

V Всеукраїнська
міждисциплінарна
науково-практична
конференція
із міжнародною участю



Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат

Інклюзивна освіта – це освіта, в якій всі діти
можуть навчатися разом, незалежно від їхніх особливостей.



22–23 травня 2025 р.

УДК: 376(005.745)
ISBN 978-617-595-134-7

Рецензенти:

- ✓ *Мешко Г.М.*, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.
- ✓ *Філіпчук Н.О.*, доктор педагогічних наук, старша наукова співробітниця, провідна наукова співробітниця відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України.
- ✓ *Хомич Л.О.*, доктор педагогічних наук, професор заступник директора з наукової роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України.
- ✓ *Ярмола Н.А.*, кандидат педагогічних наук, старший дослідник, заступник директора з наукової роботи Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України.

*Рекомендовано до друку вченою радою
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
(Протокол №4 від 30.09.2025 р.)*

Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат : Матеріали V Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Тернопіль, 22-23 травня 2025 р.) / Упоряд. З. Удич, І. Шульга, О. Гаврилевська. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2025. 504 с.

До збірника увійшли статті, подані на V Всеукраїнську міждисциплінарну науково-практичну конференцію з міжнародною участю, яка відбулася 22-23 травня 2025 р. на базі інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

У матеріалах висвітлені результати наукових досліджень та практичної діяльності з проблем впровадження інклюзії у різні сфери суспільства, в тому ж числі – освітню.

ISBN 978-617-595-134-7

© Автори тез доповідей, 2025
© Інклюзивно-ресурсний центр
Тернопільського національного педагогічного

Конференція відбулася за підтримки Міністерства освіти і науки України

Організатор конференції:

Інклюзивно-ресурсний центр
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка



Партнери конференції:

- ✓ Асоціація психологів вищої школи України
- ✓ Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
- ✓ Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
- ✓ Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
- ✓ Кафедра педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
- ✓ Маріупольський державний університет
- ✓ Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут»
- ✓ Національний заповідник «Замки Тернопілля»
- ✓ Об'єднання інституцій-партнерів «Педагогічна синергія»
- ✓ Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
- ✓ Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
- ✓ Тернопільський обласний краєзнавчий музей
- ✓ Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
- ✓ Центр післядипломної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
- ✓ Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

- ✓ Чорноморський національний університет імені Петра Могили

Організаційний комітет конференції та упорядниці збірника:

✓ **Зоряна Удич** (голова оргкомітету), керівниця інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

✓ **Ірина Шульга**, методистка інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

✓ **Оксана Гаєрилевська**, методистка інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Організаційний та редакційний комітет не обов'язково поділяє позицію, висловлену авторами у статтях, та не несе відповідальності за достовірність наведених даних і посилань.

Матеріали друкуються за авторським варіантом.

ЗМІСТ

Вступне слово від організаторів		10
Список використаних скорочень		13
Арабаджи-Тіпенко Людмила	Сучасні цифрові технології як чинник формування інклюзивного освітнього середовища в галузі природничих наук	15
Бармак Микола	Штучний інтелект у забезпеченні інклюзивності в освіті: можливості, виклики та перспективи	20
Берланюк Віта	Організація освітнього процесу та соціалізація здобувачів з ООП у навчально-реабілітаційному центрі	28
Василак Ольга	Готовність майбутніх випускників спеціальності середня освіта (історія) до роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями на уроках «Вступ до історії та громадянської освіти»	34
Василенко Ліліана	Соціально-педагогічний супровід учнів з особливими освітніми потребами в навчальному закладі в рамках інклюзивної освіти	41
Волошина Оксана, Кермач Павло	Інклюзивна освіта: нові вимоги до компетентності педагога	46
Волощук Марина	Комунікація та бар'єри в формуванні іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців з особливими освітніми потребами в ЗВО	50
Гандзюк Олександра, Валецький Юрій	Мовна комунікація парамедика з пацієнтами з особливими освітніми потребами: виклики та стратегії інклюзивної взаємодії	59
Гарасим Яна	Допоміжні технології у роботі з дітьми з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища	64
Гаяш Оксана	Індивідуальна корекційна робота з молодшими школярами із затримкою психічного розвитку	72
Грицевич Богдана, Сікорська Леся	Аналіз психологічного благополуччя батьків дітей з ООП на території України та закордоном	79
Гринців Мар'яна, Бажан Мар'яна	Процес соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти	85
Груць Галина	Інклюзія та кінематограф	90
Драгунова Аліна	Інноваційні методики та технології організації інклюзивного освітнього процесу в закладі дошкільної освіти	96
Дуванська Катерина	Соціально-психологічний супровід здобувачів вищої освіти з обмеженими можливостями здоров'я	104
Дудка Леся	Роль соціальних партнерів у розвитку інклюзивної освіти	112

Дяченко Марія	Формування толерантності учнів в інклюзивному класі початкової школи	118
Єфіменко Світлана	Навчання без бар'єрів: використання онлайн-інструментів синтезу мовлення в інклюзивній освіті осіб з порушенням зору	127
Жук Валентина	Діти з кохлеарними імплантами в умовах інклюзивного навчання	132
Завацька Людмила	Вплив стресових подій на дітей з особливими освітніми потребами під час військового конфлікту	135
Іванова Вікторія, Щербина Світлана	Діагностика інклюзивної компетентності: самооцінка майбутніх учителів	144
Ілляшенко Тамара	Діагностичний висновок та індивідуальна програма розвитку дитини з особливими освітніми потребами	150
Кашуба Людмила, Барна Христина	Актуальні напрямки інклюзивної освіти дітей із розладами аутистичного спектру	156
Кіріллова Анна	Використання альтернативної та додаткової комунікації на логопедичних заняттях	165
Кляп Маріанна	Сенсорна інтеграція як інноваційний підхід у ранньому втручанні	169
Козак Марія	Денверська модель раннього втручання: історичні витоки та теоретичні засади	177
Король Анжела	Різноманітні практичні підходи в сфері інклюзивного простору учнів середньої школи	181
Коршенко Наталя	Інклюзивна освіта: від теорії до практики корекційної роботи та ранкових зустрічей з дітьми із особливими освітніми потребами	186
Костик Любов	Кінезіологія як засіб розвитку мовлення та інтелектуальних здібностей дітей з особливими освітніми потребами	194
Кравчук Вікторія	Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами (з досвіду роботи Шумського ліцею Шумської міської ради)	200
Кравчун Павло, Кадикова Ольга, Сипало Анна	Інклюзивна освіта як складова освітньої системи Харківського національного медичного університету	208
Крутій Катерина, Деснова Ірина	«Дитячий садок без іграшок»: закордонний досвід та його інклюзивний потенціал для дітей з особливими освітніми потребами	217
Кульчицька-Ручка Наталія	Застосування логотерапії Віктора Франкла у роботі з батьками дітей з особливостями розвитку	223
Курбанов Георгій	Образ жінки воїна у Азії та Європі	232
Кучма Юлія	Музей і людина з інвалідністю: проблеми та шляхи вирішення	239

Літвінова Олена	Сучасні інтернет-ресурси у щоденній роботі логопеда	242
Лоб Ольга	Психологічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами та їх сімей в умовах воєнного стану	246
Логвись Ольга	Освітні труднощі та рівні підтримки здобувачів із особливими освітніми потребами: тактична комунікація у закладі освіти з людьми з досвідом війни	252
Макаренко Світлана	Підготовка фахівців до організації інклюзивно-центрованої дошкільної освіти засобами партисипації	256
Макодзеба Сергій, Шубна Ольга	Впровадження інклюзивної освіти у закладах фахової передвищої освіти	263
Матимеш Зоряна	Вимоги та рекомендації щодо облаштування логопедичного кабінету в закладі освіти	267
Мешко Галина, Мешко Олександр	Біопсихосоціопедагогіка у координатах інклюзивної освіти	273
Мостовий Любомир	Компетентнісний підхід до психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями слуху	277
Нестайко Ірина, Сеньовська Надія	Створення інклюзивного середовища у польському суспільстві	283
Патлань Юлія	Унікальність індивідуальної траєкторії життєвого та фахового шляху тифлопедагога О.М. Щербини (1874–1934): історія та актуальність у XXI столітті	287
Пенцак Вікторія	Ігрова терапія як засіб розвитку мовлення дошкільників в інклюзивному освітньому середовищі	301
Петрик Валерія	Досвід Швеції у впровадженні інклюзивної освіти: основні аспекти	305
Полупанова Яна	Інклюзивно-ресурсні центри в системі сервісної підтримки дітей з ООП: проблематика та напрями удосконалення	311
Пуляк Анастасія	Застосування арт-терапевтичних технологій у логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку	317
Пюрко Владислав	Магістральні тренди практико-орієнтованої компоненти професійної підготовки фахівців з фізичної терапії та ерготерапії в рамках формування безпечного інклюзивно-освітнього простору	321
Пюрко Ольга	Інклюзивно-освітня компонента професійної підготовки фахівців природничої галузі в контексті ключових засад концепції НУШ	327
Рацул Анатолій, Рацул Олександр	Цифрова трансформація інклюзивної освіти: іноваційні підходи та практичні результати	333

Романишин Анжеліка	Діагностика дислексії як складова логопедичної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами	338
Сеньовська Надія, Скуратко Тетяна	Специфіка спілкування педагога із дітьми, травмованими війною	346
Сидорук Анастасія	Педагогіка партнерства як умова реалізації індивідуальної освітньої траєкторії молодших школярів з особливими освітніми потребами	352
Сікорська Леся, Микулинська Юля, Романчук Анна	Самооцінка дітей з порушеннями інтелекту при здобутті освіти в сучасних стресових умовах	357
Скрипник Надія, Лебедь Юлія	Інклюзивне навчання в освітньому середовищі: концепція, виклики, перспективи	363
Слободенюк Олена	Соціальна роль інклюзивної освіти в Україні	368
Слозанська Ганна, Равлів Інна	Діагностика та корекція ехोलалії у дітей з розладами аутистичного спектра	371
Староста Володимир	Деякі аспекти інклюзивної компетентності: самооцінка педагогів	377
Ступак Любов, Братченко Андрій	Виховання толерантності в учнів початкової школи до дітей з особливими освітніми потребами: сучасні підходи з використанням перегляду фільмів, сторітейлінгу та VR-технологій	383
Сухомлінова Анастасія	Інтеграція цифрових технологій у роботу з дітьми з особливими освітніми потребами	389
Танявська Ярина, Квасецька Марія, Марчук Марина	Розвиток невербальної комунікації у дітей з тяжкими порушеннями мовлення в інклюзивному середовищі	393
Таранченко Оксана	Технології супроводу та сервісної підтримки як інструментальний кластер реалізації інклюзивної освіти	397
Удич Зоряна, Слободян Уляна	Інклюзивна література та науково-дослідні, методичні джерела у видавничому просторі України	405
Удич Мар'яна	Класифікація та ефективне управління освітніми ресурсами у країнах Європи	414
Удич Соломія	Особливості копінг-поведінки у підлітків з високим рівнем конфліктності	421
Федій Тетяна	Використання комп'ютерних технологій як ефективного засобу при взаємодії вчителя-логопеда з батьками дітей під час виконання домашніх завдань в умовах воєнного стану	429
Фрицька Лілія	Особливості використання цифрових технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами	435
Фунтікова Ольга	Інклюзія і партисипація в освітньому середовищі	440

Харків Божена	Співпраця учителя та асистента учителя як умова ефективного впровадження інклюзивної освіти у закладах загальної середньої освіти	445
Христова Тетяна	Професійна майстерність учителя фізичної культури як чинник успішної інклюзії	450
Шведик Анастасія	Спеціальні класи як інструмент корекційного навчання та розвитку учнів з особливими освітніми потребами	456
Шевців Зоя	Інклюзивна педагогіка: здобутки і перспектива	462
Шевченко Володимир	Актуальні питання навчання та розвитку дітей з порушеннями слуху в інклюзивному освітньому середовищі	468
Шульга Ірина	Інклюзія в закладах дошкільної освіти: нормативні засади та управлінські підходи	472
Яструбчак Оксана	Виклики та шляхи їх подолання у роботі команди психолого-педагогічного супроводу здобувача із особливими освітніми потребами	477
Яцишина Ольга	Концепт «проста мова» в інклюзивній освіті	482
Яцишина Ольга	Створення і підтримка інклюзивного освітнього середовища для іноземних студентів	486
Pogrebniak Galyna, Hranovska Vladyslava	The Role Of Theatre Arts In Modern Inclusive Education	492
Silin Pavlo	Features Of Teaching Informatics To Students With Special Educational Needs In The Context Of Inclusive Education	497
Xiong Qiuling	Formation Of Aesthetic Values Of College Students In An Inclusive Environment	501

ВСТУПНЕ СЛОВО ВІД ОРГАНІЗАТОРІВ

Презентуємо збірник матеріалів ювілейної V Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю **«Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат»**, яка відбулася онлайн 22-32 травня 2025 р. на базі інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Для організаторів та прихильників конференції є важливим об'єднати зусилля фахівців та суспільних інституцій задля реалізації інклюзії у всіх сферах суспільства, зокрема в освітній, шляхом популяризації передового досвіду надання якісних освітніх послуг особам із порушеннями здоров'я та особливими освітніми потребами, обміну досвідом у сферах психолого-педагогічного, медичного та соціального супроводу, а також визначення перспектив розвитку інклюзивної освіти в Україні та актуальних напрямів науково-методичних досліджень цієї теми, що сприятиме консолідації здобутків впровадження інклюзії у сфері освіти. Саме це і є визначальною метою та завданнями даного щорічного заходу. І ми невтомно дякуємо нашим захисникам та захисницям, завдяки яким усі ми продовжуємо жити в Україні та впроваджувати інклюзію.

Ми щороку запрошуємо і долучаємо до участі у конференції не лише науковців та науково-педагогічних працівників, але й здобувачів вищої освіти, педагогів (освітян), представників державних органів влади, громадських організацій, батьків здобувачів із особливими освітніми потребами та всіх зацікавлених осіб, що сприяє широкому обміну досвідом і поглибленню співпраці у сфері інклюзії в освіті. І вкотре дякуємо усім нашим спікерам та учасникам за презентації власних напрацювань, підняття актуальних тем та обговорення проблем. На останньому ми особливо завжди наголошуємо, адже їх приховування лише ускладнюють інклюзивні процеси. Саме тому у цьогорічному інформаційному листі організатори особливо наголосили: «Ми не ставимо собі за мету висвітлення лише позитивних сторін інклюзивних процесів в Україні, нам також важливо піднімати питання проблем та перешкод у них і спільно шукати шляхи їх подолання».

Основними тематичними напрямами роботи конференції 2025 р. стали:

- ✓ Державне регулювання інклюзії в різних сферах суспільного життя та громадські ініціативи.
- ✓ Інклюзивні підходи в освітньому процесі різних типів закладів освіти.
- ✓ Корекційно-розвивальний та соціальний супровід здобувача із особливими освітніми потребами та його сім'ї.
- ✓ Реалізація інклюзії в медичній, духовній, економічній, екологічній та політичній сферах.
- ✓ Технології та інструменти для впровадження інклюзивного середовища.

Ця тематика не обмежувала учасників у виборі тем для виступів та статей для збірника матеріалів, даючи можливість презентувати широкий спектр ідей та ініціатив, що сприяють розвитку інклюзії не лише в зазначених сферах, але й у інших важливих напрямках. Учасники могли презентувати досвід, нові методики, наукові дослідження та практичні рішення, які стосуються впровадження інклюзивних практик у різних аспектах суспільного життя.

Також ми продовжили традицію обрання щорічного гасла конференції, яке водночас надихає наш інклюзивно-ресурсний центр ТНПУ ім. Володимира Гнатюка до реалізації усіх задумів. У попередні роки гаслами конференції були:

- ✓ «Інклюзія починається з кожного нас і завершується доступним суспільством!» (2021 р.),
- ✓ «Ми маємо перемагати на усіх фронтах!» (2022 р.),
- ✓ «Дієва інклюзія – це ознака громадянського суспільства!» (2023 р.),
- ✓ «Інклюзія – запорука сталого розвитку суспільства!» (2024 р.).

А у 2025 р. ним стало:

«Інклюзія – фундамент соціальної справедливості!».

Сподіваємося, що Ви почерпнете зі збірника корисну інформацію, яку зможете реалізувати на практиці чи використати у своїх дослідженнях. Пропонуємо усім бажаючим приєднуватися до наших конференцій та інших заходів у майбутньому й стати учасником чи учасницею нашої спільноти у соціальній мережі:

<https://www.facebook.com/groups/Inclusion.TNPU> ,

а також приєднатися до чату учасників у Viber:

<https://invite.viber.com/?g2=AQA%2F1YMccf%2Fm900parznsSf%2FR9gJRwQL5Zm4jbLwCu7jIKk3qZ%2BD04MD8scteUvx>

Запрошуємо ознайомитися із результатами конференції **2025 р.:**

- ✓ новина: https://tnpu.edu.ua/news/11614/?sphrase_id=64850
- ✓ програма:
<https://drive.google.com/drive/folders/1GAinRL0zFbGpDT6YLSnrguYM7jKVHxOn>
- ✓ відео запис:
 - день 1: <https://www.youtube.com/watch?v=MA1DTKKt-D8>
 - день 2: <https://youtu.be/cGY8FEZ9dZc>

Переглянути попередні конференції «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат» можна за покликаннями:

2021 р.:

- ✓ новина: <https://tnpu.edu.ua/news/5700/>
- ✓ збірник: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/18577>
- ✓ відео запис: <https://www.youtube.com/watch?v=beCOvIG2sYs>

2022 р.:

- ✓ новина: <https://tnpu.edu.ua/news/7767/>
- ✓ збірник: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/27098>
- ✓ відео запис: <https://www.youtube.com/watch?v=3wl1JbGFML0>

2023 р.:

- ✓ новина: https://tnpu.edu.ua/news/8512/?sphrase_id=50313
- ✓ резолюція:
<https://tnpu.edu.ua/kalendar/%D0%A0%D0%95%D0%97%D0%9E%D0%9B%D0%AE%D0%A6%D0%86%D0%AF.pdf>
- ✓ збірник: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/29560>
- ✓ відео запис:
 - день 1: <https://www.youtube.com/watch?v=sQnURbwaXtc>
 - день 2: https://www.youtube.com/watch?v=a_LBo5oZoVo

2024 р.:

- ✓ новина: https://tnpu.edu.ua/news/10148/?sphrase_id=64850
- ✓ збірник: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/33575>
- ✓ відео запис: <https://www.youtube.com/watch?v=K74mOWzDpHk>

Як бачите, усі записи та збірники конференції є у вільному доступі, що свідчить про намір Тернопільського національного педагогічного університету якісно реалізовувати інклюзію у всіх сферах життєдіяльності суспільства та бути корисною інституцією у цьому процесі.

Дякуємо усім за співпрацю!

З вірою у Перемогу та вдячністю ЗСУ! Все буде Україна!

СПИСОК
використаних авторами скорочень:

АДК	– альтернативна та додаткова комунікація
БАС	– бічний аміотрофічний склероз
ВООЗ	– Всесвітня організація охорони здоров'я
ГО	– громадська організація
ДТ	– допоміжні технології
ДЦП	– дитячий церебральний параліч
ЄС	– Європейський Союз
ЗВО	– заклад вищої освіти
ЗДО	– заклад дошкільної освіти
ЗПР	– затримка психічного розвитку
ЗЗСО	– заклад загальної середньої освіти
ІКТ	– інформаційні та комунікативні технології
ІНП	– індивідуальний навчальний план
ІП	– інтелектуальне порушення
ІПР	– індивідуальна програма розвитку
ІРЦ	– інклюзивно-ресурсний центр
МІК	– музей історії міста Києва
НАМП України	– Національна академія медичних наук України
НАПН України	– Національна академія педагогічних наук України
НРЦ	– навчально-реабілітаційний центр
НУШ	– Нова українська школа
ОМЗ	– обмежені можливості здоров'я
ООН	– Організація Об'єднаних Націй
ООП	– особливі освітні потреби
ОП	– особливі потреби
ПАП	– принципи прикладного аналізу поведінки

ПТСР	– посттравматичний стресовий розлад
РАС	– розлади аутичного спектру
РДУГ	– розлад дефіциту уваги та гіперактивності
СДУГ	– синдром дефіциту уваги та гіперактивності
США	– Сполучені штати Америки
ТПМ	– тяжкі порушеннями мовлення
УНД	– універсальний дизайн для навчання
ШІ	– штучний інтелект
AAC	– Advanced Audio Coding
ABA	– Applied Behavior Analysis
ESDM	– Early Start Denver Model
LOM	– Learning Object Metadata
NLP	– Natural Language Processing
OECD	– Organisation for Economic Co-operation and Development
PECS	– Picture Exchange Communication System
PISA	– Programme for International Student Assessment
QR-код	– Quick Response Code
TEACCH	– Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children
UDL	– Universal Design for Learning
VR	– віртуальна реальність

**СУЧАСНІ ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК
ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА
В ГАЛУЗІ ПРИРОДНИЧИХ НАУК**

Людмила Арабаджи-Тіпенко,

кандидатка біологічних наук,

старший викладач кафедри біології та фізичної реабілітації

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

E-mail: arabadzhy-tipenko_liudmyla@mspu.edu.ua

У контексті сучасної цифрової трансформації освітнього середовища посилюється актуальність проблеми формування інклюзивного освітнього простору, зокрема в галузі природничих наук. Сучасна модель інклюзивної освіти спрямована на забезпечення рівних освітніх можливостей для всіх учасників освітнього процесу, незалежно від їх індивідуальних особливостей та потреб. Дане питання є особливо актуальним у контексті природничих наук, де стандартні педагогічні підходи не завжди забезпечують достатній рівень індивідуального навчання.

Інклюзивна освіта посідає провідне місце серед актуальних напрямів сучасної педагогічної науки та перебуває у центрі уваги дослідників як в Україні, так і за її межами. Значний внесок у формування теоретичних та практичних засад інклюзивного навчання зробили такі науковці, як В.Бондар, І. Калініченко, А. Колупаєва, З. Ленів, В. Синьов, О. Таранченко, А. Шевцов, М. Швед та ін., які розкривають основні концептуальні підходи до створення інклюзивного освітнього середовища. Питання соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами висвітлені у дослідженнях О. Безпалько, А. Капської, Н. Сейко та інших науковців. Окрім цього, значну увагу в науковому середовищі привертає

застосування цифрових і інформаційно-комунікаційних технологій у процесах інклюзивної освіти. У цьому напрямі вагомі здобутки належать В. Бикову, Ю. Носенку, Т. Бондаренко, О. Семеніхіній, О. Буднику, О.Кондур, та ін., які підкреслюють роль цифрових засобів у підтримці освітніх можливостей здобувачів з особливими освітніми потребами. Зарубіжні дослідження, зокрема праці В. Abery, R. Tichá, E. Vickery та ін., не лише підкреслюють переваги впровадження цифрових технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, а й вказують на можливі ризики та виклики [1-7]. Науковці сходяться на думці, що належним чином інтегровані цифрові технології в освітній процес здатні суттєво підвищити його ефективність, сприяти формуванню життєво важливих компетентностей і забезпечити успішну соціалізацію та інтеграцію здобувачів з особливими освітніми потребами у суспільство. Особливу увагу на рівні європейських освітніх політик приділено ролі цифрових технологій як чинника соціальної інклюзії [8]. Ці підходи узгоджуються з висновками вітчизняних дослідників, які відзначають, що сучасні цифрові сервіси — соціальні мережі, хмарні платформи, інтерактивні середовища — відкривають нові можливості для розвитку «м'яких» навичок (soft skills), таких як комунікація, здатність до командної роботи, емоційне саморегулювання та гнучкість до змін [9]. Таким чином, цифрові технології не лише розширюють інструментарій інклюзивного навчання, а й виступають ефективним засобом соціальної підтримки та розвитку особистості здобувачів з особливими освітніми потребами.

Інтеграція цифрових технологій у викладання освітніх компонентів природничого напрямку відкриває нові можливості для забезпечення рівного доступу до якісної освіти для здобувачів з особливими освітніми потребами. Застосування таких технологій сприяє розробці індивідуальних освітніх траєкторій і формуванню ключових компетентностей. Сучасні цифрові технології, включно з інтерактивними освітніми платформами, симуляційними модулями, адаптивними

програмами навчання, мультимедійними матеріалами, а також технологіями доповненої та віртуальної реальності, суттєво розширюють потенціал вивчення природничих наук в умовах інклюзивного освітнього середовища. Вони не лише полегшують опанування складного матеріалу, а й підвищують пізнавальну активність, мотивацію до навчання, сприяють розвитку «м'яких» навичок (soft skills) і підтримують соціальну інтеграцію. Серед основних категорій цифрових рішень, які зарекомендували себе як ефективні засоби створення доступного та адаптивного навчального середовища у сфері природничої освіти, можна виокремити наступні: віртуальні платформи для STEM-навчання, які надають доступ до інтерактивних моделей та віртуальних досліджень у фізиці, хімії, біології без потреби в лабораторному обладнанні; адаптивні освітні системи, (Khan Academy), що автоматично підлаштовують темп, складність та подачу навчального матеріалу під індивідуальні особливості користувача; технології підтримки доступності, включаючи екранні зчитувачі (NVDA, JAWS), автоматичні субтитри, системи синтезу мовлення; AR/VR-рішення, що дають змогу взаємодіяти з тривимірними візуалізаціями клітин, молекул, фізичних процесів у віртуальному середовищі (наприклад, VR Biology Lab, Google Expeditions); мобільні додатки з освітнім контентом, розроблені відповідно до принципів універсального дизайну навчання, які забезпечують зручність використання незалежно від типу пристрою; платформи для дистанційного навчання (Moodle, Google Classroom), що дозволяють створювати адаптивні курси з використанням мультимедійних елементів, текстових і голосових підказок, субтитрів; віртуальні лабораторії (Labster, PhET), які забезпечують інтерактивне й безпечне середовище для проведення експериментів та спостереження за науковими явищами; інструменти адаптивного навчання з елементами штучного інтелекту, що дозволяють підлаштовувати навчальні завдання до індивідуального рівня засвоєння знань.

Цифрові технології виступають визначальним чинником у формуванні ефективного інклюзивного освітнього середовища, зокрема в контексті природничої освіти, їх впровадження сприяє подоланню освітніх бар'єрів, забезпечує умови для індивідуалізації навчального процесу, підвищує доступність освітнього контенту та створює передумови для активної залученості всіх здобувачів освіти, включаючи осіб з особливими освітніми потребами. Успішна інтеграція цифрових інструментів у інклюзивну природничу освіту потребує комплексного системного підходу, науково обґрунтованого методичного супроводу та високого рівня професійної кваліфікації педагогічних працівників. Лише за умови дотримання зазначених чинників можливе повноцінне втілення принципів рівного доступу до якісної освіти та забезпечення соціальної інтеграції в контексті цифрової трансформації освітнього середовища.

Список використаних джерел:

1. Биков В.Ю., Спирін О. М., Пінчук О. П. Проблеми та завдання сучасного етапу інформатизації освіти. Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України): зб. наук. праць. Київ : Видавничий дім «Сам», 2017. С. 191–198.
2. Бондаренко Т.В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення доступності і розвитку інклюзивної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 67, № 5. С. 31–43. – DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v67i5.2299>.
3. Будник О., Кондур О., Дяків І. Цифрові технології в інклюзивній освіті: реалії, проблеми та перспективи. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія: Педагогічні науки. – 2020. Вип. 3. ISSN 2076-586X (Print), 2524-2660 (Online).
4. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навч. посіб. / за заг. ред. Ю. Г. Носенка. Полтава: ПУЕТ, 2018. 261 с.

5. Семеніхіна О., Друшляк М. Топологія цифрових технологій інклюзивного освітнього простору. *Фізико-математична освіта*. 2022. – Т. 35, № 3. 78 с.
6. Budnyk O., Kotyk M. Use of Information and Communication Technologies in the Inclusive Process of Educational Institutions. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2020. Vol. 7, No. 1. P. 15–23. DOI: 10.15330/jpnu.7.1.15-23.
7. Tichá R., Abery B., Kincade L. Educational practices and strategies that promote inclusion: Examples from the U.S. *Sociální pedagogika / Social Education*. 2018. Vol. 6, No. 2. P. 43–62.
8. Isăilă N. Social inclusion in the context of informational society. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 46. P. 1006–1009. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.239>.
9. Мартинюк О. В. Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: дис. д-ра пед. наук: 13.00.03 / О. В. Мартинюк; Ін-т спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ, 2019. 562 с.

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ІНКЛЮЗИВНОСТІ В ОСВІТІ: МОЖЛИВОСТІ, ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Микола Бармак,
доктор історичних наук, професор,
професор кафедри історії України,
археології та спеціальних галузей наук
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
E-mail: barmakmv@tnpu.edu.ua

Наша країна переживає непрості часи: війна, зруйнована інфраструктура, мільйони учнів, які навчаються дистанційно, — усе це генерує нові виклики. Воєнний стан змістив акценти в українській освіті на психологічну підтримку та доступність, а не лише на академічні результати. Саме в таких умовах штучний інтелект (ШІ) може стати не просто технологією, а справжнім рятівним колом, яке допоможе кожній дитині, незалежно від її особливостей, отримати доступ до знань. ШІ стрімко змінює освіту, пропонуючи нові інструменти для персоналізації навчання, автоматизації рутинних завдань і розширення доступу до знань. ШІ може допомагати учням із особливими потребами, які постраждали від війни, через чат-боти для емоційної стабільності чи адаптивні платформи для дистанційного навчання. Розробка ШІ-систем із фокусом на травмоінформований підхід і доступність у кризових умовах стає пріоритетним завданням. Інклюзивна освіта спрямована на те, щоб усі діти, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних чи емоційних особливостей, могли навчатися разом зі своїми однолітками. Штучний інтелект стає потужним інструментом для вчителів, батьків і самих учнів, допомагаючи долати бар'єри та забезпечувати персоналізований підхід [1].

Використання ШІ в інклюзивній освіті відкриває значні можливості для створення доступного, адаптивного та ефективного навчального середовища для учнів із особливими освітніми потребами. ШІ здатен

адаптувати контент до індивідуальних потреб, підтримувати учнів із особливими потребами та полегшувати роботу вчителів. Водночас він породжує виклики: за даними ЮНЕСКО, у країнах із високим доходом понад 86% учнів середньої школи вже використовують генеративний ШІ (наприклад, ChatGPT) для виконання завдань. Без належного регулювання ШІ може поглибити нерівність (через цифровий розрив), порушити приватність даних або замінити людську взаємодію в навчанні [4].

Організація Об'єднаних Націй із питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО) оголосила 2025 рік роком штучного інтелекту в освіті під час Міжнародного дня освіти 24 січня. ЮНЕСКО закликає до глобальної дискусії та практичних дій щодо інтеграції ШІ в освіту. Планується визначити можливості ШІ для покращення навчання, викладання та управління освітою; забезпечити розвиток критичної ШІ-грамотності серед учнів і вчителів; гарантувати, що ШІ доповнює, а не замінює людські аспекти освіти, такі як емоційний інтелект і міжособистісні зв'язки.

ЮНЕСКО визначила чотири основні напрями для роботи з ШІ в освіті у 2025 р.:

1. Інклюзивність і доступність: ШІ розглядається як інструмент для подолання бар'єрів у навчанні для учнів із особливими потребами, біженців і тих, хто живе в бідності.

2. Етичне використання: ШІ не має замінювати вчителів, а лише доповнювати їхню роботу.

3. Розвиток ШІ-грамотності: учні повинні знати, як працює ШІ, щоб використовувати його відповідально; для вчителів будуть проведені онлайн- і офлайн-тренінги.

4. Моніторинг і оцінка: ЮНЕСКО створить глобальну платформу для обміну досвідом використання ШІ в освіті. Країни подаватимуть звіти про те, як ШІ впливає на інклюзивність, якість навчання та доступність [4].

В українських реаліях ініціатива ЮНЕСКО має особливе значення. Через триваючу російсько-українську війну значна частина українських учнів навчається дистанційно. ШІ може відігравати ключову роль у забезпеченні інклюзивності, наприклад, через автоматичні субтитри для учнів із порушеннями слуху (Microsoft Teams із ШІ-функціями) чи адаптацію матеріалів для дітей із травмами (генерація спрощених текстів через "На Урок"). Україна вже співпрацює з ЮНЕСКО в рамках проєктів із цифрової освіти (наприклад, "Дія. Освіта"). У 2025 р. це може включати пілотні проєкти з локалізації ШІ-інструментів українською мовою, як-от синтезаторів мовлення чи чат-ботів для психологічної підтримки. Для України це шанс покращити освіту в умовах війни, залучаючи глобальні ресурси до місцевих реалій, зробити ШІ не просто технологією, а інструментом інклюзивності, який долає бар'єри та підтримує учнів із особливими потребами [8].

ШІ відіграє дедалі важливішу роль у трансформації освітнього процесу, зокрема в контексті інклюзивної освіти. Персоналізація навчального процесу є одним із основних напрямів застосування ШІ. Він забезпечує адаптацію навчального контенту до індивідуальних потреб учнів. Для осіб із порушеннями зору чи слуху ШІ може генерувати текстові описи зображень (альтернативний текст) або субтитри до відеоматеріалів у реальному часі. Учні з дислексією чи труднощами в читанні отримують спрощені тексти, озвучені версії матеріалів або оптимізовані шрифти й кольорові схеми для полегшення сприйняття. Наприклад, інструмент Microsoft Immersive Reader використовує ШІ для декомпозиції складних речень і голосового відтворення тексту, що значно підвищує доступність для учнів із когнітивними особливостями.

Значну роль ШІ відіграє у підтримці учнів із порушеннями мовлення та комунікації. Технології розпізнавання голосу й обробки природної мови (NLP) дають змогу учням із мовленнєвими труднощами активно брати участь у навчанні. Голосові асистенти трансформують усні команди в

текст, а системи альтернативної й допоміжної комунікації (ААС) підтримують учнів із розладами аутистичного спектра чи тяжкими порушеннями мовлення через символи або синтезовану мову. Програма Proloquo2Go, наприклад, створює персоналізовані комунікаційні дошки, адаптовані до потреб конкретного користувача, що сприяє їхній інтеграції в освітній процес [7].

Ще одним важливим аспектом є аналітика потреб і моніторинг прогресу. ШІ аналізує дані про академічну успішність, поведінку та реакції учнів, ідентифікуючи труднощі й пропонуючи індивідуальні рішення. Для учнів із затримкою психічного розвитку чи інтелектуальними порушеннями ШІ-системи формують персоналізовані освітні траєкторії, коригуючи складність завдань і відстежуючи прогрес у реальному часі. Платформи типу DreamBox і Smart Tutor автоматично адаптують рівень завдань, підтримуючи мотивацію учнів і запобігаючи когнітивному перевантаженню.

Для учнів із фізичними обмеженнями ШІ відкриває нові можливості через поєднання з сенсорними технологіями й робототехнікою. Такі системи забезпечують альтернативні способи взаємодії з навчальним середовищем. Системи розпізнавання жестів або відстеження погляду (eye-tracking) дозволяють учням із обмеженою рухливістю керувати комп'ютером рухами очей чи голови. Наприклад, технології eye-tracking дають змогу писати тексти чи вибирати відповіді, що розширює можливості участі в навчанні [3].

Емоційна підтримка та соціальна інтеграція також входять до сфери застосування ШІ. Він сприяє розвитку соціальних навичок учнів із розладами аутистичного спектра чи емоційними труднощами. Інтерактивні програми та віртуальні асистенти моделюють соціальні сценарії, допомагаючи розпізнавати емоції та формувати адекватні реакції. Робот Kaspar, розроблений для дітей з аутизмом, створює

безпечне середовище для практики міжособистісної взаємодії, що сприяє їхній соціальній адаптації [2].

Не менш важливим є внесок ШІ у підтримку педагогів в інклюзивних класах. Він полегшує роботу вчителів, автоматизуючи підготовку адаптованих планів уроків, корекційно-розвиткових вправ і стратегій для роботи з різними порушеннями. Генеративні моделі, такі як ChatGPT, можуть швидко створювати навчальні матеріали, враховуючи особливості учнів, що дозволяє педагогам зосередитися на індивідуальній взаємодії [5].

У майбутньому інтеграція ШІ з технологіями віртуальної реальності (VR) може створити симуляційні середовища для учнів із сенсорними порушеннями, сприяючи безпечному дослідженню світу. Крім того, ШІ має потенціал для реалізації принципів універсального дизайну в навчанні (UDL), коли навчальні матеріали автоматично адаптуються до потреб кожного учня. Такі розробки підвищують інклюзивність і доступність освіти на глобальному рівні [9].

Штучний інтелект є не лише технологічним інструментом, а й каталізатором інклюзивності, що робить освіту доступною для всіх учнів, незалежно від їхніх особливостей. Однак його ефективне використання вимагає збалансованого підходу, який поєднує технологічні інновації з етичними принципами та людським фактором. Подальші дослідження мають зосередитися на розробці стандартів регулювання ШІ в освіті та забезпеченні рівного доступу до цих технологій [5].

В Україні впровадження ШІ стикається з викликами та можливостями. Обмежена інфраструктура, фінансові труднощі, воєнний стан і мовний контекст формують специфічні умови для використання ШІ. Так, значна частина шкіл, особливо в сільських регіонах, не має стабільного доступу до швидкісного інтернету чи сучасного обладнання. За даними Міністерства цифрової трансформації України, станом на 2024 рік лише близько 70% шкіл підключено до оптоволоконного інтернету.

Оскільки ШІ в інклюзивній освіті часто залежить від хмарних платформ, таких як Google Classroom або Microsoft Teams, слабка інфраструктура ускладнює його впровадження. Для учнів із особливими освітніми потребами це означає обмежений доступ до адаптивних інструментів, наприклад, Microsoft Immersive Reader чи Proloquo2Go. Одним із можливих рішень є розробка офлайн-версій ШІ-інструментів, таких як локальні моделі синтезу мовлення, а також розширення державних програм оснащення шкіл, як-от "Дія. Цифрова освіта" [8].

Обмеженість бюджетних ресурсів на освіту в Україні суттєво впливає на можливості впровадження ШІ. Інвестиції в програмне забезпечення, навчання педагогів і технічну підтримку часто залишаються поза межами фінансових можливостей шкіл. Через це платні ШІ-платформи використовуються рідко, а перевага надається безкоштовним або недорогим рішенням. Подолати ці обмеження можна через використання відкритих ШІ-ресурсів, а також через співпрацю з міжнародними організаціями, зокрема ЮНЕСКО та ЄС, для фінансування пілотних проєктів.

Рівень цифрової компетентності в Україні демонструє значний розрив між учнями і педагогами. Дослідження проєкту "Нова українська школа" (2024) свідчить, що 91% школярів обізнані з ШІ-сервісами, а 85% їх активно використовують, тоді як лише 40% вчителів упевнено працюють із цими технологіями. Учні з особливими потребами можуть самостійно застосовувати ШІ для перекладу чи генерації текстів, однак педагоги часто не підготовлені до інтеграції таких інструментів в інклюзивний процес [9].

Триваюча війна зумовлює перехід значної частини учнів на дистанційне чи гібридне навчання. За оцінками ЮНІСЕФ, станом на 2024 рік понад 1,5 млн. українських дітей потребують психологічної та освітньої підтримки. ШІ може відігравати важливу роль у забезпеченні інклюзивності, надаючи автоматизовані субтитри, переклад у реальному

часі для внутрішньо переміщених осіб або емоційну підтримку через чат-боти. Проте нестабільність електропостачання та часті переміщення учнів ускладнюють стабільне використання технологій. У таких умовах пріоритетними стають мобільні ШІ-додатки з низьким споживанням ресурсів, які забезпечують доступність навіть у кризових ситуаціях [8].

В Україні відсутнє чітке законодавство щодо використання ШІ в освіті, а питання конфіденційності даних учнів залишається невирішеним. У контексті інклюзивної освіти, де ШІ може аналізувати поведінку чи прогрес учнів із особливими потребами, це створює ризик порушення приватності, особливо якщо дані обробляються на іноземних серверах. Для мінімізації таких ризиків необхідна розробка національних стандартів використання ШІ в освіті та впровадження локальних серверів для обробки даних.

Зростання кількості інклюзивних класів в Україні підкреслює потребу в персоналізованому підході. Проте вчителі часто не мають достатньо часу чи ресурсів для його реалізації. ШІ може створювати індивідуальні плани навчання, або адаптувати матеріали для учнів із порушеннями зору, слуху чи нейрорізноманітністю. Інтеграція ШІ-асистентів, які генерують вправи різного рівня складності чи озвучують тексти, могла б значно полегшити цей процес. Більшість ШІ-інструментів розроблені англійською мовою, що створює бар'єри для україномовних учнів і вчителів. Для інклюзивної освіти критично важливо, щоб ШІ підтримував українську мову, наприклад, у субтитрах чи синтезі мовлення.

Частина вчителів і батьків в Україні скептично ставляться до ШІ, сприймаючи його як загрозу традиційній освіті чи інструмент для списування. У контексті інклюзії це може гальмувати впровадження технологій, які полегшують навчання учнів із особливими потребами, через побоювання "заміни" вчителя. Інформаційні кампанії та демонстрація успішних прикладів можуть сприяти подоланню цих стереотипів.

У підсумку, ШІ – це не лише технологія, а можливість зробити освіту справді доступною для всіх. Його впровадження вимагає збалансованого підходу: поєднання технічних можливостей, етичних стандартів і людяності. Для України, яка переживає війну, це не лише виклик, а й можливість: трансформувати освіту так, щоб вона стала точкою опори для майбутнього покоління.

Список використаних джерел:

1. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Paris : UNESCO, 2019. 132 с.
2. Luckin R., Holmes W., Griffiths M., Forcier L. B. Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. London : Pearson, 2016. 88 с.
3. UNESCO. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. Paris : UNESCO, 2021. 20 с.
4. UNESCO. Year of Artificial Intelligence in Education. Paris : UNESCO, 2025. 24 с.
5. Al-Azawei A., Serenelli F., Lundqvist K. Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 2016. Vol. 16, № 3. P. 39–56.
6. Chen C.-M., Duh H. B.-L. Personalized learning support using an AI-driven framework for students with learning disabilities. *Computers & Education*. 2020. Vol. 146. Article 103756.
7. Vlachopoulos D. Virtual reality in education: A tool for learning in the experience age. *International Journal of Interactive Worlds*. 2016. Vol. 4, № 2. P. 1–19.
8. Міністерство цифрової трансформації України. *Цифрова освіта в Україні : стан підключення шкіл до інтернету*. Київ : Міністерство цифрової трансформації України, 2024. 45 с.
9. UNICEF. Education in Emergencies: Supporting Learning for Displaced and Affected Children in Ukraine. New York : UNICEF, 2024. 60 p.

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ЗДОБУВАЧІВ З ООП У НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ЦЕНТРІ

Віта Берланюк,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки і психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
E-mail: vitaberlanuk@gmail.com

Науковий керівник: **Зоряна Удич,**
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
E-mail: u-z@ukr.net

В умовах реформування системи освіти в Україні та посилення уваги до забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, особливої актуальності набуває питання ефективної організації освітнього процесу для здобувачів з особливими освітніми потребами (далі – ООП). Важливу роль у цій системі відіграють навчально- реабілітаційні центри (далі – НРЦ) – спеціальні заклади освіти, що покликані створювати оптимальні умови для навчання, виховання, корекції та реабілітації дітей зі складними порушеннями розвитку, інтегруючи зусилля педагогів, медичних працівників та інших фахівців. Ефективність функціонування НРЦ безпосередньо залежить від науково обґрунтованої організації освітнього процесу, що враховує специфіку потреб здобувачів освіти.

Дане питання ґрунтується на чинному законодавстві України [1; 2; 3; 4] та підзаконних актах, що регулюють сферу інклюзивної освіти та діяльність спеціальних закладів [5; 6], а також на теоретичних та практичних доробках у галузі спеціальної педагогіки та психології. Метою даної роботи є аналіз теоретичних засад та практичних аспектів організації освітнього процесу в навчально-реабілітаційних центрах.

Навчально-реабілітаційний центр забезпечує реалізацію права на освіту дітей з ООП у поєднанні з їх комплексною реабілітацією. Специфіка освітнього процесу в НРЦ полягає у комплексному підході та тісній інтеграції навчальної, виховної, корекційно-розвиткової та лікувально-реабілітаційної роботи. Ключовим нормативно-правовим підґрунтям діяльності НРЦ є закони у сфері освіти та соціального захисту [1; 2; 4], які гарантують право осіб з ООП на освіту та визначають основні засади її здобуття, включаючи створення необхідних умов у спеціальних закладах. Підзаконні акти [5; 6] деталізують механізми організації інклюзивного навчання та діяльності закладів, що працюють з дітьми з ООП, формуючи рамки для функціонування таких центрів.

Основою педагогічного супроводу в НРЦ є індивідуалізація освітнього процесу. Для кожного здобувача освіти командою фахівців розробляється індивідуальна програма розвитку (далі – ІПР). Цей документ визначає конкретні навчальні цілі, корекційно-розвиткові завдання, необхідні психолого-педагогічні, корекційно-розвиткові послуги, а також адаптації та модифікації навчального матеріалу і освітнього середовища. Створення такого адаптованого та безпечного середовища є критично важливим для максимального розкриття потенціалу дитини та сприяння її соціальній інтеграції.

Організація освітнього процесу та реабілітаційних заходів в НРЦ відбувається у тісному взаємозв'язку. Навчальні заняття, що проводяться за адаптованими навчальними програмами та планами, доповнюються комплексом корекційно-розвиткових послуг (логопедичних, психологічних, дефектологічних) та реабілітаційних процедур (лікувальна фізкультура, масаж, фізіотерапія, сенсорна інтеграція тощо). Ці компоненти інтегровані в режим дня здобувачів освіти, що дозволяє забезпечити цілісний, системний вплив на розвиток дитини, враховуючи її індивідуальні потреби та можливості.

У роботі з дітьми з ООП в НРЦ використовуються різноманітні методи та технології навчання, що довели свою ефективність. Перевага надається особистісно орієнтованим та діяльнісним підходам, які ставлять дитину в центр освітнього процесу. Широко застосовуються методи наочності, ігрові технології, інформаційно-комунікаційні технології як засоби підвищення мотивації та доступності навчального матеріалу. Важливе значення мають спеціальні методики корекційної педагогіки, спрямовані на подолання чи компенсацію наявних порушень розвитку (наприклад, специфічні методики навчання читанню, письму, математиці, розвитку мовлення). Окрім того, активно застосовуються елементи арт-терапії, музикотерапії, іпотерапії та інших терапевтичних підходів для гармонізації психоемоційного стану дітей, розвитку комунікативних навичок та творчих здібностей.

Ключову роль в успішній організації освітнього та реабілітаційного процесу відіграє злагоджена робота команди фахівців. До її складу зазвичай входять педагоги, вихователі, вчителі-дефектологи, вчителі-логопеди, практичні психологи, соціальні педагоги, асистенти вчителя/вихователя, медичні працівники (лікарі відповідних спеціальностей, медичні сестри), фахівці з фізичної реабілітації, інструктори лікувальної фізичної культури, масажисти та інші спеціалісти залежно від потреб здобувачів освіти. Ефективність роботи команди базується на принципах міждисциплінарної співпраці: чіткому розподілі функцій, регулярній комунікації та обміні інформацією, спільному плануванні (зокрема, розробці та перегляді ІПР), координації дій під час реалізації освітньо-реабілітаційних програм, спільному моніторингу динаміки розвитку дитини. Невід'ємною складовою успіху є також тісна співпраця та партнерство з батьками здобувачів освіти, залучення їх до освітнього процесу.

Реалізація інклюзивного підходу до формування особистості випускника НРЦ передбачає не лише індивідуальний підхід у

навчальному процесі, але й створення умов для соціалізації здобувачів із ООП. Зазначимо, що соціалізація – це процес засвоєння дитиною соціальних норм, цінностей, моделей поведінки та формування здатності до взаємодії з іншими людьми. Для учнів з ООП вона часто ускладнена через комунікативні бар'єри, ізолюваність, низький рівень самооцінки або поведінкові труднощі. У навчально-реабілітаційних центрах реалізуються комплексні заходи з інтеграції дітей у соціум та розвиток їхнього емоційного інтелекту. Пропонуємо розглянути типові форми інклюзивного підходу у соціалізації дітей із ООП в освітньому середовищі НРЦ, які представлені у табл. 1.

Таблиця 1.

Форми реалізації інклюзивного підходу в соціалізації дітей з ООП у НРЦ

№ з/п	Форми	Зміст
1	Спільні заходи з учнями інших шкіл	Організація та проведення культурно-масових, освітніх та спортивних подій, до яких залучаються як діти з ООП, так і учні загальноосвітніх шкіл. Це сприяє зниженню бар'єрів у спілкуванні, розвитку толерантності та включенню дітей з ООП у життя громади
2	Інклюзивні гуртки та секції позашкільної діяльності	Створення спільних творчих і спортивних об'єднань для дітей з різними освітніми потребами. Робота в таких групах допомагає налагодити партнерську взаємодію, формує навички командної роботи, емоційної чуйності та підтримки.
3	Програми соціального наставництва (peer-to-peer)	Залучення ровесників без порушень розвитку до взаємодії з дітьми з ООП у форматі підтримки, допомоги, спільного дозвілля чи навчання. Наставництво стимулює розвиток у дітей з ООП відчуття значущості, приналежності, а у наставників – емпатії та соціальної відповідальності
4	Ігрові інтеграційні активності під час перерв та дозвілля	Проведення ігор, спрямованих на створення умов для вільної взаємодії дітей з ООП з однолітками, формування навичок спільної діяльності, спілкування, самовираження в безпечному середовищі
5	Соціально-побутове навчання	Включає формування навичок самообслуговування, орієнтації в побутовому просторі, спілкування з оточенням, користування громадськими місцями та послугами. Орієнтоване на практичну підготовку до самостійного життя та адаптації в суспільстві

У процесі соціалізації вихованців НРЦ важливо опиратися на такі визначальні принципи як опір на добровільність (діти мають брати участь у спільних активностях лише за умови власного бажання та за згодою батьків), толерантність та безоціночність (створення безпечного простору, у якому кожна дитина є ціннісною); інклюзивну комунікацію (використання за необхідності жестової мови, піктограм, адаптованої та простої мови ін.); опір на позитив (формування позитивного досвіду взаємодії усіх учасників соціалізації та освітнього процесу).

Таким чином, організація освітнього процесу в навчально-реабілітаційному центрі є складним, багатоаспектним завданням, що вимагає системного, комплексного підходу. Ефективне функціонування НРЦ та досягнення позитивних результатів у розвитку дітей з ООП можливе лише за умов наявності чіткої нормативно-правової бази, забезпечення глибокої індивідуалізації освітнього процесу через ІПР, тісної інтеграції навчальної, корекційно-розвиткової та реабілітаційної складових, застосування сучасних, адаптованих та науково обґрунтованих методів і технологій, а також налагодження ефективної командної роботи фахівців та їхньої співпраці з батьками. Подальшого дослідження потребують питання розробки індикаторів якості освітньо-реабілітаційних послуг в НРЦ, впровадження інноваційних моделей психолого-педагогічного супроводу та пошук шляхів ефективної інтеграції випускників НРЦ у відкритий освітній простір та суспільство.

Список використаних джерел:

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 13.04.2025).
2. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX. Відомості Верховної Ради України. 2020. №

31. Ст. 226. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (дата звернення: 13.04.2025).

3. Про дошкільну освіту : Закон України від 11.07.2001 р. № 2628-

III. Відомості Верховної Ради України. 2001. № 49. Ст. 259. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (дата звернення: 13.04.2025).

4. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні

: Закон України від 21.03.1991 р. № 875-XII. Відомості Верховної Ради УРСР. 1991. № 21. Ст. 252. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12> (дата звернення: 13.04.2025).

5. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 р. № 957.¹ Офіційний вісник України. 2021. № 76. Ст. 4775. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п> (дата звернення: 13.04.2025).

6. Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 10.04.2019² р. № 530 (в редакції постанови КМУ від 28.07.2021 р. № 769). Офіційний вісник України. 2019. № 51. Ст. 1748; 2021. № 62. Ст. 3922. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-п> (дата звернення: 13.04.2025).

**ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИПУСКНИКІВ
СПЕЦІАЛЬНОСТІ СЕРЕДНЯ ОСВІТА (ІСТОРІЯ)
ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ
НА УРОКАХ «ВСТУП ДО ІСТОРІЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ»**

Ольга Василак,
аспірантка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
E-mail: olavasilak37@gmail.com

Розвиток сучасної освіти в нашій державі передбачає гуманність освітнього процесу, а саме створення такої освітньої системи, яка спрямовує педагогів на всестороннє розуміння індивідуальних особливостей дітей. Основою є врахування відмінностей та особливостей дітей в організації освіти загалом.

Проводячи активну модернізацію освіти, є велика необхідність у підготовці майбутніх фахівців, які могли б надавати освіту всім дітям без винятку, у тому числі і з особливими освітніми потребами (ООП).

На сьогодні в Україні розроблено низку законодавчих актів, що забезпечують умови для навчання і виховання дітей, які мають особливі освітні потреби: Закон України «Про освіту», Накази Міністерства освіти і науки України та інші. Заклади освіти створюють інклюзивне освітнє середовище для повноцінної інтеграції дітей з ООП в освітній процес. Не заважаючи на значні зусилля в цьому напрямку, прогрес не значний, бо самі педагоги закладів освіти не зовсім готові до роботи з дітьми з ООП.

Готовність вчителя до роботи з дітьми з ООП розглядається як комплексна характеристика, що включає психологічну готовність, теоретичні знання, практичну підготовку та мотивацію до співпраці з іншими фахівцями. Це означає, що вчитель готовий емоційно прийняти дитину з ООП, володіє методами адаптації навчального процесу

відповідно до потреб учня з метою досягнення визначених педагогічних цілей.

Результатом готовності вчителя до роботи з дітьми з ООП є сформованість професійної компетентності, що трактується як здатність ефективно застосовувати свої знання, вміння та навички для виконання власних професійні обов'язків. Саме цей процес вимагає не лише засвоєння теоретичних знань, але й розвиток практичних умінь і навичок, моральних якостей, які є важливими для успішної роботи.

Професійна компетентність вчителя є складним утворенням, основними компонентами якої є: спеціальна, методична, психолого-педагогічна, диференціально-психологічна та аутопсихологічна різновиди компетентності (рефлексія педагогічної діяльності) [7]. Л. Карпова виокремлює три структурні компоненти цього феномену: мотиваційний, предметно-практичний (операційно-технологічний) та сферу саморегуляцію, що розвиває психологічну компетентність та аутокомпетентність [3]. М. Головань зазначає внутрішню структуру компетентності у вигляді сукупності мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, ціннісно-рефлексивного, емоційно-вольового компонентів, тісно взаємопов'язаних між собою [1].

У контексті нашого дослідження цікавим є розуміння структури професійної компетентності вчителя історії. В. Прокопчук зазначає, що професійна компетентність учителя історії та правознавства складається із взаємозалежних складників, що перебувають у постійному зв'язку: предметний (історія, правознавство), психологічний, педагогічний, методичний, інформаційно-комунікаційний, особисті професійно важливі людські якості та внутрішня потреба до постійної самоосвіти та професійного удосконалення і зростання [8]. У контексті роботи з дітьми з ООП важливо апелювати не тільки до професійної компетентності вчителів історії, але й до сформованості інклюзивної компетентності, яку І. Кузава розглядає як професійно-особистісну характеристику, що

включає не лише теоретичну й практичну готовність до виконання професійних функцій, а й усі суб'єктні якості особистості (активність, самостійність, відповідальність, комунікативність, емоційна гнучкість тощо), які забезпечують її ефективність [5].

З метою формування означеної компетентності у майбутніх вчителів та вчителів закладів загальної середньої освіти передбачає введення в зміст освітньої програми спеціальності 014.03 Середня освіта (Історія) відповідного освітнього компонента «Інклюзивна освіта» та «Методика викладання історії для дітей з ООП». На нашу думку, це забезпечить формування професійної компетентності майбутніх фахівців середньої освіти з урахуванням інклюзивного компонента й забезпечить належну професійну підготовку до роботи в умовах інклюзії. Особливо актуальним це питання є в контексті інтеграції дітей з інтелектуальними порушеннями (ІП) у заклад загальної середньої освіти. Діти з ІП – це діти у яких, явно виражене зниження пізнавальної діяльності, що виникло на основі органічного ураження центральної нервової системи. Найперше це порушення роботи кори головного мозку. У науці і практиці відомі 4 ступені інтелектуальних порушень: легкий, помірний, тяжкий і глибокий. Залежно від рівня інтелектуальних порушень діти потребують різних рівнів підтримки. Зокрема, діти *першого рівня* мають незначні ІП, вони не потребують асистента вчителя та адаптації чи модифікації навчальної програми. Для них характерні такі особливості: тимчасовість, непостійність, незначні порушення пам'яті, уваги, мислення, обмеження словникового запасу, знижена інтелектуальна активність у період хвороби, знижена продуктивність механічного запам'ятовування. У свою чергу діти *другого рівня* підтримки переважно потребують діти з легким ступенем ІП. У них є проблеми з концентрацією уваги, тому дитина час від часу відволікається та довго розглядає зображення, переважає фразове мовлення; дитина самостійна, але потребує часткового супроводу дорослого; потребує додаткового часу, вказівок, нагадувань або

індивідуальних інструкцій. *Третій рівень* підтримки становлять діти з ІП помірного ступеня і них виражена базова комунікація; потребують допомоги та додаткової опори, таких як зображення або речі, які візуалізують сказане. Вони довго не слухають пояснення вчителя та потребують додаткових інструкцій. Саме для таких дітей призначається асистент вчителя. *Четвертий рівень* підтримки для нього виражені інтелектуальні труднощі тяжкого ступеня прояву. У таких дітей говоріння та спілкування - мінімальне, використовують короткі слова або невербальні форми спілкування (картки, жести), проблеми з моторними навичками, дитина фізично слабка. Наприклад, дитина потребує багато зусиль, щоб тримати ручку, потребує постійної допомоги, супроводу та самообслуговування. Для такого учня надається асистент вчителя, адаптація або модифікація змісту навчання, використання спеціальних методів, технологій та прийомів. Можлива зміна результатів навчання. *П'ятий рівень* підтримки (інтелектуальні труднощі важкого або найтяжчого ступеня прояву). Такі діти видають звуки або крики, мовлення не розвинене, не контактує з іншими, потребує реабілітації та постійного розвитку, значні моторні порушення. Найчастіше порушення смаку, нюху і через це їсть усе, що попадає під руку. Необхідна модифікація змісту навчання, допомога асистента вчителя та асистента дитини. Дуже часто діти з п'ятим рівнем підтримки знаходяться на індивідуальній формі навчання.

Зазначимо, що відповідно до чинного Державного стандарту базової середньої освіти, курс історії належить до галузі громадянської та історичної освіти, який спрямований на розвиток особистості учня шляхом аналізу минулого, сучасного та зв'язків між ними, а також взаємодії між національними, міжнародними та національними процесами в Україні [2]. Як і для нормотипових дітей для учнів із порушеннями інтелекту історична освіта включає навчальні, виховні та корекційно-розвивальні цілі. У процесі навчання дітей з ІП вчитель повинен вибрати певні історичні

факти, які підкреслюють зміни, що відбулися впродовж певного періоду часу, і водночас зробити ці факти доступними учням для розуміння та усвідомлення. Вчитель сам вирішує, скільки фактів необхідно відзначити на уроках, враховуючи інтелектуальний розвиток учнів у класі. Шукати такі факти, які потрібно локалізувати в часі та просторі, а також вивчити поверхово.

Що стосується практичної складової, то під час опанування курсу з історії у дітей з ІП має розвиватися уявлення щодо хронології, простору (картографія), інформації (знання працювати з джерелами), мови (описувати історичні події та явища усно та письмово) і логіки (аналізувати, пояснювати історичні факти). Систематичне, упорядковане, послідовне та логічне вивчення інформації (матеріалу) у хронологічному порядку є особливістю навчання історичних дисциплін. У той же час порушення функцій та розвитку вищих відділів кори головного мозку викликають проблеми з концентрацією уваги та запам'ятовування сегментованої інформації у дитини з ІП. Інтенсифікація особистих умінь вчителя під час використання інклюзивного навчання дитини з ІП на уроках історії є фактором ризику [4].

У створенні процесу передумов для методологічної стандартизації процесу навчання історичних дисциплін для дітей з ІП важлива особа педагога. Він має передбачити використання емоційно-соціальної та артикуляційно-емоційної структур викладу матеріалу, який створює пропорційні особливості соціально-академічної групи слухачів. Це означає, що налагодження емоційно-вольового зв'язку з дитиною з ІП має бути пріоритетом для нього.

Знання з історії учні з ІП засвоюють дуже спрощено. Їм властива бідність уявлень, вони погано диференціюють суттєві та другорядні ознаки явищ, їм важко визначити головні причини подій і фактів, встановити причинно-наслідкові зв'язки. Ось чому такі учні часто не

виявляють відповідного інтересу, не заглиблюються в суть явищ і фактів, часто звертаються до механічного заучування навчального матеріалу.

Навчання є основним засобом корекції недорозвитку психіки дітей з ІП, потім воно тісно пов'язане з вихованням і розвитком дитини. Воно також може бути спрямоване на формування новоутворення особистості дитини. Усі педагогічні заходи спрямовані на послаблення або подолання психічних і фізичних недоліків учнів із порушеннями інтелекту. Тільки тоді навчальні завдання можуть виконатися успішно [6].

Отже, готовність майбутніх випускників спеціальності Середня освіта (Історія) до роботи з дітьми з ІП на уроках «Вступ до історії та громадянської освіти» можна охарактеризувати такими особливостями: знання особливостей ІП, а саме: вчитель повинен розуміти різні види та форми ІП, їхній вплив на пізнавальні процеси (сприйняття, увагу, пам'ять, мислення) та соціальний розвиток дітей, знання методики адаптації навчального матеріалу: необхідно вміти спрощувати навчальний матеріал, використовувати наочні засоби (картинки, схеми, макети) виділяти ключові поняття та факти, а також організовувати навчальний процес з урахуванням індивідуальних потреб учнів, *знання* корекційних методів: вчитель повинен вміти застосовувати різноманітні корекційні методи (практичні роботи, дидактичні ігри, групові та індивідуальні форми роботи) для стимуляції розвитку пізнавальних процесів, комунікативних навичок та соціальної адаптації, знання сучасних методик навчання: ознайомлення з сучасними педагогічними технологіями (інклюзивна освіта, компетентнісний підхід), які допомагають створювати сприятливу навчальну атмосферу та мотивувати учнів до навчання, здатність до індивідуального підходу: вміти оцінювати рівень розвитку кожного учня та адаптувати навчальний процес відповідно до його індивідуальних потреб та можливостей, вміння працювати з батьками, знання важливих соціальних навичок для дітей з ІП та вміння їх застосовувати на уроках історії, вміння створювати позитивну навчальну атмосферу.

Список використаних джерел:

1. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.
2. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti> (дата звернення: 18.05.2025 р).
3. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 27 с.
4. Косенко Ю. М. Завдання шкільного курсу історії для учнів з інтелектуальними порушеннями та шляхи їх розв'язання. *Inclusion and Diversity* : зб. матеріалів IX Міжнародної науково-практичної конференції. Суми : Видавничий дім «Гельветика», 2023. С. 23-29.
5. Кузава І.Б. Підготовка педагогічних кадрів для реалізації спеціальної та інклюзивної освіти. *Сучасні теоретичні й прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти* : збірник тез доп. всеукр. наук.-практ. конф. (м. Луцьк, 11–12 травня 2021 р.). Луцьк, 2021. С. 58–62.
6. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2008. 204 с.
7. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2009. № 2. С. 55–60
8. Прокопчук В. Методична компетентність вчителя історії та правознавства як складова професійної компетентності. *Педагогічний часопис Волині*. 2017. № 2. С. 98–102.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ В РАМКАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Ліліана Василенко,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету початкового навчання
спеціальності 231 «Соціальна робота»
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д Ушинського»
E-mail: vlilianas@ukr.net

Науковий керівник: **Вероніка Леонова**,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічних
технологій початкової освіти ДЗ
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
Імені К. Д Ушинського»
E-mail: veronikaleonova2017@gmail.com

Інклюзивна освіта як елемент соціальної політики є важливим інструментом досягнення соціальної інтеграції, адже її головна мета полягає в забезпеченні переходу від включення дитини в освітній процес – до повноцінного залучення у життя суспільства.

Цей підхід базується на низці ключових принципів:

- гідність особистості не залежить від її здібностей чи результатів;
- кожна людина має здатність відчувати й мислити;
- кожен має право на спілкування та бути почутим;
- людям важливо бути частиною спільноти та взаємодіяти;
- ефективне навчання можливе лише в умовах справжніх міжособистісних стосунків;
- усім необхідна підтримка, дружба та взаєморозуміння;
- оцінювати прогрес слід на основі того, що людина здатна робити, а не через її обмеження;
- різноманіття збагачує кожен сферу людського буття [2].

Таким чином, поступ у сучасній українській освіті неможливий без результативного впровадження інклюзивного підходу в закладах освіти, адже саме він забезпечує формування життєвих компетенцій, розвиток потенціалу та сприяє соціальній адаптації дітей з особливими освітніми потребами [1].

Незважаючи на значний прогрес протягом останніх років у забезпеченні інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами існують перешкоди для доступу таких осіб до освіти, а саме:

- відсутність індивідуалізованих методик навчання, що орієнтовані на дитину;
- відсутність допоміжних засобів для навчання;
- недоступність навчальних матеріалів;
- фізична недоступність шкіл з якими зіштовхуються діти з особливими освітніми потребами;
- недостатня обізнаність педагогів в освітніх проблемах дітей з ООП;
- небажання деяких батьків дітей з ООП співпрацювати з навчальним закладом та слідувати рекомендаціям педагогів і психологів;
- складність у спілкуванні учнів з ООП з однолітками;
- відсутність педагогічних фахівців в позашкільній освіті (художня, музична школи);
- відсутність при спортивній школі ЛФК (лікувальної фізичної культури) для дітей з ООП.

Одним із ключових завдань педагогів та фахівців психологічної служби освітніх закладів є формування особливого емоційно-когнітивного підходу до дітей з особливими потребами, що ґрунтується не на жалості, а на турботі, емпатії, чуйності та делікатному спілкуванні. Важливо сприймати таких дітей як рівноправних учасників колективу [3].

Ознайомлення дітей з особливими освітніми потребами з соціальною дійсністю, лежить в основі процесу соціальної адаптації. Важливим

фактором розвитку довільної саморегуляції є прийняття і виконання дитиною правил і норм взаємодії з іншими людьми і самим собою.

Соціалізація (від лат. *socialis* – суспільний) – це процес і результат включення людини в суспільне життя, у ході якого вона формується як соціальна особистість під впливом різноманітних соціальних чинників та загального соціального середовища. До цього процесу входять виховання, навчання, соціальні взаємодії, підготовка до участі в суспільних відносинах, набуття знань, умінь і навичок, засвоєння норм, цінностей, понять, культури, розвиток самосвідомості, здатність до саморегуляції поведінки, становлення активної позиції у соціумі, а також всебічний і гармонійний розвиток особистості [4].

Для успішної соціалізації і адаптації дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання соціальний педагог допомагає учневі набутти навички соціальної компетентності для ефективного пристосування її, як особистості в громадське життя, а отже є помічником для дітей з особливими освітніми потребами в процесі соціальної адаптації.

Проведене соціально-педагогічне дослідження було направлене на вивчення соціальної адаптації учнів з особливими освітніми потребами в навчальному закладі в рамках інклюзивної освіти.

Для соціальної діагностики ми використовували методику «Профіль соціального розвитку дитини» (О.П. Таран) для визначення рівня соціальної поведінкової компетентності та комунікативних навичок як показників соціальної зрілості дитини з особливими освітніми потребами, і методику «Діагностика психосоціальної зрілості поведінки дитини» (О.П.Таран) - визначення рівня психосоціальної зрілості поведінки дитини з особливими освітніми потребами.

В соціально – педагогічному дослідженні брали участь учні з особливими освітніми потребами 1–8-х класів гімназії № 4 міста Білгорода

– Дністровського, Одеської області. Кількість респондентів – 12, з них 2 (17 %) - жіночої статі і 10 (83 %) – чоловічої статі, віком від 7 до 15 років.

Першим етапом нашого дослідження було проведення соціальної діагностики для визначення рівня соціальної компетентності учнів з ООП. На основі результатів, ми можемо стверджувати, що деякі учні з особливими освітніми потребами мають низький рівень соціальної компетентності, їм важко спілкуватися з однолітками і дотримуватися загальних правил поведінки, оскільки такі діти мають сильну прив'язаність до батьків. І тому нами була розроблена соціально – педагогічна тренінгова програма розвитку комунікативних навичок учнів з особливими освітніми потребами в рамках інклюзивної освіти, мета якої полягала в допомозі в розвитку комунікативних навичок учнів з особливими освітніми потребами в шкільному середовищі для ефективної адаптації в соціальне середовище.

Учням з особливими освітніми потребами і їх однокласникам сподобалося спілкуватися в безпечній, невимушеній атмосфері, де вони напрацювали навички спілкування, розвинули впевненість у власних силах та розуміння важливості дотримування правил у суспільстві.

Після проведеної соціально - педагогічної тренінгової програми з учнями з ООП та їх однокласниками, результати вихідної діагностики дещо змінилися в кращу сторону. Порівняльна характеристика вхідної і вихідної діагностики рівня соціально – комунікативної компетентності учнів з ООП показала нам позитивну різницю в показниках

За результатами вихідної діагностики, було підтверджено ефективність впровадження тренінгової програми в шкільне середовище в рамках інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

1. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 7 червня 2024 р. № 527-р. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання

на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки.

2. Романова О. Діти з особливими потребами у школі: психолого-педагогічний супровід. Київ: Шк. Світ, 2011. 128 с.

3. Мирова С.П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Астон, 2020. 170 с.

4. Мартинчук О.В. , Маруненко І.М. , Луцько К.В. та ін. Спеціальна педагогіка : навч. посіб. Київ, 2017. 364 с.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: НОВІ ВИМОГИ ДО КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

Оксана Волошина,
докторка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки і освітнього менеджменту
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
E-mail: woleshina5555@gmail.com

Павло Кермач,
здобувач вищої освіти ступеня магістр,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

Важливим викликом сьогодення є інклюзивна освіта, адже це закономірний етап розвитку суспільства. Держава має забезпечити дітям з особливими потребами можливість самореалізації в різних сферах життя, зокрема й в освіті. Перехід до інклюзивної освіти є максимально комфортним і ефективним тоді, коли створені відповідні умови. Підготовка майбутнього вчителя до реалізації інклюзивного навчання є однією з таких умов. Зазначимо, що у Професійному стандарті вчителя (2020) однією з компетентностей визначена інклюзивна компетентність, як «...здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища; здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами; здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного учня, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів». [3]

У нашій країні проблемою підготовки вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти займаються Н. Ашиток, А. Василюк, Ю. Бондар, & А. Хіля, О. Волошина, І. Демченко, М. Давидюк, Т. Джаман, А. Колупаєва, & О. Таранченко, А. Кравчук, Л. Лавріненко, З. Ленів, Л. Шевченко, & М. Сорочан.

Аналіз науково-методичної літератури, освітньої ситуації в країні, власний досвід дають змогу констатувати, що успіх в організації інклюзивної освіти залежить від професійної підготовки педагогів, розуміння батьками та дітьми своєї ролі у цьому процесі. Вважаємо за необхідне актуалізувати психолого-педагогічну підготовку як учителів-предметників, так і особливо майбутніх класних керівників для роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти, удосконалити структурно-функціональну, змістову та технологічну складову освітнього процесу відповідно до індивідуальних потреб різних груп дітей, а з іншого боку – надзвичайно важливою є просвітницька робота у цьому напрямі з батьками здобувачів базової середньої освіти [1].

Поняття «готовність майбутніх учителів до роботи зі здобувачами середньої освіти в умовах інклюзії» визначаємо як сукупність знань про особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами, володіння технологіями роботи з цими учнями в умовах інклюзивної освіти, а також сформованість певних особистісних якостей, які забезпечують стійку мотивацію до цієї діяльності. Структуру готовності майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивної освіти визначаємо як сукупність мотиваційного (стійкі мотиви до роботи в умовах інклюзивної освіти, спрямованість до здійснення ефективного процесу навчання, визнання кожного учня суб'єктом освітнього процесу); когнітивного (система знань і уявлень про особливості психічного і фізичного розвитку осіб з особливими потребами, організацію освітнього процесу з такими учнями); діяльнісного (способи і прийоми реалізації професійно-педагогічних знань у роботі з особами з особливими потребами) компонентів.

Учитель, який працює в умовах інклюзії, має бути прихильником гуманістичної психології та педагогіки, емпатійно ставитися до дітей, здійснювати постійний моніторинг освітнього процесу та діагностику сформованості умінь, навичок, компетентностей та якостей школярів. Важливо також у змісті навчальної діяльності, незалежно від навчальної

дисципліни, продукувати гуманістичні цінності, виявляти та підтримувати сильні сторони особистості школяра, поєднувати індивідуальні форми навчальної та виховної роботи з колективними тощо.

У наших попередніх наукових розвідках ми зазначали, що в умовах інклюзивного навчання «учитель... повинен уміти визначати пріоритетні корекційні, навчальні, виховні завдання, напрями їхньої реалізації; розробляти індивідуальний корекційно-компенсаторний план роботи для кожної дитини з урахуванням нозології; адаптувати навчальні плани, програмний матеріал, методи, форми навчання та виховання до індивідуальних освітніх потреб дитини; орієнтуватись на соціальний досвід, пізнавальні можливості кожної дитини; застосовувати різноманітні прийоми та засоби для сприяння загальному розвитку учня; створювати умови для соціальної адаптації, для набуття соціальних навичок дітьми з особливостями психофізичного розвитку» [2].

Вважаємо, що професійна підготовка майбутніх педагогів до формування досліджуваної готовності буде ефективною у процесі реалізації сукупності педагогічних умов, зокрема: використання потенціалу змісту педагогічних дисциплін для формування толерантності студентів, позитивної мотивації до здійснення інклюзивного навчання; практична орієнтованість підготовки студентів до майбутньої інклюзивної діяльності, застосування компетентнісного підходу, що дозволяє сформувати цілісну структуру професійної діяльності майбутніх педагогів в умовах інклюзивного навчання; використання інноваційних (проблемних, інтерактивних, дискусійних, імітаційних) методів навчання, що забезпечують активну позицію студента, корпоративне засвоєння теорії і технології інклюзивної освіти [4].

