

3. Ribtsun, Yu. (2023). Psykholoho-pedahohichna pidtrymka ditei iz zaikanniam v umovakh viiny. [Psychological and pedagogical support for children with disabilities in the context of violence]. K: FOP Tsybulska V. O., 132 s. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/739023/> [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 20.01.2026

Прорецензовано 29.01.26

Схвалено до друку 5.02.2026

УДК 376:37.013

Володимир Дука,

директор Навчально-реабілітаційного центру

«Надія» Вишгородської міської ради

dukawolodymyr@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3573-4130>

Volodymyr Duka,

Director of the Educational and Rehabilitation Center

«Nadiya» of the Vyshgorod City Council

Україна, 07300, Київська область, Вишгородський район,

м. Вишгород, проспект Мазепи, буд., 6А

Ukraine, 07300, Kyiv region, Vyshgorod district,

Vyshgorod city, Mazepa avenue, building 6A

Наталія Баташева,

кандидат психологічних наук,

вчений секретар Інституту спеціальної педагогіки і

психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

natasha_batasheva@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-2685-2258>

Nataliia Batasheva,

Candidate of Psychological Sciences,

Scientific Secretary of Mykola Yarmachenko Institute of

Special Pedagogy and Psychology of the
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна
вул. М. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and
Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences
of Ukraine,
Kyiv, Ukraine
9, M. Berlinskoho st., Kyiv, 04060, Ukraine

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ В УМОВАХ НУШ

CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF ORGANIZING THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR CHILDREN WITH COMPLEX DEVELOPMENTAL DISABILITIES IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Анотація. У статті здійснено теоретико-методологічне обґрунтування концептуальних засад організації освітнього середовища для дітей зі складними порушеннями розвитку в умовах Нової української школи з позицій сучасних педагогічних, психологічних підходів.

Мета статті полягає в обґрунтуванні системи концептуальних засад проектування та функціонування освітнього середовища як цілісного чинника психічного розвитку, компенсації порушень і соціалізації дітей зі складними порушеннями розвитку відповідно до цінностей і принципів Нової української школи.

У дослідженні застосовано методи аналізу, синтезу, порівняння й узагальнення вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних та спеціально-педагогічних джерел, а також здійснено концептуальний аналіз положень Нової української школи, культурно-історичної теорії розвитку, особистісно-орієнтованого, діяльнісного і системного підходів та сучасних доказових освітніх практик роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку.

Результати дослідження засвідчили, що складні порушення розвитку мають інтегративну особливість, зумовлену поєднанням кількох первинних психофізичних порушень, які виявляються у системних порушеннях основних сфер розвитку, труднощах в навчальній

діяльності та ускладнюють соціалізацію дитини. Визначено, що ефективність корекційно-розвивальних впливів на розвиток дитини залежить від якості організації освітнього середовища.

Обґрунтовано систему концептуальних засад організації освітнього середовища, що визначають методологічні орієнтири його проєктування та функціонування, зокрема середовищну детермінованість психічного розвитку, системність і цілісність, компенсаторну спрямованість, участь дитини у діяльності, комунікативну доступність, емоційну безпеку, індивідуалізацію через гнучке проєктування середовища та інтеграцію освітніх, корекційно-розвивальних і реабілітаційних впливів.

Висновки полягають у тому, що науково обґрунтоване, структуроване й внутрішньо узгоджене освітнє середовище є провідним чинником розвитку, компенсації порушень, зниження ризиків вторинних та третинних порушень і забезпечення соціальної участі дітей зі складними порушеннями розвитку в умовах Нової української школи.

Ключові слова: освітнє середовище; складні порушення розвитку; Нова українська школа; концептуальні засади; діти з особливими освітніми потребами.

Abstract. The article provides a theoretical and methodological substantiation of the conceptual principles for organizing an educational environment for children with complex developmental disorders within the framework of the New Ukrainian School, based on contemporary pedagogical and psychological approaches.

