchgate.net/publication/348401184_Imagination_in_Autism_A_Chance_to_Improve_Early_Language_Therapy (Date of access: 17.02.2024) (eng).
- Shulzhenko, D. (2010). *Autism is not a sentence*. Lviv : Kalvariia (ukr).
- Shulzhenko, D. I., & Andrieieva, N. S. (2011). *Corrective development of an autistic child: A book for parents and teachers*. Kyiv : D. M. Keidun (ukr).

CORRECTION OF PROGNOSTIC FUNCTIONS OF IMAGINATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Svitlana Myronova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-rector for Scientific Work, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine, e-mail: myronova@kpnu.edu.ua

Diana Borovets, postgraduate student at the Department of Special and Inclusive Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University Kamianets-Podilskyi, Ukraine, e-mail: sodf22.borovets@kpnu.edu.ua

The purpose of the article is to shed light on the approaches of the developing and main content of the special program for correcting the predictive functions of primary-school-aged children's with autism spectrum disorders imagination. The methodological basis of the research is based on the use of experimental methods. Current educational correctional and developmental programs for children with intellectual disabilities and autism spectrum disorders were also used. The scientific novelty of the article lies in the development of the program content for the correction of development primary-school-aged schoolchildren's with autism spectrum disorders prognostic functions. This program aimed at close ties between prognostic functions and other mental processes, in particular, thinking. The predictive function of imagination is fundamental for ensuring planning of own acts and successful socialization of pupils with autism spectrum disorders. The results of the theoretical analysis and ascertaining experiment has proved the need to include the following directions in the program content: formation of mental operations; formation of time representations; formation of the ability to establish

the sequence of events and cause-and-effect relationships; formation of an internal action plan. The content of the program, methods, rules and conditions of working with children is described in the article. The condition for the effective formation of the primary-school-aged children's with autism spectrum disorders necessary functions and skills is a comprehensive approach. Prognostic functions correction of their imagination involves not only influencing these abilities, but also the development of logical thinking and mental operations, between which a close relationship is traced. Correctional activities should be carried out not only on individual lessons, but also developed through specific correctional and developmental goals as a component of the educational process.

Key words: *younger students; autism spectrum disorders; imagination; prognostic functions of imagination; function correction; correction program.*

Авторський внесок кожного зі співавторів: Миронова С. П. – 35 %, Боровець Д. П. – 50 %

Стаття надійшла до редакції / Received 15.02.2025

Прийнята до друку / Accepted 25.04.2025

Унікальність тексту 96,2 % («StrikePlagiarism» ID 330611750)

© Миронова Світлана Петрівна, Боровець Діана Петрівна, 2025

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-15>

УДК 378.4:376-056.26

Людмила Миколаївна Ніколенко

ORCID iD 0000-0001-8708-3117

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти,

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

м. Дніпро, Україна

l.nikolenko1@gmail.com

СУТНІСТЬ КОНЦЕПТУ «ІНКЛЮЗИВНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ»

У науковій статті здійснено комплексний аналіз поняття інклюзивного освітнього простору закладу вищої освіти як важливого елементу освітньої системи, що сприяє включенню осіб з ООП у вищу освіту.

Дослідження охоплює також визначення категорії «здобувач вищої освіти з особливими освітніми потребами». Аналізуються різні підходи до категоризації особливих освітніх потреб та розглядаються варіанти їх сукупностей у науковій літературі та нормативно-правових документах.

Розглянуто основні відмінності між традиційним та інклюзивним освітнім простором. Автор визначає інклюзивний освітній простір закладу вищої освіти як цілісний структурований інституційний простір, що забезпечує рівний доступ до якісної вищої освіти та необхідну підтримку всім здобувачам, незалежно від їхніх фізичних, когнітивних чи соціальних особливостей і задовольняє умови для академічного, соціального, особистісного саморозвитку та професійного зростання всіх учасників освітнього процесу.

Наголошується, що інклюзивний освітній простір ЗВО є важливим чинником реалізації права на освіту осіб з ООП та забезпечує їхню конкурентоспроможність на ринку праці.

Ключові слова: *інклюзія у вищій освіті, інклюзивний освітній простір, студенти з особливими освітніми потребами, рівний доступ, соціальна модель інклюзії, вища освіта, особливі освітні потреби, освітній простір, рівність, заклад вищої освіти.*