Методика реалізації обґрунтованих педагогічних умов передбачає впровадження в освітній процес відповідного змісту, форм і методів, що мають забезпечити організацію практичної та теоретичної діяльності учасників освітнього процесу, зумовлену закономірностями та

особливостями професійної підготовки майбутніх учителів у закладі вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Бельдій А.О., Волошина О.В. Пінаєва О.Ю. Функції деонтологічного компоненту у структурі професіоналізму майбутніх медичних сестер. // Актуальні питання у сучасній науці. 2023, Вип. 9(15), С. 662-673. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-9\(15\)-662-672](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-9(15)-662-672)
2. Волошина, О.В. Основи корекційної педагогіки: довідник. Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського. 2012, 184 с.
3. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти!», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» 2020 23№ 2736-20. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>.
4. Dmitrenko, N., Voloshyna, O., Budas, Iu., & Klybanivska, T. Formation of Ethical Culture of Intending Educators in the Educational Process of Higher Education Institution. // Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. May 28th - 29th, 2021. Rezekne, Rezekne Academy of Technologies, Vol.I, P. 95-104. <https://doi.org/10.17770/sie2021vol1.6293/>

КОМУНІКАЦІЯ ТА БАР'ЄРИ В ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ЗВО

Марина Волощук,

викладач кафедри соціальної роботи, психології
та соціокультурної діяльності імені Т.Сосновської,
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти
«Кам'янець-Подільський державний інститут»,
E-mail: marinabormv@gmail.com

Комунікація набуває важливого змісту у взаємодії, зокрема, під час кризових станів суспільства, в умовах війни, сприяє створенню сприятливого інклюзивного середовища для осіб з особливими освітніми потребами. Так, на сьогодні можна активно фіксувати такі семантичні концепти комунікації: комунікація є засобом обміну інформації, взаємодії членів суспільства або соціальних груп, засобом підтримки та соціально-психологічної допомоги, засобом маніпуляції тощо. У роботах В. Петрик, А. М. Дубини, А. Р. Маркова, Н. О. Марути, розкриваються питання пов'язані з особливостями інформаційно-психологічної війни, загроз психологічному здоров'ю населення та ін. Під час комунікації в умовах війни значну роль відіграє емпатійність, прагнення конструктивної взаємодії підтримки, адже в комунікаційному просторі наявний інформаційно-психологічний тиск інформації, маніпуляції, індивідуальне та стереотипне трактування новин й інформації, інформаційний вакуум (відсутність інформації або ж заміщення інформацією видозміненою, наповненою викривленням, стереотипів, симулякр, агітаційно-пропагандистської інформації тощо), які здійснюють вагомий вплив на

сприйняття та емоційно-психологічний стан, свідомість/підсвідомість людини, «паралізує» адекватну взаємодію та обмін під час комунікації. Війна спричиняє стресову ситуацію, а підтримувальне спілкування знижує стресовий поріг, сприяє мотивації до повноцінної життєдіяльності людини. Особи з порушеннями здоров'я, з особливими освітніми потребами належать до чутливої категорії населення та особливо відчують присутність бар'єрів у суспільстві.

У такому контексті важливим є вивчення потреб та бар'єрів, як соціально-ціннісної сутності в контексті взаємодії осіб з особливими освітніми потребами з суспільством, суспільним простором та громадськістю. Відповідно до даних Центрів контролю й профілактики захворювань (Centers for Disease Control and prevention), які є науково обґрунтованою сервісною організацією, що має мету - захист здоров'я населення. Відповідно до даних Центрів (CDC) можна виділити основні бар'єри у суспільстві, а саме: фізичні, соціальні, політичні, транспортні комунікаційні бар'єри, а також бар'єри ставлення [3].

Зокрема, CDC у комплексі фіксує бар'єри ставлення, які є одними з основних та сприяють виникненню інших бар'єрів (деякі люди можуть не усвідомлювати, що труднощі переміщення до місця або в нього, можуть обмежити людину з інвалідністю від участі в повсякденному житті та спільних повсякденних справах).

Так, комунікаційні бар'єри людей з інвалідністю впливають на слух, вимову та спілкування, взаємодію, читання, письмо і/або розуміння, сприйняття, використання інших способів спілкування, на відміну від людей, які не мають порушень фізичного та ментального здоров'я. Зокрема, слухові повідомлення можуть бути недоступними для людей з порушенням слуху (усне спілкування без супроводу ручного перекладу, відео, які не містять субтитрів, використання технічної мови).

В контексті розвитку майбутнього фахівця поняття комунікації та бар'єрів охоплюють різні вектори дослідження, зокрема, взаємодії понять

«комунікація – спілкування». Вивчення сутності комунікації є скрупульозними та вкрай актуальними, поширена класифікація комунікації та включає її основні різновиди: *пізнавальна комунікація, переконуюча, експресивна, несловесна* (невербальна) комунікація (жести, міміка, пози) та ін.

Окрім того, слід виділити особливості соціальної комунікації та навести різні підходи, пов'язані з розвитком мультимовної міжкультурної комунікації, виникнення комунікативних та інших бар'єрів у інтеракції з соціумом. Так, на думку дослідників серед основних бар'єрів у комунікації можна виділити наступні: мовні; бар'єри сприйняття (наявність іншої точки зору, такої, яка відрізняється від інших, загальноприйнятих, менталітету, світоглядних поглядів та ін.); бар'єри, які зумовлені впливом іншої культури; бар'єри, які є результатом невербальної комунікації (вражень або соціальної, інтимної, публічної дистанції) [2]. Під час спілкування виникають бар'єри першого враження, негативної установки (зокрема, виникає шляхом повідомлення та обміну негативної інформації про когось, що спричиняє виникненню негативної установки, стереотипу сприйняття по відношенню до маловідомої людини, відсутності комунікації, а також взаємодії з цією людиною), бар'єри сприйняття та відношення до осіб із особливими освітніми потребами (часто формуються на соціально-психологічному рівні та включають високий рівень стигматизації, негативні стереотипи, дискримінаційні тенденції сприйняття людей з інвалідністю).

На думку Г.І. Сизко в кожному суспільстві, в залежності від етнопсихологічних і соціокультурних особливостей соціуму формуються *різні типи стигм по відношенню до людей з інвалідністю*, однак переважно ця категорія осіб сприймається негативно, вибудовуючи штучні бар'єри [2].

У формуванні іншомовної компетентності здобувачами освіти з особливими освітніми потребами (ООП) та оволодінні ключовими

компетентностями спілкування іноземною мовою фіксується низка викликів та бар'єрів, а саме, бар'єри сприйняття потреби вивчати англійську мову (через наявний попередній негативний досвід вивчення самостійно або з вчителем, іншими людьми), іншомовної лексики, побудови речення, промовляння слів і речень, оволодінні практичних навичок спілкування іноземною мовою та їх застосування у практичному мовленні під час природної комунікації, а не механічному відтворенні слів та висловів. Формування іншомовної компетентності в умовах навчання здобувачів освіти нефілологічних спеціальностей передбачає створення адаптованих для навчання і викладання умов, зміщення акценту від теоретико-навчальної сутності вивчення англійської мови до професійно-практичної діяльності у комунікації англійською мовою. Зміщення та пріоритизація професійно-практичного підходу для комунікації іноземною мовою важлива у професійному спілкуванні, є однією з ключових компетентностей сприяє кар'єрному зростанні майбутніх фахівців в галузі фінансів, економіки, соціальної роботи, психології, реабілітації, обліку і оподаткування, публічного управління, тощо.

Оволодіння іншомовними комунікативними компетентностями охоплює мовні, мовленнєві, соціально-психологічні, культурно-освітні уміння і навички у побудові взаємодії із соціальним простором, полегшують розв'язання внутрішньо особистісних, міжособистісних та міжгрупових проблем.

Відповідно до «Плану дій щодо створення єдиного європейського індикатора провідних компетентностей» (The European Indicator of Language Competence) іншомовна комунікативна компетентність у своєму складі містить три основних компонента, а саме:

- лінгвістична компетентність (містить систему засвоєних комунікантом знань про функціонування іноземної мови, розкривається в її практичному використанні у процесі мовленнєвої діяльності);
- комунікативна компетентність (здатність застосовувати правила,

які властиві кожному висловлюванню, узгоджуючи їх із загальними граматичними нормами, забезпечуючи ефективне використання мови у процесі комунікації);

- соціальна компетентність (містить соціолінгвістичні, соціокультурні і професійні компоненти, що сприяють втіленню основної мети сучасних тенденцій та підходів освіти, оскільки іноземна мова є засобом соціокультурного розвитку особистості, збагачення знаннями нової культури) [1].

Застосування методики CLIL (Content and Language Integrated Learning) дозволяє ефективно організувати освітній процес, навчання і викладання англійської мови за професійним спрямуванням, оскільки передбачає засвоєння декількох дисциплін англійською мовою, з метою поглиблення комунікативних компетентностей англійської мови і вивчення на новому рівні фахової дисципліни для студентів спеціальностей С1 Економіка; D1 Облік і оподаткування; D2 Фінанси, банківська справа, страхування та фондовий ринок; С4 Психологія; С5 Соціальна робота та ін.

В практиці навчання здобувачів освіти з особливими освітніми потребами (ООП) та з інвалідністю, зокрема, з порушенням слуху, зору, опорно-рухового апарату, нефілологічних спеціальностей, існує низка питань щодо створення умов для ефективного навчання, побудови освітнього процесу і навчального матеріалу, застосування англійської мови для комунікації у професійній сфері та спілкування з однолітками під час міжнародних навчальних поїздок з використанням засобів англійської мови.

В навчанні та викладанні англійської мови за професійним спрямуванням для студентів з ООП нефілологічних спеціальностей важливим є створення ефективної атмосфери для навчання молоді відповідно до їх потреб, фізичного та психоемоційного стану здоров'я, нозологій, особливостей сприйняття і пізнання, а отже вивчення іноземної

мови для здобувачів освіти можна розглядати як важливий компонент соціалізації, відновлення й реабілітації, розвитку механізмів когнітивного сприйняття, запам'ятовування, мислення тощо.

Під час навчання і викладання англійської мови для здобувачів освіти з ООП нефілологічних спеціальностей варто виокремити роль візуальних та аудіо матеріалів, засобів. Так, під час навчання англійської мови для слабозорих здобувачів освіти важливим є засвоєння навчального матеріалу, що здатне сприйматись на слух, зокрема, вживання слів, які зустрічаються у побутовому житті здобувача, практичній комунікації та важливі у житті особистості. Тому актуальним є залучення здобувачів з ООП до обговорення та опису предметів, які оточують, у тому числі, які важливі у професійній сфері та в умовах іншомовної комунікації.

Для досягнення навчальної мети – формування навиків ефективного засвоєння та використання професійних термінів, висловлювань, реагування на комунікативну ситуацію, використовуються співставлення й створення асоціативних рядів, аналогій з рідною для здобувача мовою та відповідно до соціально-культурної складової особистості.

Прикладом використання зіставлення є саме порівняння та зіставлення професійних понять, термінів, особливостей структури в певних організаціях під час вивчення комунікативних тем на заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням, які існують в українській мові та які зустрічаються в англійській мові, та є звичними у діловій сфері людини. Під час такого зіставлення здобувачі освіти проходять кілька етапів свідомого (не автоматизованого і механічного) сприйняття, усвідомленого вивчення та застосування іншомовної лексики як в українській мові, так і в англійській. Дані терміни та складові комунікації важливі у побудові власних висловлювань із розумінням і сприйняттям у фаховому і професійному спілкуванні і подальшій майбутній діяльності сприйняття змісту та концептів, що використовують активно в професійній сфері здобувача освіти.

Так, одним з ключових є підготовчий етап - проговорення слів і виразів, які здобувачі вважають важливими у розкритті комунікативних тем та які вживаються для пояснення цих концептів спочатку українською мовою, а далі, разом із викладачем англійською мовою, створюючи асоціативні ряди та образи сприйняття різних сфер розуміння, вживання даних тем і концептів. Наступним етапом є створення схем зіставлення професійних термінів та понять їх значення, які побутують в українській мові, соціально-комунікативному середовищі здобувачів з варіантами даних понять і термінів в англійській мові, за допомогою викладача здобувачі освіти схематично зображають дані асоціативні ряди, створюючи спільно інтерактивні наочні схеми українською та англійською мовами.

Наприклад, для студентів за ОС бакалавра спеціальності D2 Фінанси, банківська справа, страхування та фондовий ринок для засвоєння матеріалу (граматичного, лексичного), формування навиків сприйняття на слух фонетичного різноманіття вживання слів англійською мовою та під час вивчення теми «Фінанси». Вкрай важливо, опираючись на знання, отримані під час навчальних дисциплін, зокрема, «Вступу до спеціальності», та інших дисциплін з фаху, які вивчались здобувачами освіти на першому курсі, опираючись на елементарні уявлення та знання термінів з фаху засобами української мови спробувати виділити основні компоненти розуміння концепту «Фінанси» та провести фонематичну паралель з існуванням, відмінністю вимови та застосуванням термінів і понять концепту «Фінанси» в англійській мові.

Як правило, студенти генерують схеми із загальною кількістю 7-10 слів і виразів англійською мовою, що асоціативно співвідносяться, на думку здобувачів освіти, з даним концептом.

Під час продовження вивчення теми можна використовувати текстові фрагменти документів, наукових статей, інші зразки текстів, як зразок формального та офіційно-ділового стилю, адже здобувачі освіти

пройшли підготовчі етапи, підготовлені для сприймання на слух, а також до візуального сприйняття текстових матеріалів.

Так, завдяки складеним схематичним зображенням, візуального й сприйняття на слух здобувачі освіти краще ідентифікують поняття, ідеї, спостерігається розуміння здобувачів освіти контекстуального змісту слів і висловлювань, їх граматичної форми, стилю та змісту тексту. Складену схему можна доповнювати, під час прочитання тексту. Так, завдяки доповненню схеми, можна виявити взаємозв'язки, зокрема, у розумінні поняття «finance», і змісту й структури тексту, що допомагатиме у продукуванні власного тексту, реагування на комунікативну ситуацію у майбутній професійній діяльності здобувачів освіти.

У закладах освіти для здобувачів освіти з ООП під час навчання англійської мови застосовується метод Пімслера, що заснований на аудіюванні: аудіо запис відтворює вислови, фрази й речення англійською мовою, а потім повторює їх українською. У виконанні вказаної вправи задіюються власні механізми сприйняття, практичного застосування лексичного матеріалу комунікативної теми, пояснення й продукування власного тексту у практичній комунікативній ситуації. Окрім того, у вправі використовуються аудіо та візуальні компоненти для сприятливого та ефективного сприйняття матеріалу молоддю з ООП.

Формування іншомовної компетентності на сучасному етапі важливе для формування уміння практичного використання засобів іноземної мови, ефективної усної і писемної комунікації у професійній діяльності. Саме тому важливим є контамінування методів для створення ефективного навчального середовища, успішного засвоєння комунікативних тем для «живої взаємодії», професійного спілкування, партнерства та соціалізації за допомогою різних каналів комунікації і навчання.

Список використаної літератури

1. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної ради України. 2019. No 2657-VIII. 2661-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Сизко Г.І. Психологічні бар'єри при взаємодії з людьми з особливими потребами: причини та шляхи подолання. С. 279-287. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v14/i1/28.pdf>
3. Центри контролю та профілактики захворювань, Національний центр з вроджених вад та вад розвитку, Відділ розвитку людини та інвалідності. Дані системи даних про інвалідність та здоров'я (DHDS) [онлайн].

**МОВНА КОМУНІКАЦІЯ ПАРАМЕДИКА
З ПАЦІЄНТАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ:
ВИКЛИКИ ТА СТРАТЕГІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

Олександра Гандзюк,
кандидатка філологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри дисциплін загальної підготовки
Комунальний заклад вищої освіти
«Волинський медичний інститут» Волинської обласної ради
E-mail: sandra.olek.uk@gmail.com

Юрій Валецький,
доктор медичних наук, професор,
завідувач кафедри медсестринства та екстреної медицини
Комунальний заклад вищої освіти
«Волинський медичний інститут» Волинської обласної ради
E-mail: waletski@gmail.com

Інклюзія як суспільна і професійна практика дедалі активніше входить у всі сфери життєдіяльності, зокрема – у сферу екстреної медичної допомоги. Парамедика є першою ланкою в системі охорони здоров'я, яка безпосередньо контактує з постраждалими в критичних станах. Часто серед таких пацієнтів опиняються люди з особливими освітніми потребами (ООП) – особи з порушеннями слуху, мовлення, зору, інтелектуального розвитку або психоемоційними розладами.

Уміння парамедика ефективно комунікувати з такими пацієнтами безпосередньо впливає на якість наданої допомоги, зменшення ризику неправильного трактування симптомів, а також на психоемоційний стан самої людини. Водночас, у професійній освіті та практиці парамедиків мовна комунікація з пацієнтами з ООП поки що залишається недостатньо системно розробленою. Тому актуальним є пошук і впровадження інклюзивних комунікативних стратегій, які б забезпечили повагу до людської гідності, доступність спілкування й ефективність надання допомоги.

Мета дослідження полягала в тому, щоб вивчити особливості мовної комунікації парамедика з пацієнтами з особливими освітніми потребами та визначити ефективні стратегії інклюзивної взаємодії в умовах екстреної медичної допомоги.

Професійна мовна комунікація парамедика – це вербальна та невербальна взаємодія з пацієнтами, колегами та іншими суб'єктами медичного простору, спрямована на отримання інформації, її передавання та збереження психологічної рівноваги учасників комунікативної ситуації. У надзвичайних ситуаціях, коли час критично обмежений, мовлення парамедика має бути: лаконічним, чітким і зрозумілим; емоційно врівноваженим; адаптованим до рівня сприйняття адресата.

Особливість комунікації в роботі парамедика полягає в тому, що вона часто відбувається в умовах стресу, фізичного болю пацієнта, обмеженого часу і непередбачуваності поведінки.

Пацієнти з особливими освітніми потребами – це не лише діти, а й дорослі, які мають: сенсорні порушення (сліпота, глухота, слабкозорість, слабчучість); мовленнєві порушення (дизартрія, афазія, мутизм); інтелектуальні порушення (легка, помірна розумова відсталість); розлади спектра аутизму; психоемоційні розлади.

Кожна з цих груп має власну специфіку сприйняття мовлення, темпу інформації, необхідність зорової чи тактильної підтримки. Наприклад: людина з порушеннями слуху потребує візуального контакту, жестів, можливо – написаного тексту; людина з аутизмом реагує на різкі зміни голосу або емоційні вибухи, що може викликати паніку; людина з порушеннями мовлення може розуміти звернення, але не мати змоги відповісти.

У будь-якому віці людина може втратити здатність говорити через інсульт, травму голови, інфекційні хвороби, такі як менінгіт або енцефаліт, а також дегенеративні захворювання, зокрема Паркінсона, Альцгеймера

чи БАС. Це може вплинути на ділянки мозку, які відповідають за сприйняття і формулювання мовлення, читання та письмо, а також на м'язи, що забезпечують мовленнєву активність. Через ці порушення м'язи можуть слабшати, втрачати еластичність або, навпаки, ставати занадто напруженими. Крім того, після хірургічного втручання в ротовій порожнині людині може бути тимчасово важко розмовляти [1, с. 36].

Серед основних бар'єрів у спілкуванні з такими пацієнтами є нерозуміння пацієнта через мовний бар'єр або неможливість говорити; відсутність навичок альтернативної комунікації у парамедика (жестова мова, піктограми, прості візуальні знаки); відсутність часу для діалогу екстрена ситуація не завжди дозволяє встановити повноцінний контакт; стереотипи щодо людей з інвалідністю, які можуть впливати на тон, інтонацію чи ставлення; психоемоційна нестабільність самого парамедика в стресовій ситуації, що ускладнює комунікацію.

Ці труднощі вимагають чіткого професійного алгоритму, де комунікація – не допоміжний, а ключовий інструмент.

Серед ефективних стратегій мовної взаємодії варто виділити: принцип спрощення мовлення: говорити повільно, чітко, без складних слів; використання невербальних засобів: міміка, жести, дотик (за згоди), демонстрація дій; підтримку візуальної комунікації: карточки з піктограмами, планшети з базовими фразами; навчання парамедиків основ жестової мови або принаймні базових жестів (наприклад: «болить», «не можу говорити», «допоможіть»); застосування технологій: додатки для миттєвого перекладу жестової мови або генератори зображень/фраз; емпатійний стиль спілкування: доброзичливий тон, відсутність знецінення, прийняття пацієнта без упереджень.

Ці стратегії вже впроваджуються в деяких системах (наприклад, Emergency Communication Boards у США, Ізраїлі, Канаді), що може бути прикладом і для вітчизняної практики.

Аналізована проблема широко вивчається у різних країнах. Зокрема у статті «Overcoming language barriers in paramedic care: a study protocol of the interventional trial 'DICTUM rescue' evaluating an app designed to improve communication between paramedics and foreign-language patients» авторів Eva Maria Noack, Evelyn Kleinert & Frank Müller розглядається проблема мовних бар'єрів у роботі парамедиків з пацієнтами, які не володіють мовою країни перебування. Автори аналізують ефективність спеціального мобільного застосунку, розробленого для полегшення комунікації під час екстрених викликів. Дослідження оцінює вплив цифрового інструменту на якість надання медичної допомоги, рівень розуміння пацієнтів та ефективність прийняття клінічних рішень. Зроблено висновки про значущість технологічних рішень у сфері екстреної медицини, що сприяють підвищенню рівня інклюзивності у медичному обслуговуванні [2].

Рекомендації для інклюзивної комунікативної підготовки парамедиків повинні включати: введення до навчальних програм модулю з інклюзивної комунікації; ознайомлення студентів з основами жестової мови та альтернативної комунікації; формування у студентів чутливості до різноманіття пацієнтів через кейс-методи, рольові ігри, симуляції; забезпечення міждисциплінарного підходу: співпраця з педагогами-дефектологами, психологами, перекладачами жестової мови; розроблення національних рекомендацій з інклюзивного екстреного реагування, які містили б алгоритми взаємодії з людьми з ООП.

Отже, мовна комунікація є ключовим інструментом професійної діяльності парамедика, адже ефективність медичної допомоги значною мірою залежить від того, наскільки точно, швидко й доступно він може донести інформацію до пацієнта, особливо у критичних ситуаціях.

Пацієнти з особливими освітніми потребами вимагають особливого комунікативного підходу, що враховує індивідуальні особливості

сприймання, реагування та взаємодії. Ігнорування цих потреб може призвести до ускладнень у процесі надання допомоги.

Труднощі у взаємодії з людьми з ООП мають як об'єктивний, так і суб'єктивний характер, і полягають не лише в порушеннях у пацієнта, а й у недостатній готовності фахівця до інклюзивного спілкування.

Інклюзивні стратегії мовної комунікації, зокрема використання альтернативних засобів спілкування, невербальної мови, візуальних підказок і емпатійного тону, значно підвищують якість екстреної допомоги, забезпечуючи безпеку, доступність і гідність пацієнта.

Необхідна цілеспрямована підготовка парамедиків до інклюзивної мовної взаємодії на всіх етапах професійного навчання. Це передбачає включення відповідних модулів, практичних тренінгів і міждисциплінарної співпраці в навчальний процес.

Формування інклюзивної комунікативної компетентності – важливий етап у побудові справді гуманної та доступної системи екстреної медичної допомоги, де кожен пацієнт, незалежно від своїх можливостей, має право на повноцінне спілкування та якісну допомогу.

Список використаних джерел

1. Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. Київ : ФОП Усатенко Г. В., 2021. 80 с.
2. Noack, E. M., Kleinert, E., & Müller, F. (2020). Overcoming language barriers in paramedic care: A study protocol of the interventional trial 'DICTUM rescue' evaluating an app designed to improve communication between paramedics and foreign-language patients. *BMC Health Services Research*, 20(1), 509.

ДОПОМІЖНІ ТЕХНОЛОГІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ООП В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Яна Гарасим,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки і психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
yanaharasym@gmail.com

Науковий керівник: **Ірина Шульга,**
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
E-mail: ira.shulha@tnpu.edu.ua

Інклюзивна освіта є невід'ємною складовою сучасного суспільства, оскільки забезпечує рівні можливості для всіх дітей, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами. У зв'язку зі зростанням кількості дітей з інвалідністю в Україні, впровадження інклюзії стає все більш актуальним. Згідно з даними Міністерства охорони здоров'я, в Україні у 2023 р. налічувалось понад 162,2 тисяч (5,95%) дітей з інвалідністю, що підкреслює необхідність створення інклюзивного середовища та адаптації освітнього процесу до індивідуальних потреб кожної дитини, що сприятиме.

Одним із ключових аспектів впровадження інклюзії в освітнє середовище є використання допоміжних технологій, які відіграють важливу роль у подоланні бар'єрів, що виникають через фізичні, сенсорні, когнітивні чи мовленнєві порушення учнів. Завдяки цим технологіям можна забезпечити рівні можливості для кожного учня.

Сьогодні проблема застосування допоміжних технологій в освітньому середовищі є доволі актуальною, що підтверджується низкою релевантних досліджень (І. Демченко, О. Коваленко, В. Кухаренко,

М. Левченко, В. Ткачук, Ю. Носенко та інші). Проте окремі питання залишаються невирішеними, що серед іншого пов'язано із стрімким розвитком технологій у світі, що й зумовило вибір теми нашої статті.

Допоміжні технології (надалі – ДТ) – це засоби, інструменти, програми та методи, які дають змогу дітям з ООП ефективніше сприймати, засвоювати й відтворювати навчальний матеріал. До них належить як технічне обладнання, так і спеціалізоване програмне забезпечення, спрямоване на забезпечення якісного освітнього процесу. Важливо, що форма та вид ДТ визначаються індивідуально – залежно від конкретних потреб кожного учня. Підбір відповідних засобів здійснюється з урахуванням міждисциплінарного підходу, із залученням педагогів, фахівців, батьків і самої дитини [4].

Водночас ефективність застосування допоміжних технологій значною мірою визначається рівнем підготовленості педагога, якому важливо не лише володіти базовими навичками роботи з технічними засобами, а й глибоко розуміти засади інклюзивної освіти, вміти адаптувати навчальні матеріали та розробляти індивідуальні освітні маршрути відповідно до особливостей розвитку дитини. Важливою умовою успішного впровадження допоміжних технологій також є систематичне підвищення кваліфікації педагогів, участь у тематичних тренінгах, тісна взаємодія з практиками та відкритість до інновацій.

Завдяки використанню ДТ діти з ООП отримують можливість повноцінно навчатися, ефективно спілкуватися, розвивати навички самостійності.

Допоміжні технології можуть бути як простими (наприклад, спеціальні олівці, слухові підсилювачі тощо), так і високотехнологічними (програмне забезпечення для альтернативної комунікації або адаптивні комп'ютерні пристрої). Серед них можна виокремити програми зі синтезом мовлення для учнів з мовленнєвими порушеннями, спеціалізовані додатки для розвитку уваги та пам'яті, а також інтерактивні дошки, планшети та

навчальні комп'ютерні програми, що забезпечують ефективне засвоєння матеріалу [1].

У свою чергу ці технології класифікуються за різними критеріями, зокрема: за призначенням, складністю, функціональністю та потребами користувачів. Серед основних видів можна виділити такі:

- технічні засоби (екранні лупи, пристрої для письма, слухові апарати);
- програмне забезпечення (екранні читачі, альтернативна комунікація, синтезатори мовлення);
- спеціальні навчальні матеріали (тактильні книги, зорові таблиці, маніпулятиви).

Однією з основних переваг допоміжних технологій є їхня здатність адаптувати навчальний матеріал під індивідуальні потреби кожного учня. Програми, що коригують текст залежно від рівня підготовки учня, або адаптивні технології, що дозволяють працювати в комфортному темпі, роблять навчання доступним для дітей з індивідуальними потребами. Це дає змогу кожному працювати в зручному ритмі, що підвищує ефективність освітнього процесу та сприяє розвитку інтересу до навчання.

Технології альтернативної комунікації, такі як планшети з програмами для вираження думок або пристрої з синтезом мовлення, допомагають дітям з порушеннями мовлення або іншими труднощами в комунікації ефективно взаємодіяти з оточенням, виражати свої емоції, думки та бажання, що є важливою частиною соціалізації та інтеграції в суспільстві.

Застосування допоміжних технологій сприяє також розвитку навичок самостійності у дітей. Простими інструментами для письма, малювання або планування часу діти можуть значно полегшити процес виконання повсякденних завдань. Крім того, спеціалізовані програми для організації часу допомагають учням з ООП ефективно планувати та виконувати свої обов'язки, що важливо для їхнього подальшого розвитку та адаптації в суспільстві.

Не менш важливою є роль технологій у соціалізації дітей з ООП. Завдяки інтерактивним дошкам, програмам для спільної роботи та іншим технологіям, учні можуть брати участь у групових видах діяльності, таким чином інтегруватися у дитячий колектив, навіть якщо вони мають певні фізичні чи комунікаційні труднощі. Це створює необхідні умови для розвитку колективних навичок, співпраці та взаємодії з іншими дітьми.

Однією з категорій учнів, для яких особливо важливе використання допоміжних технологій, є діти з порушеннями зору та слуху. Їхнє навчання потребує спеціального підходу, адже традиційні друковані, аудіо- або візуальні ресурси не завжди є для них доступними.

Сучасні технології значно полегшують процес здобуття знань, забезпечуючи доступ до освітньої інформації відповідно до індивідуальних потреб. Так, для дітей з порушеннями зору використовуються електронні книги з озвучуванням, Брайлівські дисплеї, а також програми для збільшення шрифтів на екранах комп'ютерів чи планшетів, що дозволяє комфортно сприймати текстову інформацію.

Водночас, для дітей із порушеннями слуху надзвичайно важливими є програми для перекладу на жестову мову, субтитри до відеоматеріалів, а також FM-системи та слухові апарати, які спрямовують звукові сигнали безпосередньо до слухового пристрою дитини. Завдяки цим технологіям учні з порушеннями зору та слуху можуть ефективно засвоювати навчальний матеріал, брати участь у колективній роботі та бути активними учасниками освітнього процесу.

Ще однією категорією є діти, які мають труднощі в комунікації, когнітивному розвитку та соціальній взаємодії – зокрема, діти з порушеннями мовлення, аутистичного спектра та інтелектуального порушення. Усі ці групи учнів потребують підтримки як у вербальній, так і в когнітивній та емоційній сферах.

Через труднощі у мовленнєвому вираженні думок діти з мовленнєвими порушеннями часто стикаються з проблемами у

спілкуванні та навчанні. Допоміжними у цьому стають пристрої з синтезом мовлення, спеціалізовані планшети та програми альтернативної і додаткової комунікації (AAC), які використовують піктограми, символи або голосові відповіді.

Схожі технології – а також додаткові інструменти – ефективно застосовуються і в роботі з дітьми із розладами аутистичного спектра. Вони часто потребують не тільки мовленнєвої, а й емоційної та сенсорної підтримки. Для цього використовуються програми, що розвивають навички розпізнавання емоцій, встановлення контактів та соціальної взаємодії. Сенсорні кімнати та пристрої для сенсорної інтеграції допомагають дітям регулювати сенсорні навантаження, створюючи комфортні умови для сприйняття та навчання.

Якщо говорити про навчальний процес, то правильне використання допоміжних технологічних інструментів може відігравати вирішальну роль і у підтримці учнів з ООП у розвитку ефективних навичок письма та читання. Зокрема, діти з порушеннями опорно-рухового апарату, як-от церебральний параліч, які можуть мати значні труднощі з письмом, для них застосовуються налаштовувані клавіатури, засоби передбачення слів, функції перевірки орфографії та граматики, а також технології перетворення тексту в мовлення. Вони дозволяють зменшити фізичне навантаження та підвищити якість письмового мовлення.

Для навичок читання ДТ допомагають учням не лише ефективніше сприймати текст, а й краще розуміти прочитане. Це налаштовувані параметри тексту, аудіокниги, програми зчитування з екрана, інструменти анотацій сприяють покращенню розуміння й засвоєння змісту. Такі інструменти є незамінними для учнів із дислексією, затримками розвитку або іншими порушеннями, що впливають на процес читання.

Допоміжні технологічні інструменти для математики розроблені спеціально для дітей, які мають труднощі з цифрами, обчисленням, організацією тощо. Деякі з найпопулярніших інструментів включають

калькулятори, інструменти для розв'язання рівнянь, графічні органайзери та інструменти для побудови графіків чи малювання.

Здатність концентруватися протягом кількох уроків на день може бути особливо складною для учнів, які мають порушення, пов'язані з такими станами, як СДУГ. Для цього важливо, щоб у них були засоби, які допоможуть їм зосередитися на поточній роботі протягом дня, чи то навушники з шумопоглинанням, чи пристрої з будильником та нагадуванням [2].

Системи організації та управління нагадуваннями відіграють ключову роль у створенні доступного середовища для учнів з особливими потребами. Ці системи дозволяють учням з різними навчальними потребами отримати доступ до структурованої системи для планування, управління завданнями та нагадувань.

Такі функції, як налаштовувані сповіщення та візуальні підказки, враховують індивідуальні вподобання та стилі навчання. Безшовна інтеграція з такими допоміжними технологіями може допомогти створити більш інклюзивний освітній досвід.

Отже, допоміжні технології в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) у контексті інклюзивного освітнього середовища є невід'ємною складовою створення рівних можливостей для кожного учня. Вони значно покращують доступність навчання, спрощують процес засвоєння матеріалу та допомагають дітям з обмеженими можливостями повною мірою брати участь у освітньому процесі. Технології, такі як пристрої для синтезу мовлення, спеціалізовані програми для альтернативної комунікації, інтерактивні дошки, планшети, спеціальні навчальні матеріали (наприклад, тактильні книги або зорові таблиці) стають важливими інструментами в арсеналі педагогів і допомагають дітям із ООП адаптуватися до навчального процесу.

Незалежно від рівня складності технології можуть варіюватися від базових до складних програмних рішень, що забезпечують доступ до

матеріалів у зручному для учня форматі. Це може бути корисним для дітей з порушеннями зору, слуху, мовлення чи когнітивними порушеннями, надаючи їм можливість повноцінно спілкуватися, навчатися і розвивати свої навички.

Таким чином, допоміжні технології в інклюзивному середовищі виконують не лише функцію підтримки учнів з ООП, а й допомагають інтегрувати їх у загальний освітній процес, сприяють розвитку самостійності, соціалізації та забезпечують доступ до навчання на рівних умовах з іншими дітьми. Вони відкривають нові можливості для особистісного розвитку кожної дитини, надаючи інструменти для адаптації та подолання бар'єрів, що можуть виникати через індивідуальні особливості учнів.

Список використаних джерел

1. Assistive technology for accessible education // European School Education Platform. URL: <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/news/assistive-technology-accessible-education> (дата звернення: 15.05.2025).
2. Halpin M. The Power of Assistive Technology for Students in Special Education // Recite Me. URL: <https://reciteme.com/news/assistive-technology-in-special-education/>. (дата звернення: 14.05.2025).
3. Гончаровська Г. Ф., Мартиняк О. Р., Цимбала У. І. Особливості використання сучасних технологій в інклюзивному середовищі // Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат : збірник тез та доповідей. Тернопіль, 2021 р. С. 52-56.
4. Технології та методики навчання учнів з ООП // Promethean. URL: <https://prometheanworld.com.ua/tehnologiyi-ta-metodyky-navchannya-uchniv-z-ooop/>. (дата звернення: 16.05.2025).
5. Чернуха Н. М., Васильєва-Халатникова М. О. Інклюзивні технології в роботі з дитиною з інвалідністю. *Vector of modern pedagogical and*

psychological science in Ukraine and EU countries : collective
monograph. Riga, 2020. С. 692-708.

ІНДИВІДУАЛЬНА КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Оксана Гаяш,
кандидатка педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації,
спеціальної та інклюзивної освіти
Державний вищий навчальний заклад
«Ужгородський національний університет»
E-mail: oksana.haiash@uzhnu.edu.ua

У сучасній освіті велика увага приділяється роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, серед яких і діти, які мають затримку психічного розвитку (ЗПР).

І. Омельченко підкреслює, що діти із затримкою психічного розвитку мають потенціал для інтелектуального зростання. Проте їхня пізнавальна діяльність відрізняється певними особливостями, які пов'язані з незрілістю емоційно-вольової сфери, зменшеною працездатністю та функціональною недостатністю деяких вищих психічних функцій [1].

У молодшому шкільному віці ЗПР найбільш помітна, оскільки діти потрапляють в умови навчання, що потребують зосередженості, самоконтролю та довільної регуляції поведінки.

У школярів з ЗПР молодшого шкільного віку спостерігаються такі характеристики: нестійка увага, низький рівень розвитку сприйняття (недостатність, обмеження, фрагментарність знань про навколишній світ), недостатня продуктивність довільної пам'яті, низький об'єм пам'яті, неточність відтворення, затримка розвитку всіх форм мислення; невідповідність інтелектуальних можливостей дитини її віку; зниження працездатності, пізнавальної активності; обмежений словниковий запас; труднощі у формуванні навчальної мотивації; емоційна нестійкість, імпульсивність; слабкий розвиток вольових якостей. Ці особливості

зумовлюють необхідність застосування спеціальних підходів до організації освітнього процесу.

Індивідуальна корекційна робота стає необхідним засобом подолання труднощів та розвитку потенційних можливостей таких дітей і є важливим компонентом навчання, що сприяє успішній інтеграції дитини в освітнє середовище.

У ході нашого експерименту організація освітнього процесу в системі інклюзивного навчання школярів з ЗПР здійснювалася за принципами корекційної педагогіки і передбачала ґрунтовне усвідомлення спеціалістами найважливіших ознак психічної діяльності дітей, уміння означувати умови для розумового розвитку учнів і створювати особистісне корекційно-розвиваюче довкілля, яке дозволяє учням реалізувати свій потенціал.

Корекційна робота з зазначеною категорією дітей базувалася на таких принципах: індивідуалізації; системності й послідовності; урахування зони найближчого розвитку; опори на сильні сторони дитини; тісної співпраці з сім'єю та педагогами.

Опишемо основні підходи, які здійснювалися до організації освітнього процесу для молодших школярів із ЗПР:

- 1) у процесі навчання використовували лише методи, завдання, які максимально активізували пізнавальну діяльність дітей, розвивали їхнє мовлення, формували необхідні навички навчальної діяльності;
- 2) адаптували темп вивчення навчального матеріалу і методів навчання до рівня розвитку дітей з ЗПР (навчальний матеріал подавався невеликими дозами, його ускладнення здійснювалося поступово);
- 3) до кожної дитини застосовувався індивідуальний підхід і на уроках, і на корекційних заняттях;
- 4) корекційне навчання поєднували з лікувально-оздоровчими заходами;
- 5) використовували похвалу, створення ситуації успіху, підвищення самооцінки дитини.

Одним із шляхів реалізації корекційної спрямованості освіти дітей з ЗПР є проведення корекційно-розвиткових занять. Відповідно до індивідуальної програми розвитку дітей проводилися такі корекційні заняття «Ритміка», «Корекція розвитку», «Розвиток мовлення». Корекційні заняття проводилися психологом, вчителем-логопедом, і вчителем-дефектологом. Вчитель, асистент вчителя, психолог, логопед, вчитель-дефектолог входять до команди супроводу дитини з ЗПР. Від їх злагодженої діяльності залежить якість індивідуальної підтримки дитини з затримкою психічного розвитку.

Початковим принципом визначення цілей та завдань корекції, а також методів їх вирішення є принцип єдності діагностики та корекції розвитку. Завдання корекційної роботи можуть бути безпомилково вчасними лише на основі комплексного вивчення та оцінки потенційних резервів дитини, виходячи з концепції «зони найближчого розвитку» [1].

Тому складовими діяльності педагогів команди психолого-педагогічного супроводу дитини були:

1. Діагностика рівня розвитку дитини на основі вивчення висновку ІРЦ про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, дитячих доробків, малюнків, зошитів, бесід з батьками, спостережень за учнем; діагностика рівня предметних компетентностей, обізнаності з оточуючим простором; характерних рис спілкування з однолітками та дорослими.

2. Розроблення на основі діагностичних даних корекційного індивідуального освітнього маршруту дитини (планування індивідуальних корекційних занять з вчителем-дефектологом, логопедом, психологом).

3. Моніторинг динаміки розвитку дитини:

- систематичне вивчення індивідуальних властивостей школяра та окреслення напрямів корекційно-розвиткової роботи;
- записування змін розвитку школяра з ЗПР в аналітичних документах (щоденник спостереження, характеристика, індивідуальна програма

розвитку), планах корекційних занять з урахуванням засвоєння учнем освітньої програми.

Основні завдання, які вирішувалися на індивідуальних корекційних заняттях: 1) розвиток пізнавальних процесів (мислення, уваги, уяви, пам'яті); 2) формування комунікативних навичок; 3) корекція емоційно-вольової сфери; 4) підвищення навчальної мотивації; 5) соціалізація і розвиток адаптивної поведінки.

Робота на індивідуальних заняттях була максимально спрямована на загальний розвиток молодших школярів з ЗПР, не допускалися формальний підхід, механічні тренування; на заняттях використовувалися різні види практичної діяльності.

Індивідуальні корекційні заняття організовувалися відповідно до можливостей дитини – пропонувалося посилене доступне завдання з метою забезпечення учневі ситуації успіху. В подальшому завдання ускладнювали, орієнтуючись на зростаючі можливості дитини.

Залучення батьків до корекційної роботи є ключовим фактором успішного розвитку дітей із затримкою психічного розвитку. Ефективна взаємодія між спеціалістами й батьками сприяє створенню єдиного корекційного простору для дитини.

Розкриємо аспекти взаємодії фахівців і батьків, які застосовувалися в нашому експерименті:

- вивчення вчителем, асистентом вчителя, спеціалістами атмосфери виховання дітей з ЗПР у сім'ї та розроблення чітких порад для батьків щодо підтримки дитини вдома;

- знайомство педагогів з результатами діагностики і планами спеціалістів, а спеціалістів – з планами роботи вчителя, асистента вчителя;

- надання батькам учнів із ЗПР відомостей про результати вивчення та моніторинг розвитку дітей з визначеними рекомендаціями від вчителя, асистента вчителя і спеціалістів;

- проведення навчальних семінарів з питань корекційного навчання, соціальної адаптації учнів з ЗПР («Ознайомлення батьків з методами сенсорного розвитку, когнітивних вправ», «Показ практичних прийомів взаємодії з дитиною»), проведення сімейних тренінгів для формування довірливих стосунків.

- спільна участь у заняттях (залучення батьків до навчальних ігор та терапевтичних занять);

- участь вузьких спеціалістів команди супроводу (корекційного педагога, учителя-логопеда, психолога, соціального педагога, реабілітолога, фахівця ІРЦ) у засіданнях методоб'єднань учителів, проведенні зборів для батьків;

- оформлення педагогами документації, яка відображає взаємозв'язок у роботі спеціалістів (зошит взаємозв'язку вузьких спеціалістів з вчителем класу, асистентом вчителя, з батьками, щоденник спостереження за учнем, написання характеристики).

Особливого значення надавали збереженню здоров'я дітей. З цією метою організовували попередження перевтоми (чергування розумової та практичної діяльності), емоційних зривів, проведення фізхвилинок на ур., проведення занять на свіжому повітрі, створення клімату психологічного комфорту.

Розкриваючи аспекти індивідуальної корекційної роботи з молодшими школярами з ЗПР слід зупинитися і на корекційних прийомах реалізації індивідуального підходу до таких дітей в умовах інклюзивного навчання:

- Оскільки головна особливість школярів з ЗПР – це фрагментарність знань про довколишній світ, потрібно зосереджувати увагу на формування у них вміння спостереження, досвіду практичної діяльності, формування здатності самостійно здобувати знання та користуватися ними.

- Беручи до уваги недостатню активність і невпевненість дітей із затримкою психічного розвитку у використанні навіть тих знань, які вони вже мають, слід максимально заохочувати їхню участь на уроках,

підтримувати навіть найменші досягнення і звертати на це увагу інших учнів. Це допоможе створити атмосферу позитивного, доброзичливого ставлення та постійної підтримки цих дітей.

- Через недостатню здатність учнів до засвоєння абстрактних знань, постійно використовувати візуалізацію та детальне пояснення нових алгоритмів.

- Ураховуючи проблеми із запам'ятовуванням і знижену працездатність, слід додатково пояснювати навчальний матеріал, надавати учням можливість виконувати завдання у повільнішому темпі, зменшувати обсяг завдань. Для кращого розуміння варто використовувати додаткові запитання для розширення змісту завдань, залучати знайомі учням аналогії.

- У випадку труднощів з орієнтуванням у завданні рекомендується застосовувати поетапні інструкції, поділ завдання на складові частини. Також важливо формувати навички планування дій при вирішенні завдань та вчити давати словесні звіти про виконану роботу.

- Для закріплення нового матеріалу давати багаторазові вказівки і вправи.

- Поступово слід підвищувати темп виконання завдань і працездатність дитини.

- Через емоційне вікове відставання школярів ігрові методи навчання треба скорочувати поступово, водночас утримуючись від різких заборон. Замість цього слід поетапно впроваджувати загальноприйняті навчальні підходи.

- Для мотивації до навчання та пізнавальної діяльності слід постійно підтримувати й заохочувати учнів. При необхідності зменшувати обсяг самостійних завдань. У роботу з дітьми доречно залучати спеціалістів школи, таких як логопед, психолог, фахівець із лікувальної фізкультури.

- Організовувати динамічне спостереження за прогресом дитини, щоб відслідковувати результати та визначати потреби у корекції підходів.

- Проводити індивідуальні корекційні заняття, використовуючи практико-орієнтовані методи навчання.

- Налагодити ефективну співпрацю з батьками: пояснити їм особливості психічного розвитку дітей цієї категорії, а також надати рекомендації щодо поетапної спільної роботи школи й родини для подолання затримки психічного розвитку дитини.

Отже, індивідуальна корекційна робота з молодшими школярами з ЗПР є складним, але надзвичайно важливим процесом, що спрямований на всебічну підтримку дитини. Своєчасне втручання, системна робота фахівців і тісна співпраця з батьками дають змогу поліпшити адаптацію дитини до шкільного життя та сприяють її особистісному розвитку.

Успіх корекційної роботи залежить від узгодженості дій усіх учасників освітнього процесу, віри в потенціал дитини та створення сприятливого середовища для її розвитку. Такий підхід дозволяє забезпечити не лише навчальні досягнення, а й повноцінну соціальну інтеграцію дитини.

Список використаних джерел:

1. Омельченко І. М. Методичні рекомендації з організації і проведення корекційно-розвивального навчання школярів із затримкою психічного розвитку: методичні рекомендації. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка. К., 2019. 59 с.

АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ООП НА ТЕРИТОРІЇ УКРАЇНИ ТА ЗАКОРДОНОМ

Богдана Грицевич,
здобувачка першого рівня вищої освіти
факультету педагогічної освіти
Спеціальність 016.02 «Олігофренопедагогіка»
Львівського національного університету ім. Івана Франка

Леся Сікорська,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної освіти Львівського національного
університету імені Івана Франка,
гарант ОПП А6.02 «Корекційна психопедагогіка»
E-mail: lesya.sikorska@lnu.edu.ua

У сучасному світі сповненому викликами та глобальними проблемами психологічне благополуччя особистості кожного з батьків дитини з особливими освітніми потребами (ООП) є основним фактором, що визначає якість життя всієї сім'ї, рівень адаптації дитини та ефективність її інтеграції в освітнє середовище. В умовах воєнного конфлікту, соціально-економічної нестабільності, а також масової еміграції українських сімей, дана тема набуває ще більшої актуальності з кожним днем [2]. Різниця в рівні соціальної підтримки, доступі до різних послуг та загальному ставленні до інклюзії в країнах Європи і в Україні, безпосередньо впливає на емоційний та психологічний стан батьків, що виховують дітей з ООП.

За визначенням В. Алещенка (2020), психологічне благополуччя — це інтегративне явище, що проявляється ступенем досягнення основних складових позитивного функціонування особистості і суб'єктивно сприймається як задоволеність собою та своїм життям. Воно тісно пов'язане з ціннісними орієнтаціями, життєстійкістю, позитивним мисленням і здатністю до адаптації та відновлення [1]. У контексті батьківства дітей з ООП, цей показник пов'язаний із рівнем стресу,

емоційним вигоранням, самореалізацією чи самоактуалізацією кожного з батьків, соціальними зв'язками та впевненістю у майбутньому дитини. В Україні батьки дітей з ООП часто стикаються з низьким рівнем доступності до якісних медичних, реабілітаційних, психологічних та освітніх послуг. Поширеною є стигматизація та недостатня обізнаність суспільства, щодо потреб та головних принципів інклюзії, значна частина турбот лягає на матір, що часто веде до ізоляції, хронічного стресу, депресивних станів, та емоційного вигорання [6, с. 3]. Нестача державної підтримки, складнощі в оформленні усіх паперів щодо надання послуг, брак фахівців у місцевих регіонах та на даний момент у зонах бойових дій. В цей час багато українських родин, які виїхали закордон через війну зіткнулися з іншими викликами. Серед значущих труднощів сімей-мігрантів є: мовний бар'єр, труднощі з адаптацією, безробіття, відсутність житла, необхідність оформлення лікування, матеріальної допомоги пільговим категоріям сімей, тобто юридичні процедури та культурні відмінності, що можуть спричинити додатковий стрес. [5; с. 63 - 72]. Проте, у країнах ЄС надається краща система підтримки, розвиваються проекти з освітніх програм, в тому числі і Erasmus+, організовується підготовка педагогічних кадрів та конструктивна співпраця між закладами [8]. Згідно з проведеними дослідженнями, було доведено, що багато сімей відчують полегшення завдяки доступу до кваліфікованої державної допомоги, безпечному середовищі поза межами війни, толерантному ставленню з боку місцевих організацій та закладів. Відповідно до наших порівняльних досліджень сімей дітей з ООП свідчать, що загальний рівень психологічного благополуччя батьків дітей з особливими освітніми потребами закордоном, вищий ніж в Україні.

З метою вивчення рівня психологічного благополуччя батьків дітей з особливими освітніми потребами було проведено онлайн-анкетування, створене у Google Forms. Посилання на анкету поширювалося у соціальних мережах (Facebook, Telegram, WhatsApp) та у тематичних

групах для батьків. У дослідженні взяли участь 148 респондентів, з яких 73,7 % — жителі України, а 26,3 % — жителі країн Європейського Союзу (див.: рис. 1).

Для збору емпіричних даних було використано низку психодіагностичних інструментів: шкалу психологічного благополуччя WHO-5, шкалу резиліентності особистості RAQ-8, шкалу депресії, тривожності та стресу DASS-21 та шкалу вибору копінг-стратегій Brief COPE [3; 4; 6; 11].

Ваше місце проживання:
148 відповідей

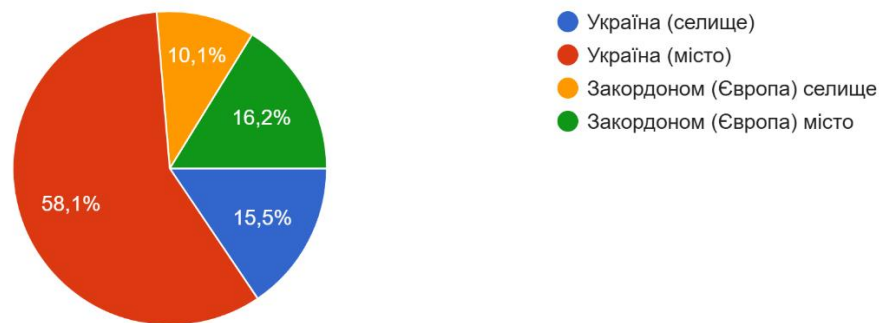


Рис. 1. Діаграма місця проживання з анкетування батьків дітей з ООП на території України та в країнах Європейського союзу.

Порівняно психологічні якості благополуччя сімей з дітьми з ООП, що проживають на території України та закордоном, за t-критерієм Ст'юдента.

З таблиці видно, що між батьками дітей з ООП, які проживають в Україні та Європі, істотних статистичних відмінностей за показниками загального благополуччя не виявлено. Зокрема, показник «Якість життя (ВООЗ-5)» становить 12,31 у батьків з України та 11,49 у батьків з Європи ($t = 0,77$; $p = 0,44$); «Резилієнтність» (3,81 та 3,63 відповідно при $t = 1,30$; $p = 0,20$); «Депресія» (7,25 та 7,41 відповідно при $t = -0,15$; $p = 0,88$); «Тривожність» (6,74 і 6,33 відповідно при $t = 0,42$; $p = 0,68$); «Стрес» (10,81 та 11,05 відповідно при $t = -0,25$; $p = 0,80$).

Водночас виявлено статистично значущі відмінності у виборі копінг-стратегій «Уникання» (15,69 у батьків з України та 17,23 у батьків з Європи при $t = -2,00$; $p = 0,048$) та у вікових показниках (2,76 та 3,08 відповідно при $t = -2,34$; $p = 0,021$). Різниця у копінгу «Емоції» наближається до статистичної значущості (30,24 та 32,08 відповідно при $t = -1,78$; $p = 0,077$).

Отже, результати засвідчили, що у групах батьків дітей з ООП в Україні та Європі спостерігається подібний середній рівень психологічного благополуччя, проте відрізняються копінг-стратегії з більшим акцентом на уникання у батьків європейської групи (див.: рис. 2).

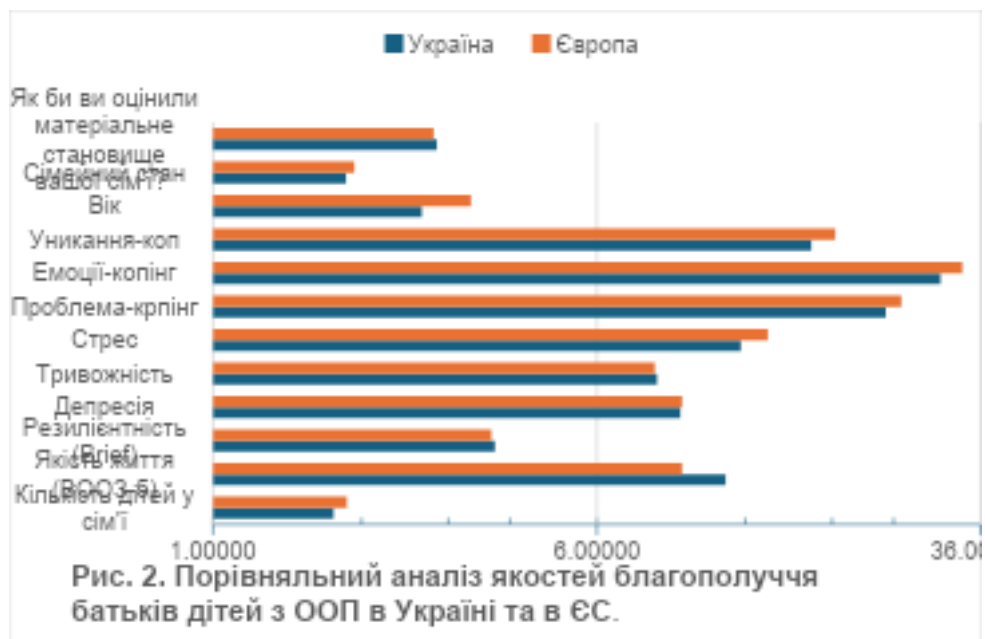


Рис. 2. Порівняльний аналіз якостей благополуччя батьків дітей з ООП в Україні та в ЄС

Отже, попри відсутність істотних відмінностей у загальному рівні психологічного благополуччя, сім'ї дітей з особливими освітніми потребами, які проживають у Європі, демонструють дещо вищий рівень стресу та більшу схильність до копінг-стратегії «Уникання» порівняно з сім'ями на території України. Враховуючи ці особливості, можна зробити висновок про необхідність розробки та впровадження покращених адаптаційних ресурсів для підтримки сімей, що проживають у країнах ЄС.

Список використаних джерел:

1. Алященко В. Психологічне благополуччя особистості. Журнал Психологія: Національний університет оборони України, Київ, Україна. 2024. Військово спеціальні науки Вип. 3 (59) 2024. DOI: <https://doi.org/10.17721/1728-2217.2024.59.29-33>
2. Губар А.О. Стрес як фактор впливу на адаптацію людини. Стаття подана до редакції 15.02.2010 ст 2 URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/3_2010/6.pdf
3. Індекс доброго самопочуття (WHO-5) Psychiatric Research Unit, WHO Collaborating Center for Mental Health, Frederiksborg General Hospital, DK-3400 Hillerød. 1995. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/file:///C:/Users/%D0%91%D0%BE%D0%B3%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B0/Downloads/WHO-5%20UA_vegleges_A.pdf
4. Мельник Ю. Б., Стадник А. В. Шкала депресії, тривоги та стресу: методичний посібник. Навчальне видання: укр. Харків: ХОГОКЗ. 2023 с14. DOI: https://doi.org/10.26697/sri.krpoach/melnyk.stadnik.4.2023_2023.
5. Наугольник Л. Б. Психологія стресу: підручник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с. URL: https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/10/%D0%9D%D0%B0%D1%83%D0%B3%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F_%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%83.pdf
6. Олефір В. Боснюк В. Україномовна адаптація шкали задоволеності базових психологічних потреб. Інсайт: психологічні виміри суспільства. 2024. No 12. С. 18–4. URL: <https://insight.journal.kspu.edu/index.php/insight/article/view/235/139>
7. Слободяник Н.В. Стресостійкість як психологічний ресурс особистості в ситуації змін. Соціальна психологія, психологія соціальної роботи. Інститут

психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України. Том 35 (74). № 4. 2024. УДК 159.922 С. 91-95. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.4/14>

8. Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції. 25 листопада 2021 року, м. Запоріжжя. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2021. 140 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/39961/1/T_Liakh_Konf_2021_113_114_I_L.pdf

9. Як допомогти дитині адаптуватися до навчання в іншій країні. Буклет від UNICEF. ВГЦ «Волонтер», 2022 © Представництво Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні, 2022 URL: <https://www.unicef.org/ukraine/media/44441/file/adaptation%20to%20study.pdf>

10. Andreyko B. The emotional state of parents in the structure of the stages of the experience of having a child with developmental disabilities. Ivan Franko Lviv National University Faculty of Philosophy, Department of Psychology, Doroshenko 41, Lviv 290000 Ukraine С. 150-157. DOI: [10.15503/jecs20162.150.157](https://doi.org/10.15503/jecs20162.150.157)

11. Mowbray D. Resilience Assessment Questionnaire (RAQ 8). The resource of Management advisory service of WellBeing and Performance Group, 2024 URL: chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcgclclefindmkaj/https://www.ficm.ac.uk/sites/ficm/files/documents/2021-12/Short%20Resilience%20Questionnaire.pdf

ПРОЦЕС СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Мар'яна Гринців,
кандидатка психологічних наук,
старший викладач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка,
E-mail: m_hryntsiv@dspu.edu.ua

Мар'яна Бажан,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, ОП «Інклюзивна освіта»,
факультет історії, педагогіки та психології,
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Одним із ключових завдань інклюзивної освіти є не лише засвоєння освітньої програми, але й формування у дитини з особливими освітніми потребами практичних умінь і навичок, необхідних для подальшої соціалізації.

Соціалізація є ключовим чинником повноцінного розвитку особистості та її ефективної взаємодії з суспільством. Згідно з загальноприйнятим визначенням, соціалізація (від латинського слова *socialis*, що означає «суспільний») – це процес включення людини в життя суспільства, активного засвоєння нею соціального досвіду, ролей, норм і цінностей, необхідних для успішної діяльності в ньому.

Цей процес охоплює кілька етапів: адаптацію, під час якої дитина пристосовується до норм і вимог соціуму; індивідуалізацію, коли вона усвідомлює власні можливості; інтеграцію, що передбачає пошук свого місця в суспільстві через використання особистих якостей; ранню трудову стадію, на якій відбувається професійне становлення через трудову підготовку в умовах інклюзії.

У розвитку дитини з особливими освітніми потребами можна виокремити кілька етапів соціалізації [3].

Початковий етап – інтеграція в соціум. На цьому рівні соціалізація дитини з особливими освітніми потребами (ООП) неможлива без активної підтримки з боку батьків або осіб, які їх замінюють. Сім'я виступає першим соціальним інститутом, що сприяє соціальному становленню дитини. Вона створює природне середовище для її всебічного розвитку та відповідає за забезпечення умов для фізичного, духовного, інтелектуального, культурного й соціального зростання.

Саме в сім'ї формуються перші уявлення дитини про цінності людства, взаємні стосунки між людьми, а також моральні якості дитини з ООП. Ефективність соціалізації в сім'ї визначається багатьма факторами, зокрема тим, наскільки родина правильно сприймає особливості розвитку дитини, як швидко адаптується до них і які реабілітаційні стратегії обирає. На цьому етапі на соціалізацію можуть негативно впливати певні особливості сім'ї.

Одним із важливих завдань педагога є допомогти батькам сприймати свою дитину з ООП як унікальну особистість. Важливо, щоб родина відчувала підтримку педагогів, бачила зацікавленість учителів у розвитку дитини та їхню готовність сприяти її вихованню. До ключових факторів, що сприяють успішній соціалізації дитини з ООП у сім'ї, належать: повага до дитини, прийняття її такою, як вона є, похвала й заохочення, активне спілкування, уважне спостереження, акцент на її сильних сторонах та застосування ефективних методів інструкцій.

Щодо батьків учнів з ООП, основне завдання вчителя полягає в наступному: налагодженні контакту та формуванні довірливих, партнерських відносин із сім'єю; сприянні інтеграції батьків дітей з ООП у спільноту інших батьків класу; регулярному обміні інформацією про навчальний процес, виховання, інтереси та особистісні особливості дитини; залученні батьків до розробки індивідуальних планів розвитку

(ІПР) та індивідуальних навчальних програм, а також до участі в навчанні, вихованні та позакласних заходах; організація ефективної співпраці з іншими учасниками психолого-педагогічного супроводу; розробка спільних рекомендацій для батьків разом з іншими фахівцями, щоб вони почувалися комфортно вдома та в класі; організація участі батьків у створенні портфоліо дитини; забезпечення підтримки сімей, які виховують дітей з ООП в закладі освіти [1].

Другий етап соціалізації дитини – це навчання в закладі освіти, де інклюзивна освіта є важливим чинником. Основними агентами соціалізації в школі є вчителі, які повинні створити модель взаємодії дітей з соціумом, виконуючи свою роль у цьому процесі. Хоча на цьому етапі роль вчителя в соціалізації дитини збігається з виховною функцією, існує певна різниця. Виховна функція зосереджена на передачі духовно-моральних, естетичних та інших цінностей, тоді як соціалізуюча функція готує дитину з ООП до взаємодії з реальним соціальним середовищем, яке є менш структурованим і більш схильним до суперечливих ідей.

Рівень ефективності соціалізуючого впливу освітнього закладу визначається сукупністю всіх аспектів шкільного життя, як офіційних, так і неформальних психолого-педагогічних чинників. До неформальних умов, відомих у англomовних країнах як «приховані», належать загальна атмосфера школи, характер міжособистісних відносин між учасниками навчального процесу, особливості педагогічної діяльності, методи розв'язання конфліктів і культура організації навчального закладу. Формальна складова освітнього процесу спрямована на формування системи знань, умінь і навичок.

Оцінювання навчальних досягнень може здійснюватися як за загальними критеріями, встановленими для всіх учнів у системі загальної середньої освіти, так і за індивідуальними показниками, визначеними відповідно до навчальної програми конкретного учня.

Основні принципи роботи вчителя з учнями з ООП включають: сприйняття цих учнів як таких самих, як і інших дітей у класі; включення їх у всі види діяльності з адаптацією або модифікацією завдань відповідно до можливостей кожної дитини з ООП; участь у колективних формах навчальної діяльності, а також у спільних позакласних і позашкільних заходах, зокрема святах, іграх, конкурсах та екскурсіях.

Ми виокремлюємо кілька основних напрямків соціалізації дитини: розвиток її інтелектуальної сфери; розвиток мовленнєвих і емоційних навичок; допомога у подоланні соціально-педагогічних труднощів і вікових криз; розвиток позитивної Я-концепції шляхом акцентування на сильних сторонах дитини; зміцнення моральних цінностей і формування позитивних особистісних якостей; адаптація в колективі однолітків та інтеграція до соціально значущої діяльності школи, а також участь у добровільній суспільно корисній діяльності.

Отже, управління процесом соціалізації дітей, зокрема з дітьми з особливими освітніми потребами, у закладі освіти включають [4]:

- забезпечення ефективної взаємодії між фахівцями спеціальної освіти, вчителями, класним керівником, психологом, асистентом вчителя та іншими членами команди психолого-педагогічного супроводу, а також батьками дітей з особливими освітніми потребами;
- організація курсів підвищення кваліфікації для педагогів з метою ознайомлення та впровадження форм і методів соціалізації дітей з ООП у навчальний процес та позакласну діяльність.;
- регулювання психологічно-педагогічними, культурно-гігієнічними та індивідуальними заходами, спрямованими на розвиток дитини;
- сприяння процесу інтеграції дітей з обмеженими психофізичними можливостями та розвитку комунікативних навичок у колективі.;
- реалізація взаємодії між батьками дітей з нормотиповим і порушеним психофізичним розвитком, а також між педагогами і батьками.

Отже, можна зробити висновок, що процес соціалізації дітей з ООП в освітньому закладі повинен бути чітко організованим, зокрема під керівництвом адміністрації, і передбачати активну участь батьків. Від керівництва залежить належна організація взаємодії учасників освітнього процесу, що сприятиме створенню відповідного соціального середовища, де дитина з особливими потребами буде почуватися комфортно серед однолітків.

Список використаних джерел:

1. Аріщенко А. Інклюзивний освітній простір ЗВО України: сучасний стан та перспективи розвитку. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2018. № 5 (79). С. 381-389.
2. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі. Путівник для педагогів: навчально-методичний посібник. Київ: «Фенікс», 2010. 96 с.
3. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школі : монографія. Київ: Фенікс, 2009. 416 с.
4. Матрос О. Інклюзивна освіта дітей з фізичними порушеннями як фактор їх соціальної адаптації. Social work and social education. 2019. № 3. URL: <https://doi.org/10.31499/.3.2019.190396> (дата звернення: 16.05.2021).

ІНКЛЮЗІЯ ТА КІНЕМАТОГРАФ

Галина Груць,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
E-mail: hrutsg@ukr.net

Відтоді, як тема аутизму актуалізувалася в нашій країні, значно більшій кількості дітей почали ставити діагноз «розлад аутистичного спектру» (РАС), а дорослі поглибили свої знання про дітей з особливими освітніми потребами, збагнули, що таке інклюзивна освіта. Згідно з дослідженнями, які проводилися у США, 1 з 63 дітей мають розлади РАС. Але й досі тема аутизму оточена численними міфами. У відповідь на соціальний запит з'являється все більше фільмів на цю тему. Сьогодні кіно про людей з особливостями розвитку та поведінки говорить з нами зрозумілою мовою й розповідає просто про складне. Авжеж, такі фільми є найпотужнішим мотиватором у досягненні своєї мети. Вони допомагають підліткам адаптовуватися до життя у світі, де ти не дуже схожий на інших, вчать долати, здавалося б, непереборні перешкоди і досягти своєї мрії, навіть якщо все довкола супроти тебе.

Історія таких фільмів починається з відомих «Людина дощу», «Форест Гамп», «Я Сем», «Ігри розуму». Безперечно, всі вони нескінченно цікаві з погляду історії, драматургії та акторської роботи. Однак я хотіла б зупинитися на фільмах, заснованих на реальних історіях, які можуть допомогти дитині, що дорослішає, асоціювати себе з іншим, який не схожий на решту. Щоб продовжувати йти вперед, домагатися свого, долати страх і вірити у своє призначення. У цих фільмах розповідається про те, як людям, які спочатку опинилися у надскладній життєвій ситуації, вдалося знайти себе в професії, довести свою спроможність і право отримати саме цю роботу, обіймати саме цю посаду та подолати,

незважаючи на свої особливості, опір цілого суспільства. Як, наприклад, у серіалі «Добрий лікар» (2017) на зібранні ради правління лікарні звучать аргументи: «Аутист? Хоче бути хірургом? Там, де треба спілкуватись із людьми? Ви серйозно?!».

Перегляд таких фільмів студентами – це значний крок у бік інклюзивного мислення в світовому телепродукті. Вони не лише розкривають складні теми, а й подають їх глядачам з гідністю, щирістю та співчуттям. Стрічки інклюзивної тематики важливі для формування нової культури прийняття, де кожна людина – не проблема, а можливість для глибшого розуміння.

Глядач мимоволі задається запитаннями: «Як таким хлопчикам і дівчаткам вдається пройти цей шлях: спершу закінчити школу, відтак вищий освітній заклад, написати, захистити й отримати диплом бакалавра чи магістра, потім знайти роботу, довести, що вони здатні її виконувати навіть краще за інших і продемонструвати це на практиці?». Гадаю, що це неймовірний приклад, який надихає дітей з особливими освітніми потребами. Адже дитині з ОМЖ та її батькам доводиться докладати на цьому шляху кілотонни зусиль, на відміну від звичайних середньостатистичних підлітків із добрими оцінками в анамнезі, з репетиторами, мовними школами й відсутністю серйозних проблем у комунікаціях, окрім підліткових.

У нашій країні молодій людині з ООП вступити до вищого освітнього закладу – десть на межі людських можливостей. А займатися улюбленою справою і робити це успішно – не просто відмінний результат, це справжня перемога і подвиг, це досягнення космічної величини у межах долі однієї людини.

Щороку студентам пропоную перелік фільмів на педагогічну тематику, зокрема, про людей з ООП. Звісно, цей список не повний. Упевнена, що є ще авторське кіно, етно-фільми, які не перекладені або просто маловідомі, але й тих, які є у переліку, достатньо, щоб один

конкретний підліток надихнувся і повірив у свої сили, зміг побачити себе збоку, співвіднести свої труднощі та сумніви з тим, що відчуває дитина з особливими потребами розвитку. І це, можливо, додасть йому трохи більше сили й упевненості внутрішньо відштовхнутися, глибше вдихнути і продовжити свій шлях уперед, навіть якщо все довкола проти, навіть якщо ніхто в нього зараз не вірить. Бо якщо спромоглися герої фільмів, то і я зможу. Серед запропонованих фільмів варто проаналізувати декілька:

1. «Хороший лікар» (2017 рік, країна: США, жанр: серіали, драма, режисер: Джон Дал, Сет Гордон, Майк Лісто). Серіал розповідає про лікаря із зовнішністю 15-річного підлітка, у якого діагностовано РАС та синдром Саванта. Хлопчик з дитинства мріяв бути хірургом, здобув освіту та проходить практику в одній із лікарень. Сюжет динамічний, захоплює з першого кадру. Кожен день Шону Мерфі доведеться боротися не лише з нерозумінням з боку колег, а й з власними особливостями розвитку. Його чекають невідомі хвороби, дивні випадки і смерті невиліковно хворих пацієнтів. Останнє особливо боляче б'є по самооцінці головного героя, який звинувачує себе в кожному летальному випадку. Важка робота може виявитися не під силу людині з такими особливостями розвитку, але сам Шон розуміє, що не здатний відмовитися від покликання.

2. «Темпл Грандін» (2010). Заснований на реальних подіях фільм про жінку з аутизмом, яку мама змушувала в дитинстві ходити до звичайної школи. Вона здобула освіту інженера та запропонувала сільськогосподарській промисловості новий і гуманний спосіб поводження з коровами на скотобійнях. Жодної крові у фільмі немає. Лише графіки, креслення та неймовірна воля дівчинки, для якої зайти у двері супермаркету вже було глобальною проблемою, а їй довелося відстоювати власну думку на виробничих нарадах. У мережі є реальні відео з виступами героїні на конференціях та велелюдних майданчиках. Це, напевно, вражає.

3. «Перед класом» (2008). Заснована на реальних подіях історія хлопчика з синдромом Туретта (часті та мимовільні рухи, тики й звуки, які можуть бути лякаючими та неприємними), який мріє бути вчителем. Він здобуває освіту й вірить у себе. Його цілком підтримують мама й друзі, але система не готова, аби в школі працювала людина з таким діагнозом і такими зовнішніми проявами, особливо в ролі учителя початкової школи. Поки він безуспішно пробиває стіну байдужості, керівництво однієї зі шкіл обережно вирішує з ним співпрацювати. Виходить чудовий досвід і чудовий результат, а для багатьох шкіл дуже показовий приклад!

4. «Хокінг» (2004). У головній ролі тоді ще маловідомий масовому глядачеві Бенедикт Камбербетч в історії про видатного вченого нашого часу Стівена Хокінга. Точніше про період, коли він, будучи студентом, захворів на невиліковну хворобу і водночас опинився на порозі найбільшого і фундаментального для науки відкриття про Всесвіт. Сьогодні його геній і репутація в науці не викликають ні в кого сумнівів. А в юності йому доводилося долати шалений опір наукової спільноти.

Відрадно, що в українському кінематографі теж почали з'являтися фільми про дітей з ООП. 2024 року вийшов восьмисерійний серіал «Сімейний консультант», який заслуговує на увагу завдяки своєму інклюзивному підходу. Головна героїня Світлана за фахом – психологиня. Після народження сина з розладом аутистичного спектру вона стикається з викликами, пов'язаними з вихованням дитини з особливими потребами. Сюжет мелодрами зосереджується на її особистому шляху прийняття й адаптації до нових обставин, а також на її професійній діяльності, спрямованій на допомогу іншим сім'ям у подібних ситуаціях. Серіал отримав позитивні відгуки за чутливу та реалістичну подачу теми інклюзії, а також за внесок у підвищення розуміння життя людей з особливими потребами в українському суспільстві.

Інклюзивні аспекти серіалу:

- репрезентація дітей з РАС: серіал висвітлює життя дітей із розладом аутистичного спектру, показуючи їх особливості та потреби;
- підтримка сімей: Світлана допомагає іншим батькам, які виховують дітей з особливими потребами, що підкреслює важливість психологічної підтримки та розуміння в суспільстві;
- підвищення обізнаності: через сюжет серіалу глядачі отримують можливість краще зрозуміти виклики, з якими стикаються сім'ї, що виховують дітей з інвалідністю, а також важливість інклюзивного підходу в освіті та соціалізації.

Студентам було запропоновано переглянути цей фільм. Згодом було проведено семінар-дискусію на тему: «Інклюзія, прийняття та підтримка у родині: роздуми над серіалом «Сімейний консультант», яка тривала 40 хвилин. Студенти відповідали на запитання викладача:

1. Як ви вважаєте, чому батькам буває складно прийняти діагноз дитини?
2. Що допомогло героїні змінити своє ставлення до сина?
3. Які внутрішні бар'єри долає Світлана?
4. Які виклики виникають у спілкуванні батьків з дітьми з РАС у школах, медичних установах?
5. Яким чином суспільство може бути підтримувальним середовищем?
6. Як ви оцінюєте роль психолога у серіалі?
7. Чи змінився ваш погляд на інклюзію після перегляду?
8. Як би ви підтримали знайомого в подібній ситуації?

Після завершення дискусії студенти виконали творчі завдання рефлексійного характеру:

1. Напишіть коротке повідомлення (1–2 речення), яке ви б надіслали героїні серіалу на підтримку.
2. Намалюйте чи опишіть метафору «особливої родини».
3. Складіть «інклюзивний маніфест» – 3 правила прийняття та підтримки.