The purpose of the article is to justify a system of conceptual principles for designing and functioning of the educational environment as an integral factor of mental development, compensation for impairments, and socialization of children with complex developmental disorders in accordance with the values and principles of the New Ukrainian School.

The study employs methods of analysis, synthesis, comparison, and generalization of Ukrainian and international psychological-pedagogical and special-pedagogical sources, as well as a conceptual analysis of the provisions of the New Ukrainian School, the cultural-historical theory of development, person-centered, activity-based, and systems approaches, and contemporary evidence-based educational practices for working with children with complex developmental disorders.

The results indicate that complex developmental disorders have an integrative nature обусловлена by the combination of several primary psychophysical impairments, which manifest in systemic disruptions across key areas of development, create difficulties in learning activities, and complicate the child's socialization. It is determined that the effectiveness of corrective and developmental interventions depends on the quality of the organization of the educational environment.

A system of conceptual principles for organizing the educational environment is substantiated,

defining methodological guidelines for its design and functioning, including environmental determination of mental development, systemicity and integrity, compensatory orientation, the child's participation in activity, communicative accessibility, emotional safety, individualization through flexible environmental design, and integration of educational, corrective-developmental, and rehabilitative influences.

The conclusions emphasize that a scientifically grounded, structured, and internally coherent educational environment serves as a leading factor in development, compensation for impairments, reduction of risks of secondary and tertiary disorders, and ensuring social participation of children with complex developmental disorders within the New Ukrainian School.

Key words: educational environment; complex developmental disorders; New Ukrainian School; conceptual principles; children with special educational needs.

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку освіти України, що реалізується в контексті Концепції Нової української школи (НУШ), зумовлює переосмислення цілей, змісту та механізмів організації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами. Орієнтація на забезпечення права кожної дитини на якісну освіту, самореалізацію та гідну якість життя актуалізує необхідність створення такого освітнього середовища, яке не обмежується навчальними цілями, а функціонує як активний ресурс розвитку, компенсації та соціалізації.

У Концепції Нової української школи освіта розглядається як простір становлення особистості, в якому кожна дитина, незалежно від індивідуальних можливостей і потреб, має право на успіх і повноцінну участь у суспільному житті. Відповідно пріоритетним стає формування безпечного, доступного та ресурсно насиченого освітнього середовища, що забезпечує індивідуалізацію навчання, підтримку освітньої траєкторії та активну діяльнісну участь дитини.

Особливої актуальності набуває проблема організації освітнього середовища для дітей зі складними порушеннями розвитку, психофізичні особливості яких зумовлюють високу залежність результатів навчання і розвитку від якості організації освітнього середовища. Поєднання сенсорних, інтелектуальних, моторних, мовленнєвих та емоційно-вольових порушень формує складну інтегративну структуру атипового розвитку, за якої фрагментарна організація освітнього процесу сприяє накопиченню вторинних

порушень і ускладнює соціальну адаптацію дитини.

За таких умов актуалізується потреба у концептуальному осмисленні організації освітнього середовища як цілісної системи навчальних, корекційно-розвивальних і реабілітаційних впливів, що відповідає ідеям Нової української школи та сучасним науковим уявленням про середовищну детермінованість психічного розвитку.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У сучасному психолого-педагогічному дискурсі освітнє середовище розглядається як багатовимірний феномен, що охоплює просторово-предметні, змістово-методичні, соціально-комунікативні та організаційно-діяльнісні компоненти й виступає важливим чинником психологічної безпеки, індивідуалізації навчання та розвитку суб'єктності здобувача освіти в умовах Нової української школи.

У працях П. Лушина, 2002, а також у межах екологічного підходу U. Bronfenbrenner і прагматичної педагогіки J. Dewey, 1938, освітнє середовище визначається як динамічний чинник розвитку особистості, що опосередковує її зміни психічному розвитку. У дослідженнях І. Беха освітнє середовище розглядається як цілісний педагогічний простір, ефективність якого визначається системною організацією узгоджених навчальних, виховних і розвивальних впливів, що є принципово важливим у контексті НУШ.