Коментуючи зміст запропонованих завдань, студенти наголошували, що такі завдання викликають у них значно більшу зацікавленість, аніж обговорення питань семінару, оскільки вона максимально наближені до майбутньої професійної діяльності. «Водночас необхідно підкреслити, що вміння розв'язувати педагогічні, дидактичні чи психологічні кейси також є важливим компонентом у системі підготовки майбутніх учителів, оскільки їх виконання забезпечує формування загальних компетенцій» [1].

Таким чином, використання кінематографу в освітньому процесі ЗВО є однією з ключових умов підвищення якості освіти, оскільки «кінематограф має величезний потенціал на формування інклюзивної культури суспільства», а студенти мають змогу «транслявати свої компетенції у широкий соціальний контекст» [2].

Список використаних джерел:

1. Груць Г. Застосування кейс-методу в навчанні студентів закладів вищої педагогічної освіти. *Аксіопсихологічні вектори розвитку сучасної освіти* : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 19 – 20 жовтня 2023 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 27-32
2. Груць Г. Кінематограф як інструмент інклюзивної освіти у вищій школі. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат. Матеріали IV Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю(онлайн) 25 квітня 2024 р.* / Упоряд. З. І. Удич, І. М. Шульга. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2024. С. 65-72.

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Аліна Драгунова,
вихователька вищої категорії,
Антонівський заклад дошкільної освіти № 4
комбінованого типу Херсонської міської ради
E-mail: alinadrahunova80@gmail.com

Інклюзивне навчання, як сучасна форма здобуття освіти для дітей з особливими освітніми потребами (у тому числі з порушеннями психофізичного розвитку), поступово й впевнено впроваджується в Україні без проявів дискримінації. Водночас організація якісного інклюзивного освітнього процесу залишається складним і довготривалим завданням. Це потребує впровадження новітніх педагогічних підходів, що спрямовані на врахування індивідуальних особливостей розвитку кожної дитини та на формування необхідних компетентностей, які слугуватимуть основою для розвитку життєвих навичок і подальшої соціальної та трудової інтеграції.

Інклюзивна освіта в закладах дошкільної освіти (ЗДО) вимагає впровадження інноваційних методик і технологій, які сприяють розвитку кожної дитини з урахуванням її індивідуальних потреб. Серед таких методик особливе місце займають «Коло друзів», методика Монтессорі, арт-терапевтичні технології, а також використання цифрових платформ і мобільних додатків. Розглянемо ці методики та технології більше детально.

Методика «Коло друзів» стала ефективним інструментом формування толерантного й підтримуючого середовища в інклюзивних групах. Вона базується на принципі активної соціальної взаємодії дітей, де однолітки допомагають дитині з ООП інтегруватися у спільну діяльність. Через регулярні зустрічі у формі мінігрупи дитина вчиться довіряти, спілкуватися, висловлювати емоції й отримує позитивний

соціальний досвід. Педагоги, які застосовують цю методику, наголошують на підвищенні самооцінки та покращенні поведінкових реакцій у дітей з труднощами розвитку.

Як зазначає Н. Заєркова, методика «Коло друзів» сприяє соціалізації дітей з особливими потребами, допомагаючи їм інтегруватися в колектив, знижувати поведінкові труднощі, краще розуміти власні емоції та навчатися діям у складних ситуаціях. Вона також заохочує учнів до взаємної підтримки у вирішенні проблем [1, с. 47].

В Україні методика почала впроваджуватись у 2015 р. завдяки Всеукраїнському фонду «Крок за кроком», який запросив її автора Коліна Ньютона для проведення тренінгів у регіонах, що постраждали від збройного конфлікту. Основна ідея підходу – активізація підтримки з боку однокласників для дитини, яка переживає складні життєві обставини.

Ключовим елементом є «кола стосунків» – модель, яка пояснює різні рівні близькості між людьми. Перше коло – найближчі, улюблені люди (здебільшого члени родини). Друге – близькі друзі, які надають емоційну підтримку. Третє – приятелі, з якими спілкуємось у школі чи гуртках. Четверте – знайомі, з якими маємо регулярні функціональні контакти (учителі, лікарі, водії тощо). Такий поділ допомагає дітям краще усвідомити своє соціальне оточення та вибудовувати стосунки з іншими [1, с. 48]. Отже, методика «Коло друзів» є дієвим засобом підтримки інклюзії в закладі дошкільної освіти, оскільки сприяє формуванню безпечного соціального середовища, де діти з ООП отримують підтримку від однолітків, вчать комунікувати та адаптуються до колективу. Її застосування підвищує рівень соціалізації, самооцінки та взаєморозуміння серед усіх учасників освітнього процесу.

Іншою поширеною методикою, яка добре зарекомендувала себе в умовах інклюзивної дошкільної освіти, є педагогіка Монтесорі. Вона забезпечує максимальне врахування індивідуального темпу розвитку дитини, дозволяючи їй самостійно обирати вид діяльності та тривалість

роботи з тим чи іншим дидактичним матеріалом. Для дітей з ООП особливо цінною є структурованість простору, наявність сенсорних матеріалів та постійна педагогічна підтримка, що не нав'язує, а супроводжує. Монтессорі-середовище дає дитині відчуття безпеки й упевненості у власних діях.

Наприклад, для дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) використовуються сенсорні зони, у яких вони можуть спокійно досліджувати різні матеріали – шершаві панелі, тактильні доріжки, мішечки з крупами. Це допомагає знизити рівень сенсорного перевантаження та поступово привчає дитину до взаємодії з навколишнім середовищем. У дітей з порушеннями мовлення добре зарекомендували себе мовленнєві картки та звукові коробочки, які стимулюють розвиток фонематичного слуху, артикуляції та словникового запасу. Діти виконують вправи в індивідуальному темпі, що важливо при мовленнєвих труднощах. Для дітей із синдромом Дауна ефективним є використання матеріалів для розвитку дрібної моторики та логічного мислення, як-от рамки-вкладиші, пірамідки, коробки з сортувальними предметами. Такі матеріали не лише розвивають координацію рухів, але й сприяють кращому сприйняттю математичних і мовленнєвих понять [2].

У роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку застосовуються прості та послідовні вправи на повсякденні навички: застібання ґудзиків, наливання води з глечика в чашку, прибирання матеріалів на місце. Це сприяє розвитку самостійності та адаптації до соціального життя. Загалом, у ЗДО, що працюють за методикою Монтессорі, індивідуальний підхід, відсутність жорсткого оцінювання, спеціально організований простір і спокійна атмосфера створюють оптимальні умови для розвитку дітей з ООП, стимулюючи їхню самостійність, самоповагу та інтерес до навчання.

Важливе місце в інклюзивному навчанні посідають арт-технології, що охоплюють такі форми діяльності, як музикотерапія, казкотерапія,

живопис, ліплення, театральна гра. Такі методи дозволяють дитині виражати внутрішній стан, розвивати дрібну моторику, знижувати тривожність, а також покращувати мовленнєвий і емоційний розвиток. Арт-терапія часто використовується як інструмент корекційної підтримки у дітей з РАС, затримкою психомовленнєвого розвитку або порушеннями поведінки. З появою новітніх технологій інклюзивна дошкільна освіта отримала додаткові можливості – насамперед завдяки цифровим платформам. Онлайн-сервіси, як-от «НУМО» або «Optima Kids», пропонують батькам і вихователям інтерактивні заняття, рекомендації з розвитку навичок та ігрові матеріали для дітей з різними освітніми потребами [3]. Їх особливістю є доступність, адаптивність до рівня дитини та орієнтація на візуальне й практичне засвоєння знань.

Паралельно із платформами, у практиці ЗДО все ширше використовуються мобільні додатки, створені для розвитку комунікації та мовлення у дітей з ООП. Наприклад, додатки BeWarned Connect або Speech Blubs спрямовані на розвиток мовних навичок і здатні замінити або доповнити традиційні заняття логопеда. Мультимедійна форма подачі інформації краще сприймається дітьми з порушеннями сприйняття або уваги. Наприклад, додаток Speech Blubs, спрямований на розвиток мовленнєвих навичок у дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з аутизмом, синдромом Дауна та порушеннями артикуляції. Цей додаток використовує відеомодельовання, де діти спостерігають за однолітками, які вимовляють слова та фрази, що активізує дзеркальні нейрони та сприяє ефективному засвоєнню мовлення. Розроблений за участю понад 1000 логопедів, додаток пропонує понад 1500 інтерактивних вправ, що робить його корисним доповненням до традиційних занять з логопедом (рис. 1.) [4, с. 89-90].



Рис. 1. Мобільний додаток Speech Blubs [5]

Крім того, інклюзія в дошкільному закладі передбачає підготовленість педагогічного колективу до використання сучасних ІКТ-рішень. Наприклад, інтерактивні дошки, планшети, спеціальні сенсорні панелі дозволяють залучати дітей з ООП до групової взаємодії, що часто буває складним при традиційній формі навчання. Такі інструменти підвищують інтерес дитини до навчання, розвивають пізнавальну активність та дозволяють індивідуалізувати подачу матеріалу.

Наприклад, для дітей з порушеннями мовлення інтерактивні дошки використовуються під час занять із логопедом: діти можуть обирати зображення, повторювати звуки та слова, що стимулює мовленнєву активність. Програмне забезпечення типу «Logopedy», «Speech Trainer», «Розумники» має візуальну підтримку, що допомагає засвоювати артикуляційні вправи (рис. 2).

Діти з розладами аутистичного спектра добре реагують на структуровані цифрові завдання, які можна виконувати за допомогою планшетів. Наприклад, додатки з серії «AutiSpark» або «Endless Reader» дозволяють працювати в безпечному, повторюваному середовищі без перевантаження сенсорних каналів, поступово розвиваючи навички розпізнавання слів, літер, предметів і послідовностей.



Рис. 2. Програмне забезпечення «Розумники» [6]

Для дітей із синдромом Дауна ефективними є інтерактивні ігри з сортування предметів за кольором, формою чи розміром. Такі вправи покращують когнітивний розвиток, увагу та логічне мислення. Наприклад, інтерактивна панель з додатками «Вчимося граючи» або «Маленький геній» допомагає засвоїти базові математичні поняття в ігровій формі. Дітям із порушеннями зору можуть бути запропоновані планшети з екранним збільшенням, голосовими підказками та адаптованими іграми. Деякі моделі сенсорних панелей мають функції звукового супроводу або шрифт Брайля, що дозволяє включати до роботи дітей з низьким зором. Для дітей із затримкою психомовленнєвого розвитку інтерактивні вправи на планшетах чи сенсорних панелях дозволяють поєднати зорову, слухову та тактильну стимуляцію. Наприклад, програми з малювання пальцем або збирання цифрових пазлів сприяють розвитку дрібної моторики та мовлення.

На нашу думку, важливою умовою ефективності впровадження вказаних інновацій є неперервне навчання педагогів, яке можна забезпечити через онлайн-курси, вебінари та професійні платформи. Саме вони допомагають вихователям не лише отримати необхідні знання з інклюзивної педагогіки, але й ознайомитися з практичними кейсами,

методичними інструментами й прикладами адаптації освітнього середовища.

Таким чином, інклюзивне навчання в закладах дошкільної освіти України впевнено розвивається як невід’ємна складова сучасної освітньої політики, орієнтованої на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Водночас його ефективна реалізація потребує використання інноваційних методик і технологій, таких як «Коло друзів», Монтессорі-педагогіка, арт-терапія та цифрові освітні платформи, що дозволяють враховувати індивідуальні особливості розвитку дитини, сприяють її соціалізації, комунікативній активності та формуванню життєвих навичок. Використання ІКТ, спеціалізованого програмного забезпечення і мобільних додатків створює додаткові можливості для адаптації освітнього процесу, особливо для дітей з розладами аутистичного спектра, синдромом Дауна, порушеннями мовлення чи зору. Водночас ключовою умовою успішного впровадження цих підходів є належна підготовка педагогів, їхня обізнаність з сучасними інструментами та постійне професійне зростання, що забезпечує якісну підтримку кожної дитини на шляху до повноцінної інтеграції у суспільство.

Список використаних джерел:

1. Заєркова Н. «Кола друзів» у навчальному закладі. *Надаємо методичні рекомендації*. 2017. №9. С. 47-50.
2. Бондар В. І. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтессорі : навч. посібник. Полтава : РВВ ПДАА, 2009. 252 с.
3. Optima Kids: інтерактивна платформа для підготовки дошкільнят. URL: <https://mon.gov.ua/news/optima-kids-interaktyvna-platforma-dlia-pidhotovky-doshkilniat> (дата звернення 24.05.2025).
4. Цимбал-Слатвінська С. В. Цифрові інструменти в логопедичних практиках. *Корекційна педагогіка*. 2025. Випуск 79. Том 2. С. 86-91.

5. Speech Blubs: Language Therapy. URL: <https://play.google.com/store/apps/details?hl=uk&id=org.blubblub.app.speechblubs> (дата звернення 24.05.2025).

6. Програма «Розумники». URL: <https://edugames.rozumniki.com/> (дата звернення 24.05.2025).

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я

Катерина Дуванська,
асистентка кафедри соціальної педагогіки
Державний заклад «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»
E-mail: ekaterina.duvanskay@gmail.com

У процесі реформування української системи освіти відбувається поступове впровадження інклюзивних підходів у сфері вищої освіти. Зокрема, навчальні заклади адаптують освітні програми, оновлюють інфраструктуру відповідно до принципів універсального дизайну, а також організовують інститути підтримки для здобувачів вищої освіти з інвалідністю. Важливим чинником таких трансформацій стало приєднання України у 2009 р. до Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, що визначило правові рамки та етичні стандарти забезпечення рівних можливостей у доступі до освітніх ресурсів.

Вища освіта є важливою ланкою соціальної інтеграції особистості, оскільки вона не лише сприяє набуттю професійних компетенцій, а й формує ціннісні орієнтири, адаптивні стратегії поведінки та розвиває внутрішні ресурси для успішної соціалізації в умовах швидкоплинного соціального середовища [2]. Особливо вагоме значення здобуття вищої освіти має для молоді з обмеженими можливостями здоров'я (далі — ОМЗ), оскільки воно відкриває широкі можливості для особистісного розвитку, підвищення рівня самостійності, зміцнення психологічної стійкості та покращення якості життя.

Проте інтеграція здобувачів вищої освіти з ОМЗ у навчальне середовище потребує не лише технічних чи методичних заходів. Успішність їх освітньої траєкторії значною мірою залежить від системного соціально-психологічного супроводу, що спрямований на усунення перешкод у процесі інклюзії, зменшення емоційного стресу та підтримку

мотивації до навчання. Ускладнюють адаптацію такі суб'єктивні чинники, як занижена самооцінка, обмежений досвід самостійної соціальної взаємодії, наявність залежних життєвих установок, відсутність сформованих стратегій самореалізації, а також індивідуальні психофізіологічні особливості, які впливають на когнітивні та комунікативні функції.

Таким чином, соціально-психологічний супровід виконує комплексну роль підтримки, створюючи умови для формування позитивної ідентичності здобувачів вищої освіти з ОМЗ, стимулюючи їх пізнавальну активність, удосконалюючи комунікативні навички, сприяючи успішній адаптації в академічному середовищі та розвитку активної громадянської позиції. Ефективність цього процесу багато в чому визначається взаємодією між різними фахівцями освітнього простору, професійною підготовкою викладачів до інклюзивної роботи та цілісністю стратегії підтримки.

Наукове підґрунтя нашого дослідження формують міждисциплінарні підходи, що поєднують надбання психології, соціальної педагогіки та спеціальної освіти. Зокрема, у психологічному аспекті спираємося на теорію соціальної підтримки (К. Петровський, І. Юркевич), соціальної адаптації (Г. Крайг, Т. Парсонс), концепцію особистісної ідентичності (Е. Еріксон, Дж. Марсія), а також дослідження впливу інклюзивного середовища на психоемоційний стан здобувачів вищої освіти з ОМЗ. У соціально-педагогічному дискурсі базовими є роботи, присвячені супроводу вразливих категорій здобувачів освіти (І. Зверєва, О. Безпалько), формуванню інклюзивної культури закладу освіти (М. Шеремет, О. Таранченко), розвитку професійної готовності педагогів до інклюзивного навчання (Н. Лавріненко, С. Раєвська).

Метою статті є аналіз процесу інтеграції здобувачів вищої освіти з обмеженими можливостями здоров'я в систему інклюзивної вищої освіти.

Соціально-психологічний супровід здобувачів вищої освіти з обмеженими можливостями здоров'я у вищій школі має на меті забезпечити умови для їх повноцінної участі у навчальному процесі, сприяти стійкій адаптації до вимог освітнього середовища та підтримувати особистісний розвиток з урахуванням індивідуальних особливостей.

Досягнення поставленої мети передбачає реалізацію низки завдань, що охоплюють як психолого-педагогічний, так і організаційно-соціальний аспекти підтримки здобувачів вищої освіти з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ):

- забезпечення координації між усіма учасниками освітнього процесу — викладачами, кураторами, психологами, адміністрацією та службами підтримки — для формування цілісної, взаємопов'язаної моделі соціально-психологічного супроводу;
- впровадження системного моніторингу психоемоційного стану здобувачів з ОМЗ з метою своєчасного виявлення ознак дезадаптації, емоційного вигорання чи соціальної ізоляції;
- сприяння активній інтеграції здобувачів з ОМЗ у навчальне та соціальне середовище, включно з підтримкою участі у студентських ініціативах, академічних колективах та позааудиторних заходах;
- формування позитивної Я-концепції, розвитку толерантного ставлення до себе та оточуючих, що включає розвиток емоційної рефлексії, емпатії і навичок ефективної соціальної взаємодії;
- індивідуалізація освітнього процесу з урахуванням специфічних потреб кожного здобувача, що передбачає адаптацію навчальних матеріалів, оптимізацію режиму навчання та варіативність методів оцінювання;
- забезпечення доступності освітнього простору на архітектурному, інформаційному та комунікаційному рівнях відповідно до принципів універсального дизайну;

- підтримка розвитку конструктивної самооцінки, академічної впевненості та внутрішньої мотивації як фундаменту подолання особистісних бар'єрів і залежних поведінкових стратегій;
- сприяння адаптації першокурсників з ОМЗ шляхом створення сприятливого середовища, реалізації менторських програм і надання психологічного консультування;
- активне залучення здобувачів з ОМЗ до діяльності студентського самоврядування як засобу розвитку соціальної активності та впливу на управлінські процеси у вищій школі;
- підтримка та стимулювання творчої активності, ініціативності та участі у проєктній діяльності, що сприяє глибинному емоційному залученню в навчальний процес і підвищенню рівня самореалізації [1].

Важливим елементом ефективного соціально-психологічного супроводу здобувачів вищої освіти з обмеженими можливостями здоров'я є налагоджена взаємодія з приймальними комісіями задля своєчасного виявлення осіб, які потребують спеціалізованої підтримки. Методична допомога кураторам академічних груп забезпечує узгодженість педагогічних впливів та координацію дій усіх учасників освітнього процесу.

Функціональний зміст системи супроводу становить основу комплексної підтримки, орієнтованої на унікальні потреби кожного здобувача. Кожна функція виконує ключову роль у сприянні адаптації, розвитку, включенню в освітнє середовище та захисті прав здобувачів, які перебувають у вразливому становищі. Взаємозв'язок та доповнюваність цих функцій забезпечують комплексний вплив на освітній та соціальний досвід осіб, формуючи умови для їхнього особистісного та професійного зростання.

Діагностична функція передбачає систематичне вивчення індивідуальних особливостей здобувачів вищої освіти з ОМЗ шляхом збору, обробки та аналізу надійної інформації про рівень їх особистісного розвитку, когнітивної активності, емоційної стабільності, міжособистісних

стосунків та успішності у навчанні. Основним завданням є виявлення факторів, які ускладнюють адаптацію або обмежують можливості самореалізації, а також формування цілісного уявлення про потреби та ресурси для подальшого індивідуального планування підтримки.

Розвивальна функція, яка охоплює стимулювання особистісного зростання здобувачів вищої освіти через розвиток навичок саморефлексії, критичного мислення, емоційного інтелекту та соціальної компетентності. Особлива увага приділяється підтримці самовираження, розкриттю творчого потенціалу, формуванню впевненості у власних силах та подоланню внутрішніх бар'єрів, пов'язаних із самооцінкою і соціальними стереотипами.

Інтегративна функція - забезпечує координацію діяльності фахівців різних профілів — викладачів, психологів, соціальних працівників, медичних спеціалістів, адміністративного персоналу та представників студентського самоврядування. Міждисциплінарна взаємодія сприяє єдності дій, послідовності підтримки і реалізації цілісної інклюзивної політики, запобігаючи дублюванню функцій.

Регулятивна функція – впроваджується через організацію та впорядкування взаємодії учасників освітнього процесу шляхом розробки чітких алгоритмів реагування на запити, формування нормативно-правових основ адаптації навчального процесу та коригування педагогічних стратегій з урахуванням індивідуальної динаміки розвитку здобувачів. Вона також сприяє запобіганню конфліктам і розвитку конструктивної комунікації в академічному середовищі.

Захисна функція – зосереджена на попередженні дискримінації, соціальної ізоляції, психологічного тиску та інших негативних впливів з боку освітнього середовища або суспільства та реалізується через створення безпечного простору, що сприяє соціальній підтримці, мінімізації стресових факторів і гарантує рівний доступ до освітніх ресурсів і можливостей.

Компенсаторна функція передбачає усунення або пом'якшення обмежень, пов'язаних з медико-соціальними чи сімейними обставинами, шляхом компенсації соціалізаційних прогалин, нестачі сімейної підтримки або обмеженого доступу до культурно-освітніх ресурсів, що сприяє створенню умов, максимально наближених до досвіду ровесників без ОМЗ, забезпечуючи рівні стартові можливості для особистісного і професійного розвитку.

Злагожене виконання вказаних функцій забезпечує цілісність і результативність соціально-психологічного супроводу здобувачів вищої освіти з ОМЗ в умовах інклюзивного освітнього середовища. Залежно від індивідуальних потреб, акценти можуть зміщуватися у бік окремих функцій, однак лише їх взаємодоповнюваність дає змогу досягти оптимальних результатів адаптації, розвитку та соціалізації.

Для ефективної реалізації цих функцій важливим є дотримання принципів супроводу, які становлять методологічну основу системи підтримки здобувачів вищої освіти з обмеженими можливостями здоров'я.

Перш за все, принцип індивідуалізації полягає у врахуванні унікальних особливостей кожного здобувача, що дозволяє створювати адаптовані програми підтримки, максимально відповідаючи на його потреби та запити. Такий підхід сприяє розвитку потенціалу особистості, збереженню мотивації до навчання і подоланню бар'єрів, що виникають у процесі інтеграції в академічне середовище.

Наступним є принцип комплексності, який забезпечує всебічний вплив на різні сфери життя здобувача, враховуючи не лише освітні, а й соціальні, психологічні та медичні аспекти. Координована робота між різнопрофільними фахівцями дає змогу ефективно реагувати на складні виклики та забезпечувати підтримку на різних рівнях.

Важливим є також принцип партнерства, що передбачає рівноправну взаємодію між здобувачем, освітніми установами, сім'єю та соціальними службами. Відкрита комунікація та взаємна довіра формують

сприятливі умови для реалізації спільних цілей, підвищують рівень соціальної включеності та посилюють відчуття підтримки.

Принцип превентивності орієнтований на профілактику можливих труднощів і ризиків у навчанні та соціалізації. Вчасне виявлення проблемних ситуацій і їх системне вирішення дозволяють знизити негативний вплив стресових факторів і запобігти виникненню кризових станів.

Значущим є принцип доступності, який гарантує, що всі заходи підтримки будуть реалізовані з урахуванням особливостей фізичного, інформаційного та психологічного середовища, що забезпечує рівний доступ здобувачів з ОМЗ до освітніх ресурсів, сервісів і можливостей повноцінного навчання.

Застосування цих принципів у практичній діяльності сприяє формуванню інклюзивного освітнього простору, де кожен здобувач вищої освіти має можливість розвиватися, реалізувати свої здібності та відчувати себе частиною академічної спільноти. Такий підхід не лише підвищує ефективність навчання, а й створює основу для соціального партнерства і рівноправного включення осіб з ОМЗ у суспільне життя.

Важливо відзначити, що реалізація соціально-психологічного супроводу потребує постійного вдосконалення методик, підвищення кваліфікації фахівців та оновлення нормативної бази відповідно до сучасних викликів і тенденцій розвитку інклюзивної освіти. Тільки за умов системної, цілісної та професійної підтримки здобувачі вищої освіти з обмеженими можливостями здоров'я зможуть досягти бажаних результатів у навчанні, розвитку і самореалізації.

Список використаних джерел:

1. Педагогічні технології інклюзивного навчання / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 160 с.

2. Особи з особливими потребами: етичне спілкування, супровід, допомога / Гудим І., Данілавічюте Е., Жук В., Макарчук Н., Чеботарьова О., Замша А. К.: 2016. 72 с.

3. Гуманізація освітнього простору спеціальної та інклюзивної освіти: теорія і практика: колект. монографія / Е.А. Данілавічюте, С.П. Миронова, Н.Г. Пахомова, О.М. Таранченко [та ін.]; за наук. ред. А.А. Колупаєвої, І.М. Дичківської. Рівне : Волинські обереги, 2020. 364 с.

РОЛЬ СОЦІАЛЬНИХ ПАРТНЕРІВ У РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Леся Дудка,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки і психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
E-mail: lidudka05@gmail.com

Науковий керівник: **Зоряна Удич,**
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
E-mail: u-z@ukr.net

Інклюзивна освіта, що забезпечує рівний доступ до якісної освіти для всіх дітей, є особливо актуальною та необхідною для справедливого суспільства. Її розвиток потребує об'єднання зусиль різних зацікавлених сторін, де ключову роль відіграє соціальне партнерство. Ефективна співпраця сприяє консолідації ресурсів, обміну досвідом, інноваціям, обізнаності та толерантності щодо дітей з ООП. Тому, наша мета полягає у тому, щоб дослідити роль та значення соціальних партнерів у становленні й розвитку освіти в Україні (інклюзивна освіта).

Вивчення інклюзивної освіти тісно пов'язано із терміном «інклюзія – процес посилення залученості усіх громадян до суспільного життя», а от інклюзивна освіта – «система надання освітніх послуг, яка створює умови для її отримання безпосередньо за місцем проживання дитини з ООП (особливі освітні потреби) в умовах ЗЗСО (загальна середня освіта) [1, с.6]. Тобто, ми бачимо, що ця освіта – не просто є правом дитини з ООП на навчання, а створення адаптивного освітнього простору, де кожен учень, незалежно від особливостей, може повноцінно розвиватися та брати участь у житті класу та громади. Її фундаментом є повага до

унікальності кожної особистості, ліквідація перешкод, забезпечення потрібної допомоги та активна участь усіх, хто причетний до навчання.

Концепція соціального партнерства є не нова, адже у економіки та менеджменті її визначають, як «система відносин між найманими працівниками і власниками засобів виробництва.... Через пошук компромісів, шляхів взаєморозуміння й співробітництва» [2, с. 153].

В освіті, її мета полягає у тому, що воно підвищує якість освіти, забезпечуючи її доступність та ефективність, а також сприяє розвитку освітньої системи в цілому.

Форми соціального партнерства можуть бути різноманітними – від консультацій та обміну інформацією до укладання офіційних угод про співпрацю та реалізації спільних проєктів. Все це при цьому спирається на нормативно-правові законодавчі акти, як Конституція України, Закон України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту», «Про фахову передвищу освіту», «Про вищу освіту» та інші нормативні акти, які визначають правові засади інклюзивної освіти, права та обов'язки учасників освітнього процесу, а також створюють правові підстави для розвитку соціального партнерства у цій сфері [3].

Розглядаючи питання інклюзивної освіти варто зазначити, що міжнародний досвід за участі соціальних партнерів є досить різноманітним та цінним. У багатьох країнах світу успішно функціонують механізми співпраці між державними органами, освітніми закладами, громадськими організаціями, бізнесом та іншими стейкхолдерами, що сприяє створенню ефективних систем інклюзивної освіти.

Дослідження міжнародних практик дозволяє виявити найбільш успішні моделі соціального партнерства та адаптувати їх до українських реалій [4]. Л. Лунгу у своїх тезах «Зарубіжний досвід інклюзивної тенденції в освіті» зазначає, що у країнах Європи і США сформувалося чотири основних напрями роботи з особами які потребують особливих освітніх потреб:

1. *Інклюзивне навчання*: створення умов для навчання учнів з особливими освітніми потребами разом із їх однолітками в загальноосвітніх закладах, що сприяє соціалізації та інтеграції в суспільство.

2. *Індивідуалізоване навчання*: розробка спеціальних програм і підходів, що відповідають потребам кожної особи з особливими освітніми потребами, з урахуванням її здібностей, темпу засвоєння матеріалу та особистих особливостей.

3. *Мультидисциплінарний підхід*: залучення до роботи з учнями різних спеціалістів: педагогів, психологів, соціальних працівників, лікарів, щоб забезпечити комплексну підтримку і вирішення проблем, пов'язаних з навчанням та розвитком особи.

4. *Підготовка педагогічних працівників*: навчання вчителів та інших фахівців методикам роботи з учнями з особливими освітніми потребами, розвиток їхніх професійних навичок і знань у сфері інклюзії [5, с. 84].

Саме тому, варто зазначити, що розвиток інклюзивної освіти є результатом злагодженої взаємодії широкого кола соціальних партнерів.

Кожен соціальний партнер, якого ми зазначимо, виконує свою специфічну, але важливу роль (табл. 1.).

Таблиця 1.

Роль соціальних партнерів у впровадженні інклюзивної освіти

Соціальний партнер	Роль
Державні органи влади та управління освітою	Їх ключовими функціями є: створення і реалізація законодавчих та нормативно-правових актів, що регулюють інклюзивне навчання; гарантування фінансування та достатнього ресурсного забезпечення інклюзивних освітніх закладів; контроль за дотриманням законодавства та державних стандартів у сфері інклюзії; підвищення кваліфікації педагогічного складу для роботи в умовах інклюзії; узгодження роботи різних відомств та установ, задіяних у розвитку інклюзивної освіти
Органи місцевого самоврядування	Завдання: створення та підтримку інклюзивних закладів освіти; забезпечення доступності освітнього середовища (архітектурної,

	інформаційної, комунікаційної); налагодження взаємодії з громадськими організаціями та іншими партнерами на місцевому рівні
Заклади освіти	Це виконавці інклюзивної освітньої політики. Їх роль полягає у інклюзивного освітнього процесу, що передбачає: створення сприятливого та підтримуючого середовища для всіх учнів; розробку та реалізацію індивідуальних освітніх програм для дітей з особливими освітніми потребами; організацію командної роботи педагогічних працівників, включаючи асистентів вчителя та інших фахівців; співпрацю з батьками, громадськими організаціями, психолого-педагогічними консультаціями та іншими партнерами; забезпечення доступності навчальних матеріалів та обладнання
Батьки дітей з особливими освітніми потребами	Вони теж є важливими учасниками освітнього процесу та партнерами у розвитку інклюзивної освіти, але їх роль полягає у тому, що вони приймають активну участь у розробці та реалізації індивідуальних освітніх програм своїх дітей; надання педагогічним працівникам інформації про особливості розвитку та потреби дитини; співпрацю з педагогічним колективом у створенні сприятливих умов для навчання та розвитку дитини; захист прав та інтересів своїх дітей; обмін досвідом з іншими батьками, які виховують дітей з особливими освітніми потребами [6]
Громадські організації та об'єднання	До їхніх функцій варто зазначити надання консультативної, психологічної, педагогічної та соціальної підтримки дітям та їхнім батькам; участь у розробці та реалізації освітніх програм та проєктів; проведення інформаційно-просвітницьких кампаній з метою підвищення обізнаності суспільства щодо питань інклюзії; здійснення громадського контролю за дотриманням прав дітей з особливими освітніми потребами в освітній сфері
Бізнес-партнери	можуть теж зробити вагомий внесок у розвиток інклюзивної освіти через сприяння працевлаштуванню випускників з особливими освітніми потребами шляхом створення інклюзивних робочих місць та адаптації виробничого середовища; участь у фінансуванні освітніх ініціатив та проєктів; проведення профорієнтаційної роботи серед учнів з особливими освітніми потребами; надання матеріально-технічної допомоги інклюзивним закладам освіти
Наукові установи	також мають певну роль, яка полягає у проведенні фундаментальних та прикладних наукових досліджень у сфері інклюзивної педагогіки та психології; розробці науково обґрунтованих методичних рекомендацій, навчальних програм та інноваційних технологій для інклюзивного навчання; підготовці та підвищенні кваліфікації науково-педагогічних

	працівників, які працюють у сфері інклюзивної освіти; здійсненні експертної оцінки тощо

Ефективна співпраця між соціальними партнерами у сфері інклюзивної освіти реалізується через різноманітні механізми та форми, зокрема укладання меморандумів і угод про співпрацю, створення координаційних рад, проведення спільних заходів та реалізацію спільних проєктів. Попри певні успіхи, розвитку інклюзивної освіти в Україні перешкоджає низка проблем, серед яких недостатня координація, обмеженість матеріальних та фізичних ресурсів, формальність співпраці соціальних партнерів тощо. Хоча при цьому, можна спостерігати чітку стратегію, політичну підтримку, активну участь партнерів, їх прозорість та наявність механізмів моніторингу. Майбутній поступ соціального партнерства в інклюзивній освіті залежить від вдосконалення законодавчої бази, збільшення фінансування, навчання спеціалістів, активнішої залученості громадськості та бізнесу, а також використання сучасних технологій. Дослідження підкреслює важливість ефективної взаємодії між усіма партнерами для забезпечення якісної та доступної інклюзивної освіти. Наступні дослідження можуть зосередитися на вивченні різних моделей партнерства в Україні та виробленні практичних порад для посилення соціальної інклюзії.

Список використаних джерел:

1. Лавріненко Л. Школа для кожного (окремі аспекти інклюзивної освіти): навчально-методичний посібник для керівників закладів освіти, учителів та вихователів ЗДО, ГПД, шкіл-інтернатів, методистів. Чернігів: Чернігівський національний технологічний університет (ЧНТУ), 2017. 168 с.
2. Храмченко В., Овчаренко Т. Колективно-договірна система як засіб зміцнення соціального партнерства в Україні. *Економіка: сучасні проблеми та перспективи розвитку*. Одеса. 17-18 квітня. 2015, 153-155.

3. Нормативно-правові акти з питань освіти. URL:
http://proukraine.net.ua/?page_id=262
4. Навчальний курикулум з інклюзивної освіти: теорія та методика інклюзивного навчання Модулі 1-3/ уклад. Л. Сидорів за ред. С. Сидоріва Івано-Франківськ: видавець Кушнір Г., 2020. 235 с.
5. Лунгу Л. Зарубіжний досвід інклюзивної тенденції в освіті. Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: акмеологічні засади, сучасні реалії. Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (25 квітня 2019 р.). Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2019. 156 с. С. 84-87
6. Усик О. Деякі аспекти проблеми соціального супроводу дітей та їхніх сімей в умовах інклюзивної освіти. Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: європейський вектор, українські реалії. *Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (15 березня 2018 р.)*. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2018. 72 с

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ УЧНІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Марія Дяченко,
докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри освіти та управління навчальним закладом,
Класичний приватний університет, м. Запоріжжя,
E-mail: m.d.dyachenko@gmail.com

У сучасних умовах дедалі активніше розвивається інклюзивна модель освіти, пов'язана з дотриманням прав людини загалом і дитини молодшого шкільного віку зокрема. Така модель ґрунтується на визнанні унікальності кожної особистості та прагненні забезпечити рівні можливості для всіх здобувачів освіти, незалежно від їхніх індивідуальних потреб, особливостей розвитку чи будь-яких інших відмінностей. Це – не просто адаптація освітнього середовища до потреб окремих учнів, а системна трансформація, спрямована на створення такого освітнього простору, в якому кожна дитина відчуває себе прийнятою, цінною та має змогу повноцінно розвиватися й реалізувати свій потенціал. Інклюзія в освіті передбачає усунення бар'єрів – як фізичних, так і психологічних – тих, що перешкоджають доступу до якісної освіти та участі в освітньому процесі.

Такий підхід передбачає не лише інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір, але й створення такого освітнього середовища, яке сприяє розвитку толерантності, взаєморозуміння та поваги до різноманітності серед усіх учасників освітнього процесу. Інклюзивна освіта виховує не тільки знання, а й емпатію, соціальну відповідальність та готовність до співпраці, що є вкрай важливим для формування гармонійного суспільства, відкриває широкі перспективи для формування більш справедливого та гуманного суспільства, де кожна дитина, незалежно від своїх особливостей, має право на якісну освіту та повноцінне життя.

Як зазначає І. Резніченко, в сучасному світі все більшого значення набуває різноманіття та інклюзія, тому формування толерантності у дітей стає одним із важливих завдань освіти. Особливо актуальним є це питання у молодшому шкільному віці, коли закладаються основи особистості та світогляду дитини. Традиційні методи навчання та виховання часто не враховують індивідуальні особливості та потреби всіх дітей, що може призводити до дискримінації та цькування учнів з особливими освітніми потребами. Це негативно впливає на їхню емоційну та соціальну адаптацію, а також на загальний процес навчання [3].

Формування толерантності в інклюзивному класі початкової школи має свої особливості, оскільки мова йде про дітей молодшого віку, які лише починають усвідомлювати світ навколо себе та взаємодіяти з різними людьми. У початковій школі діти – дуже сприйнятливі, адже саме в цей період закладаються основи світогляду, ставлення до інших, тому важливо змалку формувати розуміння того, що всі люди – різні, але рівні. Це допомагає запобігти появі упереджень та небажаних стереотипів. І акцент необхідно робити на унікальності кожної дитини, в інклюзивному класі особливо важливо підкреслювати індивідуальні особливості, сильні сторони та таланти кожного учня, незалежно від його освітніх потреб, що допомагає молодшим школярам бачити цінність у різноманітності, а не зосереджуватися на відмінностях у негативному сенсі. Наприклад, якщо дитина з ООП добре малює, то це варто виділяти й неодмінно показувати як її перевагу.

Теоретичні розмови про толерантність – менш ефективні, ніж практичний досвід, а спільна діяльність – ігри, проекти, творчі завдання – дозволяє дітям на власному досвіді відчути, що таке взаємодопомога, підтримка та розуміння. Взаємодія з однолітками з особливими освітніми потребами розвиває емпатію та вміння поставити себе на місце іншого.

Надзвичайно важливим є створення безпечного комфортного середовища, в умовах якого атмосфера в класі має бути такою, щоб кожна

дитина відчувала себе прийнятою, захищеною та цінною. Необхідно оперативно реагувати на будь-які прояви нетерпимості (вистіювання, відторгнення), пояснювати їх неприйнятність та корегувати поведінку.

У контексті цієї теми доцільно зауважити на необхідності моделювання толерантної поведінки дорослими, оскільки вчителі, асистенти вчителя, батьки, які оточують дитину, є прикладом для наслідування, тобто їхня власна поведінка, ставлення до різноманітності, мова спілкування є ключовими у формуванні толерантності в учнів, отже в таких умовах відкритість, терпіння та повага до всіх дітей є запорукою успіху при толерантності учнів початкової школи до дітей з особливими освітніми потребами.

З огляду на актуальність упровадженні інноваційних технологій в освітній процес, важливим є використання ігрових та інтерактивних форм навчання, адже молодші школярі найкраще засвоюють інформацію через гру. Як відомо, рольові ігри, ситуативні завдання, читання казок та історій, які ілюструють приклади дружби, взаємодопомоги та прийняття відмінностей, допомагають у легкій та доступній формі донести принципи толерантності.

З метою формування толерантності учнів в інклюзивному класі не слід забувати й про навчання конструктивному вирішенню конфліктів, оскільки в дитячому колективі конфлікти – неминучі. Важливо навчити дітей вирішувати їх мирним шляхом, шукати компроміси, вислуховувати один одного, це допомагає формувати взаємоповагу та вміння домовлятися.

Потрібно намагатися залучати батьків до освітнього процесу, адже вони є важливими партнерами у формуванні толерантності, тому проведення спільних заходів, батьківські збори, індивідуальні консультації допомагають узгодити підходи до виховання та створити єдине підтримуюче середовище для дитини як у школі, так і вдома.

Загалом, формування толерантності молодших школярів в інклюзивному класі – це не одноразова акція, а безперервний процес, що вимагає терпіння, креативності та щирого бажання створити суспільство, де кожна людина відчуває себе цінною і прийнятою.

На думку Л. Іскри, негативне ставлення до появи в класі дитини з особливими потребами висловлюють до 60 % батьків нормотипових дітей. Тому з батьками таких учнів необхідно проводити цілеспрямовану роботу, роз'яснювати їм важливість виховання в дітей толерантності й культури міжособистісного спілкування. При цьому сам педагог має бути прикладом толерантного й поважного ставлення до інших, показувати позитивний зразок гуманної взаємодії з родиною [1].

Варто зазначити, що саме ефективні комплексні, інтерактивні методики, що враховують вікові особливості молодших школярів, втілюють в життя принципи формування толерантності до дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі початкової школи:

Так, наприклад, як стверджує О. Максимова, у процесі формування толерантності учнів в інклюзивному класі початкової школі значну роль відіграє казка, що має великий виховний потенціал, є гарним помічником у формуванні основ спілкування і поведінки, оскільки розвиває дитячу особистість, особливо мовлення та уяву, знімає страхи і тривоги. Вона ненав'язливо і доступно розкриває перед малечею мораль нашого суспільства, вводить у світ взаємин і ставлень до однолітків, до молодших та старших людей, формує систему цінностей. Поведінку позитивних казкових персонажів діти прагнуть наслідувати, бути схожими на них за певними рисами. Дослідниця підкреслює, що під впливом казок формуються лінії поведінки молодших школярів у реальному світі [2].

Серед ефективних методик формування толерантності молодших школярів в інклюзивному класі можна виокремити такі, як:

1) ігрові технології та інтерактивні вправи:

– сюжетно-рольові ігри («Ми – одна команда», «Допоможи другу», «Клас без бар'єрів»), що дають змогу дітям «приміряти» на себе різні ролі, вчитися взаємодіяти, допомагати один одному та розуміти потреби інших;

– ігри-квести (організація квестів, де для досягнення мети потрібно співпрацювати всім учасникам, незалежно від їхніх можливостей: наприклад, одне завдання може бути доступним для дитини з порушенням зору (розпізнавання за запахом), інше – для дитини з руховими порушеннями (керування голосовими командами), що підкреслює внесок кожного учня в загальну справу);

– вправа «Незрячий поводитир» (діти об'єднуються в пари, один – зав'язує очі, інший – веде його по класу, описуючи предмети, потім змінюються ролями, це допомагає відчувати світ людини з порушенням зору та розвиває довіру та відповідальність);

– вправа «Що мені подобається в тобі»: кожен учень по черзі називає позитивні якості іншого (можна передавати м'ячик або іграшку), особливу увагу слід приділяти позитивним якостям дітей з ООП;

– «коло толерантності» (діти сідають у коло, передають один одному символічний предмет, наприклад, маленьку подушечку-сердечко чи м'яку іграшку сонечко) і говорять одне добре слово про сусіда або про будь-кого в класі, звертаючи увагу на те, що всі – різні, але водночас усі – цінні;

2) читання та обговорення художніх творів дітьми:

– казки та оповідання (використання дитячої літератури, що висвітлює теми різноманітності, дружби, прийняття, взаємодопомоги: наприклад, казки, де головний герой має особливості, але завдяки їм або попри них, досягає успіху чи знаходить друзів);

– обговорення (після читання важливо проводити бесіди, ставити навідні запитання на кшталт: «Що відчував герой?», «А як би ви вчинили на його місці?», «Чому важливо допомагати іншим?» – все це сприяє розвитку емпатії та критичного мислення);

3) арт-терапія та творча діяльність:

- спільні проекти молодших школярів (створення колективних малюнків, аплікацій, скульптур, де кожна дитина, незалежно від її здібностей, може зробити свій внесок – це допомагає відчувати себе частиною цілого і побачити цінність внеску кожного;

- малювання «Мій особливий друг» (діти малюють своїх друзів, звертаючи увагу на їхні унікальні риси, можна попросити зобразити не лише зовнішність, а й те, що робить цю людину особливою);

- музичні й танцювальні заняття (спільні музичні ігри, рухливі заняття, в яких усі діти беруть участь на рівних, знаходячи свій спосіб вираження);

4) етичні бесіди та дискусії:

- «уроки доброти» та «уроки толерантності» (цілеспрямовані заняття, під час яких обговорюються поняття «добро», «справедливість», «повага», «прийняття», «особливі освітні потреби» в доступній для дітей формі;

- ситуаційні вправи (розбір конкретних ситуацій, що виникають у класі чи школі, та пошук конструктивних рішень – наприклад: «Що робити, якщо твій однокласник з ООП не може дістати книжку з полиці?», «Як запросити в гру дитину, яка не може швидко бігати?»);

5) метод особистого прикладу вчителя та дорослих:

- моделювання поведінки (вчитель демонструє повагу, терпіння та відкритість у спілкуванні з усіма учнями, особливо з дітьми з ООП);

- спільна діяльність дорослих (якщо асистент вчителя та вчитель взаємодіють злагоджено, з повагою та підтримкою, – це слугує потужним прикладом для дітей);

- залучення батьків (проведення спільних заходів для дітей та батьків (свята, екскурсії), де батьки також демонструють толерантне ставлення);

6) використання інклюзивних освітніх ресурсів:

- мультфільми та відеоролики (перегляд коротких анімаційних фільмів, які показують життя дітей з різними особливостями та важливість дружби);

- спеціальні ігри та додатки (деякі освітні програми та ігри розроблені для розвитку емпатії та розуміння різноманітності);

7) проєктна діяльність молодших школярів:

- проєкт «Різні, але рівні» (учні збирають інформацію про різні види інвалідності, видатних людей з ООП, створюють презентації, малюнки, постери – це допомагає розвіяти міфи та стереотипи);

- проєкт «Дерево дружби» (кожна дитина на окремому листочку пише або малює, що для неї означає дружба, і прикріплює його до «дерева»).

У процесі впровадження цих методик формування толерантності учнів необхідно дотримуватися таких принципів: а) систематичності, оскільки формування толерантності – це не одноразова акція, а постійна робота; б) індивідуалізації (методики мають бути адаптовані до віку, інтересів та рівня розвитку конкретних учнів); в) позитивного підкріплення, адже заохочення та похвала за прояви толерантної поведінки є дуже важливими; г) тісної співпраці з батьками (пояснення батькам цінності інклюзії та їхньої активної участі в процесі виховання толерантності).

Успішність процесу формування толерантності учнів значною мірою залежить від створення певних педагогічних умов, які сприятимуть розвитку прийняття, взаємоповаги та емпатії серед учнів. Серед них ми виокремлюємо, передусім, створення безпечного, толерантного розвивально-виховного середовища в інклюзивному класі; по-друге – організація роботи з батьками учнів класу щодо виховання толерантності до дітей з особливими освітніми потребами; по-третє, організація активної взаємодії та співпраці учнів у спільній діяльності; по-четверте, компетентність педагогів у питаннях інклюзивної освіти та формування толерантності учнів в інклюзивному класі.

Створення цих педагогічних умов не лише сприяє формуванню толерантності, а й закладає міцний фундамент для успішної соціалізації всіх учнів, готуючи їх до життя у різноманітному суспільстві.

Отже, формування толерантності в інклюзивному класі початкової школи є не просто бажаною практикою, а життєво необхідною складовою сучасної освіти, що закладає фундамент для розвитку гармонійних громадян та сталого суспільства. Сучасна українська освіта, втілена в концепції НУШ, акцентує увагу на формуванні компетентностей особистості XXI століття, серед яких ключове місце займають соціальні та громадянські компетентності. Толерантність є невід'ємною частиною цих компетентностей, оскільки вона виховує відповідальних, активних та свідомих громадян, здатних жити в демократичному суспільстві, де поважаються права кожної людини. Формування толерантності в початковій школі закладає основи для доброзичливого ставлення до всіх, незалежно від їхніх особливостей, адже в молодшому шкільному віці діти навчаються бачити в кожній людині цінну особистість, а не об'єкт для глузувань чи агресії і це створює безпечне, комфортне освітнє середовище, де знижується ризик виникнення конфліктів та проявів насильства. Дітям необхідно бути готовими до життя в сучасному різноманітному світі, а навчання в інклюзивному класі, де активно формується толерантність, є чудовою підготовкою до цього.

Список використаних джерел:

1. Іскра Л. В. Організаційно-педагогічні умови формування толерантного ставлення молодших школярів до дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий огляд*. 2020. № 72. URL: <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/2191> (дата звернення: 02.05.25).

2. Максимова О. О. Виховання міжособистісної толерантності у дітей засобами казок В. Сухомлинського. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2017. (5 (91)). С. 62–66.
3. Резніченко І. Г. Формування інклюзивного середовища в початковій школі: виховання толерантності у молодих школярів. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/17754/%d0%a0%d0%b5%d0%b7%d0%bd%d1%96%d1%87%d0%b5%d0%bd%d0%ba%d0%be%2b%d0%86.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 16.04.2025).

НАВЧАННЯ БЕЗ БАР'ЄРІВ: ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-ІНСТРУМЕНТІВ СИНТЕЗУ МОВЛЕННЯ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ

Світлана Єфіменко,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри інформаційно-комунікаційних
технологій та безпечного освітнього середовища,
Комунальний заклад «Кіровоградський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти імені
Василя Сухомлинського»
E-mail: efimenko@koippo.in.ua

В умовах інклюзивного навчання створюється гарантована державою система освітніх послуг, що базується на принципах недискримінації, врахуванні багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників, незалежно від їхніх фізичних чи сенсорних особливостей.

Інформація є ключовим ресурсом повноцінного розвитку кожної особистості. Однак, серед викликів, з якими стикаються здобувачі освіти з порушенням зору, є обмежений доступ до друкованої інформації, що значно ускладнює їхнє навчання, розвиток та інтеграцію в суспільство.

Проте, стрімкий розвиток цифрових технологій відкриває нові горизонти для подолання цих бар'єрів. Зокрема, онлайн-інструменти синтезу мовлення виступають потужним інноваційним рішенням, яке дозволяє перетворювати текстову інформацію на аудіоформат. Це значно полегшує процес сприйняття навчального матеріалу особами з порушенням зору. Можливості цих онлайн-інструментів є не просто зручністю, а й одним з ефективних способів забезпечення навчання без бар'єрів, що відповідає принципам справедливості та рівності у доступі до знань.

Використання онлайн-інструментів синтезу мовлення в інклюзивній освіті забезпечує створення в спільному просторі особливого підходу до

навчання здобувача освіти з особливими освітніми потребами. Завдяки функціоналу цих інструментів, педагоги отримують можливість створювати аудіосупровід навчальних матеріалів, а здобувачі освіти можуть самостійно озвучувати друкований текст, адаптуючи його під власні потреби.

Розглянемо кілька функціональних, зручних, доступних та інтуїтивно зрозумілих онлайн-інструментів для озвучування тексту (синтезу мовлення) з використанням технологій штучного інтелекту. Ці інструменти можуть стати в пригоді педагогам, а також здобувачам освіти з порушенням зору.

NaturalReader – це інструмент для перетворення тексту в мовлення, доступний як вебверсія, розширення для браузера Chrome та мобільний застосунок. Він призначений для читання різноманітних текстових форматів. А саме: PDF-файлів, документів Word, Google Документів, вебсторінок, електронних книг, зображень з текстом тощо. Сервіс пропонує великий вибір природних голосів і підтримує багато мов, зокрема українську. Під час читання цей інструмент виділяє слова, що озвучуються, таким чином допомагаючи слідувати за текстом. Користувач може здійснювати налаштування синтезу мовлення: обирати колір виділення тексту, визначати розмір шрифту й міжтекстовий інтервал, змінювати шрифт тексту на спеціалізований шрифт для осіб з дислексією, обирати мову й стать віртуального читача, а також налаштовувати швидкість, висоту й гучність його голосу, рис. 1.

VoxWorker – це онлайн-інструмент, який перетворює друкований текст в аудіо, яке можна не лише одразу прослухати (як у NaturalReader), а й завантажити на пристрій у форматі файлу MP3. Цей інструмент дозволяє користувачам отримувати аудіоозвучення тексту реалістичними голосами як жіночої статі, так і чоловічої.

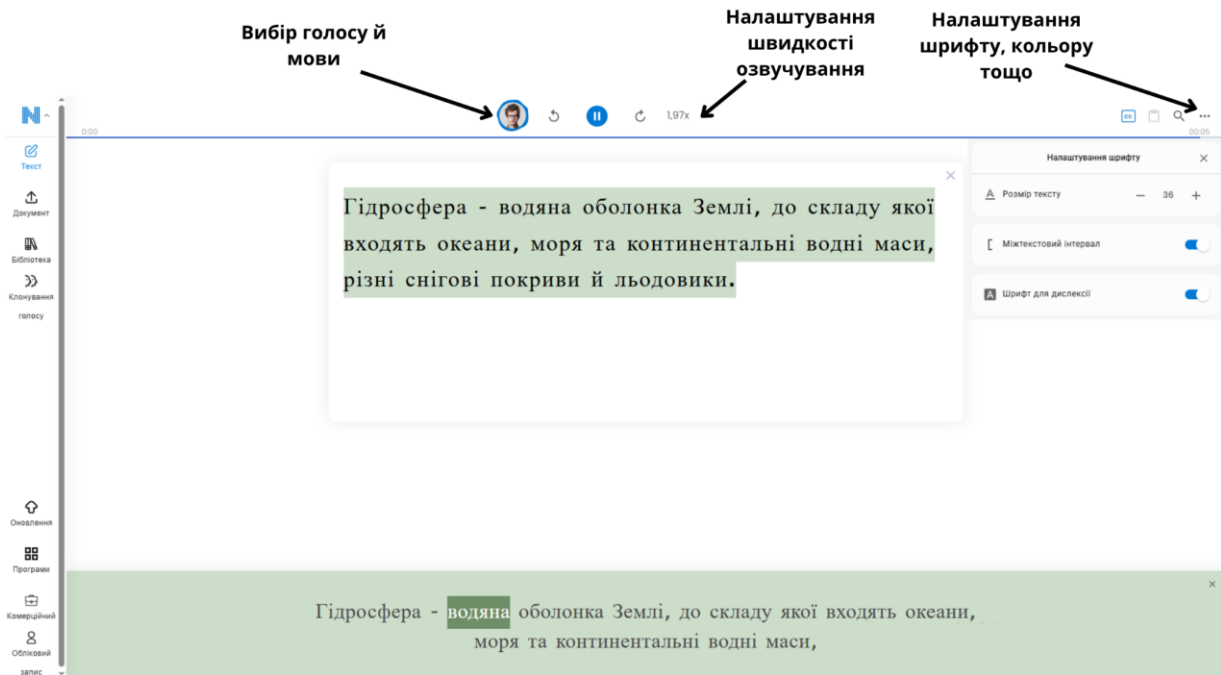


Рис. 1. Скриншот інтерфейсу вебверсії NaturalReader з відображенням основних його налаштувань під час синтезу мовлення

VoxWorker підтримує озвучування тексту різними мовами, зокрема українською. Користувачі інструменту можуть налаштовувати такі параметри, як швидкість та висота голосу, а також додавати до тексту паузи та наголоси, рис. 2.

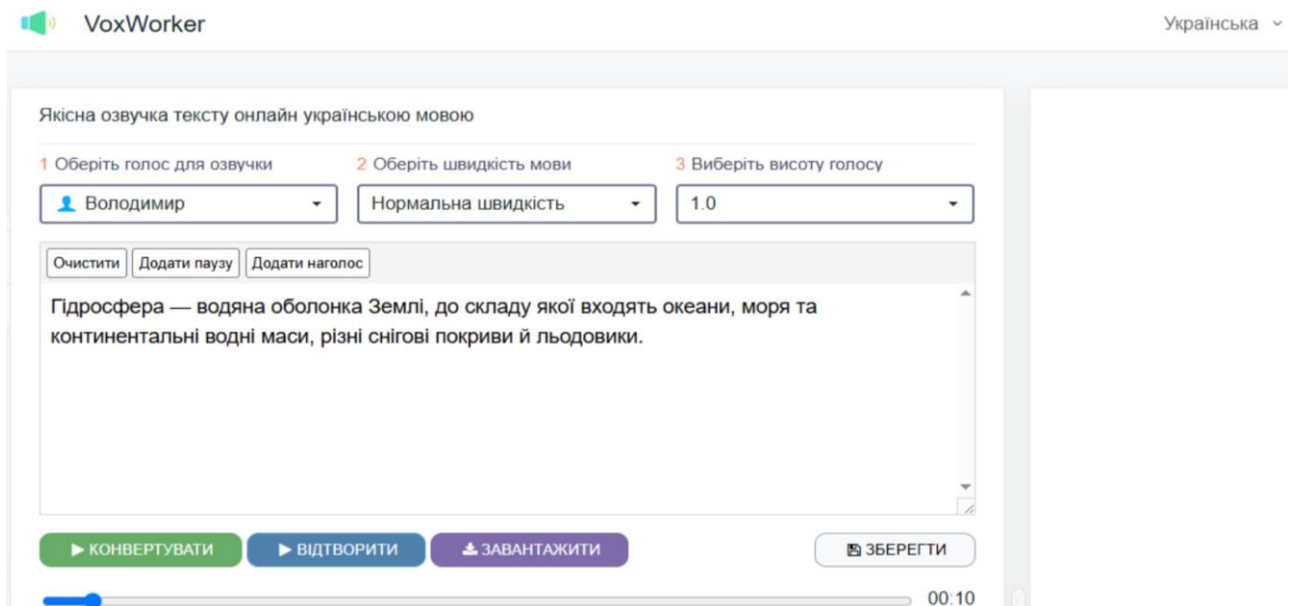


Рис. 2. Скриншот інтерфейсу онлайн-інструменту озвучування тексту VoxWorker під час синтезу мовлення

Онлайновий редактор відео Clipchamp також пропонує користувачам функцію синтезу мовлення понад 80 мовами світу, зокрема українською. Проте, в порівнянні з охарактеризованими раніше інструментами, Clipchamp дозволяє додати до аудіодоріжки відеоряд, створений з відеофайлів та/чи зображень. Користувач може завантажувати створений відеофайл у форматі MP4 високої якості (1080 p). Під час створення відеофайлу у процесі синтезу мовлення користувачі можуть обирати мову й голос озвучування тексту, а також регулювати тон та темп мовлення, рис. 3.

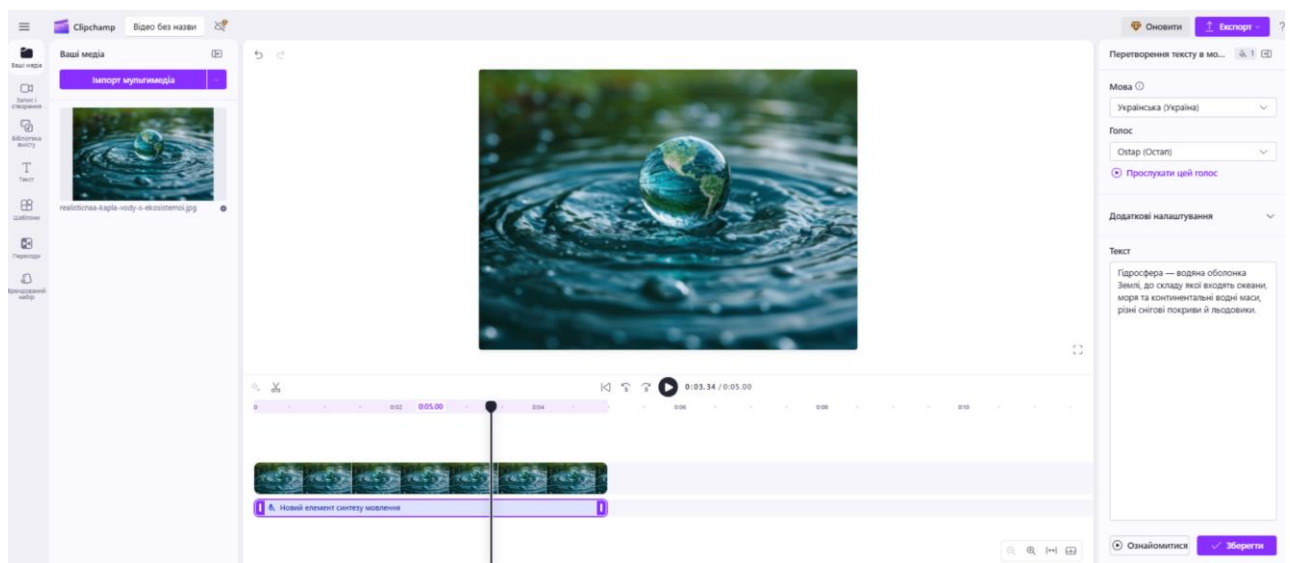


Рис. 3. Скриншот інтерфейсу онлайн-редактора відео Clipchamp під час синтезу мовлення

В умовах інклюзивного навчання здобувачі освіти з порушенням зору можуть стикатись з бар'єрами, пов'язаними з доступом до друкованої інформації. Однак, стрімкий розвиток цифрових технологій, зокрема онлайн-інструментів синтезу мовлення, відкриває нові можливості для подолання цих перешкод.

Онлайн-інструменти синтезу мовлення, такі як NaturalReader, VoxWorker та функція перетворення тексту в мовлення у відеоредакторі Clipchamp, слугують ефективним рішенням проблеми трансформації текстової інформації в доступний аудіоформат. Широкий вибір природних голосів, підтримка багатьох мов (зокрема української), а також гнучкі

налаштування (швидкість, висота, гучність голосу тощо) значно підвищують ефективність та зручність їх використання. Ці інструменти не лише спрощують процес сприйняття навчального матеріалу здобувачами освіти з порушенням зору, але й забезпечують особливий підхід до навчання, який відповідає принципам освітньої безбар'єрності.

ДІТИ З КОХЛЕАРНИМИ ІМПЛАНТАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Валентина Жук,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
E-mail: valechka_zhuk@ukr.net

Діти з порушеннями слуху, які слухопротезовані з допомогою систем кохлеарної імплантації, мають низькі показники фізичного слуху, але можуть сприймати акустичні сигнали завдяки високотехнологічним засобам слухопротезування. Це особлива група дітей з порушеннями слуху. Якість сприймання, яку забезпечують кохлеарні імпланти, робить доступним для них весь частотний діапазон звуків, але за кількісними показниками порогів слухового сприймання (на рівні I-II ступеня порушення слуху) та характером сприймання акустичних сигналів (після підключення і першого налаштування мовленнєвого процесора акустичні сигнали є новими, недиференційованими, не достатньо інформативними, зокрема для розуміння мовлення) такі діти не можуть бути віднесені до дітей із збереженим слухом або дітей з порушенням мовлення (специфіка мовлення має специфічну природу і прояви) [1].

Внаслідок модернізаційних змін останніх років у нашій країні діти з порушеннями слуху, в тому числі слухопротезовані системами кохлеарної імплантації, як і діти із збереженим слухом, здобувають освіту на рівні, визначеному чинним стандартом освіти, що передбачає опанування мовлення як діяльності, сукупності практичних умінь, які формуються у процесі слухання, говоріння, читання, письма, власне самого процесу спілкування та вивчення мови як знакової системи, що є засобом спілкування і використовується у мовленні (Н. Бібік, В. Вашуленко).

Скориговані слухові можливості тільки у поєднанні із сприятливими освітніми умовами забезпечують формування слухомовленнєвих навичок. Обов'язковою умовою успішного навчання дитини з кохлеарним/імплантом/ми в інклюзивному закладі є адаптування освітнього середовища до потреб такої дитини, детермінованих внутрішніми (слухові можливості, особливості вищої нервової діяльності тощо) та зовнішніми (особливості корекційно-розвивального впливу, організація комплексного супроводу, мовний статус родини, запити та залученість батьків до освітнього процесу тощо) чинниками її розвитку [2]. Адаптування змісту освіти, зокрема, полягає у тому, що обсяг матеріалу для засвоєння дитиною у певний час, методи викладення, темп засвоєння, спосіб презентації навчальних досягнень дитиною, комунікативні засоби добирається з врахуванням індивідуальних потреб дитини.

Важливе значення відіграють організаційна (вчасна діагностика, слухопротезування, комплексний супровід тощо); фізична (адекватне звукопідсилення, подолання фонового шуму, попередження реверберації, дотримання оптимальної відстані до джерела звуку тощо); соціально-психологічна (допомога психолога у прийнятті власного стану дитиною, толерантність соціального оточення, залученість батьків до корекційно-розвивального процесу тощо); комунікативна (володіння спільною мовою комунікації, забезпечення технічними засобами підтримки тощо) складові середовища.

Ще одним важливим чинником, що зумовлює ефективність інклюзивного навчання, є компетентність суб'єктів впливу, педагогів та батьків. Ця думка підтверджується позицією експертів (фахівців Інституту оториноларингології імені О.С. Коломійченка НАМН України, представників громадських організацій), які наголошують на тому, що неготовність педагогічних кадрів до роботи з дітьми з кохлеарними імплантами заважає досягати потенційно можливих високих результатів слухомовленнєвого розвитку таких дітей. Для вирішення цього питання на

основі матеріалів аналізу медичної, технічної, психологічної, педагогічної літератури, присвяченої різним аспектам корекційно-розвивальної допомоги дітям з кохлеарними імплантатами, даних, отриманих у ході експериментального дослідження та практичного досвіду розроблено та реалізується на базі Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Програма підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, які працюють з дітьми з порушеннями слуху, модуль «Технології корекційно-розвивальної роботи з дітьми з кохлеарними імплантами».

Отже, запорукою успішного інклюзивного навчання дітей з кохлеарними імплантатами є формування організаційної, фізичної, соціально-психологічної, комунікативної складових освітнього середовища; адаптування всіх складових освітнього процесу, зокрема, його змістового компоненту, до потреб дитини; якісна підготовка суб'єктів впливу (педагогів, батьків) до роботи з дітьми цієї категорії.

Список використаних джерел:

1. Diller G. et all. Study guide for educational staff working with hearing impaired children. Heidelberg : JAKS». 2005.
2. Holmström, Schönström. Resources for deaf and hard-of hearing students in mainstream schools in Sweden. A survey, Deafness & Education International, 19:1, 2017. P. 29-39.

ВПЛИВ СТРЕСОВИХ ПОДІЙ НА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ПІД ЧАС ВІЙСЬКОВОГО КОНФЛІКТУ

Людмила Завацька,
кандидатка педагогічних наук, професорка,
директорка ННІ психології та соціальної роботи
Національний університет «Чернігівський колегіум»
Імені Т.Г. Шевченка
E-mail: lzavatska2016@gmail.com

Діти з особливими освітніми потребами часто опиняються в підвищеній небезпеці під час збройних конфліктів, атак та локальних війн включно з ризиком залишитися покинутими. Родинам таких дітей доводиться ухвалювати непросте рішення – тікати разом із тими, хто здатний швидко переміщуватися, або залишатися, щоб підтримати дітей, які потребують допомоги. Діти з фізичними обмеженнями часто не можуть втекти без сторонньої допомоги та спеціальних пристроїв, таких як крісла колісні, протези, милиці чи слухові апарати. Діти з порушеннями зору, слуху, розвитку або інтелекту можуть не чути, не розуміти чи не усвідомлювати, що відбувається.

Діти з порушеннями сенсорного сприйняття стикаються з унікальними труднощами під час військових дій. Як зазначає дослідниця Лінда Кессіді у таких дітей часто виникають проблеми з розумінням сигналів повітряної тривоги, евакуаційних команд або інших важливих інструкцій. Вони можуть бути фізично присутніми в зоні небезпеки, не усвідомлюючи її [13].

Діти з порушеннями зору також відчувають серйозні труднощі під час евакуації, оскільки їхня здатність орієнтуватися у нових умовах значно обмежена. Як підкреслює Джеймс Прістлі без відповідної підтримки вони стають залежними від оточення, що може поглиблювати відчуття тривоги та безпорадності [14].

Для дітей з порушеннями слуху проблема посилюється відсутністю візуальних індикаторів небезпеки, таких як світлові сигнали, а також недоступністю спеціалізованих засобів зв'язку, наприклад, текстових повідомлень на мобільних пристроях.

Діти з інтелектуальними порушеннями або розладами розвитку, такими як аутизм чи синдром Дауна, розумова відсталість зазнають значних труднощів у розумінні ситуації, що відбувається, та у адаптації до швидких змін.

Дослідження Терези Бетанкурт підкреслюють, що діти з розладами розвитку часто потребують додаткових зусиль з боку опікунів, щоб регулювати свою поведінку та емоції. Умови війни значно ускладнюють ці зусилля через розрив соціальних зав'язків і недостатність ресурсів. Крім того, через відсутність структурованих середовищ, до яких такі діти звикли, вони можуть демонструвати регрес у розвитку та поведінці [9].

Військовий конфлікт створює середовище постійного стресу, у якому такі діти стикаються з низкою труднощів, пов'язаних із їхньою здатністю справлятися зі змінами, опановувати нові умови та підтримувати стабільний емоційний стан.

Під час військових конфліктів діти з розумовою відсталістю часто стикаються з такими проблемами:

1) обмежене розуміння небезпеки. Через труднощі в обробці інформації вони можуть не повністю усвідомлювати серйозність загроз, таких як сирени, вибухи чи евакуація, що збільшує їхню вразливість;

2) проблеми з адаптацією. Переміщення, зміна соціального оточення та втрата звичних рутинних дій спричиняють значний стрес, оскільки діти з легкою розумовою відсталістю мають труднощі з гнучкістю мислення та адаптацією до нових умов;

3) емоційні наслідки. Військові події, такі як розлука з родиною, втрата близьких чи навіть зміна місця проживання, можуть спричинити

сильні емоційні реакції. У таких дітей ці реакції часто проявляються через тривогу, регресивну поведінку або агресію [5, с. 89-90].

Діти з інвалідністю можуть також зіштовхнутися з перервами у навчанні, обмеженим доступом до послуг та гуманітарної допомоги, а також із тривалою психологічною шкодою. Конфліктні ситуації часто підсилюють рівень бідності в їхніх родин, ускладнюючи задоволення основних потреб та доступ до допоміжних засобів або реабілітації [4, с. 112].

Переривання освіти під час конфліктів та криз стає особливо важким випробуванням для дітей з особливими освітніми потребами. Школи можуть зазнавати нападів, окупації чи руйнувань з боку урядових сил або озброєних груп. Інші освітні можливості можуть бути недоступними, а для дітей з особливими потребами евакуація в разі нападу є складнішою [6, с. 34].

Діти з особливими освітніми потребами частіше залишаються поза шкільною системою та позбавлені доступу до освіти, яку надають гуманітарні організації, що можуть мати обмежені ресурси для інклюзивних програм і недостатньо підготовлений персонал.

Відсутність доступу до підтримки, послуг та освіти для дітей з інвалідністю значно посилює негативний вплив конфлікту на їхнє психічне здоров'я. Травматичні події, пов'язані зі збройним конфліктом, та недостатня психологічна підтримка можуть негативно вплинути на розвиток і майбутнє таких дітей [7, с. 113].

У воєнний час діти з особливими потребами постійно живуть у стані невизначеності. Звуки сирен повітряної тривоги, вибухи, вимушене переміщення та незнайомі умови під час евакуації викликають у них страх, розгубленість і підвищену тривожність. Через обмежені можливості швидко реагувати та обробляти інформацію із навколишнього середовища, для таких дітей важливо своєчасно впроваджувати заходи

підтримки, які допоможуть знизити вплив психологічної травми [8, с. 78-79].

Багаторівневе втручання, яке включає педагогічну та психологічну підтримку, є важливим засобом для покращення довготривалого психічного здоров'я та психосоціального благополуччя дітей з особливими освітніми потребами. Американський дослідник, автор екологічної теорії розвитку, Урі Бронфенбреннер зробив значний внесок у розуміння того, як навколишнє середовище, в якому зростає дитина, впливає на її розвиток. Хоча він пізніше змінив деякі акценти своїх досліджень, його найчастіше цитована робота підкреслює важливість середовища через концепцію взаємодії різних рівнів – індивідуального, мезосистеми, екзосистеми та макросистеми – в залежності від обсягу прямої взаємодії дитини з цими соціальними структурами [10].

Сучасні застосування цієї теоретичної моделі для дітей з особливими освітніми потребами зосереджуються на взаємодії між факторами ризику і захисту на різних соціально-екологічних рівнях, таких як сім'я, однолітки, школа та громада. Коли ресурси на будь-якому з цих рівнів ослаблені, зростає ризик негативних наслідків для розвитку і адаптації психічного здоров'я. Наприклад, у дітей та молоді, які перебували в конфлікті, вплив стресових подій негативно позначається на психічному здоров'ї та ускладняється руйнуванням розширених систем підтримки (родинних, соціальних, економічних, політичних), що зазвичай сприяють здоровому розвитку. До складу команди психолого-педагогічної підтримки мають входити психологи, реабілітологи, дефектологи, логопеди та інші фахівці [11].

Логопедичний аспект відіграє важливу роль у комплексній системі психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, оскільки комунікативні навички дітей, які постраждали від воєнних дій, значно погіршуються. Ризики розвитку мовленнєвих порушень зростають, що може призводити до нових проблем, таких як

мутизм або логоневроз, та поглиблювати наявні труднощі з мовленням. Спільною особливістю дітей з різними мовленнєвими порушеннями є те, що такі розлади створюють для них особливі труднощі в комунікативній діяльності, ускладнюючи взаємодію з однолітками та дорослими. В умовах війни часто спостерігається регрес раніше сформованих мовленнєвих навичок, що ускладнює і сповільнює процес корекції експресивного мовлення [3, с. 78-81].

На основі професійного досвіду можна стверджувати, що організація логопедичної підтримки в умовах війни повинна ґрунтуватися на таких основних напрямках: міждисциплінарний підхід, що передбачає взаємодію фахівців у сфері медицини, реабілітології, дефектології, педагогіки та психології для подолання наслідків психічної травматизації від війни, оскільки стабілізація психічного стану дитини з особливими освітніми потребами є основою для подальшої корекції; та логокорекційний підхід, який зосереджується на подоланні мовленнєвих розладів з урахуванням психоемоційного стану дитини.

Коли ресурси в соціальному середовищі є міцними (наприклад, підтримка від сім'ї та суспільства, доступ до навчання), діти можуть досягати кращих результатів, навіть стикаючись із серйозними труднощами. Це свідчить про те, що комплексна підтримка разом із втручаннями, спрямованими на відновлення або посилення таких ресурсів, може покращити здатність дітей до стійкості та зменшити наслідки конфлікту [2, с. 89-95].

В умовах російсько-української війни психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами здійснюється державними структурами Міністерства освіти і науки, Міністерства соціальної політики, благодійними організаціями, а також дошкільними закладами, школами, інклюзивно-ресурсними центрами, реабілітаційними центрами, благодійними фондами та іншими установами.

Психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги для дітей з особливими освітніми потребами надаються фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів та педагогами закладів освіти, включно з тими, хто був змушений змінити місце проживання або роботи (з дотриманням заходів безпеки). Інклюзивно-ресурсні центри в Україні відіграють ключову роль у забезпеченні права дітей з особливими освітніми потребами на якісну освіту та розвиток. Вони надають комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, корекційно-розвиткові послуги та забезпечують системний супровід таких дітей. Станом на березень 2024 року в Україні функціонує 711 інклюзивно-ресурсний центр [1].

Під час воєнного стану фахівці інклюзивно-ресурсних центрів мають здійснювати комплексну оцінку та системний кваліфікований супровід дітей з особливими освітніми потребами, які були переміщені, відвідують інклюзивні класи (групи) в закладах освіти та які не отримують додаткових психолого-педагогічних чи корекційно-розвиткових послуг за місцем навчання. Для таких дітей, що здобувають освіту дистанційно через особливості психофізичного розвитку, забезпечується додаткова підтримка.

В повному обсязі психолого-педагогічний супровід та реабілітація дітей з особливими освітніми потребами проводяться в реабілітаційних центрах. Реабілітаційні послуги надаються дітям з інвалідністю та високим ризиком її набуття офлайн у центрах, а також для дітей з IV та V рівнями рухових порушень – мультидисциплінарними мобільними командами безпосередньо за місцем проживання [1].

За даними Управління Верховного комісара ООН у справах біженців, станом на кінець жовтня 2023 року через посилення обстрілів влада України розпочала евакуацію близько 1 000 дітей з прифронтових районів. Однак точна кількість дітей з ООП серед них невідома, що свідчить про недостатню увагу до цієї категорії під час евакуаційних заходів. Загалом, майже 70% українських дітей були змушені покинути рідні домівки та

переміститися в межах країни або за кордон. Відсутність детальних даних про дітей з ООП ускладнює планування та надання необхідної допомоги цій вразливій категорії населення [12].

Таким чином, війна в Україні створює численні виклики для дітей з особливими освітніми потребами, посилюючи їхню вразливість та обмежуючи доступ до необхідних послуг і підтримки. Необхідно розробляти та впроваджувати спеціалізовані програми допомоги, які враховують специфічні потреби кожної категорії дітей з особливими освітніми потребами, щоб забезпечити їхню безпеку та сприяти повноцінному розвитку.

Отже, можна стверджувати, що військові конфлікти негативно впливають на всі аспекти соціального життя, при цьому особливо вразливою групою залишаються діти з особливими освітніми потребами. Свідчення соціальних працівників з країн, які пережили збройні конфлікти впродовж останніх десятиліть, підкреслюють, що саме діти з особливими освітніми потребами є найбільш незахищеними, адже під загрозою опиняються їхнє життя, фізичний і психічний розвиток. Водночас, у світі вже розроблені програми соціальної реабілітації для таких дітей після військових травм. В умовах активної фази війни в Україні держава забезпечує психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами різного віку незалежно від їхнього місця перебування завдяки можливості надання підтримки в дистанційному форматі, але увага до даної категорії дітей недостатня, що ускладнює планування та надання їм необхідної допомоги.

Список використаних джерел:

1. Державна служба якості освіти України. Проблеми інклюзивно-ресурсних центрів та пропозиції щодо їх розв'язання. URL: <https://eo.gov.ua/problems-inkliuzyvno-resursnykh-tsentriv-ta-propozytsii-shchodo-ikh-rozv-iazannia/2024/03/06/>.

2. Мельник І. В. Психологічні аспекти роботи з дітьми, які пережили військовий конфлікт. *Психологічна наука і освіта*. 2017. Т. 22. С. 89–95.
3. Павлюк І. В. Особливості роботи з дітьми, які пережили травматичні події. *Психологія та педагогіка*. 2017. № 4. С. 78–83.
4. Савченко А. М. Методи арт-терапії у роботі з дітьми, які постраждали від військових дій. *Арт-терапія в освіті*. 2020. № 2. С. 112–119.
5. Савченко О. В. Емоційна адаптація дітей з особливими освітніми потребами в умовах соціальної нестабільності. *Психологія і педагогіка: сучасні аспекти*. 2019. Вип. 5. С. 89–96.
6. Тимошенко Н. Г. Психологічні особливості дітей з особливими потребами в умовах військового конфлікту. *Психологічний журнал*. 2020. Т. 6, № 1. С. 34–41.
7. Усик М. В. Психолого-педагогічна допомога дітям з особливими освітніми потребами в умовах кризи. *Освітній простір України*. 2018. Вип. 19. С. 112–119.
8. Цимбалюк О. В. Емоційний розвиток дітей з особливими потребами в умовах військового конфлікту. *Психологія і суспільство*. 2020. № 4. С. 78–85.
9. Betancourt T. The mental health of children affected by armed conflict. *Current Psychiatry Reports*. 2010. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11920-010-0150-8>.
10. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge: *Harvard University Press*, 1979. 352 p.
11. Crow B. Supporting Military Families: A Psychosocial Perspective. Washington: *APA Publications*, 2019.
12. Save the Children. Programs for psychological recovery of children affected by war in Ukraine. URL: <https://www.savethechildren.org>.
13. Cassidy L. Children with sensory impairments in humanitarian crises. *Disability Studies Quarterly*. 2020. URL: <https://dsq-sds.org/article/view/>

14. Priestley D. Adapting support for children with visual and hearing impairments during emergencies. *International Journal of Disability Studies*. 2021. URL: <https://ijdstudies.org/adapting-support-emergencies>.

ДІАГНОСТИКА ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: САМООЦІНКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Вікторія Іванова,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки,
Криворізький державний педагогічний університет
E-mail: fialka250363@gmail.com

Світлана Щербина,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки,
Криворізький державний педагогічний університет
E-mail: s.m.scherbina@gmail.com

Останнім часом все більшої актуальності та практичної значущості набуває реалізація інклюзивної освіти в закладах загальної середньої освіти. Право кожної особистості на отримання якісної освіти, незалежно від індивідуальних потреб та обмежень визнає інклюзія. Інклюзивна освіта визначається як система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання. Ключову роль у реалізації завдань інклюзивної освіти, створенні інклюзивного освітнього середовища відіграють педагоги, котрі повинні мати знання, вміння, а також готовність до роботи з дітьми та учнівською молоддю з особливими освітніми потребами.

Вітчизняні науковці (Ю. Бойчук, О. Бородіна, Л. Коргун, А. Колупаєва, О. Микитюк, Н. Фіголь, З. Шевців та ін.) наголошують на необхідності формування у майбутніх фахівців інклюзивної компетентності – рівня знань і вмінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання. Інклюзивна компетентність є важливим складником професійної компетентності, яку розуміють як єдність теоретичної і практичної готовності фахівця до виконання професійних функцій.

Л. Коргун, А. Булах зазначають, що інклюзивна компетентність – це інтегроване особистісне утворення, яке забезпечує здатність виконувати професійні функції в інклюзивному освітньому середовищі, враховуючи різні освітні потреби та забезпечувати включення дитини з ООП в освітнє середовище й створюючи умови її розвитку і саморозвитку [1, с. 52].

Дослідниця Н. Фіголь виділяє такі складові інклюзивної компетентності: мотиваційний компонент, що відображає спрямованість, систему мотивів, потреб і цінностей особистості педагога; когнітивний компонент, який забезпечує цілісне уявлення про соціально-педагогічну діяльність, стимулює пізнавальну активність, а також сприяє розвитку та збагаченню когнітивного досвіду; рефлексивний компонент, який полягає у здатності усвідомлювати засади власної діяльності, здійснювати оцінку та переосмислення власних здібностей і особистих досягнень, а також свідомо контролювати результати професійної діяльності, аналізувати реальні ситуації; операційний компонент, що полягає у здатності виконувати конкретні професійні завдання соціально-педагогічної діяльності, застосовувати різноманітні способи та досвід ефективного сприяння процесу інклюзії дітей і учнівської молоді з особливими освітніми потребами в соціальному середовищі закладу освіти [2].

В освітньому процесі закладу вищої освіти необхідно дбати про фахову підготовку майбутніх педагогів для роботи з дітьми та учнівською молоддю з особливими потребами. Саме від педагога, його професійної компетентності, його здатності пристосовуватися до нових вимог і середовища, залежить ефективність освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання.

Наша дослідницька робота була спрямована на встановлення фактичного стану та рівня сформованості компонентів інклюзивної компетентності здобувачів освіти другого курсу природничого факультету (спеціальності: 014 Середня освіта «Біологія та основи здоров'я», 014 Середня освіта «Хімія та інформатика», 014 Середня освіта «Фізична

культура») Криворізького державного педагогічного університету. Нами було проведено анкетування майбутніх вчителів. В анкетуванні брали участь 38 здобувачів освіти денної форми навчання. Питання анкети було складено з урахуванням структури інклюзивної компетентності та її змістових компонентів.

Так, на запитання: «Чи налаштовані Ви до майбутньої професійної діяльності в умовах інклюзії?» 37 % від опитаних респондентів зазначили, що налаштовані до майбутньої професійної діяльності в умовах інклюзії і готові працювати з дітьми та учнівською молоддю з ОПП; 51% від опитаних респондентів зазначили, що «у разі необхідності вони будуть здійснювати професійну діяльність в умовах інклюзії, але усвідомлюють, що можуть мати чимало труднощів; 12% від опитаних респондентів зазначили, що «не налаштовані до майбутньої професійної діяльності в умовах інклюзії, психічно не готові працювати з дітьми та учнівською молоддю з ОПП, потребують набуття ґрунтовніших знань щодо планування освітнього процесу з врахуванням індивідуальних відмінностей дітей з особливими освітніми потребами та складання прогнозів щодо його ефективності».

На запитання: «Чи готові Ви до подолання труднощів у майбутній інклюзивній діяльності?» 29% від опитаних респондентів зазначили, що вони рішуче налаштовані до подолання труднощів, вирішення складних ситуацій; 62% від опитаних респондентів зазначили, що «вони будуть потребувати допомоги, підтримки у роботі з дітьми та учнівською молоддю з ОПП; 9% від опитаних респондентів зазначили, що вони «не готові до подолання труднощів у майбутній інклюзивній діяльності».

На запитання: «Чи усвідомлюєте Ви зміст професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання?» 33% від опитаних респондентів зазначили, що вони чітко усвідомлюють зміст професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання; 65% від опитаних респондентів зазначили, що не в повній мірі усвідомлюють зміст професійної діяльності в умовах

інклюзивного навчання; 3% від опитаних респондентів зізналися, що вони не розуміють зміст професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

На запитання: «Чи маєте Ви достатньо знань та умінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання?» 32% опитаних респондентів підтвердили наявність відповідного рівня знань і умінь, які дають змогу ефективно виконувати професійні обов'язки в інклюзивному освітньому середовищі. Вони також зазначили, що володіють знаннями стосовно особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами та вміють організовувати і реалізовувати корекційні заходи в умовах закладу загальної середньої освіти, спираючись на достатній рівень професійно-теоретичної підготовки з загальної та спеціальної психології і педагогіки. 59% респондентів вважають, що мають достатній обсяг теоретичних знань, проте визнають необхідність удосконалення практичних умінь, оскільки, на їхню думку, для педагога недостатньо лише знати – важливо вміти застосовувати набуті знання на практиці, особливо щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. До таких умінь фахівців інклюзивної освіти вони відносять: уміння оцінювати особливі потреби та можливості дітей; адаптувати й модифікувати навчальні плани і програми відповідно до індивідуальних особливостей розвитку дитини; користуватися допоміжними навчальними технологіями, зокрема диференційованими методиками. Ще 9% опитаних респондентів зазначили, що наразі не мають достатніх знань та умінь для ефективного виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання, проте сподіваються, що зможуть усунути ці прогалини у процесі подальшого навчання у закладі вищої освіти, зокрема під час опанування дисципліни «Основи інклюзивної освіти» та проходження відповідної педагогічної практики та опанування навчальних дисциплін.

На запитання: «Чи здатні Ви до виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання?» 42% від опитаних респондентів зазначили, що вони розуміють свої професійні функції в умовах інклюзивного навчання, готові якнайкращим чином їх виконувати та набувати кращий досвід від колег; 52% від опитаних респондентів зазначили, що вони не в повній мірі готові до виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання, усвідомлюють, що в умовах інклюзивного навчання вони можуть стикатися з труднощами, припускають, що можуть мати певні помилки; 6% від опитаних респондентів зазначили, що вони не готові до виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання.

На запитання: «Чи готові Ви до оцінки та контролю своєї діяльності і переосмислення особистісних досягнень в умовах інклюзивного навчання?» 94% від опитаних респондентів зазначили, що вони розуміють, що інклюзивно-педагогічна діяльність складна, багатогранна, готові до оцінки та контролю своєї діяльності і переосмислення особистісних досягнень в умовах інклюзивного навчання, налаштовані на те, щоб долати труднощі; але були і ті, 6% від опитаних респондентів, котрі зізналися в тім, що вони не зможуть в повній мірі здійснити оцінку та контроль своєї діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Аналіз отриманих результатів анкетування свідчить про те, що через вивчення навчальних дисциплін на першому та другому курсі, спрямованих на професійну підготовку майбутніх фахівців, не досягається високий рівень обізнаності здобувачів освіти щодо розуміння змісту інклюзивної освіти, особливостей роботи з дітьми та учнівською молоддю з ООП, специфіки процесу інклюзивного навчання. У здобувачів освіти, котрі брали участь у дослідницькій роботі, спостерігається вагомий розрив сформованості когнітивного компоненту від мотиваційного та рефлексивного. Виявляючи обізнаність, бажання і прагнення працювати з дітьми та учнівською молоддю з ООП, більшість майбутніх фахівців з

такими дітьми не готові самотійно працювати, тобто не мають достатньої сформованість інклюзивної компетентності.

Результати проведеного дослідження свідчать про актуальність подальшої професійної підготовки майбутніх фахівців до роботи з дітьми та учнівською молоддю з особливими освітніми потребами, а також підкреслюють значущість і доцільність вивчення навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти». Опановування цієї дисципліни забезпечить здобувачам освіти засвоєння базових знань щодо інклюзивної освіти, сприятиме формуванню вмінь і навичок комплексного використання різноманітних навчальних стратегій у професійній діяльності з урахуванням особливих освітніх потреб дітей і учнівської молоді, а також підвищить готовність майбутніх фахівців до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Список використаних джерел:

1. Коргун Л. М., Булах А. А. Формування інклюзивної компетентності у студентів дошкільного факультету в особливих умовах. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 63., Т. 2., С. 51– 57.
2. Фіголь Н.А. Інклюзивна компетентність педагога: теоретичний аспект. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33347>

**ДІАГНОСТИЧНИЙ ВИСНОВОК ТА
ІНДИВІДУАЛЬНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ
ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

Тамара Ілляшенко,
кандидатка психологічних наук,
старша наукова співробітниця,
провідна наукова співробітниця лабораторії
психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами,
Український науково-методичний центр практичної
психології і соціальної роботи
E-mail: tamara.dmitryevna@gmail.com

У сучасному методичному забезпеченні діяльності інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) [1] поняття «діагностичний висновок» немає. Натомість є Висновок про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи. Саме цей Висновок є документом, який надходить до команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами (ООП) у закладі освіти і виступає основою для побудови програми її розвитку. Зрештою, немає принципового значення, як названо цей документ, бо діагностика і є оцінкою. Проблема полягає у тому, як здійснюється оцінка, до яких результатів вона приводить і як слугує психолого-педагогічному супроводу дитини.

Очевидно, розробники методичного керівництва віддали перевагу назві «оцінка», бо, по-перше, поняття «діагностика» пов'язували переважно з медициною, від якої в системі інклюзивного навчання намагалися відмежуватися, по-друге, дотримувалися «індивідуальної моделі підтримки» [1, с. 7], обмежуючись переліком різних труднощів дитини у різних сферах її психічної діяльності як унікального явища, яке не підлягає узагальненню на відміну від діагнозу, у якому відображається типове.

Дотримання названих засад призвело до проблем, які переживає сьогодні психолого-педагогічна діагностика в системі освіти дітей з ООП і які є набагато глибшими, ніж заміна її назви синонімом.

У нині чинних методичних рекомендаціях щодо діагностичної діяльності ІРЦ основним поняттям для психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини з ООП є її освітні труднощі. Вони диференціюються як більші чи менші і відповідно визначається кількість допомоги для їх подолання. Це – чисто арифметичний підхід до такого складного явища, як психолого-педагогічна діагностика, і він негативно позначається на Висновку про психолого-педагогічну оцінку розвитку особи, зокрема, на рекомендації обсягу допомоги дітям, віднесених до різних категорій.

Основне, що випадає з процесу сьогоднішньої оцінки розвитку дітей в ІРЦ, є взаємозв'язок між їхніми освітніми труднощами і причинами, які їх зумовлюють. А саме у з'ясуванні цього взаємозв'язку і полягає розгортання діагностичного процесу, який спрямований на виявлення психологічних механізмів виникнення певного явища, зокрема — освітніх труднощів. Тільки за такої умови можливий висновок з корисними для педагогічної практики рекомендаціями. Проста фіксація різних труднощів перериває діагностичний процес на його першому етапі.

У психодіагностиці ще з часів Л.С. Виготського перший етап діагностування називається симптоматичним і не встановлює власне наукового діагнозу, оскільки обмежується переліком спостережуваних явищ, які можуть мати різну причину. У нашому випадку констатуються освітні труднощі і сфери їх прояву, проте не передбачається з'ясування причин, тому можливості корекційного впливу на них дуже обмежені.

Наступним кроком до встановлення повноцінного психолого-педагогічного діагнозу є з'ясування походження того чи іншого симптому, що досягається через виявлення взаємозв'язків між ними як первинних і похідних від них, а також факторів соціального середовища, під впливом яких вони формувалися. Значущим є встановлення первинного

порушення, з якого починає розгортатися складна картина порушених і збережених психологічних функцій у цілісному психологічному образі дитини. І тут необхідне професійне мислення психолога, який здійснює психолого-педагогічне діагностування (оцінку) розвитку дитини з ООП та за індивідуальними проявами бачить типове. Саме у типовому сконцентрований увесь відображений у системі наукових понять досвід вивчення того чи іншого явища. Виявлення типового у численних індивідуальних проявах дозволяє робити прогноз, без якого неможливо побудувати програму корекційного втручання. Намагання побудувати індивідуальну програму розвитку (ІПР) дитини з ООП без діагнозу і прогнозу, який з нього випливає, це – шлях навмання без уявлення про його мету і способи її досягнення.

Саме прогноз дозволяє добирати ефективні педагогічні методи роботи з дитиною. Сьогодні спостерігається тенденція уникнення прогнозу з остраху обмежити перспективи соціалізації осіб з особливими потребами (ОП). Проте, на нашу думку, це — хибна позиція. Реалістичний прогноз, насамперед, сприяє добору методів педагогічного впливу, які справді можуть привести до досяжних успіхів і допомогти уникнути песимізму від їхньої невідповідності очікуваням. Це, зокрема, важливо не тільки для педагогів, але й для батьків, бо робить їх свідомими учасниками обговорення умов навчання і виховання дитини і допомагає зробити вибір на її користь. Крім того, названий діагноз дав би можливість педагогам і батькам розширювати знання про нього, розуміти увесь обсяг поведінкових проявів, які траплятимуться у процесі взаємодії з дитиною і які у Висновку всі описати неможливо.

Отже, щоб цілеспрямовано будувати ІПР, потрібно мати якісний Висновок ІРЦ про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини. Тимчасом Висновки, з якими нам вдалося познайомитись, фактично є довгим переліком не пов'язаних між собою і ніяк не пояснених когнітивних, мовленнєвих, емоційно-вольових, соціоадаптаційних і ще

інших численних труднощів дитини. Почасти ці труднощі спостерігаються у процесі її обстеження, але велика частина з них, особливо, коли йдеться про поведінкові, особистісні проблеми, переноситься із супровідних документів, бо в умовах ІРЦ протягом обмеженого часу їх спостерігати неможливо. Цінність інформації, наданої замовником психолого-педагогічного оцінювання розвитку дитини незаперечна, бо дозволяє спрямувати його у відповідному напрямку, побудувати гіпотези про виникнення заявлених труднощів та план діагностування з використанням необхідної і достатньої кількості різних методик.

Сьогодні у розпорядженні працівників ІРЦ є чимало різних діагностичних засобів, включаючи й визнані зарубіжні. Проте часто використовуються вони без достатньої користі для Висновків, які надаються замовникам. У таких випадках у Висновки фактично переноситься протокол обстеження дитини – розрізнені результати використання спостереження і діагностичних методик. Усе це — робочий матеріал психологів, він мало зрозумілий і нічого не говорить ні педагогам, ні батькам. І ті й інші хотіли б мати пояснення причин усіх тих симптомів, які вони й самі добре знають, і які складають зміст їхніх скарг, та отримати зрозумілу пораду, як з ними впоратися.

Щоб зробити такі висновки, треба логічно поєднати усі отримані результати у процесі обстеження дитини. Це є найскладнішим завданням, проте без його розв'язання не може бути ні прогнозу, ні рекомендацій — визначення способів подолання чи пом'якшення недоліків та використання як опори певних «сильних» психологічних властивостей особи.

На жаль, сьогодні процес психолого-педагогічної діагностики в ІРЦ не передбачає цього найважливішого етапу. Потрібно визнати, що методичним питанням його здійснення досі не приділялося необхідної уваги і заповнення цієї прогалини є доволі актуальним, бо обмеження фіксацією симптомів робить неможливими дієві рекомендації щодо

розвитку дитини з ООП та набуття нею компетентностей. До цього фахівців ІРЦ штовхають чинні методичні рекомендації, якими вони керуються, де проголошена відмова від діагнозу, який вважається прерогативою медицини, а сама вона виключена з комплексної оцінки розвитку дитини. Нерозуміння суті психолого-педагогічного діагнозу та його відмінності від медичного, на нашу думку, є основною причиною проблем, які сьогодні не вдається подолати в диференційній діагностиці розвитку дітей з ООП в системі їхньої освіти, зокрема, у комплектуванні її закладів [2].

Насправді психолого-педагогічна і медична діагностика мають свій предмет і слугують різним галузям знань: медицині чи психології, зокрема, педагогічній. Вони не є взаємозамінними, хоч в окремих випадках потребують поєднання. Саме таким випадком є оцінювання розвитку дітей з ООП, адже переважна більшість їх має ряд хворобливих особливостей, які потрібно враховувати у педагогічному процесі та побудові ІПР. Тому медичні відомості повинні займати належне місце і в рекомендаціях як важливої складової Висновку про оцінку психолого-педагогічну оцінку розвитку особи.

Розглянуті тут методичні засади комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дітей з ООП, які діють сьогодні в ІРЦ і розроблялися для системи інклюзивного навчання, на нашу думку, навряд чи можуть його задовольнити і потребують суттєвого удосконалення. Щоб зробити зміст Висновку про психолого-педагогічну оцінку розвитку особи корисним для педагогічної практики, потрібно повернутися від переліку труднощів у різних сферах її психічної діяльності до вивчення її самої, тобто усіх її психологічних особливостей у взаємозв'язку, що й створює образ неповторної індивідуальності.

Особливо тривожним є те, що сьогоднішня психолого-педагогічна оцінка розвитку дітей з ООП є єдиною у системі їхньої освіти і поширюється на спеціальну освіту, особливо на спеціальні класи, про що

свідчить нещодавно затверджений Порядок утворення та умов функціонування спеціальних класів у закладах загальної середньої освіти, який набуде чинності з першого вересня 2025 року [3], проте навряд чи приведе до позитивних результатів.

Список використаних джерел:

Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі / укладачі: Прохоренко Л. І., Ярмола Н. А., Набоченко О. О., Данілавичюте Е. А. та ін.. 2021. 200 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvnenavchannya/2021/12/31/Metod.rekom.dlya.IRTS.31.12.pdf> (дата звернення: 19.05.2025).

Про затвердження Порядку зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.08.2018 року № 831. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0945-18#Text> (дата звернення: 19.05.2025).

Про затвердження Порядку утворення та умов функціонування спеціальних класів у закладах загальної середньої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 22.08.2024 року. № 1182. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1408-24#Text> (дата звернення: 19.05.2025).

АКТУАЛЬНІ НАПРЯМКИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Людмила Кашуба,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки та спеціальної освіти
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
E-mail: kashubamila@gmail.com

Христина Барна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри дошкільної та спеціальної освіти
Мукачівський державний університет
E-mail: hr59.barna@gmail.com

Однією з характерною особливістю нашого українського сьогодення є відповідність світовому рівневі. Насамперед, це включає в себе соціальну та психологічну допомогу дітям з психофізичними порушеннями. В сучасних умовах все більше досліджуються та вивчаються процеси абілітації та реабілітації, які мають позитивні результати в закладах, де знаходяться діти з особливими потребами різноманітних вікових категорій, клінічних етіологій та дизонтогенетичних типів. В свою чергу, це є певною альтернативою закладам спеціальної дошкільної та шкільної освіти.

В Україні залишається недостатньо вирішеною проблема соціальної проінформованості суспільства про наявність окремої нозологічної групи дітей, яких внаслідок певних ознак їхнього психічного розвитку і поведінки, зараховують до категорії неконтактних, агресивних. Для розвитку такої дитини освіта є надзвичайним фактором реалізації її особистісного потенціалу, засобом виправлення аутистичних порушень, одним із шляхів інтеграції в соціум.

Використання у роботі з дітьми із порушенням психофізичним розвитком запозичених з різних країн методик: педагогічних,

реабілітаційних та психотерапевтичних, нажаль, не завжди можуть бути актуальні для абсолютно всіх дітей із аутистичними розладами, адже кожна дитина має свої індивідуальні та вікові особливості. Іноді недостатньо психолого

педагогічних умов щодо реалізації тієї чи іншої методики, а одним з головних факторів є те, якщо це відбувається за відсутності наукового підґрунтя системи корекційної роботи в інклюзивному середовищі.

Проблематикою інклюзивного навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх закладах займалися багато вітчизняних та зарубіжних спеціалістів серед яких К. Островська, В. Синьов, Т. Скрипник, М. Супрун, М. Шеремет, Д. Шульженко та інші.

Зокрема, вчена К. Островська [5] досліджувала та описувала питання психологічної допомоги дітям з аутизмом. Професори В. Синьов та Д. Шульженко [6] приділили увагу психокорекції аутизму та формуванню готовності дітей з порушеннями до навчального процесу в школі. Вчена Т.В.

Скрипник [7] скомпонувала та розробила індивідуальну програму розвитку для дітей із порушеннями аутистичного спектру. Такі дослідження створюють наукове підґрунтя для практичної педагогічної діяльності.

Як зазначають дослідники Д. Шульженко та Н. Андрєєва, аутизм – це не тільки порушення мозку, про яке говорять клініцисти, а функція психічного «Я», котра виникає внаслідок спеціальної організації нервової системи, в результаті роботи якої і з'являються феномени, що сприяють такому формату розвитку особистості. Вона, ігноруючи зовнішні орієнтири, створює та організує своє життя на основі досконалих, точніших і перфектніших внутрішніх орієнтирів [8].

В умовах сьогодення, аналізуючи освітній процес суспільства, все більше постає питання про роль дітей з психічними та фізичними порушеннями у соціумі, тобто таких дітей, які не підходять під наше

стереотипне уявлення про «нормальність». Один з відомих письменників Луї Маршал, розмірковуючи про норму та патологію, схиляється до певних умовностей щодо норми, оскільки є люди, які зовнішньо не мають ознак відхилень, але мають досить грубі внутрішні порушення.

Якщо поглянути на навчання дітей з розладами аутистичного спектру з точки зору практики, для цієї групи осіб потрібно опрацьовувати та вводити різні моделі навчання. Навчання цих дітей в домашніх умовах, чи за допомогою дистанційних платформ не вирішує основної проблеми дитини з аутизмом, оскільки відсутня соціальна взаємодія. Однією з провідних форм навчання дітей з аутистичними порушеннями є поступова та послідовна інтеграція їх в середовище дітей, які не мають порушень, або з неяскраво вираженими проблемами у комунікації. Саме через це виникає потреба у створенні певних умов для дітей цієї категорії та організаційних форм їх інтеграції в загальноосвітньому закладі.

Як свідчить науково-методична література, для загальноосвітнього закладу можна застосувати три моделі залучення дітей із аутистичними порушеннями в їх навколишнє середовище. Якщо розглядати перший варіант, то це інклюзія, дитину з РАС залучають до загальноосвітнього класу, де вона навчається при супроводі асистента вчителя. Проте такий варіант можливий лише за тих умов, якщо дитина має практику фронтального навчання, повністю засвоїла програмовий матеріал початкових класів із предметів основного циклу та не має виражених порушень поведінки.

У другому варіанті розглядається створення належних умов для індивідуальної форми навчання за програмою загальноосвітньої школи, залучення команди фахівців для психолого-педагогічного супроводу дитини та її приєднання до фронтальних занять в класі з предметів неосновного циклу, класні години, екскурсії, заняття в рамках додаткової освіти разом з однолітками.

Третій варіант являє собою створення спеціального класу, який налічуватиме до 5-6 дітей із різноманітними розладами аутистичного спектру приблизно одного віку. У класі такого типу обов'язково має працювати асистент вчителя. В даному варіанті необхідно створити усі належні спеціальні умови: організаційні, змістовні та методичні, що будуть сприяти кращій адаптації дітей з розладами аутистичного спектру в школі.

Слід зазначити, що в науково-методичній літературі існує перелік умов навчання дітей з аутистичними порушеннями:

- наявність команди психолого-педагогічного супроводу дитини: логопед, психолог, дефектолог, соціальний педагог, педагоги додаткової освіти та асистент вчителя;
- матеріально-технічне забезпечення освітнього простору: технічні засоби для навчання, застосування спеціальних дидактичних матеріалів, підручники та зошити, які будуть відповідати освітнім потребам дитини;
- формування переліку наказів по освітній установі, які визначають та забезпечують порядок навчання дітей з аутистичними порушеннями в навчальному закладі;
- взаємодія між командою фахівців щодо спільного підходу; – організація діяльності психолого-медико-педагогічного консилиуму в освітньому просторі [5].

Як свідчать практичні результати досліджень, важливим фактором є психолого-медико-педагогічний консилиум – форма взаємодії усієї команди фахівців психолого-педагогічного супроводу. Консилиум націлений на те, щоб про окрему дитину або групу дітей було більш цілісне та міжпрофесійне уявлення, так як команда фахівців складається з корекційних працівників, медичного працівника і т.д. На основі більш повного та єдиного бачення проблеми фахівці комісії створюють індивідуальний освітній план (після індивідуальної освітньої програми) для певного учня чи групи дітей.

Індивідуальний освітній маршрут дитини з аутистичними порушеннями в шкільному середовищі – це система визначених колективних дій адміністрації закладу, основних педагогів, мультидисциплінарної команди фахівців супроводу освітнього закладу, батьків під час залучення дитини до навчання. Саме індивідуальний освітній план (індивідуальна програма розвитку) відображає та затверджує систему допомоги команди на визначений період, узгоджений з директором закладу та батьками дитини.

Фахівці інклюзивно-ресурсного центру, разом з педагогами розглядають та втілюють стратегію психолого-педагогічного супроводу, зокрема щодо заповнення документації, що підтверджує знаходження дитини в освітньому закладі, відображає організацію та зміст освітньої і корекційно-розвивальної роботи, динаміку результатів дитини, рівень соціальної адаптації дитини, психолого-педагогічний супровід батьків дітей та напрямки роботи кожного з педагогів.

Допомагає в роботі щоденник спостережень – щоденні записи, які частіше за все вносить асистент вчителя, який супроводжує дитину з аутизмом в освітньому середовищі, але можуть його доповнювати й інші фахівці команди. Ведення щоденника спостережень в довільній формі доводить, що головна мета - відображення стану та діяльності дитини під час її перебування в освітньому середовищі (на індивідуальних чи групових заняттях, перервах тощо), визначення найбільш результативних форм взаємодії, аналіз діяльності учня, звертання уваги на труднощі й досягнення.

Одним з важливих завдань щоденника є змога побачити батькам реальну картину змін дитини з аутизмом під час її знаходження в освітньому закладі, її успіхи та труднощі щодо об'єднання зусиль аби швидше досягнути позитивних результатів.

Слід зазначити, що існує і щоденник психолого-педагогічного супроводу, в який основні педагоги та фахівці супроводу занотовують

основні питання проблемного характеру, які в свою чергу потребують колективного рішення усіма учасниками мультидисциплінарної команди, яка супроводжує дитину з аутистичними порушеннями та її сім'ю. У подальшому ці питання піднімають на засіданнях ІРЦ.

Важливим є те, що асистенти, дефектологи, логопеди разом з основними вчителями розробляють календарно-тематичне планування. Створення календарно-тематичного планування допоможе розподілити освітню та корекційно-розвивальну роботу так, щоб дитина з аутистичними порушеннями не відчувала перенавантаження, опановуючи додаткову інформацію.

Відомо, що в інклюзивних класах використовується адаптована освітня програма – документ, у якому єдиний курс та конкретні дії педагогічного колективу та батьків щодо організації підтримки дитини з аутистичними порушеннями в результаті максимальної соціальної адаптації в школі.

Як свідчить науково-методична література, організація освітнього процесу базується на таких засадах: освітнє середовище має бути знайомим для дитини з РАС та не викликати страху; видозміна часу дозвілля; застосування символічних знаків та символів; дотримуватися розкладу занять та правил поведінки; особлива система оцінювання; адаптація навчального матеріалу [6].

Отже, аналіз наукових джерел дає нам уявлення, про умови організації та навчання дітей із аутистичними порушеннями в процесі інклюзивного навчання. Навчальна діяльність учнів із аутистичним спектром стає більш результативнішою та осмисленою, коли вони починають розуміти та оцінювати прийоми роботи в колективі та оволодівати пізнавальними навичками.

За участі у колективній формі діяльності учні мають змогу гармонійно розвиватися, вони обговорюють певні питання та проблеми, виражати власну точку зору та конструктивну критику, вчитися вислуховувати інших,

не боятися робити помилки, використовувати набуті знання та поєднувати їх з новими, підбивати підсумки [3; 4].

Інклюзивне навчання дітей з аутистичними порушеннями варто здійснювати за певною послідовністю:

- провести скринінг-діагностику дітей, які прибули до навчального закладу;
- проаналізувати соціальний розвиток дитини та сім'ї;
- провести індивідуальну зустріч з дитиною задля педагогічного вивчення;
- ознайомитися з документацією та первинним обстеженням дітей РАС;
- скерувати міський (районний) ІРЦ задля процесу навчання дитини з аутизмом в інтегрованому класі;
- розробити індивідуальну програму розвитку та ввести її в навчальному закладі;
- проводити постійну роботу щодо подолання труднощів під час навчання фахівцями психолого-медико-педагогічного супроводу, батьками дитини та педагогами;
- залучувати допомогу батьків до корекційно-педагогічного процесу; – стежити за результатами корекційно-педагогічного супроводу учнів з різним ступенем фізичних чи психічних порушень [4].

У наукових джерелах [3; 4; 8] дослідники виділяють такі критерії успішного результату інклюзивної освіти:

- успішне опанування навчальної програми учнями з аутистичними порушеннями;
- відсутність пропусків без поважних на те причин;
- поліпшення психосоматичного здоров'я та зниження захворюваності учнів, які інтегровані в класи зі здоровими однолітками;
- залучення батьків дітей з аутизмом в життя їх класу;
- поява друзів серед однокласників у дітей з аутистичними порушеннями;
- участь дітей з аутизмом у гуртках та секціях;

– залучення дітей з аутизмом в колективних видах дитячої діяльності в позашкільний час [7].

Варто підкреслити, що при організації навчальної діяльності для дітей з аутизмом однією з необхідних умов є методичний супровід учнів інклюзивного процесу. Професійна підготовка корекційних педагогів та інших учасників педагогічного процесу включає проведення та участь у семінарах, конференціях, надання консультацій, методичний супровід ІРЦ діяльності спеціалістів закладу освіти, погодження корекційного маршруту дефектолога та психолога поза шкільним середовищем із умовами соціальної адаптації.

Отже, співпраця у процесі навчання створює природні умови задля інтеграції учнів з особливими освітніми потребами. Це сприяє позитивній та приємній атмосфері в класному колективі та допомагає розвивати в дітях такі якості як почуття відповідальності та повагу до своїх однокласників.

Список використаних джерел:

1. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
2. Дмитрієва І.В. Педагогічний супровід дітей з обмеженими можливостями здоров'я в умовах інклюзії // Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Матеріали регіональної конференції. Жовтень, 2013, м. Донецьк. С. 72-77.
3. Кашуба Л. В. Інклюзивна модель навчання: комплексний підхід // Завучу все для роботи: навч.-метод. журн. 2011. № 13/4. С. 15-32.
4. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. Київ: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.
5. Островська К.О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом. Львів : «Тріада плюс», 2012. 520 с. 6. Синьов В.М.

Шульженко Д.І. Інклюзивні проблеми дітей з аутистичним спектром порушень в загальноосвітній школі // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова: зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. No 32. Ч.2. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. С. 125-130.

7. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: Монографія. Київ: Видавництво «Фенікс», 2010. 320 с.

8. Шульженко Д. І., Андрєєва Н.С. Корекційний розвиток аутичної дитини: (книга для батьків та педагогів). Київ: Д. М. Кейдун, 2011. 344 с.

ВИКОРИСТАННЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ТА ДОДАТКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ НА ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ

Анна Кіріллова,
викладач кафедри спеціальної освіти
Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна
Навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради
E-mail: annaoleksandrivna22@gmail.com

Деякі люди через різні обставини не можуть оволодіти засобами вербального спілкування. Тяжкі порушення рухових і мовленнєвих функцій, знижений рівень інтелектуальної функції або розлади аутистичного спектра можуть значно ускладнювати або повністю виключати можливість використання ними вербального спілкування. Відсутність мовлення створює додаткові труднощі в соціальній адаптації та встановленні міжособистісних контактів [1, с. 74]. У таких випадках важливу роль відіграє альтернативна та додаткова комунікація (далі – АДК), яка сприяє подоланню бар'єрів у спілкуванні. Вона включає різні невербальні засоби взаємодії, зокрема жести, міміку, зображення, спеціальні комунікативні дошки, електронні пристрої тощо. Використання АДК на логопедичних заняттях дозволяє компенсувати мовленнєві обмеження, сприяє розвитку комунікативних навичок і покращенню соціальної адаптації.

Альтернативна комунікація застосовується для підтримки осіб, які через вроджені або набуті порушення мають значно обмежене чи повністю відсутнє мовлення. А ось допоміжна комунікація використовується при недостатньо розвиненому усному мовленні, забезпечуючи додаткову підтримку та підкріплення мовленнєвих навичок [2, с. 9]. Відповідно, альтернативна та додаткова комунікація можуть застосовуватися і на постійній основі, і як тимчасова підтримка та допомога на заняттях та вдома [3, с. 266].

Під час використання АДК рекомендовано дотримуватись певних принципів роботи:

– принцип «від конкретного до абстрактного» передбачає спочатку використання фотографій реальних об'єктів, потім їх площинних зображень і, за необхідності, подальше застосування символів, піктограм чи схем. Вибір засобів комунікації здійснюється відповідно до реального рівня розвитку особи, а не її біологічного віку;

– принцип різноманітності символів: поєднання різних комунікативних систем. Чим більше додаткових засобів буде використано, тим краще сприятиме це розумінню й розвитку вербального мовлення;

– принцип підтримки мотивації орієнтований на збереження інтересу до комунікації. Це досягається через визначення особистих інтересів кожної окремої особи і рівня залученості в процес спілкування;

– принцип функціонального використання комунікації передбачає адаптацію АДК відповідно до можливостей особи і забезпечує перенесення отриманого досвіду в повсякденне життя [2, с. 10–11].

Крім того необхідно при роботі з засобами АДК враховувати й принципи природності, гри, підтримки та систематичності й послідовності [4, с. 29].

Дещо варто зупинитись на останньому принципі. Чітке дотримання етапів навчання сприяє кращому засвоєнню матеріалу, формуванню мовленнєвих навичок і розвитку комунікативних умінь. Регулярне використання жестів, символів, піктограм чи спеціальних пристроїв у стабільному порядку допомагає поступово переходити від простих до більш складних комунікативних структур. Систематичність у роботі забезпечує передбачуваність і впевненість людини в спілкуванні, що сприяє її активнішій соціалізації та інтеграції в суспільство.

Засоби АДК можуть бути:

– низькотехнологічними: включають такі засоби, як картки, комунікаційні дошки або книги із зображеннями/фотографіями, що

представляють завдання, дії або предмети. Прикладом таких систем є комунікаційна система обміну зображеннями (PECS) і візуальний розклад.

– високотехнологічними: пристрої, що генерують мовлення, а також різноманітні додатки, які сприяють розвитку комунікативних навичок у дітей [5].

Застосунки для смартфонів, які є у вільному доступі та можуть активно використовуватись на логопедичних заняттях та вдома:

– Look to Speak: додаток дозволяє за допомогою рухів очей обирати готові фрази для комунікації та забезпечує голосове їх відтворення [6];

– Digital Inclusion: додаток дозволяє складати вислови з різних наборів слів (наприклад, займенники, побутові слова, транспорт тощо) використовуючи зображення з написами та озвучує складені вислови [7];

– Я кажу: застосунок дозволяє друкувати будь-які необхідні фрази та озвучує їх, також зберігає історію діалогів [8].

Не менш важливим ресурсом для роботи в рамках логопедичних занять є сайт соціального підприємства ДивоГра на якому представлені піктограми для роботи в різних життєвих ситуаціях [9].

Аналіз наукової та науково-методичної літератури дозволяє виділити два підходи щодо використання особами засобів АДК на заняттях.

Перший підхід орієнтований на осіб, які мають зниження інтелектуальної функції помірного та тяжкою ступеня вираженості. Він спрямований на формування вміння повідомляти про свої базові потреби, емоції та бажання, а також на розвиток розуміння зверненого мовлення та здатності адекватно на нього реагувати.

Другий підхід застосовується для осіб із збереженим інтелектом. У цьому випадку корекційний процес передбачає складніші завдання: навчання побудови фраз із дотриманням граматичних правил, а також розвиток навичок піктографічного письма та читання [1, с. 76–77].

Отже, використання АДК на логопедичних заняттях є важливим напрямом корекційної роботи, що сприяє подоланню мовленнєвих

обмежень та розвитку комунікативних навичок. Систематичне впровадження АДК відповідно до індивідуальних можливостей осіб дозволяє покращити їх соціальну адаптацію та якість життя.

Список використаних джерел:

1. Єжова Т. Є. Альтернативна комунікація як засіб соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2011. № 8. С. 73–80.
2. Бабич Н. М. Допоміжна комунікація як один із засобів формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору та інтелекту. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 4. С. 6–14.
3. Боряк О., Косенко Ю. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей із комплексними порушеннями. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 35. Т. 1. С. 264–270.
4. Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник. Київ : ФОП Усатенко Г. В., 2021. 80 с.
5. Cardon T. Technology and treatment of children with autism spectrum disorder (1st edn). New York : Springer. 2016. P. 87–96.
6. Застосунок Look to Speak. URL: <https://salo.li/3CD23C0>.
7. Застосунок Digital Inclusion. URL: <https://salo.li/bd79907>.
8. Застосунок Я кажу. URL: <https://salo.li/cA79d8E>.
9. Сайт соціального підприємства «ДивоГра». URL: <https://www.dyvogra.com/biblioteka/>

СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД У РАННЬОМУ ВТРУЧАННІ

Маріанна Кляп,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації,
спеціальної та інклюзивної освіти
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
E-mail: klyap.marianna@uzhnu.edu.ua

Після здобуття незалежності в українському суспільстві стали утверджуватися європейські та світові тренди щодо поваги до всіх членів спільноти, не зважаючи до відмінності в певних аспектах, в тому числі й у стані здоров'я. Особливо це простежується щодо дітей, що мають психофізичні порушення. Відмова у сегрегації щодо них у питанні здобуття якісної освіти, надання можливості навчатися і соціалізуватися шляхом інклюзивного та інтегрованого навчання є ознакою сучасної Української держави. Беручи до уваги зростання кількості дітей з особливими освітніми потребами, зокрема у закладах дошкільної освіти (за станом на 01.01.2020 р. було 4681 вихованець в інклюзивних групах, а на 01.01.2025 року було 15297 дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах і 34531 вихованець цієї категорії у спеціальних групах, тобто зростання більш як у 3 рази тільки у закладах з інклюзивним навчанням [1]), розуміємо важливість ранньої корекційної допомоги дітям з порушеннями розвитку або загрозою їх формування, бо саме ці аспекти будуть вирішальними в успішному подальшому здобутті освіти на соціалізації загалом.

Найбільш значущим та важливим періодом у розвитку дитини є ранній вік (від народження до 3-4 років). Саме в цей період закладаються основи моторного та когнітивного розвитку, формується соціальна взаємодія з оточенням, з'являється мовлення. За дослідженнями науковців, ті якості, які формуються у дитини у цей значущий період, є

визначальними у формуванні особистості. Якщо спостерігається деяке відставання у досягненні показників вікової норми розвитку дитини, то наздогнати це в майбутньому буде набагато складніше. Кожна дитина є індивідуальністю, певні якості у неї формуються у різний час, можуть мати якісь особливості, але загальні закономірності дорослішання в онтогенезі людини є об'єктивними і науково обґрунтованими. Зусилля дорослих має бути спрямованим на те, щоб не пропустити цей сенситивний період, надати кожній дитині необхідну підтримку і допомогу, особливо, якщо це торкається дитини з порушеннями психофізичного розвитку.

Програми, спрямовані на допомогу дітям раннього віку з порушеннями розвитку, з'явилися у передових країнах Європи та у США у другій половині XX ст. Науковці довели, що рання діагностика загроз розвитку і оперативна допомога дадуть більше ефекту, ніж медичний, психологічний і соціальний супровід у більш пізній період. Можна меншими зусиллями полегшити прояви наявних відхилень у розвитку малюка, запобігти проявам більш складних порушень і створити дитині можливість для повноцінної соціалізації в суспільстві. Такі програми отримали назву «раннє втручання», згодом почали реалізовуватися в більшості розвинутих країн світу [2].

Програми раннього втручання спрямовані на надання допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку, які вже мають певні діагнози, а також тим, у яких є деякі відхилення від нормотипового розвитку, і тому виникає загроза формування такого порушення в майбутньому. Зазначена допомога надається мільтидисциплінарною командою фахівців (лікарі, психологи, фізичні терапевти, корекційні педагоги, соціальні працівники тощо), які працюють у тісній взаємодії. У фокусі роботи команди раннього втручання є не стільки дитини, як її сім'я, яка може надати найбільшу підтримку і потенціал для розвитку своєї дитини. Саме родина здатна забезпечити зростання своєї дитини у

максимально природньому для дітей такого ж віку середовищі, використовуючи для цього щоденні рутини. Члени команди, працюючи з дитиною та її батьками, мають підвищити психолого-педагогічну компетентність членів родини для забезпечення участі дитини у повсякденному житті, розвитку її соціальної взаємодії та подальшій соціалізації. Науковиця Г. Кукуруза зазначає, що послуга раннього втручання може надаватися сім'ям, які виховують дітей до 4-х років: з діагнозами, що передбачають наявність порушень розвитку (інвалідність), незалежно від ступеня їх вираженості; із затримками розвитку, виявленими за допомогою науково обґрунтованих скрінінгів та діагностик; з ризиками виникнення проблем або порушень у розвитку (біологічних та соціальних) [3].

Раннє втручання реалізується у більшості провідних країн світу, це новий ефективний підхід до практичної допомоги дітям з порушеннями розвитку та їх сім'ям, що здійснюється комплексно фахівцями різних сфер. Ця послуга дає можливість дітям з особливостями розвитку реалізувати свій власний потенціал, спиратися на можливості родини для сприяння їх розвитку та підготовки до навчання і виховання в дошкільних закладах з інклюзивним навчанням. Під час реалізації раннього втручання члени родини мають можливості скористатися професійною психологічною допомогою, а також консультаціями із соціально-юридичних питань. При такому підході члени родини не відчують своєї відірваності від життя громади, залучаються до діяльності громадських організацій за місцем проживання, відчують розуміння і підтримку від оточуючих. Практики раннього втручання почали реалізовуватися в Україні з 2005-2007 років, масштабувалися в межах всієї країни до початку воєнних дій у 2022 р., зараз функціонують на підконтрольних українському уряду територіях. Зокрема, у Закарпатті послугу раннього втручання надають 4 осередки (м. Ужгород, м. Свалява, м. Міжгір'я, смт. Дубове), де безкоштовну допомогу та

консультування отримують не тільки мешканці цих населених пунктів, але за потреби й сім'ї з числа внутрішньо переміщених осіб [4].

В Україні сімейноцентрована послуга раннього втручання реалізується відповідно до наказу Міністерства соціальної політики України від 18.02.2021 р. № 92 та з використання напрацювань міжнародного досвіду у цій сфері. Вона надається на основі інтегрованого, комплексного та міжвідомчого підходів у такому порядку: первинне оцінювання проблем розвитку дитини; оцінювання індивідуальних потреб та визначення пріоритетів сім'ї дитини; оцінювання труднощів, які постають перед дитиною при виконанні дій, визначення ступеня складності дій у її щоденній активності; вивчення порушень функцій і систем організму, які потенційно можуть впливати на формування умінь та виконання дій в цілому; дослідження та оцінювання впливу на стан функціональних обмежень життєдіяльності та здоров'я дитини зовнішніх та особистісних факторів [5]. Фахівці узгоджують з батьками їх запит на втручання, разом визначаються цілі, над якими працюватимуть члени команди разом з батьками, погоджують терміни діяльності.

Результативність напрацьованого плану діяльності та прийомів і методів, що використовуються в ході втручання, залежить від індивідуального підходу, структури порушення, наявності вторинних та супутніх відхилень, віку дитини на початок корекційної роботи. Своєчасна допомога і корекція дають виключну можливість пом'якшити ті недоліки і проблеми, які наявні в розвитку дитини, а в деяких випадках подолати їх, забезпечивши тим самим повноцінний розвиток дитини.

Результати наукових досліджень і практики показують, що раннє виявлення і рання комплексна корекція відхилень в розвитку з перших років життя дозволяють попередити формування подальших відхилень в розвитку, скоригувати ті труднощі, що вже наявні в дитини, і знизити ступінь соціальної дезадаптованості дітей з порушеннями в розвитку, досягнути максимально можливого для кожної дитини рівня освіти,

загального розвитку, ступеня інтеграції в суспільство. Як наслідок, такий комплексний сімейноцентрований підхід сприяє тому, що в ранньому віці до 20 % дітей біля 18 місяців досягають показників вікової норми, а у 90% дітей спостерігається позитивний ефект в розвитку [6].

Під час надання послуги раннього втручання в центрі уваги знаходиться дитина з порушеннями розвитку (з інвалідністю) або ризиком їх виникнення разом із своєю родиною. Фахівці мають розвинути та зміцнити потенціал сім'ї дитини, рівень компетенцій та впевненості у собі дорослих, які є найважливішими в житті маляти, бо саме батьки здатні якнайбільше позитивно вплинути на корекцію розвитку своєї дитини під час щоденних рутин. Під керівництвом фахівців батьки сприяють моторному, когнітивному, соціально-емоційному, мовленнєвому розвитку своєї дитини. Серед численних методів і прийомів корекційної роботи зараз все більше уваги звертають на метод сенсорної інтеграції.

Сенсорна інтеграція як метод корекції розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку ввійшов у практику роботи в кінці XX ст. завдяки дослідженням американської ерготерапевтки Е. Дж. Айрес. Саме вона у своїй книзі «Дитина і сенсорна інтеграція» розробила основні принципи терапевтичного втручання, спрямованого та удосконалення роботи сенсорних систем дитини, їх взаємний вплив на моторику, психічні процеси, розвиток мовлення та соціальної взаємодії, що здійснює позитивний ефект на соціалізацію дитини. Особливий результат такі підходи дають для дітей з розладами спектру аутизму [7].

Сенсорна інтеграція – це здатність людини сприймати, розрізняти та обробляти інформацію, що надходить від органів чуттів. Сенсорна інтеграція є несвідомим процесом, що відбувається в головному мозку, організовує інформацію за допомогою органів чуття, надає певного значення тому, що відчуває людина, фільтрує інформацію та обирає те, на чому варто сконцентруватися, дозволяє людині обдуманно діяти та

реагувати на ситуацію, формує основу для теоретичного навчання [8, с. 5-6].

Порушення сенсорної інтеграції у дитини проявляється як неотримання точної інформації про себе і навколишній світ, що відображається на поведінці та здатності до навчання. Прояви цього можуть спостерігатися з раннього віку як проблеми із смоктанням, сном, слабкий зоровий контакт, рухова незграбність, неможливість довго утримувати увагу, неадекватні поведінкові реакції. Тому такі аспекти привертають увагу і батьків дитини, і фахівців раннього втручання у разі звертання батьків до них. Після проведення відповідної діагностики фахівцем із сенсорної терапії розробляються корекційний план, який реалізується або терапевтом, або тьютором, або ж батьками [9, с. 35]. План має включати терапевтичні цілі за системою SMART (тобто бути конкретними, вимірюваними, досяжними, релевантними та визначеними в часі). Звичайно, що цей план має орієнтуватися на вікові та особистісні якості дитини, а діяльність, що його реалізує, має спиратися на ігрову діяльність, мотивацію дитини та бути безпечною. При цьому можуть проводитися вправи на розвиток загальної і дрібної моторики, зорово-рухової координації, вправи на нормалізацію різних сенсорних систем, тренування вестибулярного апарату, розвиток мовлення тощо. Такі підходи в ранньому віці зазвичай дають позитивні результати, бо мозок в цей період є дуже гнучкою, пластичною системою, яка здатна змінюватися природним шляхом. Терапія, заснована на сенсорній інтеграції, є ефективною, оскільки завдяки природнім властивостям мозку з її допомогою краще і швидше розвиваються ті функції, що активно використовуються. Завдяки спеціально розробленому середовищу дитина отримує задоволення, змушуючи свої сенсорні процеси йти незвичним раніше шляхом. Сенсорна терапія дієва, бо кожна людина володіє внутрішнім прагненням до сенсорної інтеграції [7, с. 184].

Аналізуючи загальні принципи роботи в рамках сенсорної інтеграції розуміємо, що кожен тип порушень вимагає специфічного підходу і взаємодія з дітьми та їх терапевтичні плани можуть суттєво відрізнятися, оскільки матимуть різні діагностичні результати, різні терапевтичні цілі та різні способи їх досягнення. Тому потрібно співпрацювати тільки з відповідальним фахівцем із сенсорної інтеграції, а також усвідомлювати, що не можна нехтувати жодним тижнем або місяцем з раннього віку дитини з порушеннями розвитку або загрозою їх формування, бо саме тоді можна досягнути найкращих можливих результатів у корекції відхилень.

Список використаних джерел:

1. Інклюзивне навчання. Статистичні дані. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani>
2. Байда Л.Ю., Павлова Є.Б., Іванова О.Л., Кукуруза Г.В. Формування політики раннього втручання : тренінговий модуль. К., 2017. 62 с.
3. Кукуруза Г. В., Близнюк О. О. [та ін.] Технологія раннього втручання: принципи, алгоритм, зміст. URL: <https://iozdp.org.ua>
4. На Закарпатті впроваджують послугу раннього втручання. URL: https://life.ko.net.ua/?p=148909&utm_source=ukrnet_news
5. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо впровадження практики надання послуги раннього втручання для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя: наказ Міністерства соціальної політики України від 18.02.2021 р. № 92. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0092739-21#Text>
6. Психолого-педагогічна допомога дітям переддошкільного віку з особливостями в розвитку: напрями реалізації. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua>
7. Григус І.М., Крук І.М. Сенсорна інтеграція дітей з раннім аутизмом. *Реабілітаційні та фізкультурно-рекреаційні аспекти розвитку людини*. 2022. № 11. С.102-110.

8. Айрес Дж. Дитина і сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку в практичних рекомендаціях для батьків та спеціалістів. Київ: Видавництво Ростислава Бурлаки, 2024. 280 с.
9. Кострицька Т.Д. Сенсорна інтеграція. Посібник для батьків. Київ: ТОВ «Асіно Україна», 2023. 52 с.

ДЕНВЕРСЬКА МОДЕЛЬ РАННЬОГО ВТРУЧАННЯ: ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ ТА ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ

Марія Козак,
асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
E-mail: maria.kozak@tnpu.edu.ua

Розлади аутистичного спектра (РАС) вважаються одними з найскладніших нейророзвиткових порушень, що впливають на всі сфери життєдіяльності дитини. Одним із науково обґрунтованих підходів до абілітації дітей раннього віку з РАС є Денверська модель раннього втручання (Early Start Denver Model, ESDM), яка поєднує поведінкові принципи з розвитковими стратегіями та сімейно-центричним підходом. Модель орієнтована на роботу з дітьми віком від 12 до 48 місяців і визнається однією з найефективніших сучасних технологій раннього втручання.

Історичне становлення Денверської моделі пов'язане з дослідженнями С. Роджерс і Дж. Доусона, які у 1980–1990-х роках працювали над програмою Denver Model у Центрі аутизму при Університеті Колорадо. Спершу модель базувалася на структурованому навчанні в межах поведінкової терапії. Згодом, із розвитком ідей нейропластичності мозку і потреби в індивідуалізованих втручаннях у ранньому віці, виникла необхідність модернізувати підхід. У 2003 р. було представлено оновлену версію програми – Early Start Denver Model (ESDM), орієнтовану на дітей віком до 4 років, що поєднувала найкращі практики з АВА (Applied Behavior Analysis), розвитку соціальної взаємодії, гри та емоційної регуляції [1, с. 12].

Однією з ключових переваг ESDM є її природне середовище реалізації – навчання дитини відбувається у формі спільної гри з дорослим, а не через директивне навчання. Увага зосереджується на

розвитку соціальних навичок, спільної уваги, імітації, комунікації, а також когнітивних процесів. Особлива роль у моделі відводиться батькам – вони не лише спостерігачі, а й активні учасники втручання, які отримують навчання щодо методів взаємодії з дитиною вдома [2, с. 87].

Теоретичні засади ESDM ґрунтуються на поєднанні декількох підходів:

- Раннє цілеспрямоване навчання: базується на сучасних даних про нормальний розвиток немовлят і враховує особливості раннього навчання дітей з аутизмом;

- Соціальна взаємодія та гра: терапія будується на основі позитивних емоційних стосунків, спільної уваги та навчання під час природних ігрових ситуацій у повсякденних заняттях. Дорослий слідує за інтересами дитини, використовуючи спільні ігри (напр., «ку-ку», будування вежі тощо) для розвитку навичок;

- Поєднання розвитку та поведінкових методів: ESDM інтегрує АВА-стратегії (система «стимул-реакція-нагорода», методи формування навичок, підказок, згасання, ланцюжків дій тощо) у природний контекст гри. Навчальні цілі визначаються індивідуально за результатами оцінювання розвитку дитини і регулярно переглядаються (кожні ~12 тижнів) з фіксацією прогресу;

- Активна участь батьків і міждисциплінарність: терапію можуть здійснювати навчені фахівці різного профілю (психологи, поведінкові аналітики, логопеди, ерготерапевти тощо), а батьки є повноцінними учасниками процесу. Фахівці навчають сім'ю застосовувати стратегії ESDM вдома, щоб забезпечити тривале навчання у природному середовищі.

Емпіричні дослідження ефективності моделі ESDM засвідчили позитивні зміни у дітей із РАС, які пройшли втручання протягом 12 і більше місяців: покращення мовленнєвих навичок, збільшення соціальної ініціативи, зменшення симптомів аутизму та підвищення рівня IQ у

частини дітей [3, с. 211]. Впровадження моделі вимагає спеціальної підготовки фахівців, однак у багатьох країнах вона вже стала базовим підходом у державних програмах раннього втручання.

Окрему увагу варто звернути на дослідження ефективності групової форми реалізації ESDM у європейських практиках. Так, в Італії Devescovi R. та ін. виявили довготривалі позитивні зміни у дітей, що брали участь у групових програмах ESDM, зокрема у сферах соціалізації та мовлення [4]. Подібні результати отримано також в Австралії у роботах V. Eapen з колегами, які підкреслили ефективність застосування ESDM у громадських умовах [5].

В українському науково-практичному дискурсі ESDM поки що перебуває на етапі впровадження. Проте окремі фахівці у своїх дослідженнях наголошують на необхідності адаптації міжнародних практик раннього втручання до національної системи підтримки дітей з особливими освітніми потребами та активному залученні батьків до процесу терапії.

Отже, Денверська модель раннього втручання – це науково обґрунтована, міждисциплінарна технологія підтримки дітей раннього віку з розладами аутистичного спектра, яка базується на принципах природного навчання, позитивного підкріплення та партнерства з родиною. Її історичний розвиток відображає еволюцію сучасних уявлень про дитячий розвиток, роль гри в навчанні, значення ранньої діагностики та цілісного підходу до допомоги.

Денверська модель поєднує елементи декількох наукових підходів і ґрунтується на засадах прикладного аналізу поведінки, однак використовує їх у більш адаптивному форматі. Замість жорсткої структурованості вона пропонує використання природних підкріплень і ігрової взаємодії. У центрі моделі – розвиткові стратегії, що спираються на теорію соціального навчання, де ключову роль відіграє спільна увага як основа для формування комунікативних навичок. Важливою є й орієнтація

на нейробіологічні особливості дітей, зокрема на високу пластичність мозку в ранньому віці, що робить інтервенцію особливо результативною саме в дошкільний період.

ESDM передбачає активну участь батьків: вони не лише спостерігають за процесом, а й навчаються впроваджувати терапевтичні методики в повсякденному житті дитини, що сприяє закріпленню й генералізації отриманих навичок. Ще однією характерною рисою моделі є мультидисциплінарність – у роботі над розвитком дитини беруть участь фахівці різних спеціальностей, таких як логопеди, психологи, ерготерапевти. Еволюція Денверської моделі демонструє перехід від класичних форм поведінкової терапії до більш гнучких та індивідуалізованих підходів, які враховують розвиткові потреби дитини. Її ефективність забезпечується завдяки індивідуальному підходу, орієнтації на ранній вік, навчанню в природному середовищі, участі сім'ї та скоординованій роботі фахівців.

Список використаних джерел

1. Rogers S. J., Dawson G., Vismara L. Early Start Denver Model for Young Children with Autism: Promoting Language, Learning, and Engagement. New York : Guilford Press, 2012. 297 p.
2. Zwaigenbaum L., Bauman M. L., Choueiri R. et al. Early Intervention for Children With Autism Spectrum Disorder Under 3 Years of Age: Recommendations for Practice and Research // Pediatrics. 2015. Vol. 136, № 1. P. 60–81.
3. Dawson G., Rogers S., Munson J. et al. Randomized, Controlled Trial of an Intervention for Toddlers with Autism: The Early Start Denver Model // Pediatrics. 2010. Vol. 125, № 1. P. e17–e23. DOI: 10.1542/peds.2009-0958.
4. Devescovi R., Monasta L., Bin M. et al. Long-Term Effects of the Early Start Denver Model Delivered in a Group Setting in Italy // Journal of Pediatric Neurology. 2023. Vol. 21, № 2. P. 85–93. DOI: 10.1055/s-0041-1739135.

РІЗНОМАНІТНІ ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ В СФЕРІ ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Анжела Король,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцент кафедри педагогіки
Криворізький державний педагогічний університет
E-mail: korol.anzhela@kdpu.edu.ua

Сучасна освіта стикається з численними викликами, одним з яких є необхідність забезпечення рівного доступу до навчання для всіх учнів, незалежно від їхніх індивідуальних потреб і можливостей. Інклюзивна освіта, що передбачає інтеграцію учнів з особливими потребами в загальноосвітній процес, стає важливим елементом освітньої політики багатьох країн. В Україні цей підхід набуває все більшого значення, оскільки суспільство прагне створити умови для розвитку кожної дитини.

Реалізація засад інклюзивного характеру вимагає не лише адаптації навчальних програм, але й зміни підходів до організації освітнього середовища загалом. Головна мета – створити умови, за яких усі учні, незалежно від їхніх можливостей, зможуть отримати якісну освіту, розвинути свої здібності й гармонійно інтегруватися у шкільне суспільство. Для цього потрібен системний підхід: організаційні, методичні, педагогічні й соціально-психологічні аспекти.

Передусім, ефективна організація інклюзивного середовища має базуватися на комплексному підході до навчання: «...комплексне застосування медичних та психолого-педагогічних заходів дозволяє створити ефективний комплексний вплив для формування корекційно-оздоровчого навчального простору» [5, с. 40]. У нашому розумінні, це передбачає тісну співпрацю між педагогами, психологами, логопедами, лікарями й іншими фахівцями, які повинні працювати як єдина команда. Лише такий підхід може забезпечити реальне задоволення потреб дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Ключову роль у практичній реалізації інклюзії відіграє розробка індивідуальних навчальних планів (ІНП). Цей документ має враховувати всі особливості розвитку учня, його сильні сторони й труднощі. Проте, важливо підкреслити, що ІНП – це не просто перелік завдань чи заходів, а чітко структурована система, яка починається з «широкої загальної мети та довготермінових цілей із подальшою розбивкою їх на менші й конкретні педагогічні завдання» [4, с. 129]. Це свідчить про необхідність не лише методичної точності, але й стратегічного мислення педагогів, які мають враховувати динамічний розвиток учня.

Важливим є питання адаптації методів навчання. Зауважимо, що ефективність викладання залежить від того, наскільки учні можуть самостійно організувати свою навчальну діяльність, інклюзія ж вимагає від нас ретельно продуманого і виваженого підходу до цього постулату:

1. Підтримка учнів у процесі саморегуляції.
2. Залучання до активного дискурсу.
3. Спонування саморефлексувати на ур.

Для цього педагог повинен вміти адаптувати навчальні матеріали, структурувати уроки та створювати умови для різнопланового засвоєння інформації. Прикладом дієвої моделі навчання виступає техніка «Навчання стратегій/методів»: «Термін «навчання стратегій/методів» передбачає процес підтримки учнів при саморегуляції їхнього процесу навчання, а саме в розумінні способів виконання певного завдання» [1, с.78]. Концепт полягає у правильному порядку введення стратегій, що охоплює низку завдань: прочитати → перефразувати → відтворити образ → поміркувати → передбачити результат → презентувати наочно → перевірити.

Окремо в практичному блоці слід підкреслити важливість роботи з учнями, які мають специфічні труднощі у навчанні, як приклад, діти з мовленнєвими порушеннями або затримкою психічного розвитку вимагають особливого підходу. Для них важливими є чіткі інструкції,

структуровані завдання та постійний контакт із педагогом. Як свідчать практичні рекомендації, потрібно створювати такі умови, за яких дитина відчуває підтримку, а не тиск. Завдання мають бути чіткими, короткими, а мова вчителя – повільною і зрозумілою [3, с. 12]. Вважаємо, що це буде сприяти зниженню рівня тривожності в учнів і підвищенню їхньої залученості у процес навчання.

Не менш важливим аспектом є соціалізація учнів із ООП. Інклюзія – це не лише про навчання, але й про створення середовища, де всі діти можуть взаємодіяти одне з одним. Як зазначає Бондар В.І., освітнє середовище має забезпечити високий рівень взаємодії дітей з різними можливостями у процесі кооперативної (групової) діяльності [2, с. 12]. Групова робота допомагає дітям із різними можливостями знайти спільну мову з однолітками, розвиває їхні комунікативні навички, підвищує впевненість у собі й допомагає знизити рівень психологічного тиску за позитивного досвіду контакту з найближчим соціальним середовищем – однокласниками.

Неможливо оминати увагою і підготовку педагогів до роботи в інклюзивному середовищі. Сучасний педагог повинен бути не лише методично компетентним, але й готовим працювати з різноманітними викликами, що супроводжують дітей із ООП: «...професійна компетентність асистента вчителя є інтегральною професійно-особистісною складовою, що зумовлює готовність і здатність виконувати педагогічні функції відповідно до визначених мети та завдань» [6, с. 11]. Це означає, що асистенти та педагоги повинні постійно вдосконалювати свої навички й адаптуватися до нових умов.

Наостанок слід зауважити, що інклюзія є не тільки педагогічною, але й соціальною проблемою. Негативне ставлення деяких батьків до інклюзії через страх, що це може вплинути на навчання їхніх здорових дітей, є серйозним викликом. Як справедливо зазначив Скорик Т.В.: «...ІНП, розроблений відповідно до потреб такої дитини, має реалізовуватись в

умовах звичайного класу, не зупиняючи і не гальмуючи темп навчання інших дітей» [7, с. 3]. Цей аргумент є ключовим для подолання упереджень і формування позитивного ставлення до інклюзії.

Інклюзивні підходи в освітньому процесі є ключовими для формування суспільства, яке поважає різноманітність і забезпечує рівність можливостей для всіх учнів. Реалізація інклюзивного навчання вимагатиме зусиль з боку всіх учасників освітнього процесу та готовності до змін. Лише спільними зусиллями ми зможемо створити середовище, в якому кожна дитина матиме можливість розвиватися і досягати успіху.

Список використаних джерел:

1. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник Н. М. Дятленко, Н. З. Софій., О. В. Мартинчук, Ю. М. Найда; під заг. ред. М. Ф. Войцехівського. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с.
2. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. Рідна школа. 2011. №3 С.10-14.
3. Гладуш В. Інклюзивна освіта в Україні: успіхи, проблеми, перспективи. Digital Library NAES of Ukraine URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729855/1/Інклюзивна%20освіта%20в%20Україні%20успіхи%20проблеми%20перспективи.pdf> (дата звернення 29.04.2025)
4. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. [Тім Лорман, Джоан Демпелер, Девід Харві]; пер. з англ., Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 296 с.
5. Луценко І. Актуальні питання організації діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі. Особлива дитина: навчання і виховання: наук., навч., інформ. журн. 2016. №4. С. 7-13.

6. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник, 2 вид., Рівне, 2016. 141 с.

7. Скорик Т. В. Інклюзивна освіта в Україні: реалії та перспективи розвитку. Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Чернігів : ЧДПУ, 2011. Вип. 84. С. 169-172.

**ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА:
ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ
ТА РАНКОВИХ ЗУСТРІЧЕЙ З ДІТЬМИ
ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Наталя Коршенко,
вчитель-методист, фахівець (консультант) вчитель-дефектолог
Комунальної установи ІРЦ Жовтководської міської ради
E-mail: natasha.korshenko1011@gmail.com

Кожна дитина народжується з унікальним потенціалом, і наше завдання як суспільства – створити всі умови для його розкриття. Як вчитель-дефектолог інклюзивного центру, я щодня бачу, як інтеграція дітей з ООП у дошкільне середовище позитивно впливає на всіх учасників освітнього процесу. Метою цієї статті є дослідження принципів та практик інклюзивної освіти в дошкільних закладах, приділивши особливу увагу корекційній роботі з дітьми з ООП та вирішальній ролі ранкових зустрічей у цьому процесі. Це означає, що система освіти має адаптуватися до потреб дитини, а не навпаки. Важливим є розуміння соціальної моделі інвалідності, яка відрізняється від традиційної медичної. Згідно з соціальною моделлю, інвалідність розглядається не як винятково індивідуальне порушення чи хвороба, а як результат взаємодії особистості з бар'єрами, створеними суспільством (фізичними, інформаційними, ставленнєвими). Завдання інклюзії – усунути ці бар'єри, аби забезпечити повну участь усіх.

Крім того, інклюзія розглядає різноманітність як ресурс, а не як проблему. Кожна дитина приносить у колектив свій унікальний досвід, таланти та погляди, збагачуючи навчальне середовище для всіх. Діти вчаться один у одного, розвиваючи емпатію, толерантність та повагу до відмінностей.

Переваги інклюзивної освіти відчутні на різних рівнях:

- *Для дітей з ООП:* покращуються соціальні навички, формується вища самооцінка, досягаються кращі академічні результати, зростає незалежність та готовність до подальшого життя.
- *Для дітей з типовим розвитком:* розвивається емпатія, повага до різноманітності, підвищується соціальна свідомість, а також формуються лідерські якості та навички взаємодопомоги.
- *Для педагогів та суспільства:* сприяє професійному зростанню педагогів, створює багатше та динамічніше освітнє середовище та формує більш інклюзивні та толерантні громади [1].

Створення ефективного інклюзивного середовища в дошкільному закладі вимагає комплексного підходу, що охоплює не лише навчальні програми, а й фізичний простір, соціально-емоційну атмосферу та педагогічні підходи.

Фізичне середовище має бути сплановане таким чином, щоб забезпечити максимальну доступність та безпеку для всіх дітей:

- *Доступність:* це включає наявність пандусів, достатньо широких дверних прорізів, відсутність перешкод на шляху. Важливо також забезпечити адаптовані меблі, які відповідають потребам різних дітей (наприклад, столи та стільці з регульованою висотою).
- *Організація простору:* приміщення повинні бути чітко зоновані (ігрові, навчальні, відпочинкові зони), з легким доступом до матеріалів. Візуальні розклади та підказки допомагають дітям орієнтуватися в просторі та передбачати наступні дії. Важливо створити також сенсорно-сприятливі простори, де дитина може усамотнитись, відпочити від надмірної стимуляції або отримати необхідні сенсорні відчуття.

Соціально-емоційне середовище є не менш важливим, адже саме воно формує почуття приналежності та безпеки, у якому домінує

- *Атмосфера прийняття*: важливо, щоб педагоги та батьки демонстрували повагу до всіх дітей, заохочували емпатію та взаєморозуміння. Слід уникати будь-яких проявів дискримінації чи стигматизації.

- *Підтримка однолітків*: заохочення дітей допомагати та навчатися одне від одного створює справжню інклюзивну спільноту. Наприклад, старші діти можуть допомагати меншим, а діти з типовим розвитком – дітям з ООП.

- *Стратегії емоційної регуляції*: наявність куточків для заспокоєння, «коробок з емоціями» або візуальних карток для вираження почуттів допомагає дітям керувати своїми емоціями.

Педагогічні підходи, які є основою інклюзивного навчання:

- Диференційоване навчання означає адаптацію змісту (що навчається), процесу (як навчається), продуктів (як демонструються знання) та середовища (де відбувається навчання) відповідно до індивідуальних потреб дітей.

- Універсальний дизайн для навчання (далі – УДН) як підхід передбачає створення навчального середовища, яке з самого початку є доступним для всіх. УДН пропонує: множинні засоби залучення (щоб зацікавити дітей (наприклад, через ігри, рух, музику); множинні засоби представлення інформації (використання різних форматів (візуальні, слухові, тактильні); множинні засоби дії та вираження (надання дітям різних способів продемонструвати свої знання та навички (малювання, розповідь, будівництво); навчання через гру (гра є природним і найефективнішим способом навчання для дошкільнят. в інклюзивному середовищі гра адаптується так, щоб кожна дитина могла брати в ній участь та розвиватися).

- Індивідуальні програми розвитку (далі – ІПР): для дітей з ООП розробляються Індивідуальні програми розвитку, які є своєрідним «маршрутом» для їхнього навчання та розвитку. ІПР створюються

мультидисциплінарною командою (дефектолог, психолог, вихователь, батьки) та містять конкретні цілі, стратегії та методи оцінки прогресу.