Проблему складних порушень розвитку ґрунтовно висвітлено у працях вітчизняних науковців (Ю. Антибура, 2015; Н. Бабич, 2013; Н. Гладких & К. Глушенко, 2014; О. Чеботарьова & І. Гладченко, 2018 та ін.), які визначають їх як особливий тип атипового розвитку, зумовлений поєднанням кількох первинних психофізичних порушень. Методологічною основою цих підходів є положення культурно-історичної теорії Л. Виготського про залежність вторинних порушень від соціальної ситуації розвитку та якості організації освітнього середовища.

У зарубіжних дослідженнях (F. Brown, J. McDonnell, M. Snell, 2019; D. Browder, F. Spooner & G. Courtade, 2020) освітнє середовище для дітей із тяжкими та множинними порушеннями розвитку розглядається як система умов, що забезпечує доступ до функціонально значущої діяльності, активну участь і

формування адаптивних навичок. Ефективність середовища пов'язується не з обсягом засвоєних знань, а з рівнем функціональної включеності дитини у соціальні практики.

Окремі напрями досліджень (J. Ware, 2003; E. Horn, 2012; S. Dada, 2021; G. Lancioni, 2008 та ін.) акцентують увагу на структурованості, передбачуваності, сенсорній і комунікативній доступності середовища як ключових передумов прояву когнітивної активності, розвитку комунікації, ініціативності та саморегуляції дітей із глибокими порушеннями розвитку, зокрема за умов використання альтернативної та додаткової комунікації й технологічно підтримуючих інтервенцій.

Узагальнення зарубіжних і вітчизняних досліджень засвідчує спільну позицію науковців щодо визначальної ролі освітнього середовища у навчанні та розвитку дітей зі складними порушеннями розвитку. Водночас питання цілісного концептуального обґрунтування організації такого середовища в умовах Нової української школи залишаються недостатньо систематизованими й потребують подальшого наукового осмислення.

Мета статті – обґрунтування концептуальних засад організації освітнього середовища для дітей зі складними порушеннями розвитку в умовах Нової української школи.

Методи дослідження. У ході дослідження використано методи аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення психолого-педагогічних вітчизняних і зарубіжних наукових джерел, здійснено концептуальний аналіз положень Нової української школи, особистісно орієнтованого, діяльнісного, системного підходів та сучасних доказових практик навчання дітей зі складними порушеннями розвитку.

Результати дослідження. У результаті теоретико-методологічного аналізу психолого-педагогічних вітчизняних і зарубіжних досліджень (Н. Бабиц, А. Колупаєва, Н. Лещій, В. Синьов, О. Чеботарьова, J. Dewey, L. Vygotsky, M. Nind, G. Lancioni та ін.) обґрунтовано систему концептуальних засад організації освітнього середовища для дітей зі складними порушеннями розвитку в умовах НУШ. Узагальнення наукових підходів засвідчило, що ефективність розвитку цієї

категорії дітей визначається не окремими педагогічними впливами, а цілісною логікою проектування освітнього середовища як системного, діяльнісно насиченого та розвивального простору. У цьому контексті виокремлено низку взаємопов'язаних концептуальних засад, які визначають орієнтири організації освітнього середовища для дітей зі складними порушеннями розвитку.

Базовою у системі виокремлених засад є середовищна детермінованість психічного розвитку, відповідно до якої психічний розвиток дитини зі складними порушеннями розвитку значною мірою зумовлений соціальним оточенням й особливостями організації освітніх умов. Згідно з положеннями культурно-історичної теорії Л. Виготського, первинні порушення не визначають траєкторію розвитку однозначно, тоді як вторинні й третинні порушення формуються під впливом соціальної ситуації розвитку, особливостей педагогічної взаємодії та доступності засобів діяльності. У працях І. Беха, 2003, П. Лушина, 2002, та J. Dewey, 1938, освітнє середовище концептуалізується як простір значущої діяльності й суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що зумовлює методологічний перехід від підтримувально-адаптаційної моделі освітньої допомоги до моделі розвитку, яка передбачає активне залучення дитини до навчально-пізнавальної та соціально значущої діяльності.