Корекційна робота є невід'ємною частиною інклюзивної освіти, спрямованою на подолання або пом'якшення наявних порушень розвитку у дітей з особливими освітніми потребами. В умовах дошкільного навчального закладу (далі – ЗДО) цю роботу здійснює переважно вчитель-дефектолог, який є ключовою фігурою в інклюзивній команді.

Функції дефектолога включають:

- *оцінку та діагностику*: дефектолог проводить первинне оцінювання рівня розвитку дитини, виявляє її сильні сторони та зони найближчого розвитку, а також визначає наявні порушення. це динамічний процес, що супроводжується постійним моніторингом прогресу дитини;
- *індивідуальну підтримку*: на основі оцінки дефектолог розробляє та реалізує індивідуальні корекційні програми, які є частиною іпр дитини. ці програми включають специфічні вправи, ігри та методики, спрямовані на розвиток певних навичок;
- *консультації*: дефектолог тісно співпрацює з вихователями, батьками, психологами та іншими фахівцями, надаючи їм рекомендації щодо взаємодії з дитиною, адаптації матеріалів та використання корекційних стратегій у повсякденному житті;
- *надання ресурсів*: це може бути адаптація навчальних матеріалів, розробка спеціальних посібників або підбір допоміжних засобів навчання [6].

Методи та техніки корекційної роботи:

- *Ігротерапія*: інтеграція корекційних цілей у природну для дитини ігрову діяльність.
- *Візуальні опори*: використання картинок, піктограм, візуальних розкладів, дошок вибору, карток «спочатку-потім» для кращого розуміння та організації діяльності.

- *Принципи прикладного аналізу поведінки (ПАП)*: використання позитивного підкріплення для заохочення бажаної поведінки та формування нових навичок.
- *Структуроване навчання* (принципи TEACCH): забезпечення чіткої структури, передбачуваності та візуалізації інформації, що особливо важливо для дітей з розладами аутистичного спектра [3].
- *Співпраця з батьками*: батьки є першими та найважливішими вчителями для своїх дітей. Залучення батьків до корекційного процесу, надання їм рекомендацій та підтримки для застосування корекційних стратегій вдома значно підвищує ефективність роботи.

Ранкові зустрічі – це не просто початок дня в дошкільному закладі, це структурований час, що має величезне значення для соціально-емоційного розвитку, формування спільноти та індивідуального прогресу кожної дитини, особливо дітей з ООП. Це цілісний підхід, який допомагає створити атмосферу взаємоповаги та приналежності [4].

Концепція ранкових зустрічей полягає в щоденному збиранні всіх дітей у групі для:

- *привітання*: кожна дитина отримує можливість привітатися з іншими, відчуючи себе поміченою та важливою;
- *обміну новинами / повідомленнями*: діти можуть поділитися чимось важливим зі свого життя, вчитися слухати та висловлюватися;
- *групової діяльності*: спільні ігри, пісні, рухливі вправи, які об'єднують групу;
- *ранкового повідомлення / плану дня*: обговорення планів на день, що забезпечує передбачуваність та допомагає дітям підготуватися до наступних активностей;

Переваги ранкових зустрічей для інклюзивної освіти є багатогранними:

- *Соціально-емоційний розвиток*:

- *для всіх дітей*: ранкові зустрічі вчать дітей вітатися, ділитися своїми думками, слухати інших, чекати своєї черги, розуміти та виражати емоції. Це формує основи соціальної компетентності;

- *для дітей з ООП*: це структурована та передбачувана можливість для соціальної взаємодії. Діти вчаться розпізнавати соціальні сигнали, практикують комунікативні навички, керують переходами між діяльністю, а також розвивають емпатію, спостерігаючи за реакціями та почуттями інших.

- *Комунікативні навички*: заохочується як вербальне, так і невербальне спілкування. Діти вчаться формулювати думки, слухати, ставити запитання. Для дітей з мовленнєвими труднощами використовуються візуальні опори, картки з піктограмами або спеціальні комунікативні пристрої, що дозволяє їм активно брати участь.

- *Пізнавальна залученість*: діти активно беруть участь в обговореннях, розв'язують спільні проблеми, слідуєть інструкціям, розвиваючи увагу та мислення.

- *Почуття спільноти та приналежності*: кожна дитина має можливість бути почутою, її внесок цінується, що формує сильне почуття приналежності до групи. Це особливо важливо для дітей з ООП, які іноді можуть відчувати себе ізольованими.

- *Передбачуваність та рутина*: ранкові зустрічі забезпечують стабільний, передбачуваний початок дня. Це дуже корисно для дітей, які мають труднощі з переключенням між видами діяльності або потребують чіткої структури [4].

Як дефектолог, я активно працюю над тим, щоб ранкові зустрічі були максимально інклюзивними, тому у моїй роботі передбачено:

- *Візуальні розклади*: чіткий візуальний розклад етапів зустрічі (привітання, обмін, гра, повідомлення) допомагає дітям з ООП зрозуміти послідовність подій та зменшує тривожність [3].

- Дошки вибору: замість усного запитання, можна запропонувати дитині з ООП обрати, що вона хоче робити (наприклад, яку пісню співати або про що поділитися) за допомогою картинок або символів.

- Альтернативні методи комунікації: діти, які не говорять, можуть використовувати картки PECS, жестову мову або комунікативні пристрої для вираження своїх думок під час обміну новинами [3].

- Спрощена мова: використання чітких, коротких, конкретних інструкцій та речень.

- Підказки: надання різних видів підказок (фізичних, жестових, вербальних) за потреби, поступово зменшуючи їх, коли дитина освоює навичку.

- Індивідуалізовані ролі: кожна дитина, включно з дітьми з ООП, може мати свою роль у зустрічі, наприклад, «допомагати тримати візуальний розклад», «показувати погоду», «допомагати рахувати учасників». Це дає їм відчуття власної значущості та участі.

Ранкові зустрічі – це потужний інструмент, що перетворює звичайний початок дня на ціннісний досвід навчання, соціалізації та інтеграції для кожної дитини в інклюзивній групі.

Інклюзивна освіта в дошкільному закладі – це не просто модний термін, це фундаментальна зміна парадигми, що ставить дитину в центр освітнього процесу, визнаючи її унікальність та право на розвиток. Ми переконалися, що створення ефективного інклюзивного середовища вимагає комплексного підходу, що включає адаптацію фізичного та соціально-емоційного простору, впровадження гнучких педагогічних підходів, таких як диференційоване навчання та універсальний дизайн [2].

Ключовим елементом успішної інклюзії є цілеспрямована корекційна робота з дітьми з ООП, яку здійснює кваліфікований дефектолог у співпраці з усією командою. Особливе місце в системі інклюзивної роботи посідають ранкові зустрічі. Як ми побачили, вони є не лише чудовим способом розпочати день, а й потужним інструментом для соціально-

емоційного розвитку, формування комунікативних навичок, розвитку відчуття приналежності та загальної інтеграції дітей з ООП. Адаптації під час ранкових зустрічей дозволяють кожній дитині повноцінно брати участь, відчувати себе цінною та розвиватися у власному темпі [5].

Список використаних джерел

1. Буланова Л. М. Соціалізація дітей з особливими потребами: соціальнотворчий проект. *Шкільний світ. Позашкілля*. 2011. № 7 (42). С. 14-17.
2. Гордієнко Н. Інвалідність як соціальний феномен. Наук.- метод. зб.: Вип. 8. К.: 2006.
3. А. Василенко-ван де Рей., Ліщук Н.І., Макарчук Н.О., Піддубна П.М. Навчаємо з радістю: компенсаторне навчання дітей з порушеннями розумового розвитку. Навчально-методичний посібник-Київ: Видавництво імені Олени Теліги, 2015. 100с.
4. Добірка матеріалів для організації ранкових зустрічей НУШ. Інтернет журнал «На урок». URL: <https://naurok.com.ua/rozrobki-rankovi-zustrichi-na-rizni-temi-57123.html>
5. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські обриси: Монографія К.: Наук. думка, 2000. 444 с.
6. Петрочко Ж. В. Дитина в складних життєвих обставинах: соціально-педагогічне забезпечення прав. Рівне: видавець О. Зень, 2010. 368 с.

КІНЕЗІОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ТА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Любов Костик,
кандидатка філологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки і психології
дошкільної та спеціальної освіти
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича
E-mail: l.kostyk@chnu.edu.ua

Порушення мовлення у дітей є однією з найбільш поширених проблем у дитячому розвитку, що впливає на їх комунікативні та когнітивні здібності. Основними видами мовленнєвих порушень є дислалія, дизартрія, алалія, заїкання та ринолалія. Вони можуть мати різну ступінь вираженості та впливати на різні аспекти мовлення. Причинами виникнення таких порушень є як органічні, так і функціональні фактори.

Як наголошують Богуш А. М., Гавриш Н. В., «порушення мовлення у дітей є поширеною проблемою, яка впливає на їхній загальний розвиток. До органічних причин належать ураження центральної нервової системи, родові травми та генетичні особливості. Функціональні фактори включають соціальне середовище, недостатню мовленнєву стимуляцію та психологічні чинники. Важливу роль у діагностиці та корекції мовленнєвих порушень відіграють логопеди та психологи» [1].

Недостатній рівень розвитку мовлення впливає на формування пізнавальних процесів у дітей молодшого шкільного віку. Відсутність достатнього словникового запасу та граматичних навичок ускладнює процес мислення, аналізу та узагальнення, що може призводити до затримки в розвитку когнітивних функцій та зниження рівня навчальної активності. Діти з мовленнєвими порушеннями часто демонструють низьку концентрацію уваги та швидку втомлюваність під час виконання

навчальних завдань. Для подолання цих труднощів важливо застосовувати корекційно-розвивальні методики, спрямовані на формування мовленнєвих навичок. Особливу увагу слід приділяти розвитку слухового сприйняття та зв'язного мовлення. Таким чином, мовленнєві порушення впливають не лише на комунікативні навички, а й на загальний інтелектуальний розвиток дитини.

Діти з недостатнім розвитком мовлення мають труднощі у сприйнятті та відтворенні навчального матеріалу, що знижує їхню успішність. Недостатня розвиненість фонематичного слуху та граматичної будови мовлення призводить до проблем із читанням та письмом. Вони часто відчують труднощі у побудові зв'язних висловлювань, що впливає на їхню здатність висловлювати думки.

Мовленнєві порушення значно впливають на навчальну діяльність дитини, ускладнюючи процес засвоєння знань. Важливим є своєчасне виявлення таких порушень та їх корекція, адже без цього можливі труднощі у подальшому навчанні. Для подолання цих проблем застосовуються логопедичні вправи та спеціальні методики розвитку мовлення.

На думку науковців, «одним із важливих напрямів у корекційній педагогіці є кінезіологія – наука, що вивчає вплив рухової активності на розвиток когнітивних та мовленнєвих навичок. У дітей з особливими освітніми потребами спостерігається затримка мовленнєвого розвитку, що може бути пов'язане з недостатньою взаємодією між півкулями головного мозку. Кінезіологічні вправи сприяють формуванню нейронних зв'язків, покращенню пам'яті, уваги та мовлення.

Рух і мовлення тісно пов'язані між собою. Наукові дослідження підтверджують, що активізація моторики позитивно впливає на розвиток мовленнєвих навичок у дітей» [2, 3].

Сьогодні фахівці зі спеціальної освіти значну увагу приділяють дітям з особливими освітніми потребами. У таких дітей обмежені пізнавальні

можливості, порушена координація рухів, недостатньо розвинена дрібна моторика, відставання у розвитку словесно-логічного мислення, порушення мовлення тощо.

Кінезіологічні вправи стимулюють інтелектуальний розвиток і моторику дитини, тому їх комплексне застосування педагогом у корекційно-розвивальних заняттях ефективно впливає на концентрацію уваги, процеси пам'яті, розвиток динамічної, кінестетичної і просторової організації рухів, оральний праксис та мовленнєву діяльність дошкільників та молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Кінезіотерапія безпосередньо впливає на стимуляцію міжпівкульної взаємодії, активізує дрібну моторику, покращує координацію рухів дитини, допомагає налагодити артикуляцію та сприяє розвитку мовлення. До найбільш застосовуваних фахівцями та ефективних кінезіологічних вправ відносять: торкання лівим ліктем правого коліна і навпаки - перехресні рухи; малювання уявної вісімки у повітрі; різні рухливі ігри з піском, водою або крупами та ін.» [4, 5, 6].

У процесі корекційно-розвивальних занять у дітей з ООП, насамперед, педагог має сам опрацювати відповідні вправи, а вже потім навчати кожну дитину виконувати певні рухи та прийоми, отримуючи зворотну інформацію про їх вплив та досягаючи позитивного результату.

На таких заняттях має звучати спокійна музика, яка створюватиме позитивний настрій у дітей. Ліщишина-Гарук О.П. переконана, що «кінезіологічні вправи на корекційно-розвиваючих заняттях підвищують стресостійкість дітей, покращують їх розумову діяльність, сприяють покращенню пам'яті та уваги, полегшують процес навчання читання та письма, працюють на позитивну динаміку у дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема, розтяжки нормалізують гіпертонус та гіпотонус м'язів опорно-рухового апарату; дихальні вправи покращують довільність, самоконтроль та ритміку дітей; вправи з розвитку дрібної моторики та окорухові вправи розвивають міжпівкульну взаємодію й покращують

сприйняття. Проводять різні тілесні асиметричні рухи, наприклад, (одна рука гладить - інша б'є); рухи із заплющеними очима (доторкнутися до носа, вуха, постояти на одній нозі); рухи, які виконуються спочатку поперемінно рукою або ногою, а потім - разом обома» [4].

Кінезіологічні методики, на думку Козиної Ж.Л., «мають позитивний вплив на когнітивні процеси, зокрема, завдяки руховим завданням, що поєднують фізичну активність із мисленням, розвивають увагу і пам'ять; вправи на симетричну та асиметричну координацію рухів покращують логічне мислення дитини та сприяють швидкому засвоєнню необхідної інформації» [5].

Кінезіологічні вправи за методикою Брайана та Пауля Денісона стимулюють роботу мозку дітей та підвищують їх здатність до навчання в школі.

Зокрема, в закладах дошкільної освіти та школах кінезіологічні вправи ефективно використовуються фахівцями як в індивідуальній корекційній роботі, так і в групових заняттях. Під час уроків або занять із логопедом для підтримки активної роботи мозку дитини можуть застосовуватися вправи на розвиток міжпівкульної взаємодії, пальчикова гімнастика, масаж активних точок, вправи на координацію рухів тіла, які стимулюють активність нейронних зв'язків та сприяють засвоєнню нової інформації.

Особливо ефективним, вважає Пінчук Н.І., «є поєднання кінезіології з арт-терапією, музикотерапією, сенсорною інтеграцією й іншими методиками та прийомами корекції мовлення. Завдяки комплексному підходу, важливо створити сприятливі умови для розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями та особливими освітніми потребами.

Кінезіологічні вправи позитивно впливають на емоційний стан дитини. Регулярне їх виконання сприяє формуванню у дошкільників та молодших школярів навичок саморегуляції, розвитку впевненості у собі та покращенню спілкування і соціальної взаємодії з однолітками» [6].

Такі кінезіологічні вправи, як розтягування, дихальні вправи («заспокійливе дихання», «прес», «качання головою»); окорухові вправи («шторка», «дивимось у вікно», «малюємо картинку», «око - мандрівник»); тілесні кінезіологічні рухи («Перехресна маршировка», «Незвичайне керування», «Маршировка»); вправи для розвитку дрібної моторики, масаж, вправи на релаксацію («Дерево», «Сніговик», «Енерджайзер») покращують розумову діяльність дітей з особливими освітніми потребами.

Вони синхронізують роботу обох півкуль головного мозку, сприяють кращому запам'ятовуванню нового навчального матеріалу, який сприймається дітьми більш цілісно та природно; підвищують стійкість та концентрацію уваги, допомагають відновленню мовленнєвих функцій, полегшують процеси читання та письма.

Кінезіотерапевтичні прийоми позитивно впливають на адаптацію особливих дітей до зовнішнього середовища, підвищують їх стійкість, витривалість, здатність протистояти зовнішнім стресовим ситуаціям, поступово привчають проявляти волюві зусилля й витримувати різні навантаження під час навчання; сприяють гармонійному розвитку особистості та творчій самореалізації.

Таким чином, кінезіологія є ефективним засобом для розвитку мовлення й інтелектуальних здібностей дітей з особливими освітніми потребами. Виконання різноманітних рухових вправ під час проведення логопедичних та корекційних занять сприяє покращенню уваги та пам'яті, формуванню мовленнєвої компетентності, а також загальному розвитку дитини.

Список використаних джерел:

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник; за ред. А. М. Богуш. Вид. 2-ге, доповнене. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2015. 704 с.

2. Денісон Б., Денісон П. Гімнастика мозку. Київ: Основи, 2018.
3. Гнатюк О.В. Розвиток мовлення дітей з особливими освітніми потребами. Львів: Світ, 2020.
4. Кінезіологія як засіб розвитку мовлення дітей дошкільного віку: навч.-метод. посіб. / Авт.-упор.: О.П.Ліщишина-Гарук. Хмельницький, 2022. 83 с.
5. Козина Ж.Л. Кінезіологічні методики в освіті. Харків: Освіта, 2019.
6. Пінчук Н.І. Корекція мовленнєвих порушень засобами кінезіології. Київ: Наукова думка, 2021.

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ **(з досвіду роботи Шумського ліцею Шумської міської ради)**

Вікторія Кравчук,
заступниця директора з навчально-виховної роботи,
Шумський ліцей Шумської міської ради
E-mail: vicakravch@gmail.com

У сучасному суспільстві система освіти має забезпечити рівні можливості для всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних чи соціальних відмінностей. Інклюзивна освіта є однією з найефективніших моделей, що сприяють соціалізації дітей з ООП. Цей підхід базується на принципах рівності, інтеграції та прийняття різноманітності, що дозволяє створити умови для повноцінного розвитку кожної дитини. Успішна соціалізація цих дітей сприяє формуванню толерантного суспільства, в якому кожна людина має можливість реалізувати свій потенціал.

Соціалізація є основоположним процесом розвитку людини як соціальної істоти. Вона визначає здатність індивіда інтегруватися в суспільство, засвоювати його норми, цінності та поведінкові моделі. У сучасному світі, де зміни відбуваються надзвичайно швидко, соціалізація набуває особливого значення як механізм адаптації та самореалізації особистості. Соціалізація охоплює розвиток когнітивних, емоційних та поведінкових навичок, необхідних для повноцінного життя в суспільстві [3, с. 15-16].

Діти з ООП потребують комплексного підходу, який включає освітні, психологічні та соціальні аспекти. Розуміння цих особливостей і впровадження інклюзивних практик сприяють розвитку цих дітей і їхній інтеграції в суспільство.

Соціалізація відбувається протягом усього життя, починаючи з дитинства. В більшості випадків вона поділяється на первинну та вторинну [1, с. 8-9].

Первинна соціалізація. Засвоєння базових норм і правил у родині. Первинна соціалізація є першим і найважливішим етапом у формуванні особистості. Родина відіграє ключову роль у цьому процесі, адже саме в сімейному середовищі дитина вперше знайомиться з нормами, правилами та цінностями, які визначають її подальший розвиток та інтеграцію в суспільство.

Вторинна соціалізація є важливим етапом у розвитку особистості, під час якого індивід засвоює нові соціальні ролі та адаптується до різноманітних соціальних середовищ. Цей процес включає інтеграцію до шкільного життя, участь у колективах, професійну діяльність та інші форми взаємодії поза межами родини [4, с. 33-34].

Сім'я є природним середовищем, у якому відбувається фізичний, духовний, інтелектуальний, культурний і соціальний розвиток дитини з ООП, а також відповідальна за створення сприятливих умов для цього процесу. Саме в родині формуються перші уявлення про людські цінності, особливості міжособистісних стосунків і моральні якості дитини з особливими освітніми потребами. Тому успішність її соціалізації значною мірою залежить від того, наскільки члени сім'ї здатні правильно і чутливо реагувати на індивідуальні особливості розвитку дитини [6]. Основне завдання вчителя полягає в тому, щоб допомогти батькам прийняти свою дитину з ООП як унікальну особистість. Важливо, щоб родина відчувала підтримку з боку педагогів, їхню щире зацікавленість у розвитку дитини та готовність співпрацювати у процесі її виховання. До ключових чинників, що найбільше впливають на успішну соціалізацію дитини з ООП у сімейному середовищі, належать:

- повага до дитини;
- сприйняття її такою, як вона є;

- похвала і заохочення;
- спілкування (вислуховування її, спостереження);
- підкреслювання її сильних сторін;
- вплив на дитину проханням.

Перебування дитини у закладі освіти – другий етап соціалізації. Школа є ключовим агентом соціалізації. У цьому середовищі дитина набуває не лише академічних знань, але й соціальних навичок, таких як співпраця, комунікація, лідерство та відповідальність. Вчителі, однолітки та шкільні правила формують основу для інтеграції у ширше суспільство.

Інклюзивна освіта – це підхід, що гарантує рівний доступ до навчання для всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, соціальних або емоційних особливостей. Така форма навчання передбачає не лише відповідне технічне облаштування освітнього простору, а й застосування спеціальних педагогічних технологій та програм, спрямованих на реалізацію принципів інклюзії [2, с. 11].

Ключову роль у процесі шкільної соціалізації відіграють учителі, які, реалізуючи основні завдання освітнього закладу, мають сформувати проміжну модель взаємодії дітей із соціальним середовищем.

У соціалізуючому освітньому середовищі зміни можуть стосуватися таких аспектів:

- Зміст освіти: адаптація або модифікація навчальних програм з урахуванням індивідуальних можливостей дитини; спрямування психолого-педагогічної та корекційно-розвиткової підтримки на формування соціально-побутових умінь і навичок.

- Форми організації освітнього процесу: навчання може відбуватись як у загальному середовищі разом з іншими учнями, так і за індивідуальним навчальним планом, передбачаючи вибіркове відвідування уроків чи занять дитиною з ООП.

- Система оцінювання: оцінювання результатів навчання може здійснюватися як за загальноприйнятими критеріями, так і відповідно до індивідуальних програм і вимог, адаптованих до потреб дитини.

- Матеріально-технічна база закладу освіти: створення безбар'єрного середовища, облаштування ресурсної кімнати.

- Соціальне середовище: активна взаємодія з батьками, співпраця з громадськими організаціями, органами місцевої влади та виконавчої влади.

- Взаємодія з ІРЦ та іншими освітніми установами.

Третім етапом соціалізації дитини з ООП є її самореалізація та утвердження себе як особистості в суспільстві, розкриття і використання свого соціального потенціалу. Серед соціально-економічних передумов, що сприяють успішному включенню таких дітей у соціум, можна виділити:

- своєчасне виявлення дітей з особливими освітніми потребами;
- надання економічної підтримки сім'ям, які виховують дитину з ООП;
- проведення соціально-педагогічної роботи з неблагополучними родинami, організація супроводу багатодітних і молодих сімей з боку соціально-педагогічних служб;

- створення робочих місць і забезпечення зайнятості та працевлаштування осіб з ООП, фінансування програм соціальної, трудової та професійної реабілітації осіб з інвалідністю, а також забезпечення їх необхідними технічними та іншими засобами підтримки.

Готовність дитини до виконання соціальних ролей є свідченням успішної соціалізації на попередніх етапах. Це проявляється у таких трансформаціях:

- ✓ «Я – успішний учень» переходить у дорослому житті в роль «успішного працівника»;
- ✓ «Я – носій громадянських компетентностей» трансформується в «свідомого громадянина»;

✓ «Я – сформована система ціннісних ставлень» реалізується у майбутньому як «відповідальний і успішний сім'янин».

Отже, соціалізація дитини з ООП – це процес формування та засвоєння нею необхідних знань, умінь, навичок, цінностей і моделей поведінки, що дозволяє їй інтегруватися в суспільство та діяти в ньому як повноцінний громадянин, працівник і член сім'ї.

Інклюзивна освіта вимагає глибоких трансформацій у роботі закладів освіти. Вона передбачає суттєві зміни в культурі, політиці та практиці освітнього процесу, а також створення інклюзивного освітнього середовища – комплексу умов, методів і ресурсів, які забезпечують спільне навчання, виховання та розвиток дітей з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей.

Інклюзивне навчання у Шумському ліцеї організовано відповідно до Законів України «Про освіту» , «Про повну загальну середню освіту», постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» від 15 вересня 2021 р. №957 (із змінами, внесеними згідно з Постановами КМ № 483 від 26.04.2022 та № 979 від 30.08.2022), методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами, Положення про команду психолого-педагогічного супроводу здобувачів освіти з ООП у Шумському ліцеї Шумської міської ради, наказів по Шумському ліцею Шумської міської ради щодо організації інклюзивного навчання у закладі освіти.

Для успішного впровадження інклюзії у ліцеї забезпечуються такі ключові умови: психологічний комфорт, кваліфіковані працівники, доступність, облаштовано ресурсну кімнату, забезпечення дидактичними матеріалами, наочними засобами та підручниками, адаптованими до потреб учня, індивідуалізація навчання.

З метою забезпечення ефективності освітнього процесу дітей з ООП, які здобувають освіту в умовах інклюзивного навчання у ліцеї, утворено

команди психолого-педагогічного супроводу. Для кожного здобувача з ООП інша команда, яка виконує такі ключові функції:

- збір даних про здобувача освіти;
- надання психолого-педагогічної підтримки;
- розробка та моніторинг ІПР;
- методична підтримка педагогів;
- інтеграція в освітнє середовище;
- консультування батьків;
- підвищення обізнаності [7].

Важливою складовою інклюзивного навчання є ефективна співпраця вчителя та асистента вчителя. Ключова роль асистента полягає в підтримці вчителя для реалізації особистісно-орієнтованого підходу до навчання, особливо у процесі розробки індивідуальної програми розвитку (ІПР) для учня з особливими освітніми потребами.

Діти з особливими освітніми потребами, як і всі учні, досягають найкращих результатів у сприятливому середовищі, яке враховує індивідуальний темп навчання кожного.

Навчальні цілі визначаються з урахуванням індивідуальних можливостей кожного учня, щоб забезпечити їхню реалістичність та досяжність. Цілі у навчанні та розвитку учнів з ООП: забезпечення безпеки життя і здоров'я, навички соціальної взаємодії та спілкування, адаптивні та побутові навички, академічні компетенції.

Діти з особливими освітніми потребами (ООП) складають важливу частину сучасного суспільства, яке прагне до інклюзії та рівності. Особливості цих дітей зумовлені фізичними, когнітивними або емоційними обмеженнями, які вимагають адаптованих підходів до навчання та соціалізації. Розуміння цих особливостей є важливим кроком до створення сприятливого середовища для їх розвитку [5, с. 34-35].

Зміни або пристосування до потреб учнів відбуваються через адаптації або модифікації. Потреби:

- психолого-педагогічна допомога;
- індивідуальний супровід;
- адаптація навчального середовища та технологій;
- урахування перешкод у навчанні;
- модифікація навчальної програми.

Адаптація та модифікація у ліцеї відбувається через сфери застосування:

- пристосування середовища;
- психолого-педагогічні стратегії;
- навчальні матеріали та завдання;
- система та критерії оцінювання.

Пристосування середовища: архітектурна доступність; приміщення для усамітнення; освітлення; вірне розміщення наочності в класі.

Ресурсна кімната призначена для забезпечення комфортного та адаптованого середовища, де навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) здійснюється з використанням індивідуального підходу.

Інклюзивна освіта передбачає не лише інтеграцію дітей з особливими потребами в загальноосвітні заклади, а й формування у всіх учнів свідомості, толерантності, співпраці та взаємопідтримки. Таким чином, учні стають моделями поведінки для своїх однокласників. Вони можуть демонструвати приклади доброзичливості, співчуття та підтримки. Коли діти бачать, як їхні однокласники з особливими потребами беруть участь у навчальному процесі - це формує у них усвідомлення того, що кожен має право на освіту і можливість бути частиною колективу. Таке ставлення сприяє зменшенню стигматизації і дискримінації, що часто супроводжують дітей з особливими потребами

Отже, співпраця між батьками, педагогами, учнями та іншими фахівцями є ключем до створення успішної інклюзивної освіти. Саме завдяки спільним зусиллям можна створити середовище, в якому кожна дитина має можливість розвиватися та реалізовувати свій потенціал.

Інклюзивна освіта є складним, але надзвичайно важливим аспектом сучасної системи освіти і тільки через спільні зусилля всіх учасників - ми можемо досягти успіху в побудові освітнього середовища, де кожна дитина матиме рівні можливості для навчання та розвитку.

Список використаних джерел:

1. Алексеев Т.Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики. С-69 Науково-методичний посібник. К., 2007. 152 с.
2. Боднар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. Рідна школа. К., 2011. №3. С. 10-14.
3. Зозуляк-Случик Р. В. Основи соціалізації особистості : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Івано-Франківськ: НАІР, 2015. 218 с.
4. Купрійчук І. Педагогіка соціалізації як теоретична проблема та напрями її практичної професійної діяльності. Актуальні проблеми соціальної сфери. 2020. №12. С. 33-34.
5. Організаційно-функціональні моделі інклюзивно-ресурсних центрів в умовах децентралізації (з досвіду роботи) / н. . Кол. : Т.В. Жук, Т.Д. Ілляшенко, Т.Д. Каменчук, А.Г. Обухівська, Г.В. Якимчук; за н. .А.Г. Обухівської, Т.Д. Ілляшенко. Київ: Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, 2022. 102 с
6. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. – Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. – 300 с
7. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 №609 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18> (дата звернення: 15.05.2025).

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК СКЛАДОВА ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Павло Кравчун,
доктор медичних наук, професор,
завідувач кафедри внутрішньої медицини №2 і
клінічної імунології та алергології імені акад. Л.Т. Малої
Харківський національний медичний університет
E-mail: pg.kravchun@knmu.edu.ua

Ольга Кадикова,
доктор медичних наук, професорка,
професорка кафедри внутрішньої медицини №2 і
клінічної імунології та алергології імені акад. Л.Т. Малої
Харківський національний медичний університет
E-mail: oi.kadykova@knmu.edu.ua

Анна Сипало,
кандидат медичних наук, доцентка,
доцентка кафедри внутрішньої медицини №2 і
клінічної імунології та алергології імені акад. Л.Т. Малої
Харківський національний медичний університет
E-mail: ao.sypalo@knmu.edu.ua

Інклюзія в освіті в сучасному українському контексті постає не лише як реакція на зовнішні політичні чи законодавчі виклики, а як глибока внутрішня необхідність адаптації освітньої системи до принципово нового розуміння нормальності, людської різноманітності та освітньої справедливості. Вища школа, і зокрема медичні заклади, зіштовхується із завданням не просто надати доступ до освітнього процесу студентам з інвалідністю чи іншими особливостями розвитку, а переосмислити самі підходи до побудови освітнього середовища – від архітектурних рішень і технічної інфраструктури до принципів міжособистісної взаємодії у освітньому просторі.

Медичні університети, такі як Харківський національний медичний університет, працюють у полі особливої чутливості до теми інклюзії – не лише як до соціальної практики, а як до складника професійної підготовки.

Адже медичний фах передбачає постійну взаємодію з людьми вразливими, із пацієнтами, які мають складні діагнози, обмеження рухливості, сенсорні порушення або психоемоційні розлади. І якщо в навчанні майбутніх лікарів не закладено досвіду інклюзивної взаємодії в межах університетської групи, складно сподіватися на якісну міжособистісну компетентність у клінічній практиці. Тому питання про інклюзію в медичній освіті – це не лише питання про права здобувачів освіти, які потребують спеціальних умов. Це питання про зміст медичної освіти загалом, про її відповідність соціальному запиту, про підготовку фахівців, які вміють працювати з розмаїттям. Така перспектива вимагає не разових рішень, а постійної адаптації – не лише інституційного рівня, а й повсякденної педагогічної практики.

Законодавче забезпечення інклюзивної освіти в Україні створює нормативну рамку, у якій вища школа зобов'язана гарантувати рівність доступу до освітніх послуг для всіх здобувачів, включаючи осіб з інвалідністю або іншими особливостями. Закон України «Про освіту», як базовий документ у цій сфері, окреслює принципи інклюзії не лише як політичне чи етичне зобов'язання держави, а як обов'язкову умову функціонування кожного освітнього закладу. Проте реалізація цих принципів не відбувається автоматично – вона потребує конкретних механізмів, процедур, а головне – здатності учасників освітнього процесу впроваджувати ці положення на практиці [8].

У сфері медичної освіти нормативні імперативи стикаються з викликами специфічного характеру. З одного боку, освітні компоненти, що вивчаються, містять складний теоретичний і клінічний матеріал, який вимагає адаптації для здобувачів з різними особливостями сприйняття чи засвоєння інформації. З іншого – самі умови викладання та практики нерідко залишаються інерційно зорієнтованими на умовно «типового» студента. Такий дисбаланс зумовлює потребу в переосмисленні не лише методик, а й самої структури освітнього процесу.

Розвиток інклюзивної освіти в медичних закладах вищої освіти нерозривно пов'язаний із ширшими соціальними трансформаціями, які змінюють уявлення про норми функціонування як суспільства загалом, так і системи охорони здоров'я зокрема. Одним із визначальних чинників актуальності інклюзивного підходу в підготовці майбутніх лікарів є демографічні зрушення, що вказують на поступове зростання частки населення із хронічними захворюваннями, порушеннями опорно-рухового апарату, сенсорними або когнітивними обмеженнями [5]. У відповідь на ці зміни система охорони здоров'я змушена переорієнтовуватися на довготривалу, індивідуалізовану, комплексну допомогу, що передбачає не лише клінічну компетентність, а й високий рівень міжособистісної чутливості та навичок взаємодії з різними категоріями пацієнтів.

З огляду на ці обставини, підготовка медичних фахівців не може обмежуватися передачею біомедичних знань. Освітній процес має бути структурований так, щоб формувати у здобувачів здатність працювати в умовах складних, етично насичених клінічних ситуацій, де наявність у пацієнта обмежень здоров'я поєднується з потребами в гідному ставленні, доступності комунікації, індивідуалізованих підходах до діагностики та лікування [1]. У цьому контексті інклюзивність у межах навчального процесу стає своєрідною моделлю майбутньої клінічної практики – простором, у якому відпрацьовується не лише знання, але й стиль взаємодії, що визнає гідність і різноманіття людського досвіду.

Присутність у студентському середовищі осіб із порушеннями слуху, зору, моторики чи когнітивної сфери відкриває можливості для формування в майбутніх медиків компетентностей, які складно отримати винятково з теоретичних курсів або клінічної практики. Саме в щоденному спілкуванні, під час командної роботи над навчальними завданнями, у неформальних ситуаціях відбувається перехід від абстрактної ідеї «толерантності» до конкретного досвіду кооперації, підтримки, взаємоповаги [4].

Реалізація інклюзивного підходу у вищій медичній освіті передбачає не лише прийняття загальних принципів доступності, а й поступове наповнення освітнього процесу інструментами, які дозволяють цим принципам набути практичного змісту. У межах Харківського національного медичного університету такі зміни здійснюються як через інституційні ініціативи, так і через міжкафедральну співпрацю, зокрема за участі викладачів кафедр гуманітарних, а також клінічних дисциплін. Освітнє середовище в такому контексті розглядається не як стабільна структура, а як система, яка потребує постійної адаптації до змін складу студентської аудиторії, її потреб і запитів.

У межах цього процесу окрему увагу приділено роботі з навчальними програмами – їхня структура переглядається з урахуванням можливості індивідуалізації освітнього маршруту. Це, зокрема, передбачає варіативність темпів засвоєння матеріалу, створення альтернативних форматів навчальних ресурсів (наприклад, текстових матеріалів зі збільшеним шрифтом, відеолекцій із субтитрами, аудіоверсій теоретичного контенту), а також застосування гнучких методів оцінювання [7]. Такі підходи дозволяють забезпечити участь студентів з порушеннями слуху, зору чи когнітивної сфери в повноцінному освітньому процесі, знижуючи ризики їхньої соціальної та академічної ізоляції.

Поряд із методичною роботою здійснюються також прикладні дослідження, мета яких полягає в аналізі ефективності адаптивних освітніх стратегій. Зокрема, увага зосереджується на тому, як використання спеціалізованого програмного забезпечення, мультимедійних ресурсів і технічних засобів впливає на академічну успішність здобувачів із різними формами інвалідності. На основі таких досліджень розробляються пропозиції щодо удосконалення навчальних курсів, уточнення методичних підходів та оновлення інструментів підтримки студентів. Університет також виступає майданчиком для проведення наукових і навчально-практичних заходів, присвячених

інклюзії у вищій школі. Конференції, круглі столи й семінари, що відбуваються на базі Харківського національного медичного університету, стають простором для обговорення проблем інклюзивної освіти з різних перспектив – освітньої, клінічної, психологічної, юридичної. Участь у таких заходах дозволяє викладачам осмислювати власну практику в ширшому контексті, виявляти невидимі бар'єри в освітньому процесі та формувати підходи до їх подолання.

Особливої уваги потребує також технічна інфраструктура навчального середовища, яка поступово модернізується з урахуванням принципів доступності. Використання систем трансляції лекцій із субтитруванням, цифрових підручників, сумісних із програмами озвучування тексту, а також створення навчальних платформ із налаштовуваними параметрами відображення контенту, – це не лише технологічне рішення, а частина педагогічної логіки, що враховує різні форми сприйняття й обробки інформації [1].

Загалом процес впровадження інклюзії в ХНМУ можна охарактеризувати як поступову, багатоаспектну адаптацію навчального середовища, яка охоплює як зміст програм, так і форми організації навчального процесу, як методи викладання, так і технічне забезпечення. Ці зміни створюють умови для активнішої участі студентів із порушеннями здоров'я в академічному житті та одночасно підвищують чутливість усієї освітньої спільноти до теми людської різноманітності.

Забезпечення інклюзивності в освітньому середовищі неможливе без врахування фізичних, технічних та організаційних чинників, які визначають доступ студентів із порушеннями здоров'я до навчального процесу. У Харківському національному медичному університеті реалізація цього аспекту передбачає поступову модернізацію інфраструктури, зокрема архітектурної, інформаційної та цифрової. Просторова організація навчальних корпусів, наявність ліфтів, пандусів, зручних санітарно-гігієнічних приміщень, а також облаштування місць для

пересування осіб на візках є необхідними умовами реалізації права на освіту в умовах фізичної доступності [9].

Водночас зростає значення технологічної підтримки навчання. Застосування адаптованих цифрових ресурсів – таких як підручники в альтернативних форматах, аудіофайли, текстові розшифрування відеоматеріалів – значно розширює можливості студентів із порушеннями слуху, зору або моторики долучатися до освітнього процесу. У лекційних аудиторіях університету впроваджуються системи трансляції з субтитруванням, що дозволяє брати участь у заняттях здобувачам із вадами слуху. Для студентів із порушеннями зору використовуються ресурси, сумісні з програмами озвучування тексту, а в окремих випадках – адаптовані матеріали, підготовлені за індивідуальним запитом.

Подібні рішення не тільки полегшують доступ до знань, а й дозволяють студентам бути включеними до навчальної групи без потреби в постійному зовнішньому супроводі, що сприяє більшій автономності й академічній мобільності. Разом із тим, ефективність технічних засобів безпосередньо пов'язана з рівнем методичної підготовки викладачів, які мають вміти інтегрувати нові інструменти у свої педагогічні практики.

Попри помітні зрушення, низка труднощів залишається актуальною. Однією з найпоширеніших є обмежене фінансування, яке ускладнює масштабне впровадження сучасного обладнання, придбання програмного забезпечення або створення адаптованих матеріалів. Технічна модернізація часто відбувається точково, у межах окремих проєктів або факультетів, що ускладнює досягнення системності у впровадженні інклюзивного підходу [6]. Ще одним фактором, що впливає на реалізацію інклюзії, є неоднорідність рівня готовності викладацького складу. Університетські педагоги переважно мають високий рівень предметної компетентності, проте не завжди володіють спеціалізованими знаннями з адаптивної педагогіки, технологій супроводу студентів з інвалідністю, особливостей психоемоційної підтримки. Це створює додаткове

навантаження й водночас вказує на потребу у впровадженні системи професійного розвитку, яка включатиме інклюзивні модулі, тренінги, навчальні кейси з реальних ситуацій.

Проблемною також лишається інформаційна складова – не всі студенти, які мають потребу в адаптації, обізнані з власними правами або механізмами, що існують для реалізації цих прав у межах університету. Відсутність такої інформації знижує їхню активність у процесах навчання й самоорганізації, а іноді – посилює відчуття соціального відчуження. Це потребує додаткових інформаційно-роз'яснювальних заходів і створення стабільного каналу комунікації між студентами, адміністрацією та викладачами [8]. Усі перелічені виклики свідчать про те, що успішна реалізація інклюзивної політики в медичному університеті можлива лише за умови цілісного бачення: інфраструктурні й технічні рішення мають поєднуватися з методичним супроводом, професійним розвитком кадрів і відкритою інституційною культурою, у якій різноманіття не сприймається як проблема, а як природна особливість сучасного освітнього простору.

Паралельно із розвитком інфраструктури підтримки важливим залишається питання підвищення кваліфікації викладацького складу. Навчання педагогів методам роботи в інклюзивному середовищі має виходити за межі формальних курсів і включати практикоорієнтовані формати: аналіз кейсів, роботу з конкретними ситуаціями, що вже виникали в навчальному процесі, обговорення педагогічних труднощів і шляхів їх подолання. Тематичні семінари, інтерактивні тренінги, спільні воркшопи викладачів і студентів можуть сприяти виробленню спільних підходів до організації навчання з урахуванням освітнього розмаїття.

Окремої уваги заслуговують міжнародні партнерства, які створюють умови для запозичення перевірених рішень, обміну досвідом і участі в освітніх проєктах, що спрямовані на розвиток інклюзивного середовища у вищій медичній освіті. Співпраця з університетами, що мають сталу традицію інклюзивної практики, дозволяє не тільки адаптувати їхні

технології, а й осмислити власні проблеми крізь призму зовнішніх моделей, відкритих до інтерпретації та локалізації. Участь у грантових програмах, зокрема в межах європейських ініціатив, дає змогу акумулювати додаткові ресурси для вдосконалення технічної бази, створення спеціалізованих навчальних матеріалів і проведення досліджень у сфері адаптивної педагогіки.

Перспективи розвитку інклюзивного підходу в медичному університетському середовищі безпосередньо пов'язані з наявністю цілісної, узгодженої стратегії, що включає як інституційні механізми, так і педагогічну чутливість, як матеріально-технічну основу, так і підтримку ініціатив викладачів, які працюють на межі освітньої складності й людського досвіду. Саме ця багатовимірність дозволяє уникнути декларативності й перетворити інклюзію на дійсний структурний елемент освітньої практики.

Список використаних джерел:

1. Білик І. В. До впровадження інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах. *Актуальні проблеми педагогіки*. 2020. Вип. 1 (1). С. 21–25.
2. Кондратенко Л. О. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія / Л. О. Кондратенко, Н. В. Мартиненко, О. І. Голуб. Київ : ІПООД імені І. І. Зязюна НАПН України, 2022. 246 с.
3. Мацюк А. В. Проблеми впровадження інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка*. 2020. Вип. 2 (47). С. 143–147.
4. Паращенко Л. В. Інклюзивне навчання у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації як шлях до самореалізації. *Медсестринство*. 2022. № 1 (91). С. 32–35.
5. Потапюк Л.М. Психологічна безпека в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Соціальна та освітня інклюзія : історія, сучасність та перспективи розвитку* : монографія / [кол.авт. : Миронова С.П., Потапюк

Л.М., Платаш Л.Б та ін.]; за заг. ред. Миронової С.П., Платаш Л.Б. Чернівці : Технодрук, 2021.

6. Сайко Є. В. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища. *Актуальні проблеми педагогіки*. 2021. Вип. 1 (2). С. 56–60.

7. Сак Т. В. Особливості впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Проблеми і перспективи розвитку науки*. 2024. № 6 (03). С. 11–14.

8. Тимошко Г.М., Гладуш В.А. Розвиток комунікативної компетентності педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища: монографія. Ніжин: Видавець Лисенко М.М., 2023. 192 с.

9. Шевчук Г.Й. Інклюзивна освіта у вищій школі: виклики та перспективи. *Академічні студії. Серія «педагогіка»*. 2, 3 (лис 2021), 151-157.

**«ДИТЯЧИЙ САДОК БЕЗ ІГРАШОК»:
ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД ТА ЙОГО ІНКЛЮЗИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ
ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Катерина Крутій,
докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри дошкільної освіти
Маріупольського державного університету
E-mail: k.krutii@mu.edu.ua

Ірина Деснова,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри практичної психології
Маріупольського державного університету
E-mail: i.desnova@mu.edu.ua

Гене́за й філософія підходу «Spielzeugfreier Kindergarten» («Дитячий садок без іграшок» виникла у Баварії в 1992 р. як компонент первинної профілактики адиктивної поведінки. Фундатори цієї ідеї посилаються на модель «життєвих компетенцій» BOOЗ (Life-Skills), вважаючи, що відсутність готових іграшок стимулює саморегуляцію, креативність, емпатію й уміння долати нудьгу – провідні захисні чинники від майбутніх залежностей [1].

Уперше було відпрацьовано 3-місячні цикли зазначеного підходу в садочку м. Пенцберг (Penzberg). За декілька років поспіль практику запровадження таких днів було підхоплено сотнями дитсадків не тільки Німеччини, але й Швейцарії та Австрії [2]. Так, в Австрії це була програма «Spielen einmal anders» (3 міс.), яка мала офіційний супровід Інституту Suchtprävention (м. Лінц), у Туреччині – «Oyuncaksız Okul» (1 тиждень – 1 місяць) у дошкільних закладах м. Маніси та м. Анкари. Кафедра дошкільної освіти Маріупольського державного університету в 2024 року в Міжнародний день Гри запропонувала провести у дитячих садочках України «*День без іграшок*», практична реалізація ідеї надала можливість дітям проявити креативність та свободу у виборі

неструктурованих матеріалів для ігрової діяльності, а вихователям спостерігати за розгортанням (або навпаки) ігрової діяльності дошкільників [3-4]. Із-поміж *тривожних тенденцій*, що впливають на гру в дитинстві (К. Крутій, М. Замелюк, І. Деснова), є такі: байдужість суспільства до важливості гри; надмірна увага до теоретичних та академічних занять як у закладах дошкільної освіти, так і у початковій школі; постійний вплив на дітей війни, насильства та руйнувань [5].

Підставою для проведення такого заходу є такі документи: *Декларація прав дитини Організації Об'єднаних Націй*, стаття 7: «Дитина повинна мати повну можливість грати та відпочивати, які мають бути спрямовані на ті самі цілі, що й освіта; суспільство та органи державної влади повинні прагнути сприяти здійсненню цього права»; стаття 31 Конвенції ООН про права дитини (прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1989 р.): *дитина має право на дозвілля, гру та участь у культурній та мистецькій діяльності*.

Декларація Міжнародної Асоціації гри свідчить про право дитини на гру [6]. IPA – міждисциплінарна неурядова організація, що надає міжнародний форум та пропаганду можливостей для ігор. Членство в IPA відкрите для будь-якої людини, групи або організації, які підтримують Декларацію IPA, про право дитини на гру. У 2014 р. IPA випустила оновлену Декларацію про важливість гри.

Розглянемо запровадження ідеї «Дитячий садок без іграшок» на прикладі Швейцарії та окреслимо *можливості імплементації у досвід України*. Швейцарська імплементація наявного досвіду Німеччини відбулася з 2001 р., кантон Цюрих приєднався до ідеї із 2014 р. Проєкт перейняли кантональні служби охорони здоров'я та профілактики залежностей (Цюрих, Аргау, Санкт-Галлен). З 2001 р. у Швейцарії було також створено власну методичну платформу «spielzeugfrei.ch», курси для педагогів і супровідні матеріали для батьків [7]. На 8–12 тижнів усі іграшки, книжки й шаблонні дидактичні матеріали «йдуть у відпустку».

Дітям залишаються меблі, текстиль, природні, залишкові матеріали або побутові об'єкти, тобто неструктуроване середовище, що стимулює творчу та соціальну активність. Педагог вже не є «режисером», він виступає фасилітатором і спостерігачем.

У структурі аналізованого нами проєкту є такі етапи: підготовчий, основний, рефлексивний.

Підготовчий (1–2 тижні): інформування батьків, діагностика стартових компетенцій; спільне «пакування» іграшок, налаштування педагогів на роль Coach. *Основний* – «безіграшковий» (період 8–10 тижнів): вихователі прибирають фабричні іграшки й підготовлені завдання, лишають «open-ended» матеріали (картон, тканини, мотузки, природні об'єкти). Так, можна разом створити лендарт (від англ. land – земля, та англ. art – мистецтво), використовуючи природні матеріали: гілочки сосни, сухоцвіт, шишки різної фактури, величини та форми, листя тощо. Етап має три тематичні блоки: «Досліджую простір» → «Вчуся домовлятися» → «Реалізую власні проєкти». *Рефлексивний* (1 тиждень) – обговорення з дітьми й батьками, фото- або відеопрезентація змін; часткове повернення обраних іграшок; вихователь спостерігає та підсилює емоційну підтримку.

Слід наголосити на організаційній підтримці – дитячі садки у цьому проєкті супроводжують фахівці регіональних служб профілактики залежностей (консультації для педагогів, батьківські воркшопи тощо). У багатьох громадах проєкт також поєднують із програмою «Gemeinsam stark werden» (розвиток соціально-емоційної стійкості).

Скепсис батьків щодо «втрати навчального матеріалу» та страх «нудьги» — долається шляхом залучення їх до спільного планування та регулярних «відкритих» днів. Окрім побоювань у батьків, вони є також і у вихователів. Отже, необхідна супервізія й тренінг із ненаправлених стратегій, інакше зростає ризик «прихованого директивного/дидактичного

втручання» [4]. Також для реалізації такого проєкту є важливими й матеріально-технічні умови, а саме: безпечне облаштування середовища (кріплення меблів, сортування дрібних предметів тощо) та гігієнічний контроль природних матеріалів [5].

Опрацьований закордонний досвід дає можливість висвітлити *інклюзивний потенціал проєкту «Дитячий садок без іграшок» для дітей з особливими освітніми потребами*. У швейцарських та німецьких садках з інклюзивним навчанням (наприклад, Ev. Kita «Kleiner Michel», м. Росток) безіграшковий етап інтегрують у довгострокову стратегію підтримки дітей з аутизмом, мовленнєвими й інтелектуальними порушеннями [8].

Окреслимо як *позитивні, так і ризиковані механізми дії проєкту «Дитячий садок без іграшок» для дітей з особливими освітніми потребами* (далі – ОПП). До *позитивних механізмів* нами віднесено: сенсорну адаптацію, підсилення комунікації, самовизначення, розвиток уявної гри.

Сенсорна адаптація: відсутність яскравих/звукових/твердих/м'яких іграшок зменшує сенсорне перевантаження для дітей з РАС, РДУГ, тривожними розладами. *Підсилення комунікації*: необхідність домовлятися про правила гри стимулює соціально-комунікативні навички; більше можливостей для невербальної комунікації (використання карток PECS). *Самовизначення*: діти з порушеннями мовлення/руху отримують більше часу на власний темп дослідження матеріалів; гнучке середовище легко адаптувати (груба та дрібна моторика). *Сприяння розвитку уявної гри*, що є дефіцитарною у низки дітей з ООП.

До *ризикованих механізмів дії проєкту* та обмежень можна віднести: дефіцит матеріалів та ігор для розвитку дрібної моторики (для дітей із ДЦП та ін.) вимагає добору доступних «open-ended» предметів; не всі діти толерують нестачу улюблених предметів-регуляторів (stimming-items: антистресові м'ячики, м'які іграшки або текстильні матеріали з особливими текстурами, ґелеві або світлові предмети, які змінюють форму або колір, фіджет-куби чи фіджет-спінери тощо); низька

структурованість середовища може викликати тривогу в дітей із аутизмом або сенсорними порушеннями; відсутність структурованих «підказок» може викликати фрустрацію, отже, потрібні візуальні підтримки й «острівці передбачуваності»; потреба у чітких правилах і візуальних розкладах тощо.

Ґрунтовний аналіз як позитивних, так і ризикованих механізмів дії проекту «Дитячий садок без іграшок» для дітей з особливими освітніми потребами дав змогу сформулювати *рекомендації, які допоможуть фахівцям у процесі підготовки та реалізації ідеї*. Передусім, необхідно скоротити період до 4-6 тижнів і ввести «перехідні дні» з частковим поверненням знайомих предметів у середовище; запровадити «сенсорні коробки/ торбинки/ шухлядки» з різними текстурами та предметами-замінниками для дітей із тактильною гіпочутливістю; використовувати піктограми/таймери, щоб структурувати вільний час.

Для дітей з ООП toy-free-практика може стати інклюзивним ресурсом, якщо буде поєднуватися з доказовими методами підтримки: візуальною структурою, сенсорною дієтою та індивідуальним супроводом.

Отже, ефективність проекту «Дитячий садок без іграшок» для дітей з особливими освітніми потребами в Україні потенційно буде вища, якщо забезпечити педагогічну структурування й адаптивні матеріали. Проект узгоджується з Державним стандартом дошкільної освіти (2021) щодо діяльнісного підходу й може слугувати інструментом розвитку soft-skills у дітей з ОПП, які відвідують інклюзивні групи закладів дошкільної освіти, за умови методичної підтримки вихователів та деінституціалізації «надмірної предметності» освітнього середовища.

До педагогічних умов реалізації зазначеного проекту відносимо: системна підготовка колективу, де вирішальним чинником є готовність педагогів до ролі фасилітаторів; залучення батьків як активних учасників освітнього процесу; гнучка тривалість проекту (4-6 тижнів); постпроектна інтеграція відкритих (неструктурованих) матеріалів та іграшок.

Список використаних джерел:

1. Perren S., F. Sticca, B. Weiss-Hanselmann und C. Burkhardt Bossi. Let's Play Together! Can Play Tutoring Stimulate Children's Social Pretend Play Level? *Journal of Early Childhood Research*. 2019. №17(3), S. 205–219 URL: <https://surl.li/bempbz> (дата звернення: 08.05.2025).
2. Zaske S. Germany Is Taking Away Kindergarteners' Toys to Curb Future Addiction. *The Atlantic*. 2017. URL: <https://surl.li/tqznsu> (дата звернення: 09.05.2025).
3. Крутій К.Л. Обережно: не..! Роздуми про дитячі ігри, що пов'язані з ризиком. *Дошкільне виховання*. 2023. № 8. С.3-8.
4. Крутій К.Л. День без іграшок, або як оптимізувати ігрове середовище? *Дошкільне виховання*. 2024. № 4. С. 3-7.
5. Крутій К., Замелюк М., Деснова І. Усвідомлений ризик в іграх дітей старшого дошкільного віку (Conscious Risk in the Games of Older Preschool Children). *Preschool Education: Global Trends*. 2023. Vol. 4. P.p. 47–74. URL: <https://surl.li/sibxgy> (дата звернення: 06.05.2025).
6. Декларація про важливість гри Міжнародної Асоціації гри (International Play Association – IPA) URL: <https://surl.li/cfwpot> (дата звернення: 05.05.2025).
7. Spielzeugfreier Kindergarten. URL: <https://surl.lu/vgphaq> (дата звернення: 07.05.2025).
8. Söldi A. Wenn Puppen und Legos in die Ferien gehen. *Zurück zur Übersicht*. 2020. URL: <https://surli.cc/apmvpl> (дата звернення: 05.05.2025).

ЗАСТОСУВАННЯ ЛОГОТЕРАПІЇ ВІКТОРА ФРАНКЛА У РОБОТІ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ РОЗВИТКУ

Наталія Кульчицька-Ручка,
директорка Комунальної установи
«Інклюзивно-ресурсний центр»
Бережанської міської ради
E-mail: berezhany.irc@ukr.net

Віктор Еміль Франкл (1905-1997 рр.) – професор, доктор медицини та філософії. Працював професором психіатрії та неврології у Віденському університеті та викладав у різних університетах США. Був володарем 29 почесних докторських ступенів університетів з усього світу.

Метод Франкла виріс і сформувався на підґрунті теорії віденського психоаналітичного товариства, сам В. Франкл був учнем З. Фрейда, колегою А. Адлера, проте став автором третьої віденської школи психотерапії – екзистенційного аналізу та логотерапії. Він почав розробляти свій метод у 1930-х роках. Остаточо сформулював його тези під час перебування у концтаборах в роки Другої світової війни. Саме там він помічав події та факти, що переконали його у дієвості власної теорії. У тих нелюдських умовах він побачив, що є щось, що здатне тримати одних людей і уподібнювати їх вчинки мало не до рівня святих тоді, коли довкола всі умови штовхали до розлюднення та боротьби за просте існування та виживання. Його теорія пройшла випробування найжахливішими екстремальними умовами і привела вченого до розуміння, що лише віднайдення сенсу і розуміння значущості життя та здатності зберігати людську гідність серед темряви обставин, здатне допомогти вижити і відновитися [4,5].

Концепція логотерапії та екзистенційного аналізу Франкла базується на критичному аналізі теорії Фрейда та індивідуальної психології Адлера. Франкл відмітив, що у цих методах поза увагою науки залишається духовний вимір людини. Центральним в своїй теорії він визначив поняття

логосу. Під «логосом» Франкл насамперед має на увазі «сенси» [4]. Таким чином, коли говоримо про екзистенційний аналіз та логотерапію Віктора Франкла, маємо на увазі насамперед метод, що означає підтримку в пошуку сенсу.

Франкл вважав, що екзистенція, або ж існування — це специфічний спосіб життя людської особистості, а саме її здатність обирати позицію щодо доленосних фізичних, психічних, соціальних, економічних і культурних умов та подій свого життя. А екзистенційний аналіз означає ведення до усвідомлення поточних умов існування та підтримку зусиль для творчого впливу на них у свободі вибору та особистій відповідальності за ці вибори [3,4]. За Франклом у структурі особистості найважливішими є три основні поняття - «свобода волі», «воля до сенсу» і «сенси життя» [4,5]. Саме питання про сенси життя є природним та провідним для нормальної людини. Відсутність волі до сенсу і самого прагнення до його набуття є головною причиною невротичних станів і негативних переживань типу відчуття безглуздості, нікчемності життя [3]. Сенси, за В. Франклом, існують об'єктивно в кожній миті людського життя, навіть в самій болючій і трагічній. Однак, ніхто не може дати людині цей сенси, у кожного він свій. Але психолог чи фахівець в силах стати провідником і допомогти його усвідомити. В основному втрата сенсу життя відбувається при сильних психотравмуючих чи кризових подіях [8].

Звісно, що ніхто з майбутніх батьків не планує народження дитини з особливостями розвитку чи хворобами. Очікуючи на поповнення, майбутні батьки прагнуть виростити здорове маля відповідно до своїх уявлень про виховання і рости та розвиватися разом з ним як повноцінна родина. Як правило, повідомлення про можливі відхилення у розвитку дитини стають шоком для батьків. Можна з впевненістю стверджувати, що практично усі складові батьківства зазнають руйнування чи деформації і мають зазнати суттєвої перебудови та переосмислення після повідомлення про особливості розвитку дитини. Насамперед зазнають краху батьківські

установки та очікування як погляд на свою роль батька чи матері, що проявляються в уявленні про ідеальний образ родини, дитини, розподіл ролей у ній. Значної зміни зазнають батьківські почуття та ставлення. Попри зміну загального емоційного фону в сторону пригнічення та суму, на перший план виходить турбота про дитину, яка необхідна їй для підтримання життя та функціонування. Зазнають змін і ціннісні орієнтації батьків, які по-іншому тепер визначають мету народження своєї дитини та бачать шляхи її виховання. І найголовніше для успішного розвитку дитини – має бути сформована нова батьківська позиція та основною мотиваційною силою цього має стати батьківська відповідальність [1,2].

Як і будь-яка шокова подія, повідомлення про особливості розвитку дитини є відправною точкою життєвої кризи, яка розвивається за ним. Як і в проживанні травматичної події, згідно теорії прив'язаності Боулбі, у переживанні прийняття особливостей розвитку дитини, родина проживає певні етапи:

1. Стадія шоку та невіри
2. Стадія заперечення
3. Стадія суму та гніву
4. Стадія прийняття (реорганізації) [7].

На стадії шоку та невіри батьки, як правило, приголомшені та розгублені від отриманої інформації, не здатні мислити раціонально, відчувають емоційний біль.

Ця стадія переходить у стадію заперечення, коли у виснажених емоційно батьків спрацьовують механізми психологічного захисту. В такому стані вони не вірять діагнозу, заперечують знання фахівців і просто не визнають наявності проблем у дитини.

На стадії суму і горювання емоційний стан батьків динамічний: напади суму та відчаю можуть змінюватися злістю на себе та інших, а потім на почуття сорому за такі думки. Це найскладніша для проживання стадія усвідомлення проблеми у особливому батьківстві. Вона може привести до

депресії чи навіть суїцидальних думок та спроб. Саме ця стадія вимагає від тих, хто контактує з батьками, уміння бути терплячим помічником на шляху до «зцілення», а саме прийняття проблеми. Знання логотерапії та застосування її у практиці супроводу родини на цій стадії і в подальшому значно посилює шанси на те, що родина зможе пройти цю дорогу успішно і розпочати процес реорганізації свого життя та конструювання нової дійсності. Доведено, що є значна кореляція між наявністю сенсу у житті людини та її стійкістю [6]. То ж у роботі з батьками дітей з особливостями розвитку важливо спробувати допомогти наростити прагнення до сенсу, пробудивши до духовного проживання подій. Перевести важку ситуацію усвідомлення особливостей розвитку дитини у конструктивну кризу, яка призведе до якісних змін, за допомогою віри у цінності і сенсу. Для якісної допомоги дитині з особливостями розвитку надзвичайно важливо зробити так, щоб сама родина та стиль її життя стали союзниками спеціалістів, які працюють з дитиною. Тобто, чим швидше вдасться провести родину до стадії реорганізації кризи після отримання повідомлення про особливості розвитку, тим більше часу та можливостей буде у дитини для корекції та розвитку у сенситивні для цього періоди.

Важливо знати, яким чином взаємодіяти на кожному з етапів, враховуючи при цьому особливості емоційного стану родини.

На нашу думку, на першому етапі, коли батьки щойно дізналися про особливості розвитку дитини, основним завданням для фахівця має бути здатність вислухати, розділити, контейнувати емоції батьків, стати опорою, до якої можна звернутися в момент емоційного шторму. Фахівці мають допомогти батькам зрозуміти їх особисту цінність та значущість для життя і розвитку дитини, надаючи підтримку. Тут важливо дати відчуття, що поруч є небайдужі люди, які можуть як вислухати, так і бути просто поруч, готовим допомогти, надати інформацію про пошук шляхів і джерел підтримки. На цьому етапі головним інструментом для досягнення успіху стають духовні здібності та уміння власне самих фахівців, їх здатність до

самодистанціювання від бажання підганяти батьків в процесі прийняття та до трансцендентності у прагненні допомогти через свої знання та професійні уміння, діяти поступово та виважено в інтересах досягнення найкращого результату для благополуччя дитини.

На наступному етапі заперечення фахівцям знову ж доводиться апелювати до своїх власних цінностей, надаючи батькам час та можливість просуватися у своєму власному темпі на шляху прийняття змін у житті родини, і водночас не даючи втратити такий дорогоцінний для розвитку дитини час. Основним завданням супроводу на цьому етапі є створити безпечний простір, в якому батьки зможуть ділитися своїми переживаннями, сумнівами та припущеннями, не боячись осуду. В практиці роботи нашого інклюзивно-ресурсного центру ми використовуємо ресурсні зустрічі для батьків – не тривалі зустрічі у малих групах з виконанням спільних завдань, спілкуванням між батьками.

На відміну від попередніх двох етапів на стадії гніву, суму, коли у виснажених емоційно батьків можуть виникати такі негативні стани, як депресія, гнів чи почуття провини, які можуть наближати їх до екзистенційної фрустрації чи навіть до межі екзистенційної пустки через втрату сенсу батьківства, знання про те як та уміння пошуку нових сенсів у світлі логотеорії Віктора Франкла, на нашу думку, можуть бути реальним підґрунтям для того, щоб успішно справитися з своїми станами і розпочати процес реорганізації свого життя та життя родини. Для того, щоб продовжувати будувати своє життя і рухатися вперед, батькам потрібно буде внести зміни в усі сторони свого життя: від уявлення про себе і свою родину (самоідентифікація) і до зміни цінностей та вироблення нового способу життя. Пошук і побудова нових сенсів не дадуть залишитися у неприємних переживаннях нового досвіду і допоможуть вивести себе з стану безпорадної жертви, яка не здатна нічого вдіяти. Саме тут родина може зрозуміти, як у пошуку нових сенсів реалізуються цінності досвіду, творчості чи ставлення [3]. На цьому етапі важливу роль відіграють

переконання та особисті цінності кожного з батьків, їх релігійність-віра та здатність до духовних роздумів та практик. На успішність роботи з дитиною, що має особливості розвитку, впливає багато різноманітних чинників. Проте основним з них є родина. Оскільки батьки перебувають з дітьми майже цілодобово і можуть бачити та відчувати найкращі моменти для корегуючого впливу набагато швидше, ніж фахівці. Від нормалізації стану батьків і їх готовності добровільно взяти на себе роль домашнього психолога, реабілітолога, логопеда для своєї дитини багато в чому залежить загалом успішність соціалізації та навчання дитини. Фахівці інклюзивно – ресурсного центру повинні враховувати обставини життя родини, співпереживати і відповідним чином демонструвати це під час спілкування, водночас мотивуючи, щоб батьки стали активними помічниками своїй дитині, формували розвиваючий простір вдома. Тут, насамперед, важлива індивідуальна роботи з батьками. І саме в її процесі є широке поле можливостей для використання знань логотерапії та її методів. Запорукою доброї взаємодії у процесі індивідуальної роботи з батьками дітей з особливостями розвитку є повага, приймаюче некритичне ставлення і співчуття, що само по собі дуже близьке до логотерапевтичного консультування. Для успішної роботи фахівці будуть змушені почати розмови на теми, які є неприємними. Наприклад, чимало батьків дітей з ООП спочатку приховують свій гнів, образу, розпач. Коли ж бачать, що фахівець, який працює з ними, розуміє їхні почуття, вони готові відкритися і бути відкритим для взаємодії. [1]. Саме тут є місце для використання того, що у логотерапії називають «риторикою любові», яка поєднує прийняття з пробудженням пошуку сенсу і яка, за словами Елізабет Лукас, є з цілющою силою.

Проаналізую можливості використання елементів стилю логотерапевтичної бесіди у процесі консультування у роботі з батьками.

За Лукас, елементом №1 у бесіді є здатність підвищити силу особистості, яка базується на дуальному розумінні любові. Тобто головне

не лише безоціночно та безумовно приймати клієнта та його ситуації такою, якою вона є, а й бачити можливості позитивного її розкриття у майбутньому. Чи не це потрібне для трансформації батькам дітей з особливостями, коли вони страждають від почуття вини у процесі прийняття проблеми?

В роботі з прийняттям є місце і для застосування такого елемента як допомога у ясності, у баченні (елемент стилю бесіди №2 за Елізабет Лукас). Згідно Франкла у стражданні людина здатна відточувати свою здатність бачити. Однак інколи глибина переживань та занурення у них призводить навпаки до звуження бачення, коли поза своєю проблемою людина перестає бачити світ довкола і усвідомлювати ті складні зв'язки та причини, які стоять за певними явищами чи подіями. В такому разі фахівець має підштовхнути батьків до погляду на проблему з інших позицій чи кутів зору. Фахівець також має надати усю інформацію, яку отримав про особливості дитини в процесі проведення комплексної оцінки та пояснити, як ті чи інші варіанти корекційного впливу чи його відсутності можуть вплинути на її стан. (елемент бесіди №3 – гра з альтернативами). І звісно, в результаті взаємодії батьки мають сформулювати для себе певний план дій та певну ціль, до досягнення якої будуть скеровувати свої зусилля (елемент бесіди №4 – пошук сенсу).

Алгоритм «підвищити цінність» – «допомогти побачити» – «гра з альтернативами» – «пошук сенсу» добре сприяє побудові довіри у спілкуванні [6]. Такі навички сприяють формуванню уміння позитивно та відкрито ставитися до батьків дітей з особливостями розвитку, незалежно від їхніх людських якостей та обставин. При такому стилі веденні бесіди фахівець інклюзивно–ресурсного центру має можливість не давати оцінку, не критикувати батьків, а делікатно, без будь-якого тиску заохочувати родину до прийняття власних рішень щодо освітнього маршруту дитини і скеровувати їх у продуктивне русло.

Процес переживання кризи особливого батьківства характеризується змінами на усіх рівнях – психічному та фізіологічному рівні і не можливий конструктивно без змін духовних. Суттєвим у переживанні кризової ситуації є ставлення до проблемної ситуації. А саме ставлення є продуктом ноетичного – продуктом вибору, а отже наслідком прагнення до сенсу, свободи вибору і відповідальності за нього. У процесі прийняття проблеми батькам доводиться справлятися на емоційному рівні – з шоком, заціпенінням, гнівом, тугою та сумом; на когнітивному рівні – з розумінням невідворотності того, що відбулося, і з прийняття його без пошуку винних та розумінням необхідності змін; на поведінковому рівні – з пристосуванням до нової картини уявлень про сім'ю та батьківство, з прощенням себе та інших, з новою соціальною мережею контактів для підтримки та побудовою нової моделі життя родини; на духовному рівні – з переоцінкою цінностей, з пошуком та творенням нових сенсів і прийняттям нової реальності і картини майбутнього. Результатом проживання кризи стає змінена модель батьківства, де на передній план виходять ціннісні орієнтації та переживання батьківської відповідальності за долю дитини.

Пошук і побудова нових сенсів допомагають батькам вивести себе з стану безпорадної жертви обставин і взяти на себе активну роль.

Список використаних джерел:

1. Гречко Л. Психологічний супровід дітей з вадами психофізичного розвитку в загальноосвітній школі. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія «Соціально-педагогічна». 2006. Вип. 6. С. 247–250.
2. Єфімова О. А. Особистісні чинники переживання психотравмуючих ситуацій. Проблеми гуманітарних наук : наук. записки Дрогобицького держ. пед. ун-ту. Дрогобич, 2001. – № 7. – С. 85–94

3. Пурйо Тімо Духовні можливості логотеорії Віктора Франкла. Харків ПП «Компанія СКАТ», 2022.-248 с.
4. Франкл Віктор. Лікар і душа. Основи логотерапії. Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2018.-316 с.
5. Франкл Віктор. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2018.-160 с.
6. Elisabeth Lukas. Lehrbuch der Logotherapie. Menschenbild und Methoden. Wien: Profil Verlag GmbH, 2014.-255 s.
7. UNICEF. Підтримка батьків та дітей під час війни: Поради із підтримання психічного і фізичного здоров'я, безпеки, харчування, освіти та розвитку. URL:
<https://www.unicef.org/ukraine/media/12911/file/tips%20for%20relatives%20and%20specialists.pdf>
<https://www.unicef.org/ukraine/media/12911/file/tips%20for%20relatives%20and%20specialists.pdf>
8. Франкл В. Е. Логотерапія та екзистенційний аналіз. URL:
<https://alea.in.ua/pro-v-e-frankla-ta-lohoterapiiu/>

ОБРАЗ ЖІНКИ ВОЇНА У АЗІЇ ТА ЄВРОПІ

Георгій Курбанов,
доктор мистецтв,
викладач кафедри звукорежисури
Київський національний університет театру кіно
і телебачення імені Івана Карпенко-Карого
E-mail: 2722806@gmail.com

Аналіз літературних джерел показав, що наразі в вітчизняному науковому дискурсі існує дефіцит досліджень образу жінки воїна та дослідження проблеми становища жінки в суспільствах країн Азії та Європи, зокрема його розвитку і в аудіовізуальному мистецтві, чим і обумовлена актуальність даної статті. Видається конче важливим і актуальним виявити та узагальнити проблеми морфогенезу ролі жінок воїнів в сучасній культурі, а також дослідження феномену героїчного образу жінок які з розвитком часу все більше використовуються вже не тільки в літературі, й в кінематографі та навіть в мультиплікації, а також роль міфів й легенд в розвитку цього образу. Метою ж статті є дослідити роль жінки воїна в культурі та мистецтві та описати соціальне значення образу жінки героїні в кінематографі та літературі на основі праць таких режисерів як Пол Френсіс та Хаяо Міядзакі, а також науковців як Крістіана Андерсона та Аделя Вестбрука. Завдання статті: охарактеризувати особливості образу жінки воїна в Японії та світі, запровадити диверсифікацію та порівняльну характеристику модальностей образу, дослідити засади його бурхливого розвитку в екранному мистецтві; визначити відмінність японських версій від західних зразків.

Теоретичне узагальнення в даному питанні надали такі науковці як Татсумі Тайко та Оделл Колін, режисери анімаційних фільмів як Хаяо Міядзакі та Пол Френсіс, а також наукові записки та бібліографічні доробки таких авторів як: К.Андерсон, В.Ратті, К.Хорні та ін. Їхні праці становлять наукове підґрунтя дослідження. Зображальна специфіка діви воїтельниці

також привернула увагу вітчизняних дослідників, серед таких: українська кінознавиця, доктор мистецтвознавства, професор І.Б. Зубавіна в своїх працях про образ діви воїтельниці писала що, естетика жінки самурая багатогранна і включає в себе не тільки матеріальну сторону (форму вираження тобто аніме серіал або фільм), а так само і алегоричну сторону, яка і наповнює всі анімаційні та художні фільми змістом, символічністю і багатогранністю, а Пол Френсіс користуючись розвідками від Хаяо Міядзакі, робить основний упор на музикальний супровід та звукове оформлення, так як через музикальний супровід та своєрідне оформлення в багатому оформлене через струнні інструменти, створюється об'ємність та заглиблення в фабулу та сюжетну перспективу. Наукова новизна дослідження полягає в розвідках нових варіацій образу жінки воїна з використанням сучасного наукового інструментарію, зокрема, із запровадженням компаративного методу, що дає можливість порівняти шляхи становлення й розвитку образу жінок воїнів в мистецтві Японії та розвинених країн Заходу, артикулювати відмінності японської версії образу від втілень жінок лицарів в західних мультиплікаційних фільмах, а також виявити особливості його варіацій та перспективи його подальшого розвитку.

Нестандартні, що виходять за рамки норми та традиції, моделі поведінки та ролі жінок завжди викликали в людях інтерес. Особливу цікавість незмінно викликали розповіді про жінок-воїнів: сильних і незалежних, які в глибокій давнину могли вважатися рівними чоловікам. Подібні сюжети, що хвилюють фантазію, зустрічалися в міфах і легендах, епосі та художній літературі, образотворчому мистецтві і тепер у кіно. Такі сюжети дослідники знаходять практично повсюдно протягом історії людства від давнини до сьогодення. Поширеність оповідань про жінок воїнів у світовій літературі зумовила велике увагу дослідників, особливо фольклористів та істориків, до цієї теми. Однак деякі важливі питання в

історіографії залишаються відкритими, а також існує ціла низка не вивчених окремих проблем.

Так, відкритим залишається питання про походження даного жіночого образу та його трансформації: на даний момент немає якоїсь загальноприйнятої версії виникнення образу жінки-воїна. У цій статті будуть розглянуті та зіставлені деякі з них. Також в історіографії цієї теми практично відсутнє вивчення образу жінки-воїна як частина комплексного історичного аналізу суспільства: образ жінки-воїна в міфах, аудіовізуальних мистецтвах і світовій літературі відрізняється деталями і трансформується, відображаючи цивілізаційну специфіку суспільств, їх структуру та ментальність, а отже, можна вивчати даний образ як елемент при створенні об'ємної історико-культурної реконструкції суспільства. Особливості образу жінки-воїна можна розглядати з культурно-історичної, психологічної, гендерної та соціальної сторони, що дає цілий комплекс інформації. З іншого боку, загальні риси в міфологічному, аудіо-візуальному та літературному образі жінки-воїна можуть бути корисними у вивченні історії виникнення даного образу.

У статті розглядаються і порівнюються образи жінок-воїнів у двох середньовічних героїчних епопеях: «Повість про дім Тайра», «Пісня про Нібелунгів» та сучасній інтерпретації жінки-воїна у анімаційному серіалі який вийшов у 2023 р.: «Pariah Nexus». Автор цієї статті звертається до компаративного аналізу, оскільки образи жінок-воїнів у середньовічних героїчних епопеях не досліджувалися з метою виявлення їх загальних рис та особливостей у вітчизняній та зарубіжній історіографії. Однак така потреба залишається. Актуальними залишаються питання: чи співвідносилось явище жінок-рицарів із суто чоловічими кодексами честі-рицарів та самураїв, якщо так то як? Де знайти витоки явища «жінки-воїна» у мистецтві? Чи є сучасний образ жінки-рицаря з серіалу «Pariah Nexus» новою гілкою розвитку жінок-воїнів у культурі та мистецтві?

Спробуємо відповісти на ці питання, а також спробуємо розібратися в відмінностях цього явища в середньовічній літературі та сучасному мистецтві Японії, Німеччини та Великобританії на прикладі героїчних епопей «Повість про дім Тайра», «Пісня про Нібелунгів» та «Pariah Nexus». Ці джерела були обрані не випадково. «Повість про дім Тайра» та «Пісня про Нібелунгів», як і будь-який епічний твір, є відображенням середовища, в якому були написані, її реалій і культури, так само і аудіовізуальний твір «Pariah Nexus» відображає ті сучасні тенденції які притаманні суспільству нової епохи.

У давній літературі були зроблені спроби створити поряд із чоловічими титанічними образами героїв, богатирів, жіночі титанічні образи, здатні хоч якоюсь мірою стати нарівні з чоловічими образами. Однак Сіта з «Рамаяни», Іштар і Шамхат з шумеро-вавилонського епосу, Цирцея, Пенелопа, Навзія з «Одіссеї» Гомера, Медея з «Медей» Евріпіда, Антигона з «Антигони» Софокла, ліричні героїні з давньоєгипетської образам світової літератури за силою пристрасті, за масштабом характеру, художністю зображення.

Так само, як і відповідні чоловічі образи, вони належать за рівнем типізації до вічних літературних образів. Але ця галерея титанічних жіночих образів не набула належного поширення у світовій літературі в наступні епохи, оскільки в епоху рабства та в середні віки жінка була зведена до становища рабині.

Навіть у творах античності, у яких жінки, судячи з назви, грають перші ролі, показано початок безправного становища жінки. Література, насамперед анакреонтічна лірика античності, провансальська лірика трубадурів раннього Середньовіччя, лірика Данте, Петрарки, Шекспіра – титанів Відродження маскувала, пом'якшувала факт приниженого становища жінки, оспівуючи кохання та піднесені любовні стосунки. Жінки, залишаючись жертвами соціального ладу, суспільних відносин, проте, ставали недосяжним ідеалом, підносилися на неймовірну висоту

художнього узагальнення. Беатріче, Лаура, Ізоolda, Джульєтта, Дездемона, Офелія стали загальними жіночими образами. Образ коханої в класичній поезії східного Відродження смутний і туманний через особливості його поетики, але, загалом, входить до одного типологічного ряду з жіночими образами європейського Відродження.

У цьому сенсі в Європі, як і в Японії, не дивлячись на окремі прецеденти, явище жінок-воїнів не мало масового характеру. Тим цікавіше, що навіть у тексті «Пісні про Нібелунги» несамоविता войовниця – це зовсім не місцева селянка, це яскрава екзотична королева, незалежна правителька напівказкової заморської країни Ісландії. Ця деталь може бути пов'язана з тим, що саги про дівчат-воїтельок часто зустрічаються у середньовічній ісландській літературі, про що, ймовірно, знали середньовічні германці та автор «Пісні». Про це явище в ісландській літературі пише К. Андрессон: «Якщо в інших літературних традиціях зрідка зустрічаються образи норавливих принцес, приручених женихами, то в ісландській літературі існує особливий вид жанру жіночої лицарської саги – розповіді про самодержавних правителів своїх країн, які зовсім не хочуть чути про шлюб, тому що шлюб загрожує їм ослабленням влади і втратою соціального статусу. Вони не тільки категорично відмовляють залицяльникам, а й піддають їх словесному і фізичному приниженню. У лицарських сагах існує особливе позначення для героїнь таких історій – мейконгр «дівоча правителька», при цьому самі вони значно називають себе «королем» (kongr), але ніяк не «королевою» (drüttning)» [4].

Отже, після проведеного аналізу образів жінок-войовниць, середньовічних героїчних билин таких як: «Повість про дім Тайра», «Пісня про Нібелунгів», а також серіалу «Парія нексус» з всесвіту «Warhammer 40000», можна виділити основні відмінності між цими образами, які, в свою чергу, свідчать про гендерні норми, ментальні установки і рамки поведінки жінок в досліджуваних суспільствах. Виявлені відмінності в ступені підпорядкування нормі статевої поведінки свідчать про фактичні

відмінності в ступені підпорядкування індивіда соціальним нормам і авторитету. Порівняння виявляє відносну свободу жінок в європейському середньовіччі, в порівнянні з японськими жінками. У зв'язку з цим було висловлено припущення про наявність в японському середньовічному суспільстві більш жорсткого авторитарного менталітету. В рамках всебічного порівняльно-історичного аналізу культур войовничих класів Японії і Німеччини порівняння образів жінок-войовниць підкріплює припущення, що в середньовічній Японії індивід був невід'ємною частиною суспільства і був дуже тісно внутрішній, психічно прив'язаний до установок своєї соціальної групи, класу і держави. Джерельний матеріал демонструє, що навіть жінка-воїн в японській літературі, при всій нетиповій природі свого заняття, все ж дотримується загальних норм жіночої поведінки по відношенню до свого чоловіка. З іншого боку, європейське суспільство легше переносило відхилення від традиційної норми і з більшою повагою ставилося до особистості.

Таким чином, протягом всієї історії розвитку людського суспільства в умовах кардинальних змін соціокультурного, політичного і економічного простору суспільства жіночий образ зазнає постійних трансформацій.

В значній мірі цьому може сприяти система освіти. Дуже важливо так вибудувати педагогічну взаємодію суб'єктів освітнього процесу, щоб відтворити кращі елементи традиційної та сучасної культури, які можуть стати підставою для формування сучасного еталона образу жінки. Чи могла б сприяти конструктивному впливу на процеси, що відбуваються в суспільстві? Яким чином сучасній жінці зберегти свою автентичність? Ця проблема є актуальною і чекає на своїх дослідників.

Список використаних джерел:

1. Зубавіна І. Актуалізація архетипу діви-воїтельки в кінематографі України початку XXI століття. Збірник наукових праць Сучасне мистецтво,

№ 18, 2022. С. 19 – 26. DOI: <https://doi.org/10.31500/2309-8813.18.2022.269658>

2. Історичні діви-воїтельки, прекрасні та смертоносні. Стаття.: веб-сайт. Арміяінформ. Україна. 2021.

URL: <https://armyinform.com.ua/2021/02/11/istorychni-divy-voyitelky-prekrasni-ta-smertonosni/> (дата звернення: 03.12.2024)

3. Котова-Олійник С. В. Візуальні репрезентації ґендеру в культурі: теоретичні та методологічні підходи до вивчення проблеми. Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. 2009. № 47, С. 27 - 32. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/3453>

(дата звернення: 20. 07.2024)

4. Луценко О. Філософія та культура статі: гендерний аналіз. Суми: ФОП Цьома С. П., 2019. 350 с

5. Соболев О. Суспільно-політичне становище жінки в епоху Європейського Середньовіччя. Вісник Львівського університету. Серія «Філософські науки». 2012. Вип. 15. С. 112–119.

6. Bernard A. Guerre et Violence dans la Grece Antique. Histoires. Hachette Litteratures, 1999. 452 p

7. Campbell, Brian (2015). "legion". Oxford Research Encyclopedia of Classics. Oxford University Press.

[DOI:10.1093/acrefore/9780199381135.013.3632](https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199381135.013.3632)

8. Chadwick N. K. Porgerðr Hölgabrúðr and the trolla ping: a note on sources. The Early Cultures of North-West Europe (H. M. Chadwick Memorial Studies). Edited by Sir Cyril Fox and Bruce Dickins. Cambridge, 1950. P. 395–418.

9. Karlyn, Kathleen Rowe. "Scream, Popular Culture, and Feminism's Third Wave: 'I'm Not My Mother'". Genders: Presenting Innovative Work in the Arts, Humanities, and Social Sciences No. 38 (2003).

10. Price, N. Viking warrior women? Reassessing Birka chamber grave Bj. Antiquity. 2019. Vol. 93, no. 367. P. 181-198.

DOI: <https://doi.org/10.15184/aqy.2018.258>

МУЗЕЙ І ЛЮДИНА З ІНВАЛІДНІСТЮ: ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ

Юлія Кучма,
в.о. завідувача відділу науково-освітньої роботи
Музею історії міста Києва
E-mail: yuliia.kk199@gmail.com

Сучасний музей все частіше постає не лише як зберігач культурної спадщини, а й як соціальний простір. Інклюзія в музеї — це не лише питання архітектурної доступності, а й поєднання освітньої, інформаційної, емоційної та соціальної взаємодії. Особливої уваги потребує інтеграція людей з інвалідністю до музейного простору — як повноцінних учасників культурного процесу. Досвід роботи Музею історії міста Києва (далі – МІК) засвідчує наявність системних бар'єрів на шляху до інклюзивності, проте водночас демонструє можливості їх подолання через партнерства, креативні рішення та грантову діяльність.

МІК – це великий динамічний музей, що складається з 10 філій (8 з яких мають будівлі). Постійною аудиторією музею серед людей з інвалідністю є відвідувачі з порушеннями зору, ментальними порушеннями (зокрема люди з інтелектуальними порушеннями, синдромом Дауна, розладами аутистичного спектру), а також особи з травматичним досвідом — військовослужбовці, які втратили кінцівки або мають посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), їхні сім'ї. Водночас недостатньо залученими залишаються особи з порушеннями слуху через відсутність екскурсій жестовою мовою, що потребує залучення відповідних спеціалістів та ресурсів.

Більшість людей з інвалідністю відвідує музей у складі організованих груп, які формуються завдяки співпраці музею з громадськими організаціями, реабілітаційними центрами, бібліотеками, спеціалізованими навчальними закладами та іншими інституціями.

Фізична доступність. Переважна частина філій МІК розташована у пам'ятках архітектури, що створює значні труднощі з модернізацією простору. Завдяки співпраці з міськими службами, участі у грантах та підтримці міжнародних організацій вдається реалізовувати окремі проекти: встановлення пандусів, мнемосхем, тактильних табличок, сходових підйомників, адаптованих вбиралень. Так, у 2024-2025 р. у філіях Музею історії Києва триває процес встановлення мнемосхем приміщень (тактильних інформаційних схем з інформацією шрифтом Брайля та випуклою графікою). Вони є своєрідною навігацією для незрячого по орієнтуванню в просторі.

Інформаційна та освітня доступність. Інклюзивні музейні заняття створено з урахуванням особливостей аудиторії: адаптація екскурсій, використання тактильних копій експонатів, роздаткових матеріалів, сенсорних елементів, проведення пішохідних екскурсій, організація онлайн лекцій, випуск спеціалізованої літератури шрифтом Брайля. Так, наприклад, «Скарби музеїв Києва відкриваються незрячим. Путівник Музеєм історії міста Києва» (2021) було видано завдяки ГО незрячих фахівців «Реоресурс» та музейним співробітникам. Перша сторона зайнялася друком та редагуванням, друга сторона – структурою, текстами.

Важливою складовою відвідування музею є персоналізований підхід до груп, який передбачає попередню комунікацію з організаторами, уточнення потреб учасників, гнучкий формат подачі інформації та супровід відвідувачів фахівцями.

Цифрова доступність. На сайті музею створено спеціальний розділ з інформацією про доступні програми, однак його функціонал потребує оновлення. Заплановано модернізацію сайту, адаптацію до потреб користувачів з інвалідністю, а також вдосконалення онлайн-комунікацій.

Таким чином, практика роботи музею із людьми з інвалідністю демонструє складність і багатогранність реалізації принципів інклюзії в

культурній сфері. Найбільші запити, з якими стикається музей, стосуються взаємодії з людьми з ментальними порушеннями та особами, які мають травматичний досвід (зокрема військовими та постраждалими від окупації).

Подальші кроки впровадження інклюзії в МІК полягають у:

- посиленні співпраці з кафедрами інклюзивної освіти;
- активній участі у грантових проєктах на адаптацію простору та ресурсів;
- створенні аудіогідів, тактильних моделей;
- розробці якісних тренінгів для персоналу;
- розвитку комунікації з інклюзивною аудиторією поза рамками офіційних заходів, у форматі діалогу та зворотного зв'язку.

Забезпечення доступу до культури є не лише правом, але й передумовою повноцінного життя у суспільстві, що прагне до рівності, гідності та гуманізму.

Список використаної літератури

1. Державні будівельні норми України. Інклюзивність будівель і споруд. ДБН В.2.2-40:2018.
2. Конвенція про права осіб з інвалідністю: ратифікована Законом України № 1767-VI від 16.12.2009 р.
3. Національна стратегія створення безбар'єрного простору в Україні до 2030 року [Електронний ресурс]. URL: <https://www.kmu.gov.ua/> (дата звернення: 20.05.2025)
4. Рішення Київської міської ради «Про врегулювання питання відвідування окремими категоріями населення музеїв територіальної громади міста Києва» №18/59 від 11.02.2021 р.
5. Кучма Ю. Путівник для незрячих: досвід Музею історії міста Києва. *Київ і кияни. Матеріали щорічної науково-практичної конференції*. Випуск 13. Київ, 2021. С.113-116.

СУЧАСНІ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСИ У ЩОДЕННІЙ РОБОТІ ЛОГОПЕДА

Олена Літвінова,
вчитель-логопед
середньої загальноосвітньої школи № 50
Святошинського району м.Києва
E-mail: litwinowa.alena1986@gmail.com

Зростання темпів цифровізації освіти зумовлює потребу у впровадженні інноваційних інструментів у логопедичну практику. Особливої актуальності це питання набуває в умовах інклюзивного навчання, де логопед має забезпечити індивідуальний підхід до дитини з особливими освітніми потребами, використовуючи сучасні, зручні та ефективні засоби. Сучасний логопед має змогу поєднувати класичні методики з цифровими інструментами, створюючи більш ефективне, динамічне та захопливе освітнє середовище. Просте, але грамотне впровадження цифрових ресурсів, дозволяє зробити заняття індивідуальними, інтерактивними й доступними як у кабінеті, так і дистанційно. Ці ресурси виконують роль помічників у діагностиці, плануванні занять, комунікації з батьками, створенні матеріалів та самоосвіті [1]; [2].

Метою цієї статті є аналіз інтернет-ресурсів, які можуть слугувати логопедам засобами для підвищення ефективності професійної діяльності, а також виявлення переваг і викликів, пов'язаних з їх використанням.

Типи інтернет-ресурсів для логопеда:

1. Освітні та наукові платформи. Логопеди все частіше звертаються до платформ «На урок», «Всеосвіта», Prometheus, які пропонують онлайн-курси, сертифіковані навчальні програми та вебінари з актуальних питань логопедії, інклюзії та НУШ [4].

2. Цифрові бібліотеки, зокрема Google Scholar та електронна бібліотека НПУ імені М. П. Драгоманова, дають змогу оперативно ознайомлюватися з результатами новітніх досліджень [3].

3. Сучасні онлайн-сервіси, як-от Wordwall, LearningApps, Canva та Genially, широко застосовуються для створення інтерактивних вправ і візуальних дидактичних матеріалів, які відповідають принципам індивідуалізації навчання [2]. Вони є зручними для реалізації диференційованого підходу до дітей з мовленнєвими порушеннями.

За допомогою генератора «Прописи» можна створити прописи, що допоможуть дитині попрактикуватись у написанні літер, слів або словосполучень. Перевагою генератора є можливість створення завдань саме з тими літерами чи словами, вивчення або закріплення яких необхідно дитині.

4. Штучний інтелект в освіті дозволяє адаптувати навчальні матеріали до потреб кожної дитини. Завдяки алгоритмам інтерактивного навчання ШІ може допомогти дітям з порушеннями мовлення отримати необхідну підтримку. Щоб поставити задачі ШІ, потрібно правильно писати промт. А для цього необхідно чітко формулювати свої думки та граматично правильно будувати речення. ChatGPT може бути своєрідним «тренером» з читання або письма. Він здатен пропонувати слова, пояснювати значення, ставити питання до тексту, покращуючи його розуміння, і підтримуючи комунікацію. Використання штучного інтелекту в освіті піднімає питання конфіденційності даних. Важливо забезпечити конфіденційність інформації про дітей, а алгоритми навчання зробити більш надійними та етичними.

5. Засоби для дистанційної роботи. Платформи Zoom, Google Meet, Google Classroom стали незамінними для дистанційної логопедичної роботи, особливо в період пандемії та в роботі з дітьми, які перебувають на індивідуальній формі навчання [7].

Переваги цифрових інструментів:

- доступ до навчальних матеріалів у будь-який час;
- підвищення мотивації дитини до занять (особливо в ігровому форматі);
- зручність комунікації з родиною [4];
- можливість адаптації вправ до конкретних мовленнєвих порушень [1].

Ризики цифрових інструментів:

- не всі ресурси мають наукову верифікацію;
- цифрова втома в дітей із сенсорними або нейропсихологічними порушеннями;
- потреба у технічному оснащенні (інтернет, гаджети), що не завжди доступне в сільських школах [2].

Використання інтернет-ресурсів є ефективним засобом модернізації логопедичної практики в умовах інклюзивного навчання. Успішна інтеграція цифрових технологій залежить від професійної підготовки логопеда, вміння критично оцінювати ресурси та адаптувати їх до потреб конкретної дитини. Доцільним є створення національного банку верифікованих цифрових логопедичних ресурсів на державному рівні.

Список використаної літератури:

1. Воробйова С. В. Інноваційні технології в логопедичній роботі. *Логопедія: науково-методичний журнал*. 2020. № 1. С. 12–17.
2. Лисенко О. І., Лобур Н. В. Цифрові технології в інклюзивному освітньому середовищі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 81, № 1. С. 122–132.
3. Чепелева Н. В. Можливості використання онлайн-ресурсів у логопедичній практиці. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічні науки*. 2022. № 28. С. 88–95.

4. Ткаченко Т. О. Сучасні цифрові інструменти для логопедичної роботи з дітьми з ООП. *Інклюзивна освіта: виклики та перспективи*. – Київ: ІППО КУ імені Бориса Грінченка, 2023. С. 45–50.
5. Національна платформа цифрової грамотності. *Дія.Освіта*. URL: <https://osvita.diiia.gov.ua> (дата звернення: 27.05.2025).
6. Всеосвіта: платформа для вчителів і логопедів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <https://vseosvita.ua> (дата звернення: 27.05.2025).
7. American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). Telepractice Resources URL: <https://www.asha.org/Practice-Portal/Professional-Issues/Telepractice/> (дата звернення: 27.05.2025).

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ТА ЇХ СІМЕЙ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Ольга Лоб,

викладач

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

E-mail: Lobolya2020@gmail.com

Матеріали статті розкривають питання надання основних рекомендацій психологічної допомоги батькам, які відносяться до категорії дітей з особливо освітніми потребами, які під час війни потребують особливої психолого-педагогічної підтримки та батьківської уваги, а самі рекомендації сприятимуть створенню середовища, що сприятиме мінімізації негативних емоцій та гармонійному розвитку дітей.

Проаналізувавши стан психологічного розвитку та психічне здоров'я дітей з особливо освітніми потребами під час військового стану в нашій країні, необхідно взяти до уваги індивідуальні особливості психіки особистості. Тому стаття висвітлює основні рекомендації у працях дослідників спеціальної психології, що стосуються проблематики сімей, що виховують дітей з особливими освітніми потребами, адже досліджено що під час воєнних дій діти з особливо освітніми потребами являється однією з найуразливіших категорій і потребують психологічної підтримки як батьків так і педагогів.

Запропоновано основні та надзвичайно важливі практичні рекомендації для батьків дітей з особливими освітніми потребами, які допоможуть подолати стрес у надзвичайних ситуаціях. До таких рекомендацій відносяться психологічні вправи, що допомагають перейти зі стану стресу в стан адаптації, а також техніки, що можуть використовувати батьки, щоб зняти напругу, пригнічений стан, вміння створювати для себе та дитини максимально безпечний простір та комфортне середовище. В статті надається рекомендації для сімей, в яких

зростають діти з особливими освітніми потребами та потребують психологічної допомоги чи поради, що сприятимуть позитивному емоційному стану таких дітей під час воєнного стану. Адже саме психологічний стан та психічне здоров'я дітей та їх батьків, під час стресових ситуацій являються надзвичайно вразливими.

Події сьогодення, певною мірою дотичні до всіх її громадян, особливо уразливими в цій ситуації є сім'ї, які виховують особливих дітей. Тому саме таким сім'ям потрібна допомога, підтримка, щоб зберегти своє емоційне й психічне здоров'я. Діти з особливо освітніми потребами та їх сім'ї потребують особливої підтримки, поради та допомогти їм пережити критичні ситуації.

У працях дослідників (С. Бутмарчук, В. Горбунова, О. Малер, Е.Тиха, О. Чуйко, Г. Цикото, та інші) висвітлено проблеми сімей, що виховують дітей з особливими освітніми потребами.

Кожна людина в стресових ситуаціях, особливо пов'язаних з воєнними діями, реагує по-своєму, адже у кожного свої індивідуальні психологічні особливості. В таких ситуаціях важливо зрозуміти себе, дослухатися до станів та вміти контролювати їх, підтримувати себе, а також своїх рідних чи знайомих. Адже стан стресу далеко відірваний від реальності і важко контролюється. Вмінні себе контролювати під час такого стану, дає нам можливість раціонально приймати рішення та ефективно діяти в стресових ситуаціях. До особливо вразливої категорії в стресових ситуаціях відноситься діти з особливо освітніми потребами та їх сім'ї.

Категорія дітей з особливими освітніми потребами в стресових та надзвичайних ситуаціях зазвичай відчують тривожність та невизначеність. Звуки повітряних тривог та вибухів, дороги та незнайомий простір у випадку евакуації у дітей можуть викликати відчуття страху, розгубленості тривоги. Тому таким дітям та їх батькам необхідно дотримуватися ефективних комплексних психологічних занять, щодо

подолання та усунення різних видів страхів. Такі заняття забезпечить розвиток емоційної стабільності та відновить власні можливості дітей.

Психологиня А. Романик наголошує на тому, щоб як найбільше часу в стресових ситуаціях батьки проводили з дитиною, говорили з нею, обіймали, були максимально чесними та озвучували лише перевірені факти або те, в чому дійсно впевнені і у що вірять самі в певній ситуації. «Можна спробувати створити максимальне відчуття безпеки: обійміть дитину; ритмічними, проте не динамічними погойдуваннями рухайтесь вправо-вліво або вперед-назад; можна паралельно з цим погладжувати дитину або намугикувати якусь мелодію».

Психологиня зазначає, що варто мінімізовувати перегляд новин з дитиною, натомість необхідно дозволити дитині зняти напругу в конструктивний спосіб. «Це можуть бути найрізноманітніші ігри та техніки: можна рвати або зминати папір; гратися в «паперові» сніжки; можна «боксувати» м'яку подушку; запропонуйте крик без крику: просимо дитину спробувати закричати, але без голосу (гучності); «стаканчик крику» або «мішечок крику»: можна кричати, але лише направивши цей крик в мішечок або стаканчик; гратися з водою (воду можна переливати із ємності в ємність) та піском» [4].

Психологиня Світлана Бутмарчук також надає поради для батьків дітей з особливими освітніми потребами щодо поведінки під час війни[1]. Вона наголошує, що батькам необхідно слідкувати за своєю реакцією на те, що відбувається довкола, адже діти переймають власну модель поведінки, коли спостерігають за батьками. Тому батькам потрібно контролювати свої бурхливі емоції та зберігати спокій у стресових ситуаціях, а також вселяти його дитині, наскільки це можливо в конкретних ситуаціях.

Також необхідно з дітьми більше проводити часу. Адже чуйність та увага з боку батьків дозволять дитині спокійно висловлювати свої думки та відчувати власний захист особливо в стресових та надзвичайних ситуаціях. Наприклад, коли дитина хоче поговорити з старшими про

власні почуття, то необхідно заохочувати її до бесіди та підтримувати розмовою. Батькам необхідно виявляти розуміння до сказаного дітьми та пояснити, що таке: страх, гнів, сум. Необхідно більше обнімати дитину, тримати її за руку, для того, щоб вони відчували захищеність. Такі дії заспокоюють навіть дорослих людей.

Необхідно говорити з дитиною тією мовою, на якій вона розуміє, тобто будь-яка інформація має бути розказана дитині відповідно до її віку та рівня розвитку. Надлишкові відомості можуть заплутувати маленьких дітей і викликати в них нові страхи та почуття незахищеності.

Батьки мають обмежити доступ дітей до відкритих джерел масової інформації, а давати дивитися лише перевірену інформацію. Так, наприклад, інформація, яка стосується та транслюється з місця трагічних подій, дитина бачити не повна, адже така інформація буде негативно впливати на емоційний стан дитини.

Загалом батьки повинні підтримувати звичайний розпорядок життя дітей, і часто підбирати такі слова, які зможуть переконати дитину в тому, що вона знаходиться в безпеці. І не забувати про важливість власного душевного стану та базових потреб своїх сімей [1].

Пережита надзвичайна ситуація для дитини може спричиняти зупинення особистісного розвитку. Тому батьки, які мають дітей з особливо освітніми потребами в стресових ситуаціях мають пам'ятати про наступні важливі рекомендації:

1. Дати дитині зрозуміти, що старша серйозно ставляться до її переживань і запевнити, що знають інших дітей, які теж були у такій ситуації («Я знаю одного сміливого хлопчика, з яким таке сталося»).

2. Створити безпеку для дітей (обійняти, розмовляти, гратися в улюблені ігри).

3. Переглянути з дитиною «хороші» фото. Це дозволить звернутися до приємних образів з минулого, послабить неприємні спогади.

4. Провести розмову про подію з опису деталей на приємні почуття.

5. Допомогти дітям збудувати життєву перспективу (конкретні цілі на конкретні терміни).

6. Повторити, що відчувати безпорадність, страх, гнів абсолютно нормально, але потрібно вміти контролювати ці стани.

7. Підвищити дитячу самооцінку (частіше хвалити, підтримувати, ініціювати добрі вчинки).

8. Заохотити погратися за допомогою піску, води, глини (допомогти їй винести зовні свої переживання у вигляді різних образів) [3].

Також, в процесі діяльності психолого-педагогічного супроводу важливо використовувати наступні методи:

Казкотерапію, яка буде розвивати творчі можливості, розширювати світогляд, розвивати самопізнання й самовдосконалення, покращувати взаємодію з оточуючими. Казкотерапія може формувати і підтримувати здатність до протистояння негативного ментального та емоційного впливу соціального середовища.

Лялькотерапію, яка позитивно впливає на саморозвиток особистості, підвищить самооцінку, скорегує емоційну сферу, спонукає до розвитку внутрішньої мотивації та гнучкості прийняття рішень.

Тілесно-рухову терапію. А саме використання активних рухових вправ, вербальних способів вивільнення емоцій, різних технік тілесної дії. Тілесно-рухову терапію відкриє розуміння тілесного стану, розкриватиме взаємодію та груповий контакт, сприятиме усвідомленню неусвідомлюваних тенденцій, потреб і конфліктів, розвитку самосвідомості й самодослідження, покращуватиме суб'єктивне самопочуття та зміцнить психічне здоров'я.

Різні ігрові елементи можна поєднувати з музичною терапією, яка відновить можливості до цілісної гармонізації, активізує психічні процеси.

Таким чином, зазначені поради допоможуть батькам дітей з особливо освітніми потребами мінімізувати пережиті стресові ситуації в умовах воєнного стану. Розглянуте питання, що стосується психологічної

підтримки батьків та членів сімей дітей з особливими освітніми потребами є вкрай актуальними у попередженні та у подоланні наслідків стресової та надзвичайної ситуації, тому дотримання зазначених порад психологів підвищить рівень стресостійкості дітей з особливо освітніми потребами та їх батьків.

Список використаних джерел:

1. Бутмарчук С. Поради батькам дітей з особливими освітніми потребами щодо поведінки під час війни. URL: <https://vseosvita.ua/user/id335218/blog/porady-batkam-ditei-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy-shchodopovedinky-pid-chas-viiny-66528.html> (Дата звернення 17.04.2022)
2. Групові форми роботи в системі психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій (досвід упровадження) / авт. кол., заг. ред. В. Г. Панка, І. Ткачук. Київ : Ніка-Центр, 2020. 122 с.
3. Зязюн І.А. Педагогічна арт-терапія як естетична фасцинація. Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб. наук. праць / за ред..І.А,Зязюна, Н.Г.Ничкало. К.: Хмельницький, 2008. С. 17–25
4. Романик А. Пам'ятка для батьків. URL: <https://www.facebook.com/dytyachyjsyhyolog/posts/1952442951618630> (Дата звернення 16.04.2022).

**ОСВІТНІ ТРУДНОЩІ ТА РІВНІ ПІДТРИМКИ ЗДОБУВАЧІВ
ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ:
ТАКТИЧНА КОМУНІКАЦІЯ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ
З ЛЮДЬМИ З ДОСВІДОМ ВІЙНИ**

Ольга Логвись,

PhD з психології, асистент кафедри психології розвитку та
консультування, практичний психолог відділу у справах молоді
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
E-mail: olga.lohvys@tnpu.edu.ua

Повномасштабна війна в Україні спричинила зростання кількості здобувачів освіти з досвідом бойових дій, евакуації, втрати близьких, поранень, а також ветеранів та військовослужбовців, які проходять перекваліфікацію. Така категорія осіб належить до групи осіб з особливими освітніми потребами відповідно до сучасного українського освітнього законодавства (Закон України «Про освіту», 2017; Концепція розвитку інклюзивного навчання). Особи з досвідом війни стикаються з численними труднощами при здобутті освіти: психологічна вразливість, когнітивні порушення, дезадаптація, соціальна тривожність тощо. Відтак, виникає потреба у впровадженні спеціалізованих форм психолого-педагогічної підтримки. Їх ефективна інтеграція в освітній процес потребує створення нових підходів до комунікації, одним із яких є тактична комунікація [5, 10].

Досвід війни часто асоціюється з розвитком посттравматичного стресового розладу (ПТСР), вторинної травматизації, підвищеної тривожності, дратівливості, розладів сну, гіперчутливості, агресії, труднощів у концентрації уваги, регуляції емоцій та соціальній взаємодії, або, навпаки, апатії [2, с. 180 – 186]. За даними професора Чабана О., близько третини ветеранів мають симптоми ПТСР [7]. Психологічна служба МОН України та дослідження НАПН України (2022) також

підтверджують високий рівень емоційного виснаження серед студентів із досвідом війни. Українські фахівці – зокрема, Чабан О., Мазур В., Пінчук І. – акцентують на тому, що понад 30% учасників бойових дій мають симптоми ПТСР, тривожності, когнітивних порушень, зниженого рівня мотивації [1]. Дослідження Інституту соціальної і політичної психології НАПН України підтверджують наявність емоційної нестабільності, стигматизації та зниженого рівня адаптивності серед демобілізованих військовослужбовців у закладах вищої освіти [3].

Модель інклюзивного навчання у вищій школі передбачає адаптацію не лише методів викладання, а й стилів комунікації між викладачем та здобувачем освіти [5, 9]. Військовий або травматичний досвід вимагає форм комунікації, які знижують психологічну напругу, забезпечують відчуття контролю та передбачуваності. У сфері педагогіки розробка інклюзивного підходу до таких осіб базується на засадах гуманістичної освіти, моделі адаптивного навчання та принципів «trauma-informed education» (SAMHSA) [9]. Важливою складовою є тактична комунікація — взаємодія, яка сприяє зниженню тригерних ефектів та створенню середовища безпеки.

Поняття «тактичної комунікації» в освітньому контексті можна умовно адаптувати з військової психології та кризової педагогіки, як стратегію комунікативної поведінки, спрямованої на зменшення тригерних впливів, запобігання емоційній ескалації, формування довіри та взаємоповаги, дотримання чіткої і водночас емпатійної структури спілкування [6, 8, 9]. Тактична комунікація є стратегією, що враховує психоемоційні обмеження особи, котра передбачає уникання тригерної лексики, емпатійне слухання, право особи самостійно обирати рівень включення в обговорення, прозорість освітніх процесів тощо.

Науковці виокремлюють основні принципи тактичної комунікації в освітньому середовищі такі, як:

- принцип безпечного середовища – створення фізично та емоційно безпечного простору (за теорією А. Maslow; концепцією «trauma-informed teaching» – SAMHSA);
- принцип передбачуваності – чіткі графіки, алгоритми взаємодії, уникнення несподіваних змін;
- принцип адаптивності – варіативність форм завдань, зниження навантаження в кризових періодах;
- принцип делікатності – уникання прямого обговорення бойового досвіду, якщо це не ініційовано самим здобувачем;
- принцип паритету – спілкування на рівних, з визнанням досвіду особи, без авторитарного тиску.

Отже, суспільство в умовах війни вимагає нових форм академічної взаємодії, а саме тактична комунікація стає основою педагогіки довіри, що дозволяє інтегрувати людей із травматичним досвідом у систему освіти з повагою до їх гідності, потреб та досвіду. Українські приклади демонструють, що поєднання психологічної обізнаності, освітньої гнучкості та ціннісної чутливості є ключовим для якісної реабілітації через освіту. Тактична комунікація в закладах вищої освіти є критично важливою складовою сучасного освітнього процесу, особливо в умовах соціальних трансформацій, викликаних війною та масовою травматизацією населення. Її впровадження сприяє не лише підвищенню ефективності навчання, а й забезпеченню психоемоційної безпеки здобувачів освіти з досвідом війни, внутрішнього переміщення, втрат або хронічного стресу.

Список використаних джерел:

1. Богомолец, О. В., Пінчук, І. Я., Ладик-Бризгалова, А. К. Поширеність та структура посттравматичних психічних порушень в учасників бойових дій. *Архів психіатрії*, 2016, 22, № 2. С. 11–15.

2. Довідник діагностичних критеріїв DSM-5-TR від Американської психіатричної асоціації / пер. з англ. О. Лизак, М. Прокопович, О. Антошинин. Львів : Видавництво «Компанія «Манускрипт», 2024. 592 с.
3. Інститут соціальної і політичної психології НАПН України. Соціально-психологічна адаптація ветеранів у цивільному житті: звіт за результатами дослідження. К., 2022. 48 с.
4. Міністерство освіти і науки України. Рекомендації для ЗВО щодо адаптації освітніх програм для ветеранів. К., 2023. 12 с.
5. Топузов О.М. Поствоєнна освіта: виклики та стратегічні орієнтири / Освітній дискурс. 2023. № 2(44). С. 5–11.
6. Тактична комунікація для закладів освіти. Посібник. Як ти, брате? 2024. 40 с.
7. Чабан О. Посттравматичний стресовий розлад у військовослужбовців: клініко-психологічні аспекти / Психологія і суспільство. 2020. №1. С. 39–46.
8. Grossman D. On Combat: The Psychology and Physiology of Deadly Conflict in War and in Peace / D. Grossman. – Millstadt, IL: Warrior Science Group, 2009. 403 p.
9. SAMHSA. Trauma-Informed Care in Behavioral Health Services. Treatment Improvement Protocol (TIP) Series 57. Rockville, MD: Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2014.
10. Veteran Hub. Звіт про стан освітньої адаптації ветеранів у ЗВО. К., 2023. Режим доступу: <https://veteranhub.org>

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНО- ЦЕНТРОВАНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ПАРТИСИПАЦІЇ

Світлана Макаренко,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
в.о. завідувача кафедри дошкільної освіти
Маріупольський державний університет
E-mail: msi.osv@gmail.com

В умовах повномасштабної збройної агресії РФ та збільшення кількості людей, дітей з особливими освітніми потребами, в Україні утверджується ідея інклюзивного суспільства. Одну із важливих ролей у цьому відіграє освіта, яка поступово адаптується до значно ширшого спектру викликів, забезпечуючи рівні можливості для всіх дітей незалежно від місця їхнього перебування, фізичного та психологічного стану, рівня оволодіння навчальними програмами чи інших факторів впливу на якість навчання. Відбувається перехід від вузькоспрямованої підтримки окремих груп здобувачів освіти до системного формування інклюзивного освітнього середовища, де кожна дитина відчуває себе прийнятою, захищеною та залученою до освітнього процесу.

Формується інклюзивно-центрована освіта, у якій інклюзія є не просто додатковою опцією щодо підтримки дітей з особливими освітніми потребами та інвалідністю, а є головним принципом організації освіти.

У цьому контексті сучасна дошкільна інклюзивно-центрована освіта орієнтується на створення безпечного, здорового та інклюзивного чи спеціального освітнього середовища, що забезпечує рівний доступ і здобуття освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх вікових та індивідуальних особливостей, освітніх й інших потреб і можливостей, у тому числі – зумовлених фізичними, психічними, інтелектуальними та/або сенсорними порушеннями, розладами поведінки (Закон України «Про дошкільну освіту»).

Організовувати інклюзивно-центровану дошкільну освіту в закладах дошкільної освіти (ЗДО) покликані їхні керівники – директори та вихователі-методисти. Для цього вони мають володіти інклюзивною компетентністю, яку З. Удич трактує як інтегровану здатність, сформовану на основі інклюзивних цінностей і прихильного ставлення до інклюзії в освіті та суспільстві в цілому, позитивного досвіду організації інклюзивного освітнього середовища, готовності до інноваційної діяльності [1, с. 276].

Професійним стандартом «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти» визначено загальні та професійні компетентності щодо створення інклюзивного освітнього середовища ЗДО, здійснення організаційно-методичного супроводу його функціонування. Зокрема, інклюзивно-центрована дошкільна освіта вимагає розуміння принципів інклюзії, адаптаційних стратегій та методів диференційованого навчання. Також важливими є емоційна компетентність, навички комунікації з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), їхніми батьками та фахівцями з корекційної педагогіки.

Проте практика функціонування закладів дошкільної освіти свідчить про низку недоліків, що не сприяють вдосконаленню системи інклюзивного навчання дітей раннього та дошкільного віку. Це стосується влаштування інклюзивного освітнього середовища; професійної готовності керівників, педагогів та асистентів вихователів ЗДО; їхнього методичного супроводу на робочому місці; співпраці команд дошкільних закладів із фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів та центрів професійного розвитку педагогічних працівників тощо [2, с. 125-127].

«Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року» одними з основних чинників виникнення зазначених проблем визначає недостатній кадровий потенціал у сфері інклюзивного навчання та недостатність досліджень щодо ефективних методів його підготовки. Відповідно, важливими завданнями подальшого розвитку інклюзивно-центрованої освіти є вдосконалення системи підготовки кадрів

у сфері інклюзивного навчання з використанням ефективних методів підготовки.

Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 012 (A2) «Дошкільна освіта» визначає складники інклюзивної компетентності, які необхідно сформувати у здобувачів вищої освіти. Для студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти – майбутніх організаторів дошкільної освіти, у тому числі інклюзивно-центрованої, – окрім спеціальних компетентностей щодо організації та супроводу інклюзивного навчання дітей раннього і дошкільного віку, зазначено такі загальні компетентності, як цінування й повага різноманітності на засадах загальнолюдських цінностей та міжнародних норм із дотримання прав і свобод людини (зокрема, з інклюзією); здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу (наприклад, щодо результатів інклюзивного навчання дітей – для проєктування шляхів його вдосконалення); здатність працювати в команді (у тому числі, в команді психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП); здатність генерувати нові ідеї (у тому числі, щодо роботи з дітьми з ООП) [2].

Одним із найбільш ефективних сучасних підходів до формування зазначених компетентностей у майбутніх організаторів інклюзивно-центрованої дошкільної освіти є партисипація (від англ. participation – участь, співучасть, залучення до процесу, зазвичай у прийнятті рішень або у створенні чогось спільного). Партисипативні методи навчання студентів К. Крутій визначає як сукупність педагогічних технологій та прийомів, що передбачають активне залучення студентів до освітнього процесу, спільну діяльність викладача та студентів, а також колективні рішення, обговорення та рефлексію [3, с. 233].

Серед ознак партисипативних методів дослідниця називає активну залученість та зануреність студентів у проблему; колективну та командну діяльність; діалогічність і повагу до думки кожного учасника комунікаційної взаємодії; рефлексію; практичну спрямованість: використання реальних

кейсів, проєктів, проблемних ситуацій, що мають безпосередній зв'язок із майбутньою професійною діяльністю (використання прийомів кінодидактики) [3, с. 234].

Відповідно, найбільш ефективними партисипативними методами підготовки організаторів інклюзивно-центрованої дошкільної освіти можна визначити такі:

- Обговорення та «круглі столи», «відкриті простори» (Open Space Method), групові дискусії й дебати, де кожен учасник має можливість висловити свою думку з найбільш актуальних аспектів обговорюваної теми, відстоюючи власні позиції на основі аргументів і фактів. Зазначені методи допомагають здобувачам освіти навчитися ефективно висловлювати свої ідеї, переконувати та вести переговори, що є ключовими вміннями для керівника.

- Кейс-метод (Case-study), метод «Аналіз власного досвіду» (Reflection), інтерактивні симуляції та рольові ігри (Role-play) імітують роботу керівника закладу дошкільної освіти (наприклад, його взаємодію з дітьми з ООП і батьками вихованців, працівниками ЗДО та ін.), моделюють освітні ситуації і допомагають студентам їх оцінювати, прогнозувати наслідки рішень та знаходити оптимальні шляхи досягнення мети. Також ці методи дозволяють моделювати ситуації конфліктів і працювати над їх вирішенням у конструктивний спосіб.

- «Перевернуте навчання», «перевернутий клас» (Flipped Learning, Flipped Classroom) передбачає, що лекції та домашня робота здобувачів освіти міняються місцями: запропоновані викладачем лекційні матеріали вивчаються вдома самостійно («offline»), а на заняттях («life») їх закріплюють шляхом виконання практичних завдань, проєктів тощо [4].

- Кооперативне навчання – це робота в парах, малих групах, взаємонавчання (Peer-to-Peer Learning) [5]; а також фронтально-групова робота, де кожен учасник має свою роль і завдання, що сприяють досягненню спільної мети. Кооперативне навчання розвиває у здобувачів

освіти лідерські якості: вміння співпрацювати в команді з різними людьми, очолювати команду, розподіляти завдання, приймати рішення та нести відповідальність за досягнення результатів, підтримувати командний дух.

- Мозковий штурм (Brainstorming) активізує генерацію студентами ідей для вирішення певного питання або розробки нових підходів до реалізації інклюзивно-центрованої дошкільної освіти.

- Метод проєктів (Project Method) передбачає спільну роботу здобувачів освіти над створенням проєктів із реалізації інклюзивно-центрованої дошкільної освіти (наприклад, щодо розробки посібника, організації заходу, спільного проєкту з батьками для формування стратегії підтримки дітей тощо). Участь у проєктному навчанні розвиває емпатію, вміння слухати й розуміти потреби колективу, очолювати його, приймати рішення та нести відповідальність за досягнення результатів. У рамках проєктного навчання студенти мають можливість розробляти нові ідеї та експериментувати з підходами, що сприяє їхньому розвитку як креативних лідерів.

- Соціальні акції або волонтерство здобувачів освіти щодо реалізації реальних ініціатив або заходів із підтримки інклюзивно-центрованої дошкільної освіти навчають їх працювати з різними людьми, планувати, розподіляти завдання, координувати та контролювати їх виконання, підтримувати командний дух, що є основою керівної діяльності.

Отже, партисипативний підхід є важливим й ефективним засобом підготовки фахівців до організації інклюзивно-центрованої дошкільної освіти. Завдяки інтерактивному та участь-центрованому характеру партисипативні методи допомагають здобувачам вищої освіти не лише опанувати теорію, але й практично оволодіти управлінськими вміннями і навичками, необхідними для успішної кар'єри на керівних посадах: навичками комунікації, роботи з командою та вирішення конфліктів,

розвинути лідерські й організаторські здібності, стратегічне мислення, емоційний інтелект, здатність до інновацій.

Список використаних джерел:

1. Удич З. Інклюзивна складова професійної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти. *Парадигмальна модель керівника сфери освіти у контексті євроінтеграційних процесів*: Матеріали Міжнародного форуму управлінської діяльності (18-19 травня 2019 року, м. Тернопіль). Тернопіль : КРОК, 2019. С.273-278.
2. Макаренко С. І. Підготовка фахівців до здійснення організаційно-методичного супроводу інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти. *Інноваційно-технологічні засади підготовки фахівців до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти* : монографія [Електронне видання] / [авт. кол.: Ю.О.Демидова, К.Л.Крутій, С.І.Макаренко, О.А.Поповська, О.О.Фунтікова, О.І.Чекан, В.Ф.Яйленко]; за заг. ред. Демидової Ю.О.; за наук.ред. К.Л.Крутій, О.О.Фунтікової. Київ: Маріупольський державний університет, 2025. С. 123-161. URL: <https://repository.mu.edu.ua/jspui/handle/123456789/8523> .
3. Крутій К. Л. Партисипативні методи навчання майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: прийоми скаффолдінґа. *Актуальні проблеми науки та освіти*: Збірник матеріалів XXVII підсумкової науково-практичної конференції викладачів МДУ / За заг. ред. М.В. Трофименка. Київ: МДУ, 2025. С. 231-236.
4. Макаренко С. І. Перевернуте навчання як актуальний формат підготовки майбутніх керівників ЗДО: колект. моногр. «Педагогіка і психологія постмодернізму: цінності, компетентності, діджиталізація» / за наук. ред. проф. Цвєткової Ганни. Aerzen : Heilberg IT Solutions UG (haftungsbeschränkt) InterGING Verlag, 2021. С. 302-321.
5. Бодик О. П. Технологія взаємонавчання (Peer-to-Peer Learning) як ефективний спосіб розвитку професійних компетентностей майбутніх

учителів іноземних мов. *Актуальні проблеми науки та освіти*: Збірник матеріалів XXIV підсумкової науково-практичної конференції викладачів МДУ / За заг. ред. М.В. Трофименка. Маріуполь: МДУ, 2022. С. 242-247.

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Сергій Макодзеба,

викладач

Лозівська філія

Харківського автомобільно-дорожнього фахового коледжу

Ольга Шубна,

виклада

Лозівська філія

Харківського автомобільно-дорожнього фахового коледжу

E-mail: olga.shubna@ukr.net

Інклюзивне освітнє середовище у системі фахової передвищої освіти України виступає ключовим елементом, який стимулює активне реформування традиційної освітньої системи та відкриває двері до якісної освіти для осіб з особливими освітніми потребами [1].

Зростання кількості дітей з інвалідністю та їх інтеграція в загальноосвітній простір вимагають створення інклюзивного освітнього середовища не лише в загальній середній освіті, а й у фаховій передвищій освіті. В Україні відбулися значні зміни: права людей з інвалідністю на розвиток, освіту та реабілітацію закріплені в численних нормативно-правових актах. Це відкриває можливості для безперервного навчання та самореалізації дітей і молоді з особливими освітніми потребами.

Сьогодні інклюзивне навчання постає як суспільний та моральний обов'язок, який мотивує викладачів і студентів до співпраці для покращення, прогресу та підтримки освітнього процесу. Інклюзивна освіта – це методика, що спрямовується на студентів, визнаючи їхню унікальність та беручи до уваги різноманітні потреби в навчанні [3].

Інклюзивне навчання та викладання підтверджують право кожного студента на досвід освіти, який приймає різноманітність форм, сприяє залученню всіх членів суспільства до освітньої програми, знімає соціальні

перешкоди та враховує різні потреби й уподобання у навчанні, дозволяючи кожному розкрити свій природний потенціал [1].

В Україні діти з особливими потребами тривалий час залишалися ізольованими від своїх однолітків. Радянська система дотримувалася принципу: здорові – навчаються і працюють, хворі – залишаються осторонь. Інтернати та індивідуальне навчання надавали знання, але позбавляли можливості спілкуватися, що ускладнювало соціалізацію таких учнів. Лише в останні роки суспільство почало робити перші кроки на зустріч людям з інвалідністю, і все більше шкіл відкривають свої двері для інклюзивних класів [2].

Щодо професій та спеціальностей для сучасних абітурієнтів з інвалідністю, існує нагальна потреба в їх розширенні, зокрема в гуманітарних напрямках.

Ідея інклюзії у закладах фахової передвищої освіти відкриває можливості вирішення багатьох існуючих проблем. Належить зважати на систему корекційного навчання, яка дає змогу виробити комплексний підхід та перетворити соціальне оточення, до якого повинні інтегруватися студенти з особливими освітніми потребами, котрі щойно набули статусу вступників.

Основною метою інклюзивної освіти є формування безбар'єрного середовища для навчання та професійної підготовки осіб з обмеженими можливостями. Для ефективної організації такої роботи в закладах фахової передвищої освіти важливо враховувати як міжнародний, так і вітчизняний досвід інклюзії в освіті [3].

У процесі навчання ключовим є дотримання наступних принципів, щоб гарантувати доступність навчальних матеріалів:

- Впровадження базового рівня електронного навчання для покращення доступності навчальних ресурсів.
- Розробка доступного контент-посібника для навчання.
- Розробка науково-методичних матеріалів для малих і великих груп.

Під час проведення занять варто розглянути варіанти застосування різних методів оцінювання.

Важливо також допомогти студентам зрозуміти стандарти виконання роботи, а зворотний зв'язок, який ви надаєте, має бути корисним для їхнього навчання.

Зважаючи на те, що доступ до освіти для осіб з особливими освітніми потребами та здорових громадян суттєво відрізняється, переважно через нижчий рівень матеріального забезпечення та загальної освіти, українське законодавство передбачає ряд пільг для цих категорій при вступі до закладів фахової передвищої освіти. Зокрема, згідно з умовами прийому, особи з інвалідністю I та II груп, а також діти з інвалідністю віком до 18 років, здатні здобувати освіту за обраним освітньо-професійним ступенем, мають право на зарахування без конкурсу. Це можливо за умови пред'явлення сертифікатів Українського центру оцінювання якості освіти або отримання оцінок на вступних випробуваннях не нижче визначеного рівня [2].

Щоб молода людина з особливими освітніми потребами могла продовжити навчання в коледжі, важливо, щоб цей навчальний заклад відповідав її потребам. Слід враховувати важливі аспекти: формування інклюзивного простору, гарантування доступності інфраструктури та навчальних матеріалів, неухильне дотримання принципів універсального дизайну, функціонування налагодженої системи супроводу та підтримки, а також роботу спеціалізованого ресурсного центру, що відповідає потребам студентів з інвалідністю. Не менш важливим є формування позитивної психологічної атмосфери, що сприятиме взаєморозумінню та ефективній співпраці. Інклюзивна освіта не обмежується лише певними категоріями студентів. Участь у навчальному процесі вимагає від студента психологічної готовності. Творчий підхід може полягати в тому, що викладачі адаптують свої методи навчання або розробляють заняття так, щоб залучити всіх студентів [4].

Заплановані наслідки створення інклюзивного освітнього простору в системі фахової передвищої освіти України сприятимуть вдосконаленню державної системи захисту прав та інтересів дітей та молоді з особливими освітніми потребами. Це сприятиме їх інтеграції в суспільство, забезпечить доступ до фахової передвищої освіти та розвиток ефективного і доброзичливого освітнього середовища, яке орієнтоване на розвиток особистості, її талантів, а також розумових і фізичних здібностей. Для досягнення поставлених цілей потрібні спільні дії закладів фахової передвищої освіти, батьків, громадськості та всієї держави, зорієнтовані на розуміння актуальності цього питання.

Список використаних джерел:

1. Козуля В. Інклюзивне освітнє середовище: сутність та особливості. *Молодь і ринок*. 2020. № 5. С. 131-136.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2020_5_26
2. Лорман Т. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. ; пер. з англ. / Т. Лорман, Дж. Депплер, Д. Харві. К. : СПД-ФО Парашин І. С., 2010. 296 с.
3. Придатченко П. М., Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: науково-методичний збірник. К.ФО-П 2007. 336 с.
4. Саламанкська декларація і рамки дій з освіти осіб з особливими потребами (1994 р.). URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf.

ВИМОГИ ТА РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОБЛАШТУВАННЯ ЛОГОПЕДИЧНОГО КАБІНЕТУ В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Зоряна Матимеш,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
хіміко-біологічного факультету,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
E-mail: matimeszorana65@gmail.com

Науковий керівник: **Ірина Шульга,**
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
E-mail: ira.shulha@tnpu.edu.ua

У сучасних умовах зростає кількість дітей з порушеннями мовлення, які потребують своєчасної корекційної допомоги. Ефективність логопедичної роботи значною мірою залежить від умов, у яких вона проводиться, тому належне облаштування логопедичного кабінету в закладі освіти є важливим чинником створення комфортного, безпечного та розвивального середовища, яке сприяє мовленнєвій активності дітей та підвищенню результативності логопедичних занять. Водночас актуальність заявленої проблеми зумовлена необхідністю дотримання державних санітарно-гігієнічних норм, ергономічних і психологічних вимог, а також потребою у створенні простору, що відповідає віковим та індивідуальним особливостям дітей з мовленнєвими порушеннями.

Метою нашого дослідження є визначення основних вимог щодо облаштування логопедичного кабінету в закладі освіти з урахуванням нормативно-правових документів, психолого-педагогічних умов і потреб дітей з мовленнєвими порушеннями, задля забезпечення ефективної організації логопедичної роботи.

Питання облаштування логопедичного кабінету в закладі освіти знаходить широке висвітлення у вітчизняній науково-практичній

літературі. У працях Л. Вавіної [1] розглянуто підходи до розробки державних стандартів спеціальної освіти, що є основою для формування вимог до освітнього середовища, зокрема корекційного. У роботі О. Козинець і Л. Цибульської [2] акцентується увага на важливості мовленнєвої готовності дітей із загальним недорозвитком мовлення до навчання та необхідності логопедичного супроводу. Офіційні нормативи, викладені у Положенні про логопедичні пункти [4], регламентують діяльність логопеда та визначають вимоги до умов його роботи, що безпосередньо впливає на облаштування логопедичного кабінету. У методичних матеріалах [3; 5] подано практичні рекомендації щодо організації логопедичного простору, зокрема описано специфіку розміщення меблів, зонування, використання наочності та технічних засобів та наголошується на необхідності державної підтримки й інфраструктурного забезпечення логопедичних послуг. Таким чином, це підтверджує актуальність теми дослідження та необхідність комплексного підходу до створення комфортного, безпечного й функціонального простору для логопедичної роботи в закладах освіти.

Однією з основних умов ефективної логопедичної роботи в закладі освіти є належне облаштування логопедичного кабінету для проведення діагностичних, корекційних та розвивальних занять з дітьми, які мають мовленнєві порушення. Оскільки мовленнєві порушення часто супроводжуються іншими порушеннями (психоемоційними, когнітивними, сенсорними тощо), простір має бути мультифункціональним, безпечним, комфортним і стимулюючим для мовленнєвого розвитку дитини. Сучасні підходи до логопедичної допомоги передбачають, що простір, у якому працює логопед, має відповідати вимогам нормативно-правових документів, санітарно-гігієнічним стандартам, а також індивідуальним і віковим особливостям дітей [3].

Нормативно-правові вимоги до облаштування логопедичних кабінетів у закладах освіти регулюються низкою документів, зокрема

Положенням про логопедичні пункти системи освіти, Санітарним регламентом для закладів загальної середньої освіти, а також Державними будівельними нормами України. Згідно з вимогами, приміщення логопедичного кабінету має бути окремим, ізольованим від шуму, добре освітленим і провітрюваним. Площа кабінету – не менше 12–18 м² для проведення індивідуальних занять і 20–25 м² – для групових. Стеля має бути не нижче 2,7 м, вікна – орієнтовані на південний або східний бік, що забезпечує природне освітлення. Температура повітря в межах 20–22 °С, а рівень шуму не повинен перевищувати 40 дБ. Поверхні меблів і підлоги повинні легко дезінфікуватися, а саме приміщення – регулярно прибиратися згідно з гігієнічними нормами [1].

Однією з найважливіших вимог до облаштування логопедичного кабінету є грамотне зонування простору: робочої, ігрової, відпочинкової та зони для зберігання. Поділ кабінет на кілька функціональних забезпечує ефективну організацію освітнього та корекційно-розвиткового процесів. Основною є робоча зона, де відбувається безпосереднє індивідуальне чи групове спілкування логопеда з дитиною/дітьми [2]. Цей простір має бути обладнана столом і стільцем, які регулюються відповідно до зросту дитини; дзеркалом для роботи над артикуляцією, а також дидактичними матеріалами, картками, альбомами, зошитами для занять. Наступний осередок – ігровий, де фахівець застосовує ігрові методики, проводить моторні та психолого-корекційні вправи. Для облаштування простору використовують м'який килим, сенсорні матеріали, конструктори, логопедичні ігри. Також виділяють зону відпочинку чи релаксації з кріслом-мішком або пуфами, спокійними іграшками, книгами. Крім того, обов'язковою є зона для зберігання навчально-методичних матеріалів, документації, дидактичних і технічних засобів. Вся ця інформація, яка стосується даних про дитину, зберігається відповідно до вимог конфіденційності, бажано – в окремих закритих шухлядах або шафах [1].

Велику роль у наданні якісних логопедичних послуг відіграє матеріально-технічне забезпечення кабінету, яке відповідає сучасним вимогам до логопедичної практики і включає як традиційні засоби (дзеркала, логопедичні зонди, артикуляційні таблиці, логопедичні зошити, наочність), так і сучасні цифрові ресурси (ноутбук або комп'ютер з логопедичними програмами, мультимедійні презентації, інтерактивна дошка за наявності відповідного фінансування). Рекомендується використовувати технічні засоби для аудіозапису (диктофонів), а також колонки для відтворення звуків, які будуть корисними в процесі формування слухової уваги та звуковимови [5]. Також важливими є картотеки вправ для розвитку дихання, артикуляційної моторики, фонематичного слуху, лексико-граматичних структур. Логопеду слід мати набір засобів для розвитку дрібної моторики: мозаїки, шнурівки, пальчикові ігри тощо.

Не менш важливим є врахування й інших вимог щодо облаштування кабінету логопеда. Зокрема, при виборі кольорової гами інтер'єру варто надавати перевагу стриманим, пастельним тонам, щоб не перевантажувати психіку дитини.

Наголосимо, що всі меблі, предмети, які є у логопедичному кабінеті мають бути безпечними: виготовлені з нетоксичних матеріалів, із заокругленими кутами, стійкими до перекидання та пошкодження тощо. Електричні прилади розміщують на висоті, яка недосяжна для дітей. Шнури й розетки надійно фіксують та ізолюють. Крім того, при облаштуванні логопедичного кабінету варто врахувати принципи універсального дизайну.

Слід зауважити, що кабінет логопеда – це не лише простір для роботи з дітьми, а й місце для організації регулярних зустрічей з батьками з метою проведення консультацій, співпраці з педагогами, вихователями, асистентами вчителя чи дитини. Наявність методичного куточка з інформацією для батьків, рекомендаціями щодо домашніх занять, а також

зразками корекційних ігор значно підвищує ефективність взаємодії та мотивацію дорослих до участі в корекційному процесі [4].

Отже, логопедичний кабінет є важливим елементом корекційно-освітнього середовища, тому при його облаштуванні необхідно враховувати сукупність вимог і принципів. Комплексний підхід до організації простору забезпечує не лише комфортну роботу логопеда, а й високий рівень мотивації, успішності й безпеки для дитини з мовленнєвими порушеннями. Правильно обладнаний кабінет сприяє реалізації індивідуального підходу, підтримці розвитку мовлення, мислення та розвитку комунікативної компетентності дітей з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел:

1. Вавіна Л. Основні підходи до розробки державних стандартів освіти учнів спеціальних шкіл. *Дефектологія*. 1997. № 4. С. 2–4.
2. Козинець О. В., Цибульська Л. В. Особливості мовленнєвої готовності до навчання в школі дітей із загальним недорозвитком мовлення в сучасних умовах. *Distance Education in Ukraine: Innovative, Normative-Legal, Pedagogical Aspects*. 2023. № 3. С. 215–226. URL: <https://doi.org/10.18372/2786-5495.1.17782> (дата звернення: 09.04.2025).
3. Логопедичний кабінет у ДНЗ - специфічні особливості, рекомендації щодо оформлення та відгуки. *Сайт Житомира - 884*. 2022. URL: <https://884.cx.ua/raznoe/logopedichnij-kabinet-u-dnz-speczifichni-osoblivosti-rekomendaczii-shhodo-oformlennya-ta-vidguki/> (дата звернення: 09.04.2025).
4. Про затвердження Положення про логопедичні пункти системи освіти. Міністерство освіти України. URL: https://logopedac.blogspot.com/p/blog-page_51.html (дата звернення: 09.04.2025).
5. Про стан і перспективи розвитку державної підтримки дітей з психофізичними вадами. *Дефектологія*. 2000. № 3. С. 46–47.

6. Сучасний логопедичний кабінет. Структура та наповнення. 2022. URL:
<https://irc.osvita-konotop.gov.ua/suchasnij-logopedichnij-kabinet-struktura-ta-napovnennya.html> (дата звернення: 12.04.2025).

БІОПСИХОСОЦІОПЕДАГОГІКА У КООРДИНАТАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Галина Мешко,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка
E-mail: hal-meshko@ukr.net

Олександр Мешко,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка
E-mail: meshko_o@ukr.net

У сучасних умовах воєнного стану надзвичайно важливою є проблема формування життєстійкої, життєздатної, самодостатньої й самоефективної особистості учня. Особливо актуальною є означена проблема щодо дітей з особливими освітніми потребами. Сьогодні перед закладами загальної середньої освіти постає завдання створення простору для реалізації дитини з особливими освітніми потребами, оптимальних умов для її особистісного зростання й адаптації в соціумі.

Ці виклики сьогодення та проблеми інклюзивної освіти може допомогти вирішити біопсихосоціопедагогіка. Це не наука майбутнього, а нова галузь наукових досліджень, сучасне цілісне і системне бачення людини і розв'язання складних проблем формування її особистості. В основі цієї науки біопсихосоціальна парадигма розуміння людини, положення про взаємозв'язок і невіддільність одне від одного природного (біологічного), психічного, соціального (суспільного) аспектів її буття. Як справедливо зауважує А. Шульга, у сучасній психологічній науці ««жорсткість» зв'язку «біологічного» і «психічного» в людині є беззаперечною» [1, с. 396].

Біопсихосоціопедагогіка досліджує процес спрямованого особистісного розвитку людини як цілісного організму, в якому тісно взаємопов'язані біологічні, психологічні та соціальні чинники, в умовах її навчання, виховання й освіти. Тому навчання і виховання дитини з особливими освітніми потребами залежить і потребує врахування особливостей та стану цих чинників в умовах спеціально організованої виховної системи.

Біопсихопедагогіка являє собою нерозривну єдність психологічної теорії й освітньої практики задля забезпечення сприятливих умов для гармонійного розвитку особистості і дослідження психологічних проблем її виховання, навчання і соціалізації з урахуванням особливостей взаємодії зі світом й оточуючими людьми як детермінанта й умови її розвитку. Це наука, яка окреслює можливості і шляхи застосування психологічних і біологічних знань задля вирішення проблем виховання, навчання, освіти і соціалізації особистості.

Біопсихосоціопедагогіка орієнтує на мультидисциплінарний та індивідуальний підходи до надання освітніх послуг здобувачам загальної середньої освіти з особливими освітніми потребами. Це можливо за умови спільної роботи різних фахівців – вчителів, класоводів/класних керівників, адміністрації закладу освіти, психологів, лікарів, соціальних педагогів, працівників інклюзивно-ресурсних центрів, а також родин учнів. Звичайно, цей процес не відбувається швидко й одномоментно. Він потребує багато часу, зусиль і фінансових ресурсів. Вимагає комплексного підходу до пошуку способів взаємодії з учнями та їх батьками, оцінки стану здоров'я і самопочуття дитини, впливу на її оточення в класному колективі та шкільному середовищі, забезпечення умов для фізичної і психологічної безпеки й емоційного благополуччя, вибору і реалізації оптимальних технологій психолого-педагогічного супроводу, забезпечення умов для соціальної адаптації та інтеграції в суспільство, особистісного зростання і самореалізації дитини з особливими освітніми потребами. Важливим є

врахування можливостей, потреб і бажань дитини, а не тільки зосередження й концентрації на її діагнозі.

Педагогам необхідно враховувати не лише фізичний стан учня, його індивідуальні особливості і генетичні схильності, а й те, як він реагує на стрес, як долає труднощі, його переконання і ціннісні орієнтації, соціальні навички й емоційний інтелект, особливості пам'яті, характеру, працездатності, самооцінки, специфіку сімейного виховання й оточення дитини з особливими освітніми потребами тощо. Досягнення ефективності у роботі, «серйозне удосконалення освітнього процесу можливе лише через застосування досягнень психології у практичній діяльності педагога, зокрема у кожній його педагогічній дії» [2, с. 33].

Важливим завданням на етапі професійної підготовки є формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів, готовності до реалізації біопсихосоціального підходу в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, а також їхньої психотерапевтичної позиції. «Учитель зі сформованою психотерапевтичною позицією віритиме у сили кожного учня, вмітиме грамотно оцінити його психоемоційний стан, створити обстановку комфорту і захищеності для школяра, надаватиме допомогу в його особистісному зростанні та подоланні труднощів у процесі навчання і взаємодії з іншими, сприятиме формуванню життєстійкості дитини з особливими освітніми потребами, розвиватиме в неї почуття власної значущості і компетентності» [3, с. 125].

Звичайно, означені завдання складно вирішити у процесі читання змістового модуля «Основи інклюзивної освіти» обсягом лише 1 кредит інтегрованого курсу «Педагогіка». Тому вирішення цього завдання пронизує загалом читання курсів педагогіки, вікової і педагогічної психології, пропедевтичну педагогічну практику майбутніх учителів. Вважаємо, що майбутнім педагогам для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами вартувало б вивчати основи корекційної педагогіки, основи корекційної психопедагогіки, основи патопсихології, основи

психопатофізіології, а також в більшому обсязі курс «Основи інклюзивної освіти». Це слугувало б базою/теоретичною основою для реалізації в освітній практиці засад біопсихосоціопедагогіки.

Отже, постулати біопсихосоціопедагогіки та біопсихосоціальний підхід, який сьогодні є актуальним в медицині, зокрема в психіатрії, реабілітації, доцільно реалізовувати задля вирішення професійно-педагогічних і практичних завдань у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел:

1. Шульга А. М. Триєдина природа людини та проблема її психічного здоров'я в умовах сьогодення. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві* : збірник матеріалів VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (Львів, 28 жовтня 2022 р.) / уклад. В. С. Бліхар. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2022. С. 396-400. URL: https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/5051/1/28_10_2022.pdf
2. Дяченко Л. М. Психопедагогіка як предмет наукового інтересу. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2014. № 2. С. 34-44.
3. Мешко Г. М., Мешко О. І. Формування психотерапевтичної позиції майбутніх учителів як основи педагогічної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат: матеріали I Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції* (Тернопіль, 8 квітня 2021 р.) / Упор. З.І. Удич. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2021. С. 122-125. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/18713>

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Мостовий Любомир,
аспірант кафедри сурдопедагогіки та
сурдопсихології імені М.Д. Ярмаченка,
факультету спеціальної та інклюзивної освіти
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
E-mail: mwitar7@gmail.com

Сучасна система освіти дітей з порушеннями слуху потребує нових підходів, що базуються на формуванні життєво необхідних компетентностей. Психолого-педагогічний супровід таких дітей має бути спрямований не лише на розвиток академічних навичок, але й на формування здатності ефективно взаємодіяти в суспільстві, розвивати власний потенціал та досягати особистісної самореалізації. Проблему психолого-педагогічного супроводу дітей із порушенням слуху розкрито в межах досліджень українських вчених (Л. Борщевська, В. Жук, В. Засенко, С. Кульбіда, К. Луцько, М.Супрун, В. Шевченко).

Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями слуху являє собою цілісну систему професійної діяльності фахівців, спрямовану на створення оптимальних умов для успішного навчання, розвитку та соціалізації дитини. Цей процес вимагає особливої уваги до індивідуальних особливостей кожної дитини та створення сприятливого середовища для її гармонійного розвитку [1].

В основі ефективного психолого-педагогічного супроводу лежить розуміння особливостей розвитку дітей з порушеннями слуху та їхніх специфічних потреб. Важливим аспектом є комплексний підхід, який забезпечує всебічну підтримку розвитку дитини. Такий супровід має базуватися на принципах системності, індивідуального підходу, превентивності та неперервності підтримки. Особливу увагу в процесі

супроводу необхідно приділяти ранній діагностиці порушень розвитку та своєчасному початку корекційної роботи. Комплексна діагностика включає оцінку слухової функції, вивчення особливостей мовленнєвого розвитку, дослідження пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери дитини. На основі результатів діагностики розробляється індивідуальна програма супроводу, яка враховує всі аспекти розвитку дитини [5].

Корекційно-розвиткова робота є ключовим компонентом психолого-педагогічного супроводу. Вона спрямована на розвиток слухового сприймання, формування мовленнєвих навичок, розвиток пізнавальних процесів та соціально-емоційної сфери. Важливим аспектом є створення умов для активної комунікації дитини з оточуючими, що сприяє її соціальній адаптації та інтеграції в суспільство. Значну роль у процесі супроводу відіграє організація освітнього середовища. Воно має бути адаптованим до особливих потреб дитини з порушеннями слуху та забезпечувати можливості для її успішного навчання і розвитку. Це включає технічне оснащення, адаптацію навчальних матеріалів, створення акустично комфортних умов та забезпечення необхідними засобами навчання [7].

Невід'ємною частиною психолого-педагогічного супроводу є робота з родиною дитини. Батьки повинні стати активними учасниками процесу розвитку та навчання своєї дитини. Фахівці надають їм необхідну консультативну підтримку, навчають ефективним методам комунікації з дитиною та способам підтримки її розвитку в домашніх умовах. Успішність психолого-педагогічного супроводу значною мірою залежить від злагодженої роботи команди фахівців. До неї входять сурдопедагог, психолог, логопед та соціальний педагог, кожен з яких виконує свої специфічні функції, але працює у тісній взаємодії з іншими фахівцями. Така командна робота забезпечує комплексний підхід до розвитку дитини та дозволяє досягти найкращих результатів.

Важливим аспектом супроводу є постійний моніторинг його ефективності. Це дозволяє відслідковувати динаміку розвитку дитини та вносити необхідні корективи в програму супроводу. В процесі моніторингу оцінюється розвиток слухового сприймання, рівень мовленнєвого розвитку, соціальна адаптованість та академічна успішність дитини. Особлива увага приділяється розвитку комунікативних навичок та соціальної компетентності дітей з порушеннями слуху, що включає формування навичок спілкування, розвиток емоційного інтелекту та здатності до взаємодії з однолітками та дорослими. Важливим є створення умов для активної соціальної взаємодії дитини, що сприяє її успішній інтеграції в суспільство [6].

У процесі психолого-педагогічного супроводу важливо враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, її сильні сторони та потреби. Це дозволяє розробити найбільш ефективну програму підтримки, яка забезпечить оптимальні умови для розвитку та самореалізації дитини з порушеннями слуху.

Таким чином, психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями слуху є складним, багатокомпонентним процесом, успішність якого залежить від системності підходу, професіоналізму команди фахівців, активної участі батьків та створення відповідних умов для розвитку дитини. Правильно організований супровід дозволяє забезпечити оптимальні умови для розвитку дитини та її успішної інтеграції в суспільство [5].

Компетентнісний підхід у роботі з дітьми з порушеннями слуху передбачає формування ключових життєвих навичок та вмінь, що допоможуть їм успішно інтегруватися в суспільство. Серед основних компетентностей можна виділити: комунікативну компетентність, соціальну компетентність, навчальну компетентність, особистісну компетентність, цифрову компетентність. Кожна з цих компетентностей має свої особливості формування у дітей з порушеннями слуху та

потребує спеціально організованої роботи. Важливим аспектом є розуміння того, що кожна дитина має власний темп розвитку та індивідуальні особливості сприйняття інформації.

У реалізації компетентнісного підходу з дітьми, які мають порушення слуху, ключову роль відіграє злагоджена робота команди фахівців, кожен з яких робить свій важливий внесок у розвиток дитини. Ефективність такої роботи ґрунтується на розумінні специфіки порушень слуху та особливостей формування компетентностей у таких дітей. Сурдопедагог, як провідний фахівець у роботі з дітьми з порушеннями слуху, забезпечує формування слухомовленнєвих навичок та розвиток пізнавальної діяльності. В умовах інклюзії він розробляє індивідуальну програму розвитку, враховуючи особливості кожної дитини, проводить корекційно-розвиткові заняття та координує роботу інших фахівців [2]. Важливим аспектом роботи сурдопедагога, особливо в умовах спеціальної школи, є навчання дітей користуватися слуховими апаратами або кохлеарними імплантами, розвиток слухового сприймання та формування правильної звуковимови.

Логопед зосереджується на формуванні та корекції мовленнєвих навичок, працює над розвитком артикуляції, фонематичного слуху та зв'язного мовлення. Його робота тісно пов'язана з діяльністю сурдопедагога та спрямована на забезпечення максимально можливого рівня мовленнєвого розвитку дитини. Важливим аспектом роботи логопеда є формування правильного мовленнєвого дихання та просодичних компонентів мовлення [4].