Реалізація середовищної детермінованості потребує дотримання засади системності й цілісності організації освітнього середовища. Складні порушення розвитку мають інтегративний характер і зумовлюють системні зміни у різних сферах психічного розвитку, що виключає фрагментарний підхід до організації освітніх впливів. Освітнє середовище має проектуватися як цілісна, структурно впорядкована система взаємопов'язаних компонентів, узгоджених за цілями, змістом і функціями. Таке розуміння відповідає системному підходу у спеціальній педагогіці (В. Засенко, А. Колупаєва, В. Синьов, О. Таранченко та ін.), відповідно до якого саме цілісна організація освітнього простору сприяє розвитку дитини з ООП.

Засада системності тісно пов'язана з урахуванням інтегративної структури складного порушення розвитку. Складні порушення формуються внаслідок поєднання кількох первинних психофізичних порушень, що утворюють цілісну

структуру атипового розвитку (К. Глушенко, Н. Гладких, 2014; О. Чеботарьова, 2018). Жодне з них не може розглядатися як провідне чи другорядне, оскільки саме їх взаємодія визначає специфіку психічного розвитку дитини. Як зазначають F. Brown, J. McDonnell, M. Snell, 2019, така рівнозначність первинних порушень зумовлює необхідність комплексного підходу до організації навчання, комунікації, рухової активності та соціальної взаємодії.

Практичної спрямованості системність освітнього середовища набуває через реалізацію засади компенсаторної спрямованості. Компенсація розглядається як процес перебудови функціональних зв'язків і розвитку альтернативних способів взаємодії з навколишнім середовищем, а не як безпосереднє подолання первинних порушень. Освітнє середовище виступає ключовим ресурсом компенсації, забезпечуючи опору на збережені функції та активізацію потенційних можливостей дитини (Н. Бабич, 2013; Н. Малюхова). Зарубіжні дослідження (G. Lancioni, J. Sigafoos, 2008) підтверджують ефективність структурованого, мультисенсорного середовища й технологічно підтриманих інтервенцій для підвищення активності та залученості дітей із тяжкими та множинними порушеннями розвитку.

Важливою умовою реалізації компенсаторного потенціалу освітнього середовища є засада участі дитини в діяльності. У межах діяльнісного підходу розвиток дитини відбувається у процесі її включення у змістовну, соціально опосередковану та функціонально значущу діяльність (Л. Виготський, 1978; J. Dewey, 1938).

Сучасні дослідження засвідчують, що залучення дітей зі складними порушеннями розвитку до життєво орієнтованих видів діяльності сприяє формуванню мотивації, самостійності, елементарної компетентності та розширенню соціального досвіду (D. Browder, F. Spooner & G. Courtade, 2020). У цьому контексті освітнє середовище має забезпечувати не лише фізичну присутність дитини, а й умови для її реальної діяльнісної участі.

Реалізація діяльнісної участі неможлива без засади комунікативної доступності освітнього середовища. Комунікація є базовою умовою навчання, соціалізації та емоційного благополуччя дитини. Як підкреслюють зарубіжні та

вітчизняні дослідження J. Light & D. McNaughton, 2019, D. Beukelman & P. Mirenda, 2005, М. Чайки, 2025, системне впровадження засобів альтернативної та додаткової комунікації (ААС) розширює можливості ініціації контакту, вираження потреб і участі дитини в освітньому процесі, істотно підвищуючи його доступність та результативність.