Соціальний педагог забезпечує соціальну адаптацію дитини, допомагає у встановленні контактів з однолітками та дорослими, сприяє формуванню життєвих компетентностей. Він також працює з родиною, допомагаючи створити сприятливе середовище для розвитку дитини та забезпечити її успішну соціалізацію. Вчитель-дефектолог займається розвитком пізнавальних процесів, формуванням навчальних навичок та

адаптацією навчального матеріалу відповідно до можливостей дитини. Його роль полягає у забезпеченні доступності освітнього процесу та формуванні академічних компетентностей. Важливу роль в умовах інклюзії відіграє асистент вчителя, який допомагає дитині з порушенням слуху в освітньому процесі, забезпечує індивідуальний підхід, створює умови для успішного навчання. Він адаптує навчальні матеріали, допомагає у виконанні завдань та сприяє комунікації з однолітками [5].

Медичні фахівці, зокрема отоларинголог та аудіолог, забезпечують медичний супровід, проводять діагностику слуху, добирають та налаштовують слухові апарати або кохлеарні імпланти. Їхня робота є основою для успішної реабілітації та розвитку слухового сприймання.

Ключовим аспектом роботи всіх фахівців є тісна взаємодія та координація зусиль. Регулярні консилиуми, спільне планування роботи та обмін інформацією забезпечують комплексний підхід до розвитку дитини. Важливим є також постійний моніторинг прогресу та корекція програми розвитку відповідно до досягнутих результатів. Успішна реалізація компетентнісного підходу вимагає від фахівців постійного професійного розвитку, вивчення нових методик та технологій роботи з дітьми з порушеннями слуху. Особлива увага приділяється використанню сучасних технічних засобів та інноваційних методів навчання [6].

Таким чином, роль фахівців у реалізації компетентнісного підходу з дітьми з порушенням слуху є багатогранною та вимагає високого професіоналізму, глибокого розуміння особливостей розвитку таких дітей і вміння працювати в команді. Лише за умови злагодженої роботи всіх фахівців можливе забезпечення всебічного розвитку дитини та формування необхідних життєвих компетентностей. Компетентнісний підхід у психолого-педагогічному супроводі дітей з порушеннями слуху є ефективним інструментом для формування життєво необхідних навичок та вмінь. Він дозволяє не лише розвивати окремі навички, але й

формувати цілісну особистість, здатну до успішної соціальної адаптації та самореалізації.

Список використаних джерел:

1. Литовченко, С.В. (2020). Діти з порушеннями слуху раннього та дошкільного віку: навчання та супровід: монографія. Київ. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/731670/4>.
2. Супрун, М.О., & Шевченко, В.М. (2018). Реформування освіти в Україні в галузі диференціації й індивідуалізації (90-ті роки XX –початок XXI ст.). Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (16 травня 2018 р., м. Київ). 82-87. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/162001258.pdf>
3. Кульбіда, С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів: монографія. Київ. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/732662/>
4. Canadian Association of the Deaf. Retrieved from <http://cad.ca>.
5. Литовченко, С.В., Таранченко, О.М., Жук, В.В., Шевченко, В.М., Литвинова, В.В., & Федоренко, О.Ф. (2021). Сучасний курикулум в освіті дітей з порушеннями слуху: методичні рекомендації. Харків. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/731776/>
6. Кульбіда, С.В., Литовченко, С.В., Жук, В.В., & Литвинова, В.В. (2020). Учні початкових класів із порушеннями слуху: навчання та розвиток: навчально-методичний посібник. Харків. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/724437/>
7. Кульбіда, С.В., Литовченко, С.В., Жук, В.В., Литвинова, В.В., Таранченко, О.М., & Федоренко, О.М. (2019). Навчання дітей із порушеннями слуху: навчально-методичний посібник. Харків. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/719471/REFERENCES1>. Polozhennia pro Radu bezbariernosti [Provisions on the Barrier-free Council]. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14 kvitnia 2021 roku No443.

СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ПОЛЬСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Ірина Нестайко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
E-mail: nestajko_irena@ukr.net

Надія Сеньовська,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
E-mail: ipp56@tnpu.edu.ua

Інклюзія у сучасному польському суспільстві є важливим напрямом соціальної політики, що відповідає європейським стандартам рівності, прав людини та боротьби з дискримінацією. Польща, як член Європейського Союзу, активно впроваджує моделі, спрямовані на створення відкритого, доступного та справедливого середовища для всіх членів суспільства, зокрема осіб з інвалідністю, мігрантів, національних меншин та інших вразливих груп.

Законодавчою основою інклюзії є:

- Конституція Республіки Польща гарантує рівність прав і свобод [2].
- Закон про рівне ставлення (2009) забороняє дискримінацію за ознаками статі, віку, національності, інвалідності тощо.
- Польща є учасницею міжнародних програм, зокрема Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю [5].

Що стосується інклюзивної освіти, то у Польщі діє система інклюзивної освіти, що дозволяє дітям з особливими потребами навчатися у звичайних школах; запроваджено індивідуальні освітні плани, надається підтримка психологів, логопедів, асистентів); активно розвиваються освітні програми для дітей-мігрантів, зокрема українців, з урахуванням

мовних і культурних особливостей; проводяться тренінги для педагогів з інклюзивної практики [4].

Інклюзивна модель у польських школах передбачає повноцінну участь учнів з різними потребами у загальноосвітньому процесі. Можна виділити такі основні акценти:

- індивідуальні навчальні плани (IPET) для дітей з інвалідністю або труднощами в навчанні;
- робота асистентів учителя, спеціальних педагогів, психологів;
- міждисциплінарні команди підтримки, які визначають стратегії адаптації для конкретної дитини;
- мовні підготовчі курси для дітей мігрантів, насамперед українців;
- додаткові заняття з польської мови як другої (język polski jako obcy);
- участь батьків у процесі адаптації.

У 2022–2024 рр. спостерігається суттєве зростання кількості українських школярів у польській системі освіти. У відповідь польські школи адаптують навчальні програми, запроваджують міжкультурне навчання, підвищують кваліфікацію педагогів у сфері інклюзивної та міжмовної освіти.

Ще одним з важливих аспектів є інклюзія в сфері праці:

- Стимулюється працевлаштування осіб з інвалідністю (субсидії, соціальні підприємства).
- Розвивається політика "diversity & inclusion" у бізнесі: акцент робиться на різноманітність працівників у колективах, підтримка жінок, мігрантів, акцент на рівні можливості.
- Успішно реалізовується програма професійної адаптації, наставництва та безбар'єрного працевлаштування.

Великого значення у польському суспільстві надається інтеграції мігрантів і національних меншин. Після 2022 року Польща організувала масштабну підтримку українських біженців: школи, житло, охорона здоров'я, доступ до ринку праці; діють інтеграційні центри, безкоштовні

курси польської мови, культурні програми. Закон визнає національні меншини (українську, білоруську, литовську тощо), які мають право на збереження мови, освіти, культурну автономію.

Незважаючи на високий рівень організованості у сфері інклюзії, можна зазначити на окремі труднощі та виклики, серед яких: нестача підготовлених кадрів у сфері інклюзивної освіти; Суспільні упередження щодо інвалідності, міграції, мультикультурності потребують додаткової просвітницької роботи.

Інклюзивна політика в Польщі є системною та багаторівневою. Вона охоплює законодавство, освіту, зайнятість, культуру та соціальні послуги. Створення інклюзивного суспільства є не лише вимогою часу, але й шляхом до демократичної, гуманної та європейської Польщі, в якій кожен має рівні права і можливості для розвитку [3].

Польща здійснює послідовні кроки до створення інклюзивного суспільства, де кожна людина має право на гідність, розвиток і рівноправну участь у всіх сферах життя. Розвиток інклюзії є частиною європейської інтеграції та демократичного поступу. Виклики залишаються, однак стратегічна політика, партнерство держави і громадянськості дають підстави для оптимізму [6].

Інклюзивне середовище в Польщі формується на основі системного підходу, що включає законодавчі ініціативи, освітні та трудові програми, підтримку культурного різноманіття. Хоча виклики залишаються, наявні механізми створюють потенціал для подальшого розвитку справді відкритого суспільства [1].

Список використаних джерел:

1. Семеног О. М. Українсько-Польське партнерство в галузі освіти: академічний дискурс [Текст] / О. М. Семеног, М. П. Вовк, О. Л. Фаст // Академічні студії. Серія «Педагогіка». 2022. (3). С. 100–111.
2. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. [online] <https://www.sejm.gov.pl>

3. Krasowska H. Języki mniejszości. Status – prestiż – dwujęzyczność – wielojęzyczność. Warszawa : Instytut Slawistyki PAN, 2020. 221 s.
4. Śliwerski B. Edukacja włączająca w Polsce: teoria i praktyka. Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2022.
5. Ustawa z dnia 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania.
6. United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), 2006.

УНІКАЛЬНІСТЬ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ТРАЄКТОРІЇ ЖИТТЄВОГО ТА ФАХОВОГО ШЛЯХУ ТИФЛОПЕДАГОГА

**О.М. ЩЕРБИНИ (1874–1934):
ІСТОРІЯ ТА АКТУАЛЬНІСТЬ У ХХІ СТОЛІТТІ**

Юлія Патлань,
провідна наукова співробітниця Національного центру народної
культури «Музей Івана Гончара»,
історикиня тифлопедагогіки,
фахівчиня з доступності
E-mail: patlan_yu@ukr.net

Інтелектуальний життєпис тифлопедагога, засновника української тифлопедагогіки, філософа, педагога Олександра Щербини ще не створено, хоча його життєвий і творчий шлях ретельно задокументовано. Для біографій незрячих людей, навіть видатних, це є рідкістю.

Першою ретельно досліджувала біографію О.М. Щербини його учениця – картограф, кандидат географічних наук Р.Л. Золотницька (1917–2006), сама незряча. Вона ставила собі за мету популяризацію життєвого і творчого шляху свого вчителя. Саме за наполяганнями О.М. Щербини її прийняли вільнослухачкою у звичайну школу, а отримавши шкільну освіту, вона змогла вчитися далі і реалізувати себе як дослідниця картографії (з допомогою секретаря).

В Україні біографію та спадщину О.М. Щербини досліджували Л.Г. Медведок (Кулик, кандидатська дисертація, 2006 та низка статей) [1], В.В. Кобильченко та інші, зокрема, дослідники родоvodu сім'ї. Проф. Є.А. Клопота присвятив кандидатську дисертацію особливостям формування Я-образу у осіб з порушеннями зору (2004), а докторську – вивченню психологічних основ інтеграції в суспільство осіб з порушеннями зору (2015). Для цього огляду важливою також є стаття О. А. Тільної про імітаційне моделювання життєвої компетентності незрячих учнів (2016). У статті О.А. Тільна звертає увагу на певну специфіку життєвої

компетентності незрячих, зокрема на необхідність запобігання та уникнення вторинних порушень [2].

Ще у 2018 р. на прикладі життєвого та творчого шляху В. Я. Єрошенка (1890 – 1952) я прослідкувала механізм та ступінь впливу на нього найближчих осіб з його кола спілкування. Це були люди, з якими він взаємодіяв (розмовляв, спілкувався, проводив час) якнайбільше впродовж життя. Я показала, що за відсутності візуальної взаємодії Єрошенко створює уявлення про себе з уявлень про себе людей з найближчого кола спілкування, і водночас сам активно залучається до напрямів та сфер діяльності, у яких були успішними ці люди [3]. Це механізм своєрідного психологічного відображення і уподібнення, який можна прослідкувати у творах письменника. Спочатку таким впливовим дорослим була есперантистка, вчителька англійської мови Ганна Шарапова, тому Єрошенко вивчив есперанто і вирушив на навчання до Великої Британії. Далі він викладав англійську мову незрячим дітям у Британській Бірмі. Москві, Кушці тощо. У кінці XIX – на початку XX у Російській імперії майже не було успішних та реалізованих у житті та професії незрячих, які могли б слугувати для нього рольовою моделлю (джерела називають до 8 осіб відомих незрячих, які мали освіту та професію, в основному таких, що втратили зір у дорослому віці). Авторитетних реалізованих у професії та впливових незрячих В.Я. Єрошенко зустрів за кордоном, насамперед, у Британії (Френсіс Кемпбелл, Вільям Персі Меррік) та у Британській Індії (пастор, засновник Калькутської школи сліпих Лал Біхарі Шах). Також значний, але не дуже тривалий вплив справила на В.Я. Єрошенка американка, проповідниця віри Бахаї Агнес Александер. Окремо тут треба розглядати незрячих і зрячих друзів В.Я. Єрошенка в Японії (учня Торії Токудзіро, письменника Акіта Удзяку). Наслідуючи їх приклад, Єрошенко стає письменником мовою есперанто та японською, автором кількох збірок творів. Загалом Єрошенко стає есперантистом, поліглотом, педагогом та

тифлопедагогом, мандрівником, письменником тощо. Кульмінацією життєвого шляху В.Я. Єрошенка стали десять років, коли він очолював і створював школу-інтернат для сліпих дітей у Кушці, Туркменська РСР, у 1934-1945 роках. Його ідеалом була відокремлена община незрячих, які б жили з результатів власної праці за умови мінімальної допомоги зрячих людей.

Інша, унікальна життєва траєкторія склалася у О.М. Щербини, старшого сучасника В.Я. Єрошенка. Він став незрячим з 2,5 років, що розцінюється сучасними науковцями, як природжена сліпота. Щербина внаслідок нещасного випадку втратив зір повністю і отримав значні ураження від негашеного вапна (обличчя, слизові оболонки, очі, стравохід тощо). Ці тяжкі ураження вплинули на все життя О.М. Щербини, разом з його християнськими світоглядними засадами, сформували, зокрема, харчові звички (не їв м'яса), імовірно вплинули на перебіг його хвороби у 1932–1934 роках, психічне та фізичне виснаження у роки голоду та досить ранню смерть тощо. Уродженець м. Прилуки Олександр Щербина став першим незрячим професором на теренах Російської імперії, але у 1918 р., коли імперія вже розпадалася.

Рушієм цього дослідження стало питання про те, чи можна, знаючи біографію О.М. Щербини і розуміючи механізми виникнення та опанування (засвоєння) рольових моделей у незрячих осіб, тобто уподібнення цим впливовим людям на власному життєвому шляху, визначити, хто саме справив найбільший вплив на розвиток, життєві цілі та ідеали О.М. Щербини.

Розглянемо деякі передумови і особливості, крім сліпоти, які вплинули на життєвий шлях О.М. Щербини.

1. Походження з духівництва. Род Щербин добре досліджений до середини XVIII ст., до Григорія Щербини, і на цьому проміжку всі покоління роду належали до православного духівництва. Дякую за надані генеалогічні відомості Тетяні Шварц (Мотузковій), Німеччина.

2. Християнський світогляд. Як я неодноразово показувала у власних дослідженнях, величезний вплив на становлення особистості незрячих людей має притча про сліпого (Євангеліє від Іоанна, 9 розділ), де йдеться про те, що у сліпоті не винні ні сам сліпий, ні його батьки. «Ісус відповів: Не згрішив ані він, ні батьки його, а щоб діла Божі з'явилися на ньому». (Іоанн, 9:3).

Дослідники історії тифлології та тифлопедагогіки фіксують розвиток закладів для навчання сліпих та притулків спочатку у католицьких країнах (Франція, Іспанія тощо), потім у протестантських (Велика Британія та її колонії, США, країни Скандинавії та Балтії). Традиції опікування сліпими при монастирях і церквах були також у православних країнах. Другий наріжний камінь самосвідомості незрячих осіб – біблійне уявлення про те, що Бог рівною мірою любить кожну людину і приніс Свою Жертву з любові до кожного. І у цій Божій любові та благодаті усі люди є різними, але рівними. Першими книгами О.М. Щербини були «Нагорна проповідь» (1882, привіз з Одеси К.М. Щербина) та «Євангеліє від Іоанна» (1884, привезена з Петербургу), видані у Великій Британії незрячим проповідником Вільямом Муном (російською мовою). Дату отримання першої книги О.М. Щербина відзначав впродовж всього життя. Ще однією з перших книг була 3-я глава Євангелія від Іоанна німецькою мовою, видана за системою рельєфного письма В. Муна.

3. Відсутність системи шкільної освіти для сліпих дітей, а відповідно, і шкіл, на теренах Російської імперії до 1880 р. (рік утворення Маріїнського піклування про сліпих). Винятки існували на католицьких та протестантських околицях імперії: 1842 рік – сліпих починає приймати Варшавський інститут глухонімих (трирічний курс початкового міського училища); 1865 рік – утворюється приватний навчальний заклад у Гельсінгфорсі (Хельсінкі), за німецькими зразками; 1868 р. створено навчальний відділ Інституту сліпих у Петербурзі. У 1871 р. лютеранський пастор Генріх Дікгоф планує відкрити школу сліпих у Москві (вдалося

лише у 1882 р.). 1872 р. утворено навчальний заклад для сліпих у Ризі, за німецькими зразками. Перші шкільні навчальні заклади для сліпих називали інститутами (за зразком Паризького інституту сліпих) та училищами. 1880 р. лютеранський пастор Карл Грот засновує Олександро-Маріїнське училище для сліпих у Санкт-Петербурзі, яке з 1881 увійшло до Маріїнського піклування про сліпих. З 1881 діяв притулок для навчання сліпих ремісників у Києві (дорослих). Також за кордоном, в Австрійській імперії, діяв заснований 1845 р., відкритий 1851 р. заклад для незрячих дітей у Львові. Заклади Маріїнського піклування були створені пізніше: Київське училище для сліпих – у 1882–1884 роках; Харківське – у 1886–1887 роках; Одеське – у 1887–1888; Чернігівське – у 1891–1893 роках, Кам'янець-Подільське – у 1899 р. Отже, з моменту втрати зору 17 травня 1876 р. і до заснування Київського училища для сліпих, О.М. Щербині просто не було де вчитися поблизу від Прилук. Таким чином, залишалося домашнє виховання і навчання.

3. Відсутність системи спеціальної освіти незрячих призводила до відсутності для них якоїсь соціальної чи фахової траєкторії, окрім жебракування, кобзарювання, перебування у притулку. З часом сформувалися деякі з професій для незрячих: щіткар, кошикар, настроювач музичних інструментів, музикант. На початку XX ст. з'являються спроби навчити незрячих масажу. В.Я. Єрошенко, який вирушив до Японії 1914 р., не був першим, хто навчався масажу, але був одним з цих перших незрячих. В останній третині XIX ст. в училищах сліпих ще не було навчених незрячих учителів чи вихователів. Перші з них з'являються з появою перших випускників училищ, тобто у 1890-их – 1900-их роках. Це знову ж таки про відсутність для учнів рольових моделей (прикладів) реалізованих у певній професії незрячих фахівців. Історично першою формою навчання незрячих дітей було навчання серед зрячих (одиночні випадки).

4. Отже, рольовими моделями (прикладом) життєвої траєкторії для незрячої дитини, яка навчалася та виховувалася у родині, могли бути, найімовірніше, зрячі люди з найближчого оточення. Для хлопчика це дід, батько або старші брати, меншою мірою – мати, сестра Юлія (1857 р. нар.). Відомо, що значний вплив на виховання О.М. Щербини справив дід по матері Тит Волков. Батько ж, М.Н. Щербина (1828–1882) помер, коли Олександр було шість років, за рік не стало діда (1883). Батько мав середню освіту, мати не мала освіти, але була грамотною. Таким чином, у колі сім'ї рольовою моделлю (прикладом) будуть люди, які безпосередньо займаються вихованням і навчанням незрячої дитини, розмовляють та виконують із нею спільні дії. Зокрема для хлопчика – ідеальною рольовою моделлю за певних обставин можуть стати старші брати. Тут необхідно зазначити, що найстарший син у родині, Костянтин Щербина (14.07.1864–28.08.1946), був старшим за Олександра на 10 років і міг, через різницю у віці, значною мірою замінити хлопчику батька (брат-батько). Другий син, Григорій Щербина, був на два роки старшим від Олександра (1872 – ?, після 1946), старший брат. З 1891 р. – студент медичного факультету Київського університету. Після закінчення – земський лікар, у 1899–1901 роках практикував як лікар у Прилуках, у 1904 р. працював повітовим земським лікарем у с. Жуківка, станція Селещина, Константиноградський повіт Полтавської губернії (зараз Жуківка, Машівський район, Харківська обл.) [4], надалі працював головним лікарем сільської лікарні на Донбасі. Заслужений лікар УРСР (1946).

Щербина Костянтин Мойсейович – математик, закінчив Київський університет ім. Св. Володимира (1888) зі ступенем магістра фізико-математичного числення, організатор та перший директор Київського вчительського інституту (1909–1919), перший ректор Київського інституту народної освіти (1920). З жовтня 1920 – викладав математику в Одеському інституті народної освіти, з 1921 – завідував кафедрою методики математики, професор з 1922 р. У 1930–1933 роках викладав математику

в Одеському інституті соціального виховання. В 1933–1938 роках працював на кафедрі педагогіки Одеського державного університету.

4. Взаємодія між братами. Григорій Щербина навчав Олександра читати з допомогою картонних літер. Олександр був присутній на домашньому навчанні Григорія. За наполяганням старшого брата почав вивчати латину та французьку мови (щоб читати французькі книги шрифтом Брайля). У час студентства Костянтин Щербина за станом здоров'я певний час навчався вдома. У цей період О.М. Щербина почав вивчати арифметику, граматику, географію, фізику, анатомію і фізіологію людини. Олександр слухав усе, що читав гімназист Григорій Щербина, а потім конспектував те, що запам'ятав. Він писав олівцем друковані літери на спеціальному приладі, і писав таким способом впродовж чотирьох років. Рівень навчання у родині був значно вищим за рівень навчання у щойно відкритому Київському училищі для сліпих. Костянтин Щербина придбав для Олександра в училищі деякі посібники, деякі пристрої та рельєфні карти, пристрій для письма за системою Гебольт, деякі пристрої виготовив сам. З 1889 р. Олександр отримував брайлівський журнал «Blindendaheim» для сліпих німецькою мовою, а потім також французький журнал для сліпих. З 1891 р. Олександр навчався самостійно, на канікулах – з братом Григорієм. Отже, перебуваючи на домашньому навчанні, О.М. Щербина певний період міг навчатися ніби на двох рівнях: на рівні учня гімназії з братом Григорієм і на рівні студента університету з братом Костянтином.

5. Спрямованість О.М. Щербини на навчання серед зрячих, на отримання повної гімназичної та університетської освіти, на педагогічну працю та заняття науковою діяльністю, отже, була надзвичайно сильною. Для цього було необхідно закінчити гімназію. У 1893 р. 19-літній Олександр самостійно, без відома родини, направляє клопотання та зі значними зусиллями, після низки відмов добивається права відвідувати прилуцьку гімназію вільнослухачем. Цей дозвіл було надано, зокрема, з

поваги до пам'яті його батька – законовчителя цієї ж гімназії. Водночас це один з перших задокументованих випадків навчання незрячого учня серед зрячих, тобто ми маємо дату однієї з перших спроб інклюзивного навчання, і спроби успішної. Спільне навчання зі зрячими учнями сприяло системному і систематичному розвитку О.М. Щербини і ще більшій орієнтації на звичну для зрячих людей високу освітню та життєву траєкторію. Через три роки, у червні 1896 р., О.М. Щербина склав іспит на атестат зрілості (без стародавніх мов). Цього ж року він вступив вільнослухачем на юридичний факультет Київського університету ім. Св. Володимира. Водночас, розуміючи недосконалість власної гімназичної освіти, О.М. Щербина повертається до гімназії для вивчення курсу стародавніх мов (він знову навчається на двох рівнях – гімназичному та університетському). Отримання навесні 1897 р. з Англії книг грецьких і латинських авторів, надрукованих рельєфним шрифтом, дещо спростило вивчення класичних мов (давньогрецької та латини, писемних мов науки, які не звучать у повсякденному мовленні, що надзвичайно ускладнює вивчення для незрячої людини). Щербина 09.06.1898 р. отримав атестат зрілості за вісім класів і єдиний з усього випуску золоту медаль. Як і 1896 р., про отримання незрячим учнем атестату зрілості з відзнакою писали місцеві і столичні газети – це було непересічне явище. 1898 року О.М. Щербина стає дійсним студентом юридичного факультету Київського університету. У студентські роки О.М. Щербина жив у Києві у родині Костянтина Щербини та його дружини Софії, яка допомагала Олександрові у навчанні читанням, виписками, перекладами тощо. Разом з О.М. Щербиною навчався у гімназії та університеті також С.І. Маслов, у майбутньому – приват-доцент Київського університету, видатний літературознавець, книгознавець та педагог. О.М. Щербина відвідував лекції кількох факультетів університету і 1900 р. перейшов на історико-філологічний факультет. Він стає учнем і учасником психологічного семінару проф. Г.І. Челпанова. У 1903 р. О.М. Щербина пише наукову

роботу «Вчення Канта про річ в собі», за яку отримав золоту медаль. У роки Першої світової війни вчений передав цю медаль до фонду допомоги осліпим воїнам. Вже 1904 р. професор М.М. Покровський передбачав для Щербини звання професора [1, с. 27]. Зі свого боку, О.М. Щербина вважав найпривабливішою для себе діяльність університетського викладача. У лютому 1905 р. О.М. Щербина одружився з Ганною Геєвською, вчителькою прилуцької гімназії, дочкою священника, тобто зрячою жінкою свого ж кола – вчителькою родом з духовництва. У травні 1905 р. О. М. Щербина отримав диплом першого ступеня з відділення класичної філософії. Його зарахували стипендіатом при Київському університеті для підготовки до звання професора кафедри філософії з 1 січня 1906 р. терміном на два роки. На той час Г.І. Челпанов переїхав до Москви. Великою мірою підготовка О.М. Щербини до складання іспитів на наукове звання була видатним психолого-педагогічним експериментом, успішне завершення якого відкривало незрячим, зокрема, незрячим з народження, шлях до фахової наукової освіти на теренах усієї Російської імперії. Доти це було абсолютно неможливим. За десять років до цього зрячі діячі освіти сліпих, як Анна Адлер, радили не давати незрячим надій на більшу освіту, ніж ремісника, бо задовільнити ці надії немає можливості, а це призводить до незадоволення тим, що тепер доступно [5, с. 149].

4 листопада 1908 р. О. М. Щербина витримав іспит з логіки на історико-філософському факультеті Московського університету. Магістерський іспит тривав чотири з половиною місяці, охоплюючи шість дисциплін: логіку, гносеологію, психологію, метафізику, історію філософії, грецьку та латинську мови. Іспит був завершений 17 березня 1909 р. 17 і 30 квітня О. М. Щербина прочитав дві пробні лекції в Московському університеті для отримання звання приват-доцента. О. М. Щербина отримав звання і посаду приват-доцента Московського університету на кафедрі філософії та викладав логіку, етику та психологію. У 1918 р. О.М.

Щербина став професором Московського університету. Трохи пізніше, в 1919 р., він був запрошений до Катеринославського (зараз – м. Дніпро) університету для організації там кафедри філософії та керівництва нею. З 1920 по 1929 р. О.М. Щербина – один із засновників і викладачів психології, педології та етики Прилуцького педагогічного технікуму й Інституту народної освіти у м. Полтаві. 1 липня 1929 р. у Київському інституті народної освіти вперше в Україні був відкритий дефектологічний факультет з тифлологічним відділенням, на який був запрошений О.М. Щербина як тифлопедагог-практик і призначений штатним професором тифлології. На жаль, уже невдовзі почалися конфлікти з керівництвом Інституту соціального виховання, створеного на базі факультету соцвиховання Київського інституту народної освіти у 1930 р. О.М. Щербині сильно скоротили професорські виплати, що поставило родину на межу виживання. Коли він почав протестувати і звертатися з листами до відповідних відділів Народного комісаріату освіти, його змусили піти на пенсію. На засіданні кафедри лише видатний тифлопедагог П.Г. Мельников виступив з окремим словом на захист О.М. Щербини і казав про те, що професора не можна звільняти у його відсутність, не ознайомивши з зауваженнями інших викладачів і студентів. П.Г. Мельников намагався пом'якшити ситуацію гонінь О.М. Щербини і казав про те, що якби професор знав, які є претензії до його лекцій, то він би виправився. Засідання кафедри відбулося за відсутності професора Щербини. Внаслідок скорочення виплат О.М. Щербина мав нервові виснаження через недоїдання і потрапив до Кирилівської психіатричної лікарні, де й помер 7 січня 1934 р.

6. Збіги життєвих траєкторій братів Щербин, насамперед, Костянтина та Олександра Щербин. Отже, всі три брати закінчили прилуцьку гімназію і Київський університет Св. Володимира. Костянтин Щербина – організатор та директор Київського вчительського інституту (навчав педагогів). Олександр Щербина – один з засновників та викладачів

Прилуцького педагогічного технікуму (навчав педагогів). Олександр Щербина став професором Московського університету на чотири роки раніше, ніж професором Одеського інституту народної освіти став його старший брат Костянтин. Робота в інститутах народної освіти: Костянтин Щербина – перший ректор Київського інституту народної освіти, викладач Одеського інституту народної освіти. Олександр Щербина – викладач Полтавського інституту народної освіти, штатний професор тифлології Київського інституту народної освіти. Заснування та очолення кафедр, відділення: Костянтин Щербина – завідувач кафедри методики математики, професор з 1922 р. Олександр Щербина організовував і очолював кафедру філософії у Катеринославському університеті, тифлологічне відділення у Київському інституті народної освіти. Викладання в інститутах соціального виховання: Костянтин Щербина – викладач математики в Одеському інституті соціального виховання. Олександр Щербина – професор Київського інституту соціального виховання.

7. Робота О.М. Щербини з незрячими, зокрема, його тифлологічні публікації в українській, російській пресі та німецьких фахових виданнях потребують окремого дослідження. Тут у рамках дослідження життєвої траєкторії О.М. Щербини, орієнтованої на зрячих, згадаю лише два факти. У 1908 р., під час підготовки до магістерського іспиту, О.М. Щербина отримав пропозицію зайняти місце помічника директора у Варшавському інституті глухонімих та сліпих, на відділенні сліпих. Як зазначає Л.Г. Кулик, «зайняти місце помічника директора у Варшавському інституті глухонімих і сліпих – на відділенні сліпих. О. М. Щербина відповів, що він має на меті спрямувати свої сили спочатку на науковій ниві, доводячи в цій галузі свою дієздатність, а потім перейти до роботи зі сліпими як рівноправний зі зрячими науковець» [1, с. 29]. Це підтверджує припущення про те, що рольова модель для О.М. Щербини – «зрячий науковець», що на той час було недосяжною вершиною для незрячої від народження людини. І для

того, щоб сягнути цієї вершини, О.М. Щербині довелося багато в чому перевершити зрячих. Але ця сама модель особистості – «незрячий професор, реалізований на рівні зі зрячими» – став у пригоді, коли під час Першої світової війни О.М. Щербина почав читати лекції і їздити у просвітницькі тури до шпиталів з воєносліпими воїнами. Він на власному досвіді демонстрував те, що життя, розвиток і досягнення без зору можливі. За сучасними поняттями, він виступав мотиваційним тренером у системі «рівний – рівному», тобто, як незрячий, звертаючись до осліплених, виконуючи функцію позитивної рольової моделі у системі «першого контакту». Так, у часи Першої світової не існувало таких понять і практично не існувало таких моделей, але саме через роботу і лекції у шпиталях почалося глибоке занурення О.М. Щербини у світ тифлології та тифлопедагогіки. Надалі одним із його провідних завдань стала підготовка тифлопедагогів. О.М. Щербина одним з перших розробив курс тифлопедагогіки та запровадив його до програми викладання в Полтавському інституті народної освіти, у Харкові та частково у Прилуках.

8. Спроба відтворити власну життєву траєкторію і досвід навчання Р.Л. Золотницької. Як професор Г.І. Челпанов провів небачений доти психолого-педагогічний експеримент із самим О.М. Щербиною, так і Щербина спробував знайти підтвердження власному емпіричному та інтроспективному досвіду сліпої людини щодо того, що незряча людина здатна успішно і на рівних навчатися спільно зі зрячими. О.М. Щербина підтримував, всупереч усім обставинам та спротиву багатьох зрячих педагогів, Розалію Золотницьку, яка втратила зір на 11-му р. життя. Хоча директори шкіл у Києві та у Харкові відмовляли їй у дозволі на навчання зі зрячими, власним авторитетом проф. О.М. Щербина влаштував Розу вільнослухачкою з 4-го класу у прилуцьку трудову школу № 6 (близько 1929–1930 років). Для підготовки до школи Р.Л. Золотницька деякий час жила на квартирі О.М. Щербини. Школу-семилітку з допомогою однокласників Роза закінчила з почесною грамотою. Далі вона успішно

закінчила курси робітфаку Ленінградського державного університету та аспірантуру, отримала ступінь кандидата географічних наук. Ставши картографом, працювала науковцем НДІ географії при Ленінградському держуніверситеті. Таким чином, О.М. Щербина успішно довів, що досвід навчання незрячого учня чи учениці спільно зі зрячими є повторюваним, а не одиничним явищем, що незрячі діти й дорослі за певних умов і за підтримки зрячого оточення можуть успішно навчатися разом зі зрячими. Таким чином було закладено підвалини спільного навчання незрячих зі зрячими, яке стало доволі популярною формою освіти у 1930-их роках.

У цій розвідці розглянуто особливості життєвої траєкторії О.М. Щербини, доведено, що рольовою моделлю «зрячий науковець, педагог», для нього були брати – більшою мірою Костянтин, дещо меншою мірою – Григорій, а також університетське оточення. Проаналізовано досвід навчання та роботи О.М. Щербини на теренах України. Акцентовано увагу на роботі О.М. Щербини з військовоосліплими, що є надзвичайно актуальним історичним досвідом. Зараз в Україні у зв'язку з вимогами та викликами військового часу стрімко формується державна система реабілітації незрячих військових [6], в тому числі з незрячих із множинними порушеннями та ампутаціями. Тому історичний досвід має бути якомога ширше відомий фахівцям, в тому числі тифлопедагогам, спеціальним педагогам, реабілітологам та фахівцям мультидисциплінарних команд.

Список використаних джерел

1. Кулик Л. Г. Внесок О.М. Щербини у становлення та розвиток вітчизняної тифлопедагогіки : дис... канд. пед. наук : 13.00.03 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2006. 202 с.
2. Тільна О. А. Імітаційне моделювання як засіб формування життєвої компетентності незрячих учнів. *Педагогічні науки* : Збірник наукових праць «». Т. 3. № 74 (2016). С. 156–160.

3. Патлань Ю. В. Роль взаємодії з оточенням як першорядний чинник розвитку особистості незрячого: на прикладі Василя Єрошенка. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції за міжнародною участю «Соціально-педагогічне партнерство як фактор забезпечення якості освіти дітей з порушеннями зору (5–7 червня, смт. Теремовля). К.: «Кафедра», 2019. С. 49–52.*
4. Поштова картка. Константин Щербина – Григорию Щербине. 6 января 1904 года. Збірка Юлії Патлань.
5. Патлань Ю.В. Особистий досвід та погляди професора О.М. Щербини (1874-1934) на спільне навчання сліпих зі зрячими: спроба аналізу. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат [Електронний ресурс]: матеріали I Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 8 квітня 2021 р.) / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка; Упор. З.І. Удич. Тернопіль: ТНПУ, 2021. С. 148–153.*
6. Основи реабілітації людей з порушеннями зору : навч.-метод. посібник / І. О. Сасіна, Т. М. Гребенюк, Є. О. Свет, Т. М. Костенко, І. І. Лукасевич. Київ : ВЦ «Академія», 2025. 168 с.

ІГРОВА ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Вікторія Пенцак,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
E-mail: viktoriapenzak0309@gmail.com

Науковий керівник: **Марія Козак,**
асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
E-mail: viktoriapenzak0309@gmail.com

Сучасна освітня парадигма все більше орієнтується на створення безпечного, відкритого та інклюзивного середовища, в якому кожна дитина має право на розвиток, незалежно від її психофізичних особливостей. У контексті інклюзивної освіти особливої уваги набуває проблема мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, адже саме мовлення є ключовим засобом пізнання світу, взаємодії з однолітками та дорослими, формування особистості.

Відомо, що дошкільний вік — це період найбільш інтенсивного мовленнєвого розвитку. У цей час закладаються основи комунікативної компетентності, активізуються психічні процеси, формується соціальна поведінка. Однак, згідно з даними логопедичної практики, значна кількість дітей цього віку мають ті чи інші порушення мовлення. Серед них найбільш поширеними є фонетико-фонематичні недоліки, загальне недорозвинення мовлення, заїкання, дислалія, ринолалія, дизартрія. У випадку, коли дитина з порушенням мовлення перебуває в інклюзивному середовищі, виникає необхідність у використанні спеціальних методів, що дозволяють забезпечити її повноцінний розвиток. Одним із таких методів є ігрова терапія [1, с. 106].

Ігрова терапія як напрям логопедичної корекційної роботи має численні переваги. Вона не тільки активізує мовленнєву діяльність, а й сприяє зниженню тривожності, підвищенню самооцінки, стимулює креативність і мотивацію. Гра дозволяє створити ситуації, максимально наближені до реального життя, в яких дитина використовує мовлення як засіб взаємодії. Застосування гри у корекційній діяльності забезпечує природність і ненав'язливість процесу навчання.

У працях сучасних дослідників, зокрема А. Богуш, О. Чепки та Ю. Рібцун, підкреслюється важливість ігрових форм як інструменту корекційної допомоги. Вчені вказують, що використання гри у роботі з дітьми, які мають особливості мовленнєвого розвитку, активізує мовленнєву діяльність, сприяє соціалізації та полегшує адаптацію в навчальному колективі. Водночас зазначається, що ефективність залежить не лише від правильно підібраної методики, а й від урахування індивідуальних особливостей дитини. Саме тому потреба вдосконалення ігрових методик у логопедичній практиці залишається актуальною.

Особливої ваги в інклюзивному освітньому процесі набуває роль дорослого — логопеда, вихователя чи асистента дитини у підтримці та моделюванні мовленнєвих ситуацій під час гри. Саме дорослий виступає фасилітатором комунікації, створює умови для взаємодії між дітьми, коригує неправильне мовлення у м'який, ненав'язливий спосіб, підказує мовленнєві зразки, що відповідають ситуації. У контексті гри дитина не відчуває тиску, а тому легше йде на контакт, більше говорить, з цікавістю включається в завдання. Таким чином, гра перетворюється на ефективний тренажер комунікативних умінь, сприяє формуванню позитивного досвіду спілкування та зменшенню страху перед помилками, що особливо важливо для дітей з мовленнєвими порушеннями [1, с. 114].

Ігрова терапія в умовах інклюзивного навчання має комплексний характер. Вона може реалізовуватися через різні види ігор: дидактичні, рухливі, сюжетно-рольові, театралізовані, логоритмічні тощо. Кожен вид

гри виконує певну функцію: стимулює мовленнєву активність, розвиває фонематичний слух, коригує звуковимову, формує граматичну будову мовлення. Наприклад, сюжетно-рольові ігри сприяють формуванню зв'язного мовлення, логоритмічні – удосконаленню артикуляційної моторики, а мовленнєві ігри з картками або предметами – розширенню словникового запасу [3].

Важливо, що гра дає змогу логопеду або вихователю створити таку ситуацію, у якій дитина природно прагне спілкуватися, висловлювати власні думки, уточнювати та ставити запитання. У таких умовах мовленнєва активність підвищується, а успішне подолання мовленнєвих труднощів відбувається швидше й ефективніше. Діти з порушеннями мовлення часто відчують труднощі у спілкуванні, що призводить до замкненості або агресивної поведінки. Через ігрову діяльність вони мають можливість відчувати себе прийнятими, значущими, що позитивно впливає на їхню самооцінку [2, с. 67].

Крім того, ігрова терапія виконує діагностичну функцію: під час гри педагог може виявити особливості розвитку мовлення, помітити труднощі у вимові, розумінні, побудові речень, а також оцінити емоційний стан дитини. Це дозволяє своєчасно адаптувати індивідуальну програму розвитку.

Успішність використання ігрової терапії у роботі з дошкільниками з особливими освітніми потребами значною мірою залежить від рівня професійної підготовки фахівця. Важливо, щоб педагогічні працівники володіли не тільки теоретичними знаннями про мовленнєвий розвиток дитини, а й практичними навичками застосування ігрових методів. Зокрема, логопед повинен уміти гнучко реагувати на ситуацію, будувати партнерські стосунки з дитиною, адаптувати завдання відповідно до її рівня розвитку. Окрім того, ефективність логопедичної допомоги підвищується за умови активної співпраці з батьками, які продовжують

заняття вдома, закріплюючи набуті вміння в повсякденному спілкуванні [4, с. 396].

Не менш важливим є створення сприятливого середовища в закладі дошкільної освіти. Це передбачає організацію спеціальних ігрових зон, наявність логопедичних кабінетів, дидактичного матеріалу, інтерактивних засобів навчання. Ігровий простір має бути безпечним, привабливим, стимулюючим до активної участі у діяльності.

Таким чином, ігрова терапія є дієвим засобом мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку в інклюзивному середовищі. Її ефективність підтверджується не лише практикою, а й науковими дослідженнями. Гра допомагає подолати психологічні бар'єри, створює позитивну мотивацію до навчання, розкриває потенціал кожної дитини. Подальші дослідження та впровадження новітніх ігрових методик у логопедичну практику сприятимуть формуванню інклюзивного простору, де кожна дитина зможе повноцінно реалізувати свої можливості.

Список використаних джерел:

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник. Київ : Слово, 2015. 246 с.
2. Гавриш Н. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят : навч.-метод. посіб. Київ : Шкільний світ [Вид. Л. Галіцина], 2006. 119 с.
3. Рібцун Ю. В. Гра як засіб мовленнєвого розвитку молодших дошкільників із ЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії*: зб. наук. праць. Київ : Актуальна освіта, 2004. Вип. 1. С. 150–165.
4. Тищенко В. В. Логопедична тераностика: концепт нового напрямку діагностики та корекції мовленнєвих порушень *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2016. № 7. С. 393–402.

ДОСВІД ШВЕЦІЇ У ВПРОВАДЖЕННІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ОСНОВНІ АСПЕКТИ

Валерія Петрик,
здобувачка першого(бакалаврського) рівня вищої освіти
факультет педагогіки і психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
E-mail: valeriia.petryk@gmail.com

Науковий керівник: **Зоряна Удич,**
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
E-mail: u-z@ukr.net

Інклюзивна освіта є необхідною умовою побудови відкритого, демократичного суспільства, у якому кожна дитина має право на освіту відповідно до своїх можливостей. У цьому контексті вивчення міжнародного досвіду, зокрема шведського, відкриває широкі перспективи для вдосконалення вітчизняної освітньої політики [1, с. 1].

Пропонуємо у табл. 1 узагальнену інформацію про досягнення Швеції у впровадженні інклюзивної освіти.

Таблиця 1.

Швеція: основні аспекти інклюзивної освіти

№	Аспект	Зміст
1.	Стратегічні засади освітньої політики Швеції	У 1980-х роках Швеція здійснила переорієнтацію освітньої політики на підтримку інклюзивного підходу, коли всі діти, незалежно від порушень розвитку, отримали змогу навчатися у звичайних школах. Зокрема, спеціальні заклади для дітей з порушеннями зору були реорганізовані, а учні почали здобувати освіту за місцем проживання, отримуючи допомогу від Національного медичного центру [2].
2.	Від спеціальних закладів до	Із середини 1990-х років Швеція поступово трансформувала спеціальні школи у ресурсні центри. У сучасній моделі залишилися лише декілька типів спеціалізованих шкіл для дітей з помірною розумовою відсталістю або комплексними

	ресурсної підтримки	порушеннями [3]. Решта дітей навчаються в умовах інклюзії, з урахуванням індивідуальних потреб та адаптованих програм.
3.	Індивідуальний підхід та підтримка учня	Кожна дитина з особливими освітніми потребами у Швеції має право на створення індивідуального навчального плану (Åtgärdsprogram), який розробляється у співпраці з учителями, батьками та фахівцями [4]. Такий підхід забезпечує персоналізацію навчального процесу й допомагає формувати адекватне освітнє середовище.
4.	Мережа професійної взаємодії	Шведська система підтримки базується на тісній взаємодії освітніх, медичних та соціальних структур. У школах працюють фахівці, які мають підготовку з інклюзивної освіти, психологічної підтримки, супроводу дітей з інвалідністю, а також володіють базовими медичними навичками [6]. Такі команди забезпечують комплексний супровід дитини у закладі освіти.
5.	Соціальні та психологічні програми в межах закладу освіти	У деяких школах Швеції функціонують спеціальні програми підтримки. Один із прикладів таких програм – SKOLKONTAKT™, яка була апробована в старшій школі в центрі Стокгольма. Ця програма орієнтована на розвиток соціальних навичок у учнів з соціальними труднощами. Учні працюють за індивідуальним графіком, отримують підтримку від психологів та соціальних педагогів, а також мають зменшені групи для навчання. Усі учасники мають індивідуальні навчальні плани, які є обов'язковими для учнів з труднощами, що впливають на їх академічну успішність [10].
6.	Принципи навчання: гнучкість і адаптація	Інклюзивна освіта в Швеції не виключає можливості тимчасового індивідуального навчання. За потреби учень може працювати з асистентом, отримувати адаптовані матеріали, а в особливих випадках бути зарахованим до спеціальної школи. У таких випадках навчають за зміненими програмами, спрямованими на реабілітацію чи адаптацію [5].
7.	Підготовка педагогів та підвищення кваліфікації	Підготовка вчителів у Швеції включає курси з інклюзивної педагогіки, а також постійне професійне вдосконалення. Освітняни отримують підтримку від колег, консультуються з фахівцями, беруть участь у тренінгах, присвячених інклюзії [7].
8.	Фінансування інклюзивної освіти	Фінансова модель в Швеції базується на потребах: заклад отримує ресурси залежно від кількості дітей з ООП та рівня необхідної підтримки. Це дозволяє створити інфраструктуру інклюзивної освіти, не збільшуючи бюрократичного навантаження на школи [7].

Шведський досвід упровадження інклюзивної освіти має потенціал для конструктивної адаптації в Україні. Хоча нормативно-правова база України вже містить основи для реалізації інклюзивного підходу, ключові

виклики залишаються актуальними. Нижче окреслено напрямки, які можуть бути вдосконалені з урахуванням шведської моделі.

1. *Розбудова системи раннього втручання.* Одним з наріжних каменів інклюзивної освіти є своєчасне виявлення особливих освітніх потреб дитини. У Швеції система раннього втручання працює на перетині медицини, психології та освіти, забезпечуючи діагностику та допомогу ще до шкільного віку. В Україні ж бракує структурованої, міждисциплінарної моделі раннього виявлення порушень розвитку. Доцільним є створення регіональних центрів раннього втручання, які б надавали послуги дітям від народження до 6 років та їхнім родинам.

2. *Педагогізація батьків як елемент інклюзивної політики.* У Швеції батьки розглядаються не лише як представники дитини, а як активні партнери освітнього процесу. Вони залучаються до розробки індивідуальних навчальних планів, беруть участь у шкільних нарадах, отримують підтримку від соціальних служб. В Україні, попри певні кроки в цьому напрямі, потребується системна програма педагогічної просвіти батьків дітей з ООП – через тренінги, інформаційні кампанії, групи підтримки та міжвідомчу співпрацю.

3. *Підготовка та перепідготовка фахівців до роботи в умовах інклюзії.* Швеція забезпечує всім педагогам базові знання з інклюзивної педагогіки ще на етапі університетського навчання, а також організовує постійне професійне вдосконалення. В Україні слід переглянути державні стандарти вищої освіти для педагогічних спеціальностей, інтегрувавши в них модулі з інклюзивної освіти для всіх вчителів, а не лише спеціальних педагогів. Особливої уваги потребує підготовка асистентів вчителя, тьюторів, шкільних психологів та логопедів – осіб, що відіграють ключову роль у командній підтримці учня.

4. *Формування шкільних команд супроводу.* У шведських школах функціонують мультидисциплінарні команди, які координують інклюзивний процес. Для України актуальним є створення в кожному

закладі освіти постійно діючої команди супроводу (психолог, логопед, соціальний педагог, вчитель-асистент, адміністрація), що працює у співпраці з батьками та фахівцями з ІРЦ.

5. *Трансформація спеціальних закладів у ресурсні центри.* Швеція зробила крок від ізоляційної моделі до ресурсного підходу: спеціальні школи перетворюються на центри підтримки, які надають методичну допомогу загальноосвітнім закладам. В Україні варто розглянути можливість поступової інтеграції ресурсів спеціальних інтернатів у систему підтримки інклюзивних шкіл, зокрема на рівні ОТГ.

6. *Фінансова гнучкість і адресність ресурсів.* Як свідчить практика Швеції, ефективність інклюзії багато в чому залежить від фінансування. В Україні важливо впровадити систему, у якій ресурси (кадрові, матеріальні, освітні) дійсно «слідують за дитиною», відповідно до її потреб, а не лише за кількістю учнів у класі.

7. *Психолого-соціальні програми підтримки в школах.* Інклюзивна освіта неможлива без належного емоційного комфорту дитини. У шведських школах існують соціальні програми підтримки для дітей, які зазнають труднощів у навчанні, переживають стрес чи насильство. В Україні необхідно системно запровадити подібні ініціативи, які передбачають участь шкільних психологів, соціальних педагогів, а також учнівських медіаційних служб.

Швеція є прикладом системного підходу до розбудови інклюзивної освіти. Такий підхід базується на повазі до індивідуальності дитини, інтеграції зусиль різних установ і професійній підготовці кадрів. Україна має всі можливості адаптувати ці підходи до власного контексту задля створення справді інклюзивного суспільства.

Список використаних джерел:

1. Білик Н. Є. Організація інклюзивного навчання: європейський досвід. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Серія: Педагогіка та психологія. 2021. Вип. 1(13). С. 10–15.
2. Микитюк О. Інклюзивне навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку у Швеції. *Соціальна робота та освіта*. 2019. № 6(2). С. 195–204.
3. Гук О. М. Індивідуалізація навчання у контексті інклюзивної освіти: досвід скандинавських країн. *Психолого педагогічні проблеми сучасної школи*. 2020. Вип. 2. С. 23–28.
4. UNESCO. Inclusive Education: The Way of the Future. International Conference on Education, 48th Session. Geneva: UNESCO IBE, 2008. 38 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000176125>
5. UNESCO. The Youth Perspective on Inclusive Education. Paris: UNESCO, 2009. 26 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187891>
6. Nilholm C., Göransson K., Karlsson K. Inclusive education in Sweden? A critical analysis // *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15, №5. P. 541–555. URL: https://www.researchgate.net/publication/233006365_Inclusive_education_in_Sweden_A_critical_analysis
7. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Sweden Country information. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/sweden>
8. Organisation for Economic Co operation and Development (OECD). Education Policy Outlook: Sweden. 2017. URL: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/sweden.htm>
9. Skolverket. Organisera arbetet med de allmänna råden för extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram. URL: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i>

[arbetet/organisera arbetet med de allmänna raden för extra anpassningar
sarskilt stöd och åtgärdsprogram](#)

10. Lundin, Per, and Rickard Lindqvist. School-Based Social Skills Group Training (SKOLKONTAKT™): A Pilot Randomized Controlled Trial. *Frontiers in Psychology*. Vol. 14, 2023. Doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1128288.

**ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНІ ЦЕНТРИ
В СИСТЕМІ СЕРВІСНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ООП:
ПРОБЛЕМАТИКА ТА НАПРЯМИ УДОСКОНАЛЕННЯ**

Яна Полупанова,
доктор філософії,
завідувач ресурсного центру
підтримки інклюзивної освіти
Комунального закладу вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»
E-mail: yanook9100@gmail.com

Інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ) відіграють ключову роль у системі сервісної (ресурсної) підтримки дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах сучасної освіти. Основне їхнє призначення полягає у наданні всебічної допомоги у навчанні, розвитку та соціалізації таких дітей шляхом здійснення корекційної, психологічної та педагогічної підтримки. Водночас, попри активне формування мережі ІРЦ, існує низка викликів, що впливають на ефективність їхньої діяльності. Серед них — обмежений доступ до ресурсів, нестача кваліфікованих спеціалістів, проблеми взаємодії з педагогами, батьками та іншими учасниками освітнього процесу.

Найбільш суттєвою проблемою залишається невідповідність між формальним виконанням функцій ІРЦ та реальною якістю послуг, що надаються. Причинами цього є недостатнє фінансування, дефіцит кадрів і їхня міграція, слабка матеріально-технічна база, відсутність необхідної інфраструктури, зокрема укриттів, відсутність чітких критеріїв оцінювання роботи центрів, а також нерівномірний розподіл ІРЦ по території країни, що ускладнює доступ до них для багатьох дітей з ООП. Крім того, актуальною залишається проблема низької обізнаності батьків щодо можливостей ІРЦ та слабка координація між центрами й закладами загальної середньої освіти.

Окреслені виклики зумовлюють потребу у всебічному науковому аналізі з метою ідентифікації ефективних механізмів підвищення результативності функціонування інклюзивно-ресурсних центрів та посилення їхньої ролі у формуванні сприятливого освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами. Актуальним є вивчення організаційних моделей діяльності ІРЦ, удосконалення системи професійної підготовки кадрів, а також розроблення стратегій покращення міжінституційної взаємодії між фахівцями, педагогами, батьками та іншими суб'єктами інклюзивного освітнього процесу.

Ось уже п'ять років в Україні функціонує мережа інклюзивно-ресурсних центрів, основним завданням яких є оцінка розвитку дітей з особливими освітніми потребами та методичне забезпечення їх психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивного навчання. Наразі система ІРЦ переживає період становлення, яке відбувається у доволі непростих умовах. Складний процес розбудови інклюзивного навчання, щільно пов'язаний з функціонування ІРЦ було ускладнено протягом чотирьох останніх років умовами карантинних обмежень через Covid-19, а в останні роки ще й трагедією війни.[1]

У контексті проблеми зауважимо: в Україні вже діє «Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності і здоров'я. Діти і підлітки» (МКФ-ДП), що дає розуміння про функціонування дитини в різних контекстах; основні ідеї, підходи МКФ покладено в основу діяльності ІРЦ, зокрема й процедури оцінювання та оформлення висновку. У 2018 р. МОН України закупило стартовий пакет методик для оцінювання особливих освітніх потреб на базі ІРЦ. Це світовий стандарт діагностики (діагностування лише в контексті визначення особливостей), необхідність доказової бази досліджень, стандартизації інструментів і є свідченням інтеграції України у світове співтовариство. [2].

Проблема доступності інклюзивно-ресурсних центрів на сьогодні є однією з ключових у забезпеченні рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей з особливими освітніми потребами. Однак існує значна диспропорція у територіальному розміщенні ІРЦ: у великих містах діти мають суттєво більше можливостей для отримання необхідної допомоги, тоді як у сільських і віддалених населених пунктах такі центри або взагалі відсутні, або функціонують із серйозними обмеженнями. Така нерівномірність істотно впливає на освітні результати дітей із сільської місцевості, оскільки відсутність фахової підтримки перешкоджає повноцінному розкриттю їхнього потенціалу. Одним із можливих напрямів вирішення цієї проблеми є створення мобільних ІРЦ або розширення існуючої мережі з урахуванням потреб територіальних громад, зокрема в сільських районах.

Ще однією критичною проблемою є кадрове забезпечення ІРЦ. Ефективність надання послуг дітям з ООП безпосередньо залежить від рівня професійної підготовки спеціалістів, які працюють у цих центрах. На практиці ж багато установ стикаються з гострою нестачею кваліфікованих кадрів, особливо у віддалених регіонах. Це суттєво обмежує можливості індивідуалізованого підходу до дітей з різними формами порушень розвитку, що, своєю чергою, негативно позначається на загальній результативності роботи центрів і перешкоджає досягненню головної мети — створення умов для успішної інклюзії дітей з ООП в освітній простір.

У зв'язку з цим надзвичайно важливо впроваджувати систему безперервного професійного розвитку консультантів ІРЦ. Регулярне підвищення кваліфікації та вдосконалення фахової компетентності педагогічних працівників є необхідною умовою ефективного реагування на сучасні виклики інклюзивної освіти. У цьому контексті розроблено та апробовано освітню програму підвищення кваліфікації спеціалістів ІРЦ, затверджену вченою радою КЗВО «Дніпропетровська академія

неперервної освіти» у 2023 р. Метою цієї програми є розвиток професійної компетентності консультантів ІРЦ з урахуванням актуальних потреб і змін у сфері інклюзії. Програма передбачає формування трьох ключових компонентів професійної діяльності фахівця (консультанта) ІРЦ: мотиваційно-ціннісного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-оцінювального. [3]

На основі проведеного аналізу можна виокремити кілька важливих напрямів удосконалення діяльності інклюзивно-ресурсних центрів. Насамперед, актуальним є питання оптимізації територіального охоплення ІРЦ, що передбачає створення мобільних центрів або розширення існуючої мережі у віддалених і сільських районах. Це дозволить забезпечити рівний доступ до необхідних послуг для всіх дітей з особливими освітніми потребами, незалежно від місця їхнього проживання.

Важливою умовою підвищення ефективності роботи ІРЦ є поліпшення професійної підготовки фахівців через систему безперервної освіти. Такий підхід сприятиме опануванню сучасних методик і технологій, що відповідають актуальним потребам дітей з ООП.

Окремої уваги потребує фінансове забезпечення діяльності центрів, адже саме належне фінансування дозволяє покращити матеріально-технічну базу, запроваджувати інноваційні засоби корекції та розвитку, а також підвищувати якість наданих послуг.

Не менш значущим є налагодження тісної взаємодії між ІРЦ, закладами загальної середньої освіти та батьками. Така співпраця дозволяє сформувати єдиний, узгоджений підхід до навчання, виховання та соціалізації дитини, з урахуванням її індивідуальних потреб.

Крім того, доцільним є запровадження ефективної системи моніторингу діяльності інклюзивно-ресурсних центрів. Це дасть можливість оцінювати результати роботи з дітьми з ООП, аналізувати

досягнення та своєчасно коригувати освітні стратегії для досягнення кращих результатів.

Розвиток інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) є пріоритетним напрямом у забезпеченні рівного доступу до якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, що узгоджується з сучасними орієнтирами освітньої політики України та відповідає міжнародним стандартам інклюзивної освіти. Враховуючи основні виклики, які постають перед ІРЦ, подальші перспективи їхнього розвитку мають бути спрямовані на удосконалення організаційно-структурних засад діяльності, зміцнення кадрового потенціалу, інтеграцію інноваційних технологій у практичну роботу, а також розширення функціональних можливостей центрів для більш ефективного задоволення потреб дітей з ООП.

Отже, майбутній розвиток інклюзивно-ресурсних центрів має ґрунтуватися на комплексному підході до надання освітніх, соціальних і реабілітаційних послуг для дітей з особливими освітніми потребами. Для цього необхідно вдосконалити нормативно-правову базу, підвищити рівень професійної підготовки фахівців, зміцнити матеріально-технічне забезпечення та впроваджувати сучасні інноваційні технології. Реалізація цих кроків забезпечить рівний доступ до якісної освіти для всіх дітей з ООП, сприятиме їхній повноцінній інтеграції в суспільство та розкриттю особистісного потенціалу.

Список використаних джерел:

1. Жук Т. В., Ілляшенко Т. Д., Каменщук Т. Д., Обухівська А. Г., Якимчук Г.В.; за ред. А. Г. Обухівської, Т. Д. Ілляшенко. Організаційно-функціональні моделі інклюзивно-ресурсних центрів в умовах децентралізації (з досвіду роботи). 2022. С.102-107 .
2. Литовченко С.В. Ключові аспекти узагальнення результатів оцінювання та підготовки висновку Інклюзивно-ресурсного центру. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 1(15), С. 201-212.

3. Полупанова Я.М. Організаційно-методичне забезпечення діяльності фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів в умовах викликів сьогодення. дис.доктор філософії : 016. Київ, 2023. 379 с.

ЗАСТОСУВАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анастасія Пуляк,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки та психології,
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка
E-mail: a.flysnik@gmail.com

Науковий керівник: **Ірина Шульга,**
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
E-mail: ira.shulha@tnpu.edu.ua

Сучасна логопедична практика вимагає впровадження інноваційних технологій, що сприяють ефективній корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Однією з таких технологій є арт-терапія – метод лікування мистецтвом, який передбачає залучення дитини до творчої діяльності з метою розвитку її психоемоційної сфери та мовленнєвих навичок. Актуальність проблеми зумовлена високим відсотком мовленнєвих порушень серед дітей та потребою у використанні комплексних методик, що враховують індивідуальні особливості їхнього розвитку.

Сьогодні питання застосування арт-терапевтичних технологій у роботі з дітьми відображено як у працях українських (О. Яценко, Т.Скрипка, Н. Гаврилова, О. Кочергін), так і зарубіжних (Е. Адамсон, Д. Віннікотт, Е. Крамер, М. Наумбург та інші) вчених. Науковці підкреслюють значення мистецтва як ефективного засобу для розвитку емоційно-особистісної сфери, соціалізації дітей із мовленнєвими порушеннями. Проте залишаються невирішені окремі аспекти щодо інтеграції арт-терапевтичних технологій у логопедичну роботу з дітьми.

Мета статті – дослідити особливості застосування арт-терапевтичних технологій у логопедичній роботі з дошкільниками та визначити найбільш ефективні методи арт-терапії для стимуляції та розвитку мовлення.

Арт-терапія в логопедичній роботі розглядається як метод впливу на емоційно-особистісну сферу та мовленнєвий розвиток дитини через різні види мистецтва: малювання, ліплення, аплікацію, музику, танець тощо. За визначенням ученої Г. Зайцевої, арт-терапія створює безпечне середовище для вільного самовираження, зняття психоемоційної напруги, формування позитивної самооцінки [1].

Основними завданнями арт-терапії у логопедичній роботі є:

- стимулювання мовленнєвої активності;
- розвиток дрібної моторики;
- активізація емоційних переживань;
- подолання страху перед комунікацією.

Водночас як зазначає С. В. Шевченко, через творчі види діяльності вдається активізувати компенсаторні можливості дитини та створити умови для природного мовленнєвого розвитку [2].

У практичній діяльності логопеда можуть застосовуватись такі арт-терапевтичні методики:

- малювання пальцями та пензлями для розвитку артикуляційної моторики;
- створення аплікацій і колажів для формування навичок зв'язного мовлення;
- ліплення з пластиліну для активізації сенсомоторного розвитку;
- музична терапія для стимулювання ритмічного мовлення.

Однією з ефективних арт-терапевтичних технологій у роботі логопеда є також пісочна терапія. О. Василенко наголошує, що робота з піском дозволяє дітям проявити свої емоції та думки у символічній формі, що особливо важливо для дітей з порушеннями мовлення, які мають

труднощі у вербалізації власних переживань [3]. Зокрема, у процесі роботи із піском активізуються мовленнєві процеси, розвивається дрібна моторика, що безпосередньо впливає на розвиток мовленнєвих функцій дітей дошкільного віку.

У процесі роботи логопеда важливо враховувати, що різні види арт-терапії мають свою специфіку впливу на мовленнєвий розвиток дитини, наприклад, малювання сприяє стимулюванню образного мислення та розвитку мовленнєвої уяви, що особливо ефективним є для дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

У свою чергу ліплення активізує сенсомоторний розвиток та дрібну моторику, що безпосередньо впливає на стан мовленнєвої моторики, а отже – на чіткість мовлення [2].

Музична терапія, згідно з даними досліджень, значно покращує ритмічність мовлення та сприяє подоланню темпо-ритмічних порушень. Водночас пісочна терапія є особливо ефективною у роботі з дітьми, які комплексні мовленнєві та емоційні порушення, оскільки забезпечує можливість невербального самовираження, зняття внутрішньої напруги й поступового переходу до вербалізації емоцій [3].

На наш погляд оптимальним для логопедичної практики є комплексний підхід, що передбачає комбінування декількох видів арт-терапії залежно від індивідуальних потреб та особливостей розвитку дитини. Особливу увагу необхідно приділяти індивідуалізації арт-терапевтичних занять, що передбачає врахування рівня розвитку мовлення, емоційно-вольової сфери, психофізичних особливостей кожної дитини. Доречним також є інтеграція арт-терапевтичних методів у класичне логопедичне заняття, що допомагає досягати стійких позитивних результатів у корекції мовленнєвих порушень дітей.

Отже, арт-терапевтичні технології є дієвим засобом у корекції мовленнєвих порушень дітей дошкільного віку. Використання творчої діяльності сприяє розвитку дрібної моторики, стимулює мовленнєву

активність, покращує емоційний стан дитини, що позитивно впливає на результати логопедичної роботи. Ефективне поєднання традиційних логопедичних методів із елементами арт-терапії дозволяє педагогу розробити індивідуальну траєкторію для розвитку мовлення кожної дитини, враховуючи її психофізіологічні особливості.

Список використаних джерел:

1. Зайцева Г. В. Арт-терапія в корекційно-розвивальній роботі з дітьми дошкільного віку : навчально-методичний посібник. Київ : Науковий світ, 2015. 176 с.
2. Шевченко С. В. Логопедія: теоретичні основи та практика : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 312 с.
3. Василенко О. М. Використання пісочної терапії у логопедичній практиці. *Молодий вчений*. 2019. № 1 (65). С. 85–88.

МАГІСТРАЛЬНІ ТРЕНДИ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ТА ЕРГОТЕРАПІЇ В РАМКАХ ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ІНКЛЮЗИВНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Владислав Пюрко,
магістр з фізичної терапії та ерготерапії,
асистент вчителя в класі з інклюзивною формою навчання,
Гімназія № 22 Мелітопольської міської ради Запорізької області
E-mail: vlad.1994ak@gmail.com

У сучасному суспільстві, яке постійно трансформується, зростає потреба у фахівцях, здатних забезпечити якісну реабілітацію та інтеграцію людей з обмеженими можливостями до суспільства. Фізична терапія та ерготерапія є ключовими напрямками, які сприяють цій інтеграції. Тому важливо дослідити магістральні тренди у практико-орієнтованій підготовці таких фахівців у контексті формування безпечного інклюзивно-освітнього простору [1-3]. Сучасні тенденції в освіті вимагають від фахівців з фізичної терапії та ерготерапії не лише глибоких теоретичних знань, але й практичних навичок, які дозволяють ефективно працювати в умовах інклюзивного освітнього середовища [4,6].

Серед основних викликів, що стоять перед системою підготовки фахівців з фізичної терапії та ерготерапії, можна виділити:

✓ *обмеженість практичного досвіду* - багато навчальних програм зосереджені на теоретичних знаннях, але практичні навички, необхідні для роботи з пацієнтами, часто недооцінюються;

✓ *інтеграція у систему охорони здоров'я* - фахівці мають бути готовими до роботи в різних умовах, від клінік до реабілітаційних центрів.

Формування безпечного інклюзивно-освітнього простору є важливим аспектом, що забезпечує доступність освіти для всіх здобувачів освіти, незалежно від їх фізичних можливостей [5, 8]. У цьому контексті ключовою для забезпечення якісного навчання та професійної діяльності стає

практико-орієнтована компонента підготовки фахівців з фізичної терапії та ерготерапії, яка базується на інтеграції теоретичних знань з практичними навичками. Це передбачає активне використання методів навчання, що сприяють розвитку критичного мислення, аналітичних здібностей та вміння працювати в команді. Впровадження практико-орієнтованих підходів у навчання є одним з ключових аспектів підготовки фахівців [7,9]. Серед основних трендів можна виділити:

✓ *симуляційне навчання* – використання симуляційних технологій (рольові ігри, клінічні сценарії, впровадження манекенів) дозволяє здобувачам вищої освіти відпрацьовувати практико-орієнтовні компоненти професійної підготовки в умовах, наближених до реальних, що сприяє зниженню стресу та збільшенню впевненості у своїх здібностях;

✓ *інтердисциплінарний підхід* – поліпшення підготовки фахівців за рахунок інтеграції знань та навичок з інших освітніх компонентів, таких як психологія, соціологія, педагогіка, що є особливо важливим у контексті інклюзивної освіти;

✓ *практика на базі клінічних установ* – співпраця з медичними закладами та реабілітаційними центрами забезпечує здобувачам вищої освіти можливість отримати практичний досвід під керівництвом досвідчених фахівців;

✓ *проектна діяльність* – залучення здобувачам вищої освіти до проектів, спрямованих на вирішення реальних проблем у сфері фізичної терапії та ерготерапії, що сприяє розвитку їх професійних компетенцій.

Формування безпечного інклюзивно-освітнього простору передбачає створення умов, які забезпечують рівний доступ до освіти для всіх здобувачів освіти, що включає:

✓ *адаптація навчальних програм* – потреби учнів з різними фізичними можливостями мають бути враховані при розробці та формуванні навчальних програм, які можуть включати модифікацію навчальних

матеріалів, використання спеціальних технологій та індивідуальний підхід до навчання;

✓ *підготовка педагогічних кадрів* – фахівці з фізичної терапії та ерготерапії повинні бути готові працювати в інклюзивному середовищі, що вимагає від них знань про особливості розвитку дітей з особливими потребами, а також навичок комунікації та співпраці з іншими фахівцями;

✓ *створення безпечного середовища* – пріоритетом є безпека здобувачів освіти, яка передбачає не лише фізичну безпеку, але й психологічний комфорт, що є важливим для успішного навчання.

Формування безпечного інклюзивного освітнього простору у підготовці фахівців з фізичної терапії та ерготерапії та дотичних галузей є ключовим елементом, основними принципами якого зазначають:

✓ *доступність* – забезпечення рівного доступу до освітніх ресурсів і можливостей для всіх здобувачів вищої освіти, незалежно від їх фізичних можливостей;

✓ *підтримка і супровід* – запровадження системи підтримки для вищої освіти з обмеженими можливостями та їх інтеграція в освітній процес;

✓ *культурна чутливість* – виховання поваги до різноманіття та усвідомлення важливості інклюзії в освітньому процесі.

Для ефективної підготовки фахівців з фізичної терапії та ерготерапії в умовах інклюзивного освітнього простору важливо використовувати різноманітні практико–орієнтовані методи навчання:

✓ *кейс-метод* – аналіз реальних випадків з практики дозволяє здобувачам вищої освіти розвивати навички критичного мислення та прийняття рішень;

✓ *групова робота* – співпраця в групах сприяє розвитку комунікативних навичок та вмінню працювати в команді, що є важливим у професійній діяльності;

✓ *використання сучасних технологій* – інтеграція інформаційних технологій у освітній процес дозволяє створити інтерактивне середовище, яке сприяє більш глибокому засвоєнню матеріалу.

У практично–орієнтованій підготовці фахівців цього напрямку вагому роль відіграють сучасні технології, серед яких можна відзначити:

✓ *віртуальна реальність* – технології віртуальної реальності можуть бути використані для моделювання різних ситуацій, що дозволяє здобувачам освіти навчатися в унікальних умовах;

✓ *онлайн–платформи для навчання* – інтерактивні платформи надають можливість для дистанційного навчання та обміну досвідом між здобувачами вищої освіти й фахівцями з різних регіонів;

✓ *дані великого обсягу* – використання аналітики даних для вивчення ефективності навчальних програм та адаптації їх відповідно до потреб здобувачів освіти.

Магістральні тренди у практико–орієнтованій підготовці фахівців з фізичної терапії та ерготерапії, орієнтовані на формування безпечного інклюзивного освітнього простору, повинні спиратись на інтеграцію теорії і практики, використання інноваційних технологій та забезпечення доступності навчальних ресурсів. Лише за допомогою таких підходів можна підготувати фахівців, які зможуть ефективно працювати у сучасному світі, враховуючи потреби різних груп населення, забезпечуючи їхній успішний розвиток та інтеграцію в суспільство. Практико–орієнтована компонента професійної підготовки фахівців з фізичної терапії та ерготерапії є важливим елементом формування безпечного інклюзивно–освітнього простору, яка забезпечує здобувачам вищої освіти необхідні знання та навички для ефективної роботи в умовах різноманітності учнів. Інтеграція теоретичних знань з практичними навичками, використання сучасних методів навчання та створення безпечного середовища є ключовими аспектами, які сприяють успішній професійній діяльності фахівців у цій галузі. А подальший розвиток

практико–орієнтованої підготовки фахівців з фізичної терапії та ерготерапії є необхідним для забезпечення якісної освіти та підтримки інклюзивності в освітньому процесі.

Список використаних джерел:

- 1.Белікова Н.О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності : дис. доктора пед. наук : 13.00.04. Луцьк, 2012. 575 с.
- 2.Кукса В.О. Переорієнтація професійної самосвідомості студента-фізреабілітолога. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*, 2002. №4. С. 40-47.
- 3.Омельяненко І.О. Теоретичні основи компетентнісного підходу щодо підготовки вчителя фізичної культури. *Професійні компетенції та компетентності вчителя*: матеріали регіональної наук.-практ. семінару. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. С. 117–118.
- 4.Стандарт вищої освіти за спеціальністю 227 «Фізична терапія, ерготерапія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти /Наказ МОН України від 19.12.2018. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>
- 5.Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. Київ: «К.І.С.», 2003. 296 с.
- 6.Христова Т.Є., Пюрко В.Є., Пюрко О.Є. Специфіка біоекомединици в контексті громадського здоров'я. Суспільство і національні інтереси. 2024. № 4(4). С. 86-99. ISSN 3041-1572 DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-4\(4\)-86-99](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-4(4)-86-99)
- 7.Khrystova Tetiana, Pyurko Vldyslav, Pyurko Olga. Modern discourse of professional training of physical therapy and ergotherapy: axio-pedagogical content. *Інноваційна педагогіка*, 2023. Вип. 64. Т. 2. С. 118-121. ISSN 2663-6085. Посилання: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.23>

8. Pyurko V.E., Khrystova T.E., Pyurko O.E, Kazakova S.M. Information concept of the human health phenomenon as a guarantee of bioecosystem stability. IOP Conference Series: Earth and Environmental Science. Vol. 1049, special issue 1: *IOP Conf. Series: Earth and Environmental Science*, 2022, 1049 (1), 012070 DOI:10.1088/1755-1315/1049/1/012070. Посилання: <https://iopscience.iop.org/issue/1755-1315/1049/1>
9. Tunning Education Structures in Europe. 2nd Edition. [Elektronik resourse]. Mode of access: <http://tuning.unideusto.org>. 2008. 126 p.

ІНКЛЮЗИВНО-ОСВІТНЯ КОМПОНЕНТА
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПРИРОДНИЧОЇ ГАЛУЗІ
В КОНТЕКСТІ КЛЮЧОВИХ ЗАСАД КОНЦЕПЦІЇ НУШ

Ольга Пюрко,
кандидатка біологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри ботаніки, екології та садово-паркового господарства
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
E-mail: diser0303@gmail.com

Сучасна система освіти в Україні переживає значні зміни, спричинені впровадженням нових освітніх стандартів та концепцій [1,3]. Однією з ключових ініціатив є Концепція нової української школи (НУШ), яка акцентує увагу на інклюзивності, індивідуалізації навчання та розвитку критичного мислення. У цьому контексті важливо дослідити, як інклюзивно-освітня компонента впливає на професійну підготовку фахівців природничої галузі, адже саме ці спеціалісти формують основи наукового пізнання та технологічного прогресу [4]. В сучасному світі, де соціальні, економічні та екологічні виклики набувають глобального характеру, забезпечення якісної освіти для майбутніх фахівців природничої галузі стає надзвичайно актуальним. Одним із важливих аспектів цієї підготовки є інклюзія, що передбачає створення умов для навчання всіх здобувачів освіти, незалежно від їхніх можливостей або потреб. В даному контексті розглядаються ключові засади Концепції Нової української школи (НУШ), що сприяють формуванню інклюзивного середовища в освітніх закладах.