Комунікативна доступність тісно пов'язана з засадою емоційної безпеки та підтримувальної взаємодії. Діти зі складними порушеннями розвитку мають підвищену емоційну чутливість та труднощі саморегуляції, що зумовлює потребу у стабільному, передбачуваному й емоційно безпечному освітньому середовищі. У працях J. van Dijk & M. Janssen, 2002, доведено, що підтримувальна позиція педагога, сталість організації середовища та емоційна чутливість взаємодії сприяють формуванню базової довіри, ініціативності та навчальної активності дитини.

Урахування індивідуальних особливостей розвитку дитини забезпечується через засаду індивідуалізації шляхом гнучкого проєктування освітнього середовища. Індивідуалізація реалізується не лише через індивідуальні програми розвитку, а й через адаптацію просторово-предметних, організаційних і дидактичних компонентів середовища. Логіка універсального дизайну навчання (A. Meyer & D. H. Rose, 2014) передбачає створення таких умов, які мінімізують бар'єри участі та враховують різноманітність освітніх потреб учнів.

Важливою складовою системи концептуальних засад є інтеграція та міждисциплінарна координація впливів, що забезпечує узгодженість педагогічних, психологічних, логопедичних і реабілітаційних впливів у межах єдиного освітньо-розвивального простору. Як зазначають Н. Бабич, 2013, Н. Лещій, 2020, К. Глушенко, 2014, О. Чеботарьова, 2018, відсутність міждисциплінарної координації призводить до фрагментації освітнього процесу, дублювання або суперечливості впливів і, як наслідок, до зниження результативності корекційно-розвивальної роботи. Натомість інтегрований підхід забезпечує цілісність підтримки дитини та підвищує ефективність корекційно-розвивальних впливів.

Отже, виокремлена система концептуальних засад забезпечує цілісне

розуміння освітнього середовища як провідного чинника розвитку, компенсації порушень і соціалізації дітей зі складними порушеннями розвитку. Взаємопов'язаність засад середовищної детермінованості, системності, компенсаторної спрямованості, діяльнісної участі, комунікативної доступності, емоційної безпеки, індивідуалізації та міждисциплінарної інтеграції створює науково обґрунтоване підґрунтя для проєктування й функціонування освітнього середовища відповідно до ідей і цінностей Нової української школи.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У статті здійснено теоретико-аналітичне осмислення проблеми організації освітнього середовища для дітей зі складними порушеннями розвитку в умовах НУШ та обґрунтовано визначальну роль середовища як чинника психічного розвитку, компенсації порушень і соціалізації. Встановлено, що інтегративний характер складних порушень розвитку зумовлює високу залежність результатів навчання й розвитку від якості, системності та цілісності освітнього середовища.

Подальші перспективи досліджень пов'язані з розробленням і емпіричною апробацією моделі формування освітнього середовища для дітей зі складними порушеннями розвитку в умовах НУШ, яка інтегрує структурно-функціональні компоненти та принципи індивідуалізації, компенсаторної спрямованості, комунікативної доступності й міждисциплінарної взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи.* (2016). Міністерство освіти і науки України. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Лушин, П. В. (2002). *Психологія педагогічної зміни (екофасилітація): науково-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів.* Імекс ЛТД.
3. Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., Singh, N. N., Sigafoos, J., Oliva, D., Antonucci, M., Tota, A., & Basili, G. (2008). Microswitch-based programs for persons with multiple disabilities: An overview of some recent developments. *Perceptual and Motor Skills*, 106(2), 355–370.
4. Антибура, Ю. О. (2015). Індивідуальне навчання дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку як психолого-педагогічна проблема. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія».*

Педагогічні науки, 2(10).