Інклюзивна освіта — це підхід, що базується на принципах рівності, доступності та підтримки, що забезпечує інтеграцію дітей з особливими потребами в загальну систему освіти. У рамках професійної підготовки фахівців природничої галузі важливо враховувати, що природничі науки

наряду з іншими освітніми компонентами мають бути доступними для всіх здобувачів освіти [2].

Інклюзивна освіта передбачає створення умов для навчання всіх здобувачів освіти, незалежно від їхніх фізичних, соціальних чи психологічних особливостей. А це означає, що освітній процес має бути адаптований до потреб кожного учня, що, в свою чергу, вимагає від педагогів нових підходів, методів і технологій [5]. Важливими аспектами інклюзивної освіти є:

- ❖ *доступність* - забезпечення рівного доступу до освіти для всіх учнів;
- ❖ *адаптація навчальних програм* - модифікація змісту та методів навчання відповідно до індивідуальних потреб учнів;
- ❖ *співпраця* - взаємодія між педагогами, батьками та фахівцями для створення сприятливого навчального середовища.

Концепція НУШ визначає кілька ключових засад, що сприяють реалізації інклюзивної освіти:

- ❖ *зосередженість на здобувачу освіти* – навчальні програми мають бути спрямовані на розвиток особистості учня, його творчих і критичних здібностей, що передбачає індивідуалізацію освітнього процесу, тому може включати різноманітні методики навчання, які враховують специфічні потреби учнів;
- ❖ *співпраця в навчанні* – важливим аспектом реалізації інклюзивної освіти є співпраця між здобувачами освіти, викладачами та батьками, що забезпечує підтримку учням, які опиняються в складних умовах або мають труднощі в навчанні;
- ❖ *адаптація освітнього середовища* – заклади освіти мають створювати інклюзивне середовище, де кожен учень може почуватися комфортно, тому включає в себе не тільки фізичну доступність приміщень, але також і адаптацію навчальних програм, ресурсів і технологій.

Відповідно до Концепції НУШ, освітній процес має бути орієнтований на потреби здобувачів освіти, що передбачає створення адаптаційних

програм та ресурсів, які враховують різноманітність у класі. Це включає в себе як матеріали для навчання, так і методи викладання.

Професійна підготовка фахівців природничої галузі включає в себе не лише засвоєння теоретичних знань, але й розвиток практичних навичок, критичного мислення та здатності до інновацій [1-5]. У рамках Концепції НУШ важливо інтегрувати інклюзивні підходи в освітній процес, що дозволить майбутнім фахівцям:

- ❖ *розвивати емпатію* – розуміння потреб різних категорій учнів допоможе створити більш чутливе та адаптивне навчальне середовище;
- ❖ *застосовувати диференційоване навчання* – використання різних методів і форм навчання, що відповідають індивідуальним потребам здобувачів освіти;
- ❖ *сприяти командній роботі* – формування навичок співпраці в умовах різноманітності.

Ключові засади Концепції НУШ, такі як особистісно орієнтований підхід, інтеграція навчання та виховання, а також розвиток критичного мислення, є основою для впровадження інклюзивної освіти в професійній підготовці фахівців природничої галузі. Цей підхід передбачає врахування індивідуальних особливостей кожного майбутнього фахівця. У контексті природничих наук це може проявлятися у виборі тем досліджень, які відповідають інтересам та здібностям здобувачів вищої освіти. Викладачі мають бути готові адаптувати навчальні матеріали та методи, щоб забезпечити максимальну залученість усіх здобувачів освіти.

Інклюзивна освіта вимагає інтеграції освітніх компонентів, що дозволяє студентам бачити зв'язки між різними галузями знань. Наприклад, вивчаючи екологію, студенти можуть досліджувати соціальні аспекти охорони навколишнього середовища, що сприятиме розвитку їхньої соціальної відповідальності.

Фахівці природничої галузі повинні вміти аналізувати інформацію, ставити запитання та формулювати власні висновки. Інклюзивні методи

навчання, такі як проектна діяльність та групові дискусії, сприяють розвитку критичного мислення, оскільки студенти вчаться слухати один одного, обговорювати різні точки зору та шукати компроміси.

Професійна підготовка фахівців природничої галузі має враховувати інклюзивну складову. А це означає, що освітні програми вищих навчальних закладів повинні включати курси з педагогічної інклюзії, інклюзивної практики, а також формування соціальних і комунікаційних навичок. У рамках підготовки майбутніх фахівців природничої галузі важливо реалізувати такі принципи:

- ❖ *включення теми інклюзії у навчальні програми* – освітні компоненти, наприклад «Методика викладання природничих наук» та інші, можуть містити модулі, присвячені інклюзивним практикам та методам адаптації навчальних матеріалів;

- ❖ *розвиток практичних навичок* – створення умов для проходження практики в інклюзивних школах чи закладах з метою отримання досвіду роботи з учнями з особливими потребами;

- ❖ *співпраця з фахівцями* – залучення психологів, дефектологів і інших спеціалістів для проведення тренінгів, семінарів, що допоможуть майбутнім фахівцям освоїти техніки і методи роботи в інклюзивному класі.

Необхідно зазначити, що впровадження інклюзивної складової в професійну підготовку фахівців природничої галузі стикається з певними викликами, зокрема:

- ❖ *недостатня підготовка педагогів* – багато викладачів та вчителів не мають досвіду роботи в інклюзивному класі, що може негативно позначатися на якості навчання;

- ❖ *невідповідність матеріально-технічного забезпечення* – не всі освітні заклади мають необхідні ресурси для реалізації інклюзивного навчання;

- ❖ *опір змін* – зміна традиційних підходів до навчання може зустрічати опір з боку вчителів та адміністрацій закладів.

Однак перспективи впровадження інклюзивної освіти виглядають оптимістично. З розвитком суспільної свідомості щодо важливості інклюзії, зміни на рівні державної політики (включаючи фінансування, підготовку кадрів, інформаційну підтримку) можуть суттєво посилити цю складову в освіті.

Інклюзивно-освітня компонента професійної підготовки фахівців природничої галузі є важливим елементом реалізації Концепції НУШ, що сприяє формуванню нової генерації фахівців, які не лише володіють глибокими знаннями у своїй галузі, але й здатні працювати в умовах різноманітності, проявляти емпатію та критично мислити. Впровадження інклюзивних підходів у освітній процес є необхідною умовою для підготовки конкурентоспроможних фахівців, які зможуть ефективно вирішувати складні проблеми сучасного світу. Інклюзивно-освітня складова професійної підготовки фахівців природничої галузі, що затверджена в рамках Концепції НУШ, є важливим кроком до формування суспільства, яке визнає і цінує різноманітність. Дослідження та впровадження інклюзивних практик в освіті не тільки допоможуть забезпечити доступність навчання для всіх здобувачів освіти, а й сприятимуть становленню компетентних і соціально відповідальних фахівців, здатних ефективно працювати в умовах різноманітності та інклюзії.

Список використаних джерел:

1. Білецька Л. Інклюзивне навчання: перші кроки в Україні. *Дошкільне виховання*, 2007. № 4. С. 12–15.
2. Як зробити школу інклюзивною. Досвід проектної діяльності: Методичний посібник /Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» /Уклд. С. Єфімова. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2012. 176с.

3. Bilohur V., Pyurko V., Khrystova T., Pyurko O., Moskalyk H. Impacto social de las políticas educativas para la enseñanza del deporte en contextos de crisis: Visión general. Visión general. *Interacción y Perspectiva*. 2024. Vol. 14. № 2. P. 534-546. Посилання: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10929047>
4. Pyurko V.E., Khrystova T.E., Pyurko O.E, Kazakova S.M. Information concept of the human health phenomenon as a guarantee of bioecosystem stability. IOP Conference Series: Earth and Environmental Science. Vol. 1049, special issue 1: 3rd International Conference on Sustainable Futures: Environmental, Technological, Social and Economic Matters; *IOP Conf. Series: Earth and Environmental Science*, 2022, 1049 (1), 012070 DOI:10.1088/1755-1315/1049/1/012070. Посилання: <https://iopscience.iop.org/issue/1755-1315/1049/1>
5. Tunning Education Structures in Europe. 2nd Edition. [Elektronik resourse]. Mode of access: <http://tuning.unideusto.org>. 2008. 126 p.

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ІНОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ТА ПРАКТИЧНІ РЕЗУЛЬТАТИ

Анатолій Рацул,
кандидат педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та спеціальної освіти,
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
E-mail: ratsulkafedra@gmail.com

Олександр Рацул,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри психології та соціальної роботи,
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
E-mail: ratsulkafedra@gmail.com

Сучасна інклюзивна освіта знаходиться у фазі кардинальних змін, що визначаються впровадженням цифрових технологій у всі сфери навчального процесу. Завдяки стрімкому розвитку інтернету та супутніх комунікаційних технологій, з'являються нові інструменти, які суттєво змінюють традиційні підходи до навчання та дають можливість переосмислити роль викладача і учня в освітньому процесі. Інноваційні цифрові рішення, зокрема адаптивні платформи, інтерактивні освітні ресурси та мобільні додатки, відкривають нові можливості для персоналізації навчального середовища учнів із особливими освітніми потребами, дозволяючи створювати індивідуальні траєкторії засвоєння матеріалу на основі аналізу їхніх поточних результатів та особистих потреб.

Ці інновації дозволяють не лише адаптувати навчальний контент під індивідуальні вимоги кожного учня, але й створити динамічне середовище, де кожен може вносити свій вклад у процес навчання через участь у інтерактивних завданнях, спільних проектах та онлайн-обговореннях. Завдяки цьому відбувається активна взаємодія між

учасниками навчального процесу, що стимулює розвиток критичного мислення та творчих здібностей. Педагоги отримують можливість оперативно відслідковувати успішність учнів, своєчасно коригувати навчальний процес і, за допомогою зворотного зв'язку, вдосконалювати методики викладання.

Додатково, застосування цифрових рішень допомагає подолати географічні та ресурсні обмеження, забезпечуючи рівний доступ до освітніх можливостей для всіх учнів незалежно від їхнього місцезнаходження чи соціального статусу. За допомогою дистанційного навчання, онлайн-курсів і віртуальних класів, учні з віддалених регіонів отримують шанс на якісну освіту, а освітні установи можуть залучати кращих фахівців з різних частин країни та світу для проведення лекцій і семінарів. Таким чином, цифрові технології стають основою для демократизації освіти, сприяючи усуненню традиційних бар'єрів та забезпечуючи більш інклюзивне освітнє середовище для всіх зацікавлених учасників процесу [1, с. 10–15].

Застосування цифрових технологій у сфері інклюзивної освіти сприяє створенню гнучких освітніх моделей, що легко адаптуються до індивідуальних потреб кожного учня. Ці моделі дозволяють формувати освітній процес на основі даних про особливості кожного учня, його швидкість засвоєння матеріалу та власні інтереси, що є надзвичайно важливим для розвитку особистості. Проведений аналіз практичних кейсів та досвід впровадження інноваційних підходів демонструє, що інтеграція електронних ресурсів, віртуальних класів та систем дистанційного навчання не лише сприяє покращенню освітнього процесу, але й стимулює розвиток нових компетентностей як у учнів, так і в педагогів.

Наприклад, використання інтерактивних платформ дозволяє проводити живі опитування, онлайн-дискусії та тестування, завдяки чому вчителі можуть оперативно оцінювати рівень засвоєння матеріалу та коригувати методики навчання в режимі реального часу. Це створює

умови для безперервного зворотного зв'язку, що дозволяє педагогам виявляти труднощі в розумінні матеріалу та вчасно реагувати, надаючи додаткові пояснення чи вправи. Завдяки цьому кожен учень отримує персоналізовану підтримку, що сприяє його професійному та особистісному зростанню.

Широкомасштабне використання цифрових інструментів у підготовці педагогічних кадрів дозволяє підвищити якість професійного рівня викладання, забезпечуючи ефективну підтримку дітей з особливими потребами. Педагоги можуть проходити онлайн-курси, майстер-класи та тренінги, де обговорюються сучасні технологічні інновації та методики роботи з учнями, що потребують індивідуального підходу. Це сприяє формуванню висококваліфікованої команди викладачів, здатної ефективно організувати освітній процес у складних умовах сучасного світу.

Водночас, розробка методичних рекомендацій, що враховують специфіку цифровізації традиційних освітніх практик, дозволяє оптимізувати процес адаптації навчального контенту до умов змінного середовища. Ці рекомендації базуються на досвіді впровадження новітніх технологій та враховують як педагогічну підтримку, так і психологічну адаптацію учнів. Вони охоплюють питання організації дистанційного навчання, інтеграції електронних ресурсів у традиційний навчальний процес, а також розробку ефективних методів використання віртуальних класів. Завдяки цьому можливо створити стабільну платформу для навчання, яка дозволяє максимізувати потенціал кожного учня та забезпечити широке застосування інклюзивних практик у сучасних освітніх установах [1, с. 10-15; 2, с. 27].

Враховуючи сучасні виклики та тенденції розвитку цифрових технологій, подальші дослідження повинні бути спрямовані на впровадження елементів штучного інтелекту та машинного навчання для побудови персоналізованих навчальних траєкторій. Новітні технології

дозволяють проводити аналіз великого обсягу даних про навчальну діяльність кожного учня, що відкриває можливість точнішої діагностики його освітніх потреб та оперативної корекції навчального процесу. За допомогою алгоритмів штучного інтелекту можливо створювати адаптивні освітні системи, які не тільки аналізують успішність засвоєння матеріалу, але й автоматично пропонують додаткові ресурси або завдання для закріплення знань, що дозволяє врахувати індивідуальні стилі навчання та рівень підготовки кожного учня.

Сучасні підходи до аналізу даних забезпечують можливість створення інтелектуальних освітніх платформ, здатних прогнозувати освітній потенціал учня та його подальший розвиток. Такі системи можуть враховувати історію навчальної активності, результати тестувань, участь у інтерактивних заняттях та навіть поведінкові особливості, що дозволяє формувати максимально персоналізовані траєкторії навчання. Водночас, інтеграція інтелектуальних алгоритмів дає змогу викладачам отримувати регулярні звіти з рекомендаціями щодо модифікації навчального процесу, що сприяє своєчасному реагуванню на змінні потреби учнів.

Такий підхід сприяє не лише підвищенню якості навчання, але й стимулює постійний розвиток педагогічних стратегій, орієнтованих на підтримку інклюзивної освіти в умовах швидкозмінного інформаційного середовища. Використання сучасних технологій дозволяє вчителям і адміністраторам освітніх установ будувати індивідуальні траєкторії навчання, що враховують не тільки поточний рівень знань, а й потенціал кожного учня для подальшого розвитку. Це створює умови для активного залучення учнів до процесу самонавчання, підвищує їх мотивацію та сприяє формуванню критичного мислення.

Таким чином, інтеграція інноваційних цифрових рішень стає ключовою умовою для створення гнучкого, адаптивного та інноваційного освітнього середовища, яке забезпечує високий рівень підтримки та розвитку для всіх учасників навчального процесу. Розробка таких систем

відкриває перспективу для майбутніх досліджень, спрямованих на вдосконалення алгоритмів аналізу даних, розширення функціональності адаптивних платформ та створення більш ефективних методичних рекомендацій для викладачів, що сприятиме подальшому розвитку інклюзивної освіти [2, с. 29].

Список використаних джерел:

1. Іваненко М. П. Цифрова трансформація в освіті: нові перспективи. Освітній простір, 2023. Т. 38, № 1. С. 10–15. DOI: <https://doi.org/10.54321/op.2023.38.1.10–15>.
2. Сидоренко В. Є. Інноваційні підходи в інклюзивній освіті: цифрові технології та їх вплив. Педагогічні дослідження, 2024. Т. 42, № 2. С. 27–29. DOI: <https://doi.org/10.54321/pd.2024.42.2.27–29>.

ДІАГНОСТИКА ДИСЛЕКСІЇ ЯК СКЛАДОВА ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Анжеліка Романишин,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки і психології
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка
E-mail: anzelikaromanisin33@gmail.com

Науковий керівник: **Надія Горішна,**
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка
E-mail: nadiahorishna@tnpu.edu.ua

Актуальність проблеми діагностики дислексії серед учнів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) зумовлена значним збільшенням дітей (від 8% до 25%), у яких виникають труднощі під час опанування грамоти вже на початкових етапах навчання [4, с. 16].

Читання і письмо є складними психофізіологічними процесами в структурі писемного мовлення. Останнє формується на основі усного та потребує узгодженої діяльності сенсорних та функціональних систем [2, с. 5; 4, с. 224]. Своєчасне виявлення порушень у їх формуванні є надзвичайно важливим для правильної організації освітнього процесу. В умовах інклюзивного освітнього середовища, одним з важливих завдань логопеда є детальна діагностика порушень читання та вирізнення дислексичних помилок з-поміж інших. Встановлення сутності причин, виявлення їх специфічних особливостей та створення правильного напрямку корекційної роботи – основні завдання логопеда у закладі загальної середньої освіти та спеціальних закладах освіти.

Питання природи, проявів, діагностики та корекції дислексії висвітлені у працях як вітчизняних (Н. Бабич, Г. Барищук, А. Будагян,

Е. Данілавічюте, В. Ільяна, Л. Кондратенко, В. Мартиненко, В. Меліченко, О. Прищепа, О. Просіна, О. Савченко, В. Тарасун, Л. Тенцер, Н. Чередніченко), так і зарубіжних авторів (С. Andreola, R. Belotti, A. Brzezińska, B. Byrne, J. Carroll, P. Dawes, J. DeFries, C. Holden, Z. Matějček, R. Näätänen та ін.).

Актуальність вивчення дислексії підтверджує нещодавнє (2023-2025 рр.) міжнародне дослідження, проведене за участю науковців та практиків у галузях педагогіки, психології, спеціальної освіти, діяльність яких безпосередньо пов'язана з вивченням і подоланням проявів дислексії. Завданням експертної групи було вироблення узгоджених підходів щодо термінології та формулювання рекомендацій із діагностики, корекції в освітньому процесі та лікування дислексії. Окрему увагу було приділено аналізу особливостей проявів дислексії в різних мовах, що зумовило широке міжнародне представництво. Модераторами стали науковці з англomовних країн (Австралії, Канади, Великої Британії, США) та тих де спілкуються іншими мовами: Єгипту, Фінляндії, Франції, Німеччини, Гонконгу, Кувейту, Нідерландів, Норвегії, Португалії, Швеції. У результаті тривалої аналітичної роботи, що тривала протягом двох років, експерти дійшли низки важливих висновків, серед яких:

- діти з порушеннями мовлення у молодшому шкільному віці можуть мати труднощі в опануванні грамотою;
- школярі, які тривалий час мають труднощі з опануванням навичками читання, незважаючи на цілеспрямовану допомогу, повинні пройти діагностику, спеціально розроблену для виявлення дислексії [6].

Цей підхід уже давно активно застосовується в окремих країнах, зокрема у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії, де обстеження дітей на наявність дислексії відбувається за допомогою стандартизованих фонетичних тестів (наприклад, Phonics checks school), та проводяться на державному рівні [8]. Таке тестування очікує школярів після закінчення першого та другого класу.

Аналізуючи складну природу дислексії, науковці створили модель оцінки наявності цього мовленнєвого порушення у дітей, яка представлена у таблиці 1 [6].

Важливим висновком дослідження стало твердження про значення виявлення ознак дислексії у дошкільному віці та позначення їх терміном «ризик розвитку дислексії» [6].

У вітчизняній науково-методичній літературі В. Ільяною розроблено програму попередження дислексії у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення, у якій розкрито:

- зміст діагностики для виявлення груп ризику щодо стійких розладів читання;
- організацію корекційного навчання з попередження дислексії;
- методику розвитку зорових і слухових функцій та операцій [1].

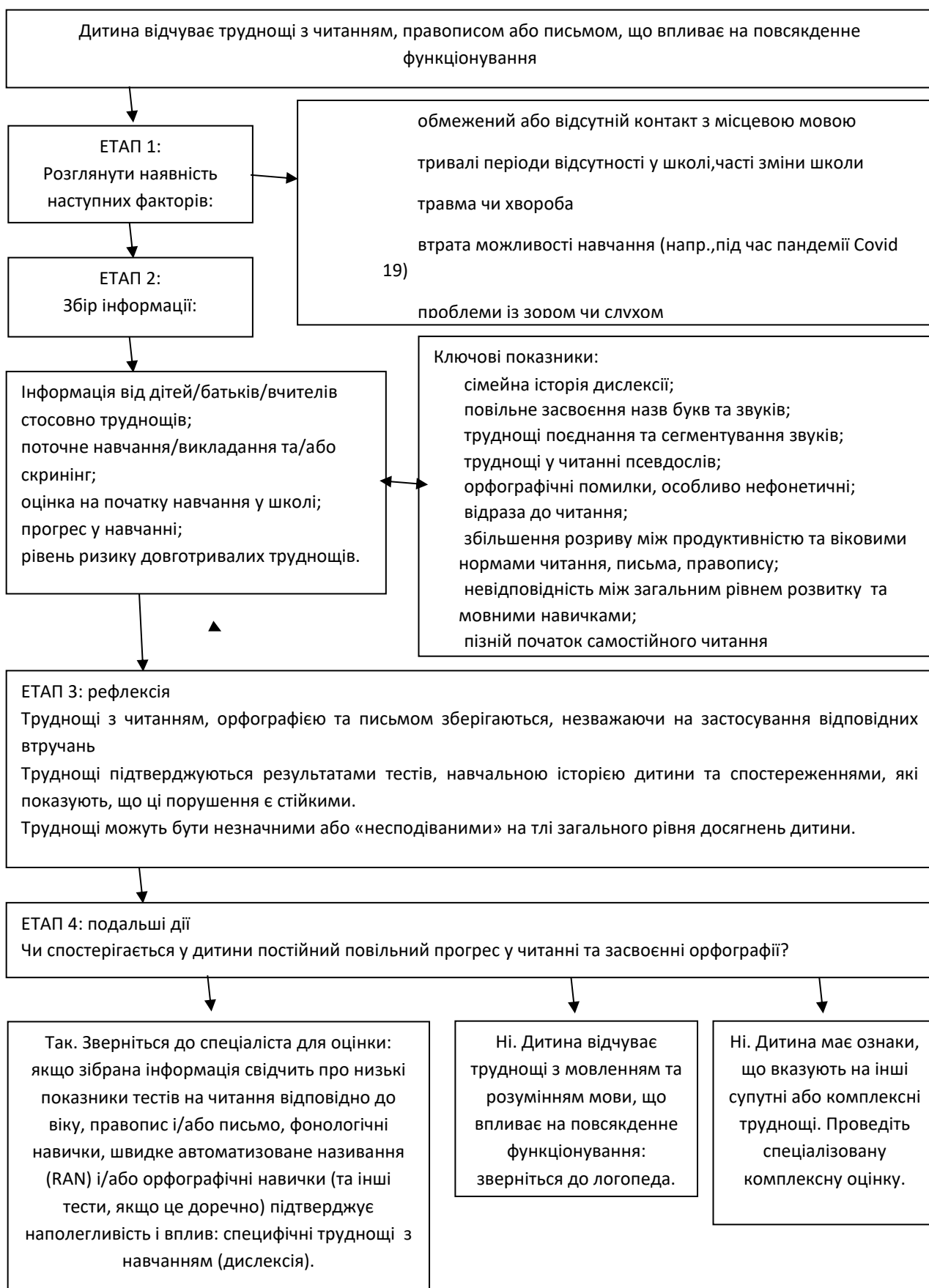
Вчена представила етапи роботи, послідовність обстеження, запропонувала орієнтовну картку обробки отриманих даних та кількісну оцінку (в балах) результатів діагностики. На думку дослідниці такий підхід дасть можливість аналізувати успіхи дітей після спрямованого втручання, що за визначенням British Dyslexia Association є одним з критеріїв наявності дислексії: «Ступінь тяжкості та стійкості дислексичних труднощів визначається дослідженням змін, які відбулися в результаті обґрунтованого втручання» [5].

Важливим етапом у житті кожного дошкільника є перехід до школи, де провідною діяльністю молодшого школяра стає опанування читання та письма. Діагностика готовності дитини до навчання здійснюється педагогами, психологами, є частиною логопедичного обстеження, забезпечує інформацією про психофізіологічні передумови до навчання.

Такий міждисциплінарний підхід до вивчення особливостей першокласників має важливе значення для організації навчальної діяльності в інклюзивному освітньому просторі.

Таблиця 1.

Етапи діагностики дислексії



Реалізуючи комплексний міждисциплінарний підхід, В. Тарасун визначила концепцію готовності дітей з особливими освітніми потребами до школи «як феномену неперервної наступності спеціальної освіти» [3, с. 2]. На основі нейробіологічних та нейропсихологічних досліджень вона розробила «методику підготовчого етапу корекційно-синапсичного навчання, що забезпечує активізацію зв'язків між клітинами шляхом представлення однієї і тієї ж (спершу складної) інформації» [3, с. 2]. Враховуючи психофізіологічні та функціональні особливості дітей з особливими освітніми потребами, науковиця розробила комплекс діагностичних, психокорекційних, корекційно-розвивальних методів підготовки дошкільників зазначеної категорії до шкільного навчання [3, с. 5].

Попри важливе значення ранньої діагностики, науковці дійшли висновку, що «критичним етапом» діагностичної оцінки дітей на наявність дислексії є вік 8-9 років. На думку дослідників, саме у цьому періоді очевидною стає специфічна природа порушення та його стійкість до корекційного впливу [6].

Діагностика дислексії в учнів з особливими освітніми потребами не є простим завданням; вона передбачає використання комплексу методів, як от: спостереження, бесіди з батьками, вчителями, вивчення анамнестичних даних, встановлення провідного порушення, його впливу на процес читання. Важливим фактором є соціальне середовище.

Основними методами діагностики дислексії є стандартизовані тести, які включають вікові особливості та основні критеріїв ідентифікації дислексії.

Так, в навчальних закладах України широко використовується тест для перевірки техніки читання, який проводиться щороку, починаючи з 1-го класу до завершення молодшої школи. Тест містить чіткі вікові вимоги до кількості правильно прочитаних слів за 1 хв.

Окрім техніки та швидкості, важливим чинником є розуміння прочитаного. Опанування цієї навичкою передбачено навчальними програмами. Так, зміст навчального матеріалу, методів та прийомів роботи вчителя у добукварному періоді (1 клас) спрямовані на формування технічних навичок читання, а в післябукварний період – зосереджені на змістовій стороні. Така тенденція простежується і на наступних етапах навчання [2]. Технічні та якісні характеристики читання обумовлюються процесами фонематичного та зорового сприйняття, уваги, пам'яті, контролю [2, с. 23].

Аналіз наукових джерел показав, що діагностика «фонетичної свідомості» (саме таким терміном в західноєвропейській літературі прийнято позначати фонематичні процеси) є ключовим критерієм діагностики дислексії. Серед стандартизованих тестів в зарубіжній практиці широко використовується тест «Відтворення ритмічних структур» М. Stambak, який розроблено з урахуванням вікових особливостей та включає кількісну оцінку отриманих результатів [9]. Вітчизняні практики застосовують методики Г. Блінової та В. Ільяної, в яких описані послідовність та етапи обстеження фонематичних процесів [1].

Обстеження особливостей зорового аналізу та синтезу, зорово-просторового сприймання, зорової уваги, пам'яті, працездатності є важливим аспектом дослідження дислексичних проявів. Такі завдання, як «Нісенітниці», «Відмінності», окрім інформації про стан сформованості зорових процесів, дають можливість логопеду-практику отримати інформацію про обізнаність дитини, сформованість зв'язного мовлення.

Методика Н. Münsterberga дозволяє визначити рівень сформованості зорової уваги на графемному матеріалі та підходить для виявлення специфічних труднощів читання в учнів 3-4 класів. Пошук заданої літери з-посеред інших, двох однакових літер, елементів літер, правильного напрямку письма – це лише невеликий перелік діагностичних завдань з визначення дислексії, які входять в інструментарій сучасного логопеда.

Важливим аспектом діагностування дислексії є розвиток інтелектуальної сфери. На думку дослідників, використання терміна «дислексія» щодо труднощів навчання читання у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку можуть призвести до занадто обмеженого розуміння проблеми й звужити підходи до втручання [6]. З іншого боку, читання та розуміння прочитаного, безпосередньо впливають на рівень розвитку когнітивних процесів. Така «кореляція» буде зберігатися та потребувати додаткової уваги фахівців при діагностуванні інтелекту та дислексії. Важливо пам'ятати, що основними когнітивними проявами наявності специфічних порушень читання та письма є наступні: труднощі з фонологічною обробкою, швидкістю, пам'яттю, розумінням прочитаного [6].

Результати аналізу наукових досліджень та логопедичної практики засвідчили наявність значних напрацювань у питаннях діагностики дислексії. Констатуючи значний внесок науковців та практиків у вивчення даного питання, варто зауважити на необхідності впровадження стандартизованих методів обстеження на державному рівні. Такий підхід дасть можливість визначити поширеність дислексії та започаткувати напрацювання державних стандартів підтримки дітей з цим порушенням мовлення та їхніх сімей.

Список використаних джерел:

1. Ільяна В. М. Попередження дислексій у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Навч.-метод. посібн. Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. 120 с.
2. Мартиненко В. О. Індивідуальний підхід до формування і розвитку навички читання молодших школярів: методичний посібник. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2020. 104 с.
3. Тарасун В. В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування

(нейропсихологічний супровід). Київ: Видавництво Національного педагогічного ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2008. 299 с.

4. Тенцер Л. В. Діагностика та корекція дисграфії у молодших школярів: дис.... канд. пед. наук 13.00.03. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2021. 310 с.

5. British Dyslexia Association (BDA [dyslexia](https://www.bdadyslexia.org.uk/)). Режим доступу: <https://www.bdadyslexia.org.uk/>

6. Holden, C., Kirby, P., Snowling, M. J., Thompson, P. A. and Carroll, J.M. (2025). Towards a Consensus for Dyslexia Practice: Findings of a Delphi Study on Assessment and Identification. *Dyslexia*, 31: e1800.

Режим доступу: <https://doi.org/10.1002/dys.1800>

7. Matějček, Z. (1995). *Dyslexie, specifické poruchy čtení*. 4. vyd. Praha: H+H.

8. *Phonics checks school guidance handbook*. New Zealand: Ministry of Education, 2025. 26 p.

9. Stambak, M. (1951). Le problème du rythme dans le développement de l'enfant et dans les dyslexies d'évolution. In: *Enfance*. Tome 4 n°5. L'apprentissage de la lecture et ses troubles. pp. 480-502.

СПЕЦИФІКА СПІЛКУВАННЯ ПЕДАГОГА ІЗ ДІТЬМИ, ТРАВМОВАНИМИ ВІЙНОЮ

Надія Сеньовська,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
E-mail: ipp56@tnpu.edu.ua

Тетяна Скуратко,
кандидатка філологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри української та зарубіжної літератур
і методик їх навчання
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
E-mail: tanyabidov@gmail.com

Незважаючи на кількарічну інформаційну роботу, велика кількість громадян України досі асоціюють інклюзивну освіту як феномен, що має стосунок виключно до осіб з інвалідністю. Проте, і в академічних колах, і серед педагогів-практиків загальновизнаним є факт: «діти, які потребують інклюзивної освіти, можуть і не мати інвалідності, але вони мають ООП» [1, с. 10]. В умовах війни такими здобувачами освіти, безумовно, є ті неповнолітні українці, котрі отримали більш чи менш явну психотравму.

Необхідно зауважити, що колективну травму війни зараз має весь український соціум – це «психічна травма, отримана групою людей будь-якого розміру, аж до цілого суспільства, унаслідок якихось катастрофічних подій або злочинних дій політичних чи інших соціальних суб'єктів» [2, с. 57]. Її специфіка полягає в тому, що вона «стосується і безпосередніх учасників непростих подій, і людей, що особисто їх не переживали» [3, с. 470]. Відповідно, усі, хто має стосунок до освітнього процесу в сучасній Україні, так чи інакше травмовані війною. Можна сказати, що здобувачі освіти у переважній більшості мають ООП. Іноді це очевидно – якщо дитина перебувала деякий час в зоні бойових дій, під окупацією, або хтось

із її близьких воює, пропав безвісти, у полоні, або загинув. Але часто і педагоги, й самі здобувачі освіти підсвідомо ігнорують той простий факт, що російська агресія зачепила й травмувала кожного, без винятків. Тому так важливо і педагогічним працівникам, і батькам бути уважнішими, добрішими як одне до одного, так і до наших дітей.

Немає сумніву, що фахову психологічну допомогу має надавати підготовлений спеціаліст – психолог, психотерапевт. Однак, педагоги в сучасних умовах війни (яка відчувається навіть у тилу) зобов'язані сформувати базові навички психологічної підтримки, адже вони можуть стати в нагоді, буквально, у будь-який момент. Посібники та інші матеріали для надання базової психологічної допомоги через розмову розробляє команда українського волонтерського проєкту «Як ти, брате?» [4]. Враховуючи досвід педагогічної та освітньої волонтерської діяльності (проєкт «Патріотичні й небайдужі» [5]), рекомендуємо українським вчителям звернути увагу на зміст посібників, де пропонуються прості й логічні алгоритми взаємодії, спілкування та підтримки у цей складний воєнний час.

Перший посібник, який, на нашу думку, можна порекомендувати і вчителям, і батькам, – «Як ти, сонечко? Як розмовляти з дітьми під час війни» [6]. Адже «Дітям потрібно допомагати навіть тоді, коли й самим дорослим потрібна допомога, оскільки саме дорослі відповідальні за стан дітей» [6, с. 7]. На думку авторів, зараз, у час воєнного лихоліття, важливо давати маленьким українцям приклад взаємної уважності й допомоги: «Якщо батьки показують, що в складних ситуаціях вони намагаються підтримувати одне одного, більше довіряти одне одному і триматися разом, то й дитина теж буде вважати близькі стосунки цінним ресурсом для подолання труднощів» [6, с. 7]. Вважаємо, що це стосується усіх значимих дорослих, і педагогів – також. Можна рекомендувати матеріали посібника для підготовки до батьківських зборів, обговорення на педрадах, фахових семінарах і, безумовно, для щоденного застосування

цих порад самими учителями й вихователями. Посібник допоможе педагогічним працівникам провести своєрідну невелику самодіагностику. Адже якості, необхідні для спілкування з вихованцями зараз, потрібні й в інших ситуаціях:

- 1) щирість (чесно ділитися з дітьми актуальною інформацією, фактами без надмірних емоцій; вказувати, що ви знаєте не все);
- 2) реалістичність (казати правду не лише вихованцям, але й собі; визнавати власний страх і розгубленість), адже дитина «чекає від вас адекватності, а не моментальних правильних рішень» [6, с. 17];
- 3) готовність до взаємного обміну (дітям треба на власному прикладі демонструвати як говорити і що робити для взаємної підтримки);
- 4) відповідальність (пояснювати, що в умовах загрози рішення приймає дорослий, а дитина може допомогти й підтримати, це дуже важливо).

Посібник легкий для сприймання і містить твердження, які стимулюють та надихають: «Для спілкування з дітьми насамперед потрібні не навички, а бажання. Дитині дуже важливо отримати під час розмови всю вашу увагу» [6, с. 19].

Другий посібник, який може бути корисний саме педагогам, зокрема, керівникам – це «Тактична комунікація для закладів освіти: як спілкуватися з учнями та їхніми батьками під час війни» [7]. Команда волонтерського проєкту «Як ти, брате?» дослідила як саме повномасштабна війна вплинула на роботу закладів освіти в Україні, що змінилося у їхній роботі після 24 лютого 2022 р., і як саме окремі українські педагоги вже справляються з новими викликами, які напрацювання можна порекомендувати назагал. Адже «Коли батьки знають, що їхні діти в надійних руках, що про них піклуються і дбають про їхню безпеку, вони можуть зробити більше для перемоги. Коли вчителі знають, що робити в складних ситуаціях та як їх запобігти, вони відчують себе спокійніше і можуть цей спокій передати учням та їхнім батькам» [7, с. 6].

Колектив будь-якого закладу освіти, очевидно, має перебудовувати свою діяльність, виходячи з того, що повномасштабне вторгнення трансформувало життя нашої країни та її громадян: «Ми опинилися в новій реальності, під яку змушені підлаштуватися. Ми стали іншими людьми, тому маємо враховувати як зміни навколо, в інших, так і власні зміни, у нас самих» [7, с. 8].

Педагоги повинні зважати на те, що в будь-якій групі/класі неминуче опиняються разом діти з дуже різним травматичним досвідом, який «може бути як джерелом конфліктів, так і можливостями для взаємної підтримки» [7, с. 9]. Крім того, у них, а також в дорослих «проявляється хронічна виснаженість через воєнні дії» [7, с. 10], що призводить до труднощі у спілкуванні, чутливості до проявів неповаги, гострому сприйнятті простих ситуацій, конфліктів, відчуження, апатії. Всі три категорії, дотичні до освітнього процесу (педагоги, здобувачі, їхні батьки) «через війну отримують багато складного досвіду, який не встигають осмислювати й проговорювати» [7, с. 11] і тепер у комунікації зросла кількість чутливих тем, на обговорення яких потрібна попередня згода (День матері, День батька, День сім'ї, вшанування полеглих героїв, сімейні цінності й багато інших, які раніше були цілком звичайними). Фактично, будь-що може стати «тригером», який нагадає про болісний досвід. Водночас, автори посібника радять не відмовлятися від комунікації через страх ненавмисно зачепити людину. Навпаки, дружнє й відкрите спілкування може допомогти знизити негативний ефект. Існують різні способи досягти цього, перш за все – використання домовленостей (створюють відчуття безпеки) і прохань (підвищують рівень довіри).

Таким чином, тактика спілкування у закладі освіти (усіх рівнів: від дошкільної до вищої) передбачає чотири кроки:

- 1) встановити правильну дистанцію («Я поруч, зараз ти в безпеці»);
- 2) визнати свої труднощі («Зараз моє завдання ось у цьому, але мені складно з...»);

- 3) попросити про конкретну допомогу («Зараз мені потрібна допомога»);
- 4) чесно визнати користь («Дякую! Тепер мені легше/спокійніше/стало краще») [7].

Різний досвід, спричинений травмами війни, часто провокує конфлікти. У закладах освіти педагоги, очевидно, повинні й самі утримуватися від конфронтації одне з одним та з батьками, і працювати із напругою між вихованцями. У час війни це доволі непросто. Частіше всього спроби переконати дітей поводитися інакше не дають результату. А тиск провокує додатковий спротив. Автори посібника наголошують на тому, що «найчастіша причина конфліктів – непорозуміння, яке відбувається через різні погляди, різний досвід і стрес, тож з непорозумінням і треба працювати» [7, с. 26]. Універсальним рішенням вони називають «прояснити мотиви та обставини кожної зі сторін конфлікту» [7, с. 26]. Також суттєві проблеми в комунікації можуть виникнути через надмірну або недоречну відвертість дітей, які мають природну потребу поділитися власним травматичним досвідом. Окремий блок «проблемної взаємодії» становлять вихованці «закриваються», уникають спілкування. Усі ці випадки потребують певної стратегії, яка має бути реалізована цілим педагогічним колективом. Дуже добре зарекомендувала себе профілактика, яка здійснюється шляхом організації для кожної дитини кількох груп спілкування з різним рівнем близькості (клас, гурток, команда для виконання певного доручення), створення всім безпечного простору (де можна зберігати речі) й можливостей для часу на самоті, проговорення заздалегідь прикладів потенційних конфліктів.

Таким чином, специфіка спілкування педагога з дітьми, травмованими війною, передбачає турботу, відвертість, спільну діяльність і творення нової комунікативної культури, де потреби кожного (і дорослих, і дітей) будуть визнані, враховані й вестиметься пошук шляхів для їх задоволення.

Список використаних джерел:

1. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300 с.
2. Горностай П. Колективна травма як проблема соціальної та політичної психології. *Проблеми політичної психології*. 2018. 21(1). С. 54–68. Available online: <https://doi.org/10.33120/popp-Vol21-Year2018-5>
3. Senovska N. Nestaiko I. Psychoanalysis and patriotic education in modern Ukrainian pedagogy. *Modern approaches to ensuring sustainable development*. Edited by Valentyna Smachylo and Oleksandr Nestorenko. The University of Technology in Katowice Press, 2023. С. 469–477. URL : <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/31463>
4. Як ти, брате? Офіційний сайт волонтерського проєкту. URL : <https://yakty.com.ua/>
5. Освітній волонтерський проєкт «Патріотичні й небайдужі»: офіційна сторінка. URL: <https://www.facebook.com/profile.php?id=61555874657142>
6. Як ти, сонечко? Як розмовляти з дітьми під час війни: посібник з психологічної допомоги / Антон Семенов та інші. К., 2023. 40 с. URL: <https://yakty.com.ua/shop>
7. Тактична комунікація для закладів освіти: як спілкуватися з учнями та їхніми батьками під час війни : посібник / Антон Семенов та інші. К., 2024. 42 с. URL: <https://yakty.com.ua/shop>

ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Анастасія Сидорук,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
E-mail: stasyaxxx09@gmail.com

Науковий керівник: **Марія Козак**
асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
E-mail: kozakmm19@gmail.com

У контексті трансформаційних процесів в українській освіті особливої актуальності набуває реалізація права учнів початкової школи на самостійний вибір діяльності. Це положення сприяє формуванню у дітей почуття відповідальності за власні дії, розвитку незалежності, розширенню потенційних можливостей та формуванню мотивації до самовизначення і побудови індивідуальної освітньої траєкторії.

Відповідно до положень Концепції «Нова українська школа», провідним принципом сучасного освітнього процесу є його орієнтація на особистість учня, що передбачає урахування індивідуальних особливостей, природних нахилів та життєвих орієнтирів кожної дитини. У цьому контексті заклади освіти покликані забезпечити ефективну взаємодію з родиною, яка виступає повноправним учасником у формуванні індивідуальної освітньо-професійної траєкторії здобувача освіти [3, с. 17]. Окремо підкреслюється необхідність озброєння батьків знаннями щодо вікових етапів розвитку дитини та сучасних педагогічних підходів до виховання її сильних сторін і позитивних якостей [3, с. 14].

Згідно із Законом України «Про повну загальну середню освіту», учні мають гарантоване право (стаття 14) на індивідуальну освітню траєкторію,

що реалізується через вільний вибір форми, темпу та виду навчання, освітньої установи, змісту освітніх програм, навчальних предметів, рівня їх складності, методів і засобів навчання. При цьому передбачено, що батьки (законні представники) учнів мають право брати участь у розробці індивідуальної програми розвитку дитини або її індивідуального навчального плану, який є формою реалізації індивідуальної траєкторії в закладі освіти [6].

Сучасні освітні заклади функціонують на засадах педагогіки партнерства, яка передбачає єдність зусиль педагогів, батьків і здобувачів освіти в організації психолого-педагогічного супроводу, особливо в умовах інклюзивного навчання. Така взаємодія дозволяє ефективно реагувати на потреби дітей з особливими освітніми потребами, забезпечуючи їхнє всебічне включення в освітнє середовище [2].

Зазначені принципи конкретизуються у нормативному документі – «Примірному положенні про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами», де серед ключових завдань вказано: надання консультативної допомоги батькам щодо особливостей розвитку, навчання та виховання дитини; проведення інформаційно-просвітницької роботи в закладі освіти серед педагогів, батьків та учнів з метою запобігання дискримінації та формування толерантного ставлення до осіб з ООП [5].

До основних функцій членів команди супроводу належить: залучення батьків до розробки та затвердження індивідуальної програми розвитку; інформування батьків вчителем про успішність засвоєння освітнього матеріалу; надання рекомендацій асистентом вчителя щодо особливостей розвитку дитини; консультування з боку психолога, соціального педагога та вчителя-дефектолога [5].

Особливо значущим періодом для ефективної взаємодії є етап початкової освіти, коли батьки активно цікавляться успішністю і поведінкою дитини, прагнуть до співпраці з педагогами, що створює

сприятливі умови для налагодження конструктивного партнерства та психолого-педагогічної підтримки родини в домашньому середовищі.

Спільна діяльність батьків і педагогів є визначальним чинником успішності навчання дитини з ООП. Формування партнерських відносин з кожною родиною сприяє створенню атмосфери довіри, взаємної підтримки та спільної відповідальності за результати освітнього процесу. Невипадково до основ аргументації щодо необхідності участі батьків у команді супроводу відносять: глибоке знання своєї дитини з раннього віку, обізнаність із її розвитком, унікальний емоційний зв'язок, постійний супровід у житті та відповідальність за її майбутнє.

У діяльності педагога важливим є дотримання принципів творчої свободи у плануванні навчального процесу, орієнтація на розвиток професійного потенціалу здобувачів освіти. Водночас, батьки мають забезпечити додаткове ресурсне середовище вдома для підтримки навчальної мотивації. Ефективна взаємодія всіх учасників освітнього процесу – учнів, батьків, педагогів – базується на спільності мети, взаємній повазі, довірі, рівності, відповідальності та добровільності.

Педагогіка партнерства ґрунтується на суб'єкт-суб'єктному типі взаємодії, що забезпечує збереження керівної ролі вчителя, але водночас передбачає розвиток ініціативи та самостійності з боку учня. Такий підхід сприяє:

1. розкриттю креативного потенціалу та ініціативності учнів;
2. зміцненню самооцінки та значущості особистого внеску в колективну діяльність;
3. зниженню емоційного напруження та тривожності, підвищенню ефективності навчання;
4. свідомому та вмотивованому вибору профільних освітніх напрямів [6].

Розвиток партнерських відносин як ефективної форми педагогічної взаємодії визначається рядом критеріїв, серед яких: готовність педагога

до гуманізації освітнього середовища, відкритість і прозорість взаємин, позитивна взаємозалежність, повага до унікальності кожного учасника, усвідомлення спільної відповідальності, задоволення базових міжособистісних потреб, емоційна підтримка, високий рівень соціально-комунікативних навичок і здатність до саморефлексії [4].

Таким чином, педагогіка партнерства розглядається як стратегічний напрям гуманізації освіти, що забезпечує реалізацію особистісного потенціалу кожного учасника освітнього процесу. Її ефективність значною мірою залежить від скоординованої діяльності педагогів і батьків, спрямованої на розвиток дитини в умовах оновленого змісту освіти та індивідуалізованого підходу до навчання [1].

Список використаних джерел:

1. Борбель Г., Томашевська М. О. Педагогіка партнерства як необхідна умова ефективності освітнього процесу закладів освіти. 2022.
2. Єсьман І. В. Педагогіка партнерства як засіб партнерської взаємодії з батьками дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. 2023.
3. Концепція «Нова українська школа» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 15.03.2025).
4. Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0695-18#Text> (дата звернення: 14.03.2025).
5. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.

6. Фенчак М. М., Фенчак Л. М. Педагогіка партнерства як умова формування освітньої траєкторії здобувача початкової освіти. 2023.

САМООЦІНКА ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ ПРИ ЗДОБУТТІ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ СТРЕСОВИХ УМОВАХ

Леся Сікорська,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної освіти Львівського національного
університету імені Івана Франка,
гарант ОПП А6.02 «Корекційна психопедагогіка»
E-mail: lesya.sikorska@lnu.edu.ua

Юля Микулинська,
здобувачка рівня освіти «бакалавр» факультету педагогічної освіти
Спеціальності 016.02 «Олігофренопедагогіка»
Львівського національного університету ім. Івана Франка

Анна Романчук,
здобувачка рівня освіти «бакалавр» факультету педагогічної освіти
Спеціальності 016.02 «Олігофренопедагогіка»
Львівського національного університету ім. Івана Франка

Формування адекватної самооцінки є ключовим чинником психологічного розвитку дитини, особливо в період молодшого шкільного віку, коли активно формуються образ "Я", навички соціальної взаємодії та базова структура особистості. Самооцінка виконує критично важливу функцію в становленні особистості дитини: вона впливає на мотивацію до навчання, здатність до спілкування, подолання труднощів. У дітей з інтелектуальними порушеннями самооцінка часто є заниженою, часом завищеною або неадекватною, що поглиблює їхню соціальну дезадаптацію [3].

Сучасна спеціальна освіта в Україні базується на засадах корекційної психопедагогіки та охоплює не лише навчання, а й соціальну адаптацію дітей з інтелектуальними порушеннями. Освітній процес організовано за індивідуальними потребами дитини та рівнем інтелектуального розвитку і може реалізовуватися через інклюзивне навчання, спеціальні школи, спеціальні класи, домашнє навчання або

інтернати. Попри доступність різних форм освіти, діти з інтелектуальними порушеннями стикаються з труднощами у розвитку абстрактного мислення, контролю поведінки та пізнавальної активності. У зв'язку з цим навчання потребує спеціально адаптованих програм, мультидисциплінарної підтримки (педагоги, логопеди, психологи), а також гуманного, інклюзивного середовища, що сприяє всебічному розвитку, соціалізації та професійній орієнтації таких учнів [1; 4; 5].

Порушення інтелекту згідно сучасних класифікацій Визначається (за МКХ-11 та DSM-5) як порушення нейророзвитку, що характеризується суттєвими обмеженнями в інтелектуальному функціонуванні (зокрема, мисленні, міркуванні, навчанні, вирішенні проблем) і адаптивній поведінці, яка охоплює соціальні та практичні навички [9]. Під сучасними стресовими умовами маються на увазі психосоціальні стресори, стресові фактори середовища, кризові ситуації чи екстремальні події (війни, пандемії, землетруси та інші події, що виходять за межі «нормального» людського досвіду»). Сучасні стресові умови – це сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, які порушують психологічну рівновагу людини, викликаючи стан напруження, тривоги або дезадаптації [2]. Під час воєнного стану і війни в Україні це: вимушене переселення, втрата близьких, розрив соціальних зв'язків, руйнування середовища життя, відсутність безпеки та стабільності (повітряні тривоги, сховища), інформативна перенасиченість або травматизація від побаченого, почутого чи пережитого. У дітей з інтелектуальними порушеннями сучасні стресові умови значно ускладнюють адаптацію, викликаючи регрес у поведінці, зниження навчальної мотивації, загострення мовленнєвих і комунікативних труднощів.

В Україні низка науковців звертає увагу на проблеми освіти дітей з інтелектуальними порушеннями в стресових умовах. Наприклад, О.О. Набоченко, К.С. Довгопола, Т.М. Костенко та ін. з Інституту спеціальної педагогіки НАПН у 2022 р. опитали біля пів сотні батьків дітей з

особливими освітніми потребами. Вагомим джерелом знань є доповіді громадських організацій, зокрема, команда ГО «Підтримка дитини» (О. Набоченко та співавт.) документує реальний досвід сімей дітей з інтелектуальними порушеннями з початку повномасштабної війни [10].

Протягом квітня – травня 2025 р. було проведено емпіричне дослідження самооцінки дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, в якому прийняли участь 49 батьків дітей з порушенням інтелекту та 49 дітей віком від 6 до 15 років. Було зібрано інформацію про соціально-демографічну характеристику батьків і дітей з порушеннями інтелекту, емоційний стан батьків та дітей, самооцінку дітей, функціонування їх пізнавальної сфери; визначались психологічне благополуччя батьків і дітей та соціально-психологічна адаптація дітей. Також проведена психологічна Методика «Анкета для батьків, вихователів і вчителів» (оцінювали батьки) [6].

Відповіді про діяльність дітей, як вони себе оцінюють (запитання батьків до дітей чи можуть вони так само чинити і діяти як і інші діти, їх діти відповіли) зображено на рисунку 1.

Самооцінка дітей: чи можуть вони робити речі так само добре, як інші

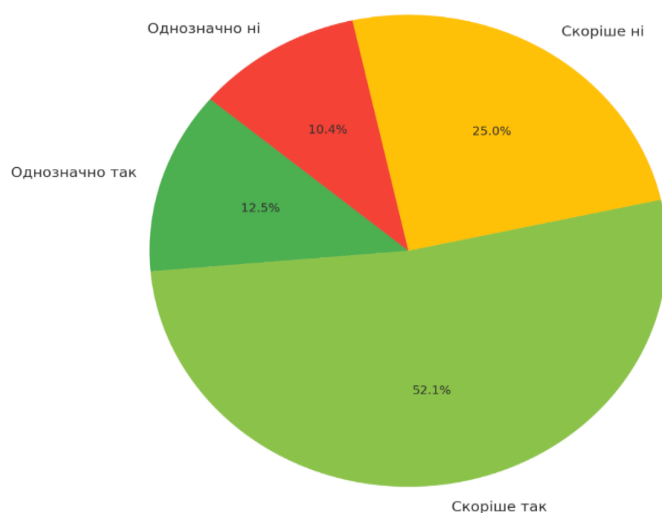


Рис. 1. Самооцінка діяльності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку

Аналіз відповідей (див.: рис. 1) показує оптимістичність самооцінки, яка переважає: понад 64% дітей (відповіли «Однозначно так» та «Скоріше так») вважають, що вони можуть робити речі так само добре, як і більшість

інших людей. Це свідчить про позитивну динаміку формування самооцінки навіть у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Четверта частина респондентів (25%) відповіла "Скоріше ні", а ще 10.42% – однозначно ні, що може сигналізувати про занижену самооцінку або пережиті труднощі в навчанні, соціалізації чи щоденній діяльності. Важливо звернути увагу на дітей, які дали невизначено негативні відповіді ("Скоріше ні") - вони можуть перебувати в зоні ризику щодо психологічного самопочуття. Такі результати можуть бути пов'язані з типом навчання, підтримкою в родині, а також особистісними особливостями дитини (емоційний фон, досвід успіху чи невдач тощо).

Застосований метод кореляцій дозволив виявити істотні взаємозв'язки самооцінки (див.: рис. 2).

Серед виявлених кореляцій діагностичного критерію «Самооцінка характеру»: «Розуміння самооцінки» – 0,807 – дуже сильна позитивна кореляція, що логічно: чим краще дитина усвідомлює себе, тим вища її самооцінка; «Щастя (актуальне)» – 0,600 – чим щасливіша дитина, тим вищий рівень самооцінки; «Мислення» – 0,546, «Увага» – 0,543, «Самооцінка якостей – 0,539» – високий позитивний зв'язок між когнітивними функціями та самооцінкою; «Щастя до війни» – 0,502, «Справедливість (за методикою «Анкета для батьків, вихователів і вчителів»)» – 0,502, «Емпатія (за методикою «Анкета для батьків, вихователів і вчителів»)» – 0,500, – позитивний вплив позитивного досвіду та моральних рис. Вартують уваги і кореляції середньої сили і інші статистично значимі.

Кореляційний граф: зв'язок показників із самооцінкою

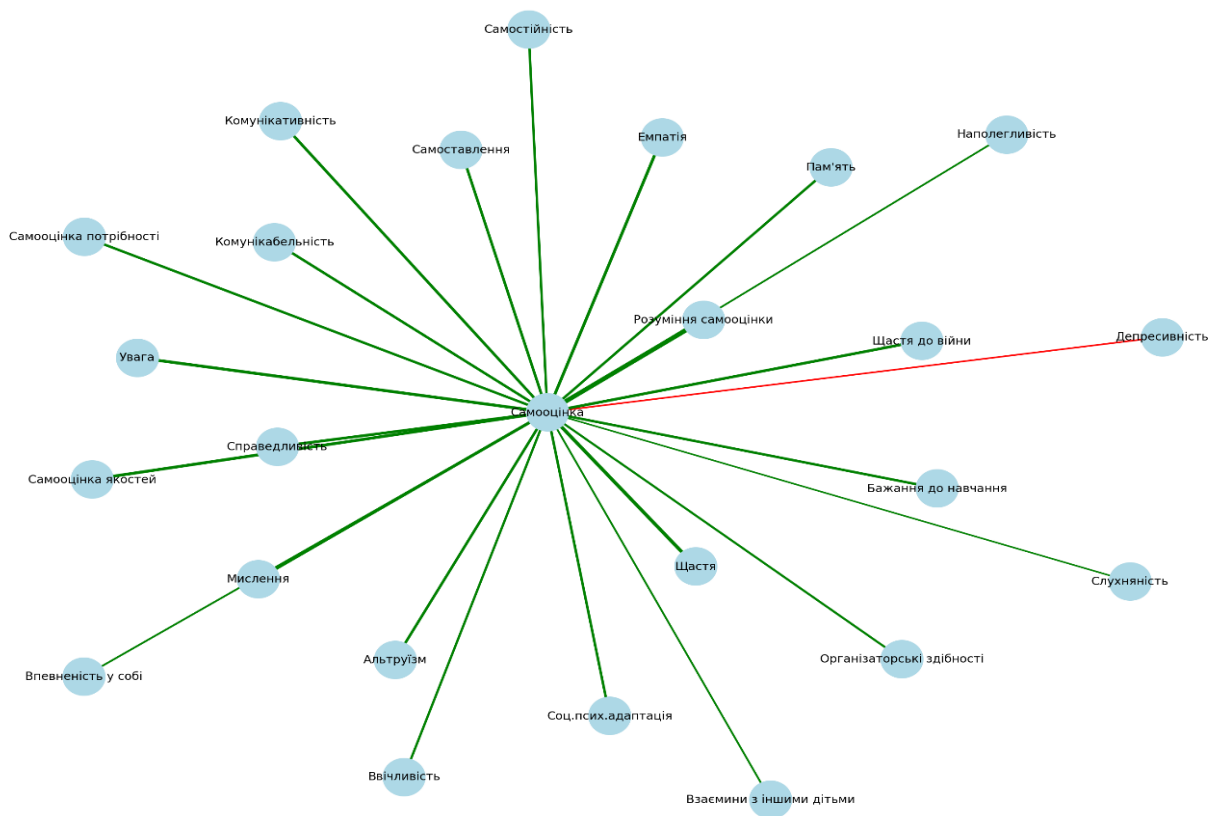


Рис. 2. Кореляційний граф самооцінки характеру (зелені лінії відображають позитивні кореляції, червоні – негативну (у даному випадку лише одна – з депресивністю батьків). Товщина лінії відповідає силі зв'язку).

Отже, більшість дітей з порушеннями інтелектуального розвитку вірять у свої здібності, хоча не всі впевнені у цьому повністю. Така тенденція є позитивною ознакою соціально-психологічного функціонування, але водночас вказує на потребу в подальшій підтримці – зокрема, у формуванні стійкої позитивної самооцінки через педагогічні підходи, інклюзивне середовище та індивідуальну психологічну допомогу. Аналіз отриманих кореляцій підкреслює, що самооцінка дітей з інтелектуальними порушеннями тісно пов'язана як із когнітивними функціями, так і з емоційним станом дітей і батьків та соціальною адаптацією дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Список використаних джерел:

1. Бондар В.І. Спеціальна педагогіка: підручник. Київ: Логос, 2011. 456 с.
2. Наугольник Л.Б. Психологія стресу. Курс лекцій. Львів: Ліга-Прес, 2013. 130 с.
3. Пирлик М.А. Структурно-динамічна модель самооцінки / Марина Анатоліївна Пирлик // [Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2013_5_44.pdf). 2013. Вип. 5. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2013_5_44.pdf
4. Синьов В. М. Сучасна спеціальна освіта: проблеми та перспективи. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019. 284 с.
5. Спеціальна педагогіка і психологія: сучас. термінол. Словник. За ред. Л. Прохоренко, В. Засенка. Київ: Генеза. 2024. 272 с.
6. Тищенко К.О. Анкета для батьків та вихователів «Рівень міжособистісних відносин дітей старшого дошкільного віку». Сайт Всеосвіта. URL: https://vseosvita.ua/library/anketa-dla-batkiv-ta-vihovateliv-riven-mizosobistisnih-vidnosin-ditej-starsogo-doskilnogo-viku-274776.html?utm_source=chatgpt.com
7. Указ Президента України Про введення воєнного стану в Україні. Сайт «Рада». Офіційний вебпортал парламенту України URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/64/2022#n2>
8. Шевченко Ю. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасному освітньому просторі. Особлива дитина: навчання і виховання. 2020. № 3. С. 36-46. 68.
9. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. 01/2024. URL: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en>
10. Nabochenko O., Dovhopola K., Kostenko T., Stakhova L., Rudenko L., Omelchenko I., Liakhova N. Mental health of children with special educational needs in the context of long-term crisis challenges: as seen by parents // *Wiadomości Lekarskie Medical Advances*. 2024. Vol. 77, № 2.

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: КОНЦЕПЦІЯ, ВИКЛИКИ, ПЕРСПЕКТИВИ

Надія Скрипник,
кандидатка філологічних наук,
завідувачка кафедри української філології
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»
E-mail: nadyavnua@gmail.com

Юлія Лебедь,
кандидатка філологічних наук,
завідувачка кафедри зарубіжної літератури та основ риторики
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»
E-mail: iulialebed7@gmail.com

Інклюзивне навчання стало важливим елементом реформування освітніх систем у багатьох країнах світу, включаючи Україну. Цей підхід базується на визнанні цінності кожної дитини та її права на повноцінну участь у освітньому процесі. Його основна мета – забезпечити рівний доступ до якісної освіти для всіх здобувачів освіти, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, емоційних, соціальних, культурних чи мовних особливостей. Інклюзія передбачає не лише інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами в заклади загальної середньої освіти, а й створення умов, за яких кожен здобувач відчуває себе прийнятим, підтриманим і спроможним до розвитку.

Згідно з Конвенцією ООН про права осіб з інвалідністю, держави-учасники зобов'язані впроваджувати інклюзивну систему освіти на всіх рівнях як засіб реалізації права на освіту без дискримінації. Це передбачає системне вдосконалення законодавства, розробку освітніх стратегій, підготовку фахівців, створення адаптивного освітнього середовища, а також впровадження педагогічних підходів, орієнтованих на потреби та потенціал кожного здобувача освіти.

Отже, інклюзивне навчання вимагає не лише технічних і організаційних змін у закладі освіти, а й трансформації самої філософії

освіти – від моделі стандартизації до моделі індивідуалізації, співпраці та поваги до різноманіття.

Інклюзивна освіта ґрунтується на філософії рівності та поваги до різноманітності. Вона передбачає адаптацію освітнього процесу під потреби кожного здобувача, а не навпаки. Однією з центральних ідей є індивідуалізація навчання та підтримка кожної дитини для досягнення максимального потенціалу. Інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [2]. Значний внесок у розвиток інклюзивної педагогіки зробили такі дослідники, як А. Даниленко, А. Колупаєва, М. Супрун, О. Таранченко [3], М. Сварник, Н. Софій, П. Троханіс [4]. Їхні концепції спрямовані на перехід від моделі "дефіциту" до моделі "ресурсів", де увага зосереджена не на вадах, а на можливостях дитини.

Україна активно впроваджує принципи інклюзії в освіті, про що свідчить ухвалення Закону «Про освіту» (2017) [2], де окрема увага приділяється правам осіб з особливими освітніми потребами. Також функціонують інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ), які надають психологічну, педагогічну та методичну підтримку. Проте на практиці реалізація законодавчих норм стикається з низкою проблем – від нестачі кваліфікованих кадрів до відсутності належного технічного забезпечення. Загалом, у процесі організації «включення» навчання дітей з особливими освітніми потребами залишається відкритим досить важливе питання – як це зробити, щоб не порушити давню заповідь у роботі з дітьми як і в медицині – «не зашкодь»? [1, с. 23].

Ефективне інклюзивне освітнє середовище є результатом цілісного підходу, що враховує потреби усіх учасників освітнього процесу та спрямоване на створення простору, у якому кожна дитина має змогу розвиватися, навчатися й соціалізуватися. Такий підхід ґрунтується на

низці фундаментальних принципів, без дотримання яких неможливо забезпечити повноцінну реалізацію ідеї інклюзії. Доступність – фізична, інформаційна, комунікаційна доступність освітнього процесу. Толерантність та партнерство – формування культури взаємоповаги між усіма учасниками освітнього процесу. Міждисциплінарний підхід – взаємодія педагогів, психологів, логопедів, соціальних працівників. Безперервність підтримки – системна допомога здобувачам освіти під час усіх етапів навчання. Застосування цих принципів на практиці дозволяє створити освітнє середовище, у якому всі діти, незалежно від особливостей, мають рівні можливості для здобуття знань, розвитку соціальних навичок та особистісної реалізації.

Незважаючи на численні позитивні аспекти й міжнародне визнання важливості інклюзії, впровадження інклюзивного навчання на практиці стикається з рядом серйозних викликів, які уповільнюють процес формування справді доступного й рівноправного освітнього середовища. Наприклад, низький рівень підготовки педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), стереотипи й упередження серед батьків та дітей, обмежене фінансування програм інклюзії, відсутність достатніх методичних матеріалів та інструментів диференціації навчання. Подолання цих викликів потребує системної державної політики, активної участі громадських ініціатив, модернізації педагогічної освіти та постійної підтримки освітян на всіх рівнях. Без цього повноцінна реалізація принципів інклюзії залишається радше декларативною, ніж практичною.

Майбутнє інклюзивної освіти залежить від сталого фінансування, якісної підготовки кадрів, а також активної участі громади та батьків у створенні сприятливого освітнього середовища. Цифрові технології та гнучкі освітні платформи також можуть удосконалювати адаптації матеріалу до потреб різних здобувачів освіти.

Отже, інклюзивне навчання – це не лише освітній процес, а глибока соціальна трансформація, спрямована на побудову справедливого, толерантного та рівноправного суспільства. Воно забезпечує умови, за яких кожна дитина, незалежно від особливостей розвитку, соціального статусу чи стану здоров'я, може отримати якісну освіту на рівні з іншими. Це вимагає переосмислення традиційних підходів до викладання, підготовки педагогічних кадрів, створення гнучких і адаптивних навчальних програм, а також формування культури взаємоповаги та прийняття у освітньому середовищі.

Успішна реалізація інклюзії в освіті можлива лише за умов злагодженої роботи всіх зацікавлених сторін – держави, освітніх закладів, родин, громадських організацій, а також самих здобувачів освіти. Держава повинна гарантувати нормативно-правову та фінансову підтримку, заклади освіти – створити інфраструктуру та кадрове забезпечення, батьки – активно включатися в освітній процес, а громада – формувати сприятливе соціальне тло.

Інклюзивне навчання є індикатором демократичності та зрілості суспільства. Його розвиток свідчить про готовність держави поважати права людини, забезпечувати рівні можливості для всіх і сприяти повноцінній соціалізації кожної дитини. У перспективі це формує відповідальне, відкрите та солідарне громадянське суспільство.

Список використаних джерел:

1. Гладуш В. А. Збереження здоров'я особистості як науково-педагогічний феномен. Педагогіка здоров'я як основа розвитку потенціалу особистості : монографія. Дніпро : Ліра, 2020. 384 с.
2. Закон України «Про освіту». 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 13.05.2025).

3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики» : монографія. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
4. Софій Н., Сварник М., Троханіс П. Права дітей з особливими освітніми потребами та рівний доступ до якісної освіти. Київ : Міжнародний фонд «Відродження», 2006. 64 с.

СОЦІАЛЬНА РОЛЬ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Олена Слободенюк,

старший викладач

Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія
неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»,

E-mail: yumyna2021@gmail.com

Інклюзивна освіта є одним із ключових аспектів соціальної політики, спрямованої на забезпечення рівних можливостей для всіх членів суспільства. В Україні цей напрямок активно розвивається, враховуючи сучасні виклики, пов'язані з інтеграцією дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір. З огляду на глобальні тенденції, інклюзія розглядається як основа для формування толерантного та соціально справедливого суспільства, де всі громадяни мають рівні права та можливості для розвитку.

Інклюзивна освіта визначається як система навчання, що забезпечує участь усіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних чи інших особливостей. Її основними принципами є рівність, доступність, повага до різноманіття та інтеграція. В Україні, згідно із Законом «Про освіту», інклюзивне навчання є правом кожної дитини, а його впровадження – обов'язком держави [2].

Соціальний контекст інклюзії виходить за межі освітньої системи. Це явище має безпосередній вплив на формування громадянського суспільства, де кожна особа сприймається як рівноправний учасник суспільного життя. Інклюзія сприяє зміні ставлення до людей з інвалідністю, подоланню стереотипів і створенню умов для їхньої повноцінної участі у всіх сферах діяльності [4].

Інклюзивна освіта в Україні отримала значний розвиток після підписання державою міжнародних документів, зокрема Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (2009 р.). У 2017 р. було внесено зміни до законодавства, які забезпечили створення умов для інклюзивного

навчання у школах та дошкільних закладах. Створення ресурсних центрів, підготовка педагогів та впровадження сучасних технологій стали важливими кроками на цьому шляху.

Інклюзивна освіта виконує важливу соціальну роль, сприяючи формуванню відкритого, толерантного та соціально відповідального суспільства. Одним із ключових аспектів інклюзії є розвиток толерантності, адже участь дітей з особливими освітніми потребами у спільному навчальному процесі сприяє формуванню емпатії, взаємоповаги та усвідомленню різноманітності серед усіх учасників освітнього середовища [1]. Співпраця учнів із різними освітніми можливостями розвиває соціальну чутливість, зменшує упередження та створює атмосферу взаємодопомоги, що є основою для формування соціально зрілих особистостей. Крім того, інклюзивна освіта відіграє важливу роль у подоланні соціальної ізоляції, оскільки сприяє інтеграції людей з інвалідністю та іншими особливими освітніми потребами у суспільство, надаючи їм можливість повноцінно реалізовувати свій потенціал, навчатися нарівні з іншими та бути активними учасниками соціально-економічного життя країни.

Інклюзія також сприяє формуванню громадянських цінностей, виховуючи покоління, яке поважає права кожної людини, цінує різноманітність та здатне ефективно взаємодіяти в багатокультурному середовищі. Навчання в умовах інклюзивної освіти допомагає дітям усвідомити, що всі люди рівні у своїх можливостях для розвитку, незалежно від їхніх фізичних чи когнітивних особливостей. Це не лише сприяє соціальній справедливості, а й допомагає створювати суспільство, орієнтоване на підтримку та співпрацю. Крім того, інклюзія має безпосередній вплив на зниження рівня соціальних конфліктів, оскільки забезпечення рівних можливостей для всіх громадян сприяє подоланню дискримінації, зменшенню соціальної напруги та нівелюванню соціальних бар'єрів. Досвід країн, які активно впроваджують інклюзивну освіту,

демонструє, що такий підхід не лише підвищує рівень освіченості та інтегрованості осіб з особливими потребами, а й позитивно впливає на загальний рівень соціальної згуртованості, що, у свою чергу, сприяє сталому розвитку держави [3].

Таким чином, інклюзивна освіта є не лише освітнім підходом, а й потужним інструментом соціального розвитку, що формує толерантне суспільство, інтегрує всіх його членів у спільну діяльність та сприяє гармонійному співіснуванню людей із різними можливостями та потребами. Її ефективне впровадження потребує комплексної підтримки на рівні державної політики, освітніх установ та громадянського суспільства, адже лише спільними зусиллями можна створити рівноправне середовище для кожного члена суспільства [1].

Список використаних джерел:

1. Колупаєва А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. № 2, 2014. С. 7–18.
2. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність, перспективи розвитку : кол. монограф.: у 2 ч. Ч. 1. Інституційні та особистісні аспекти впровадження в Україні / за ред. С. П. Миронової, Л. Б. Платаш. Чернівці : Технодрук, 2021. 352 с.
4. Таранченко О. М. Соціальне інтегрування: ключовий концепт інклюзії. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 3(83), 2017. С. 7–15.

ДІАГНОСТИКА ТА КОРЕКЦІЯ ЕХОЛАЛІЇ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Ганна Слозанська,
доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
E-mail: annaslozanska@gmail.com

Інна Равлів,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки і психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
E-mail: miss.innessa04@gmail.com

Аутизм належить до числа найбільш невизначих феноменів у царині спеціальної освіти, психології, психіатрії, медицини й генетики. Зростання кількості дітей з РАС науковці пов'язують з порушеннями центральної нервової системи, котрі зазвичай з'являються внутрішньо-утробно, у процесі пологів чи протягом перших місяців життя. Це негативно впливає на пізнавальну діяльність, емоційне зростання та, відповідно, зумовлює аутистичні прояви й інші розлади особистості [3, с. 89].

Діти з розладами аутистичного спектру (РАС) характеризуються порушеннями у сфері соціальної взаємодії та комунікації, усвідомленні комунікаційних контекстів та застосуванні доступних засобів комунікації. Такі діти не налагоджують зоровий контакт з дорослими, не виявляють реакції на знаходження інших людей, уникають контактів, не бажають комунікувати через невідповідність вимог оточення потенціалу дитини [5, с. 34].

Порушення мовленнєвого розвитку, на думку вітчизняних та зарубіжних учених, таких як: Н. Базима, О. Нікольська, О. Баєнська, М. Шеремет, К. Островська, Д. Шульженко, R. Jordan, L. Kanner, B. Prizant, M. Rutter, H. Tager-Flusberg, A. Schuler, можуть бути дуже варіативними у

дітей з РАС. Однак, досить часто у дітей з РАС діагностують ехолалію – це специфічний мовленнєвий розлад, при якому людина автоматично повторює звуки, слова або цілі речення, які вона чує. Ехолалія може бути миттєвою (відразу після почутого) або відстроченою (повторення фраз через деякий час) [1, с. 14]. Люди з ехолалією можуть повторювати за телевізором, радіо або іншими пристроями, а також за іншими людьми [1, с. 15]. Ехолалія розуміється і як форма самостимуляції або як частина стереотипної поведінки.

Ехолалія також може бути розглядатися як частина норми у контексті роботи з дітьми з нейротиповим розвитком у випадку, коли ехолалія є частиною нормального розвитку мовлення, але вона зазвичай зникає приблизно до трьох років [1, с. 15]. Діти вдаються до ехолалії переважно тоді, коли є труднощі зі створенням власних мовних зразків. Їм важко згенерувати відповідь на поставлене запитання чи привернути увагу старшого, тому вони відтворюють почуте. Ці фрази часто звучать у тому ж порядку, з тією самою інтонацією, що й почуті з екрану, від дорослих під час розмови або з книжок.

У роботі з дітьми з РАС опановувати мову дещо відмінно від своїх ровесників із нормотиповим розвитком. Інколи їхні перші фрази являють собою прості речення, які сприймаються як цілісні мовні одиниці. Дитина не здатна розбити їх на складові, через що не завжди усвідомлює значення кожного окремого слова у висловлюванні [2, с. 36].

Ехолалія у дітей з РАС характеризується:

- самостимуляцією: діти з РАС можуть використовувати ехолалії для самостимуляції, особливо якщо вони отримують задоволення від повторюваних звуків або фраз;
- стереотипною поведінкою: ехолалія може бути частиною стереотипної поведінки, яку дитина повторює знову і знову;

– нерозуміння комунікативних цілей: ехолалія може бути не пов'язана з комунікативним наміром, тобто дитина може не розуміти, що її повторення має сенс для когось [4, с. 89].

Діагностування ехолалії в дітей з РАС включає в себе виявлення цієї мовленнєвої особливості та з'ясування її впливу на розвиток