5. Бабич, Н. М. (2013). Формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору та інтелекту як проблема сучасної корекційної педагогіки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 23, 8–10.
6. Глушенко, К. О., & Гладких, Н. В. (2014). Актуальні проблеми навчання та виховання дітей з комплексними порушеннями розвитку в Україні. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 27.
7. Чеботарьова, О. В., & Гладченко, І. В. (2018). Методичні підходи до проєктування освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 14, 186–195.
8. Brown, F., McDonnell, J., & Snell, M. E. (2019). *Instruction of students with severe disabilities* (9th ed.). Pearson Education.
9. Browder, D. M., Spooner, F., & Courtade, G. R. (2020). *Teaching Students with Moderate and Severe Disabilities* (2nd ed.). Guilford Press.
10. Ware, J. (2003). *Creating a Responsive Environment for People with Profound and Multiple Learning Difficulties* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203065266>
11. Horn, E., & Kang, J. (2011). Supporting Young Children With Multiple Disabilities: What Do We Know and What Do We Still Need To Learn? What Do We Know and What Do We Still Need To Learn? *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(4), 241-248. <https://doi.org/10.1177/0271121411426487>
12. Dada S, Flores C, Bastable K, Schlosser R.W. (2021). The effects of augmentative and alternative communication interventions on the receptive language skills of children with developmental disabilities: A scoping review. *Int J Speech Lang Pathol*, 23(3):247-257. doi: 10.1080/17549507.2020.1797165.
13. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
14. Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
15. Бех, І. Д. (2003). *Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади*. Київ : Либідь.
16. Колупаєва, А. А. (2014). Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 3, 7–12. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711033/1/>.
17. Light, J., McNaughton, D., & Caron, J. (2019). New and emerging AAC technology supports for children with complex communication needs and their communication partners: State of the science and future research directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 35(1), 26–

41. <https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1557251>

18. Beukelman, D. & Mirenda, P. (2005). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs*. 3rd ed. Paul H. Brookes, Baltimore, MD.

19. Чайка, М. С. (2025). *Система розвитку комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями засобами альтернативної комунікації* (дисертація доктора філософії). Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ.

20. Janssen, M. J., Riksen-Walraven, J. M., & van Dijk, J. P. M. (2002). Enhancing the quality of interaction between deafblind children and their educators. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(1).

21. Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST.

22. Лещій, Н. П. (2020). Сутність психолого-педагогічного супроводу школярів зі складними порушеннями розвитку в умовах освітнього процесу освітньо-реабілітаційного центру. *Інноваційна педагогіка*, 23(1), 55–58. https://doi.org/10.32843/2663_6085/2020/23-1.12

REFERENCES

1. Nova ukrainska shkola: Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly. (2016). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. [New Ukrainian School: Conceptual Principles of Secondary School Reform]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. [in Ukrainian].

2. Lushyn, P. V. (2002). *Psykhohihiia pedahohichnoi zminy (ekofasylytatsiia): naukovometodychni posibnyk dlia studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv*. [Psychology of pedagogical change (eco-facilitation): a scientific and methodological manual for students of higher educational institutions]. Imeks LTD. [in Ukrainian].

3. Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., Singh, N. N., Sigafoos, J., Oliva, D., Antonucci, M., Tota, A., & Basili, G. (2008). Microswitch-based programs for persons with multiple disabilities: An overview of some recent developments. *Perceptual and Motor Skills*, 106(2), 355–370 [in English].

4. Antybura, Yu. O. (2015). *Indyvidualne navchannia ditei zi skladnymy porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku yak psykhologo-pedahohichna problema*. [Individual education of children with complex disorders of psychophysical development as a psychological and pedagogical problem]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriiia «Pedahohika i psykhohihiia»*. *Pedahohichni nauky*, 2(10). [in Ukrainian].

5. Babych, N. M. (2013). *Formuvannia komunikatyvnykh navychok u ditei z porushenniamy zoru ta intelektu yak problema suchasnoi korektsiinoi pedahohiky*. [Formation of

communication skills in children with visual and intellectual disabilities as a problem of modern correctional pedagogy]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia*, 23, 8–10. [in Ukrainian].

6. Hlushenko, K. O., & Hladkykh, N. V. (2014). Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia ditei z kompleksnymy porushenniamy rozvytku v Ukraini. [Current problems of teaching and educating children with complex developmental disabilities in Ukraine]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia*, 27. [in Ukrainian].

7. Chebotarova, O. V., & Hladchenko, I. V. (2018). Metodychni pidkhody do proiektuvannia osvitnoho seredovyscha dlia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. [Methodical approaches to the design of educational environments for children with special educational needs]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*, 14, 186–195. [in Ukrainian].

8. Brown, F., McDonnell, J., & Snell, M. E. (2019). Instruction of students with severe disabilities (9th ed.). *Pearson Education*. [in English].

9. Browder, D. M., Spooner, F., & Courtade, G. R. (2020). *Teaching Students with Moderate and Severe Disabilities* (2nd ed.). Guilford Press. [in English].

10. Ware, J. (2003). *Creating a Responsive Environment for People with Profound and Multiple Learning Difficulties* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203065266>. [in English].

11. Horn, E., & Kang, J. (2011). Supporting Young Children With Multiple Disabilities: What Do We Know and What Do We Still Need To Learn? What Do We Know and What Do We Still Need To Learn? *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(4), 241-248. <https://doi.org/10.1177/0271121411426487>. [in English].

12. Dada S, Flores C, Bastable K, Schlosser R.W. (2021). The effects of augmentative and alternative communication interventions on the receptive language skills of children with developmental disabilities: A scoping review. *Int J Speech Lang Pathol*, 23(3):247-257. doi: 10.1080/17549507.2020.1797165. [in English].

13. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. [in English].

14. Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan. [in English].

15. Bekh, I. D. (2003). *Vykhovannia osobystosti : u 2 kn. Kn. 1. Osobystisno oriientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnologichni zasady* [Personality Education: in 2 books. Book 1. Personality-oriented approach: theoretical and technological foundations]. Kyiv : Lybid. [in Ukrainian].

16. Kolupaieva, A. A. (2014). Spetsialna osvita v Ukraini ta modernizatsiia osvitnoi haluzi. [Special education in Ukraine and modernization of the educational sector]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 3, 7–12. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711033/1/>. [in Ukrainian].

17. Light, J., McNaughton, D., & Caron, J. (2019). New and emerging AAC technology supports for children with complex communication needs and their communication partners: State of the science and future research directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 35(1), 26–41. <https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1557251> [in English].
18. Beukelman, D. & Mirenda, P. (2005). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs*. 3rd ed. Paul H. Brookes, Baltimore, MD. [in English].
19. Chaika, M. S. (2025). Systema rozvytku komunikatyvnoi diialnosti doshkilnykiv z kompleksnymy porushenniamy zasobamy alternatyvnoi komunikatsii (dysertatsiia doktora filosofii). [System for developing communicative activities of preschoolers with complex disorders using alternative communication methods]. Ukrainyskyi derzhavnyi universytet imeni Mykhaila Drahomanova, Kyiv. [in Ukrainian].
20. Janssen, M. J., Riksen-Walraven, J. M., & van Dijk, J. P. M. (2002). Enhancing the quality of interaction between deafblind children and their educators. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(1). [in English].
21. Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST. [in English].
22. Leshchii, N. P. (2020). Sutnist psykholoho-pedahohichnoho suprovodu shkolariv zi skladnymy porushenniamy rozvytku v umovakh osvithnoho protsesu osvithno-reabilitatsiinoho tsentru. [The essence of psychological and pedagogical support for schoolchildren with complex developmental disorders in the educational process of an educational and rehabilitation center]. *Innovatsiina pedahohika*, 23(1), 55–58. https://doi.org/10.32843/2663_6085/2020/23-1.12 [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 12.01.2026

Прорецензовано 30.01.26

Схвалено до друку 5.02.2026

УКД 159.922.7

Вероніка Мельник,

здобувач третього рівня вищої освіти

освітньо-наукової програми Психологія

E-mail: v.melnyk.asp@kubg.edu.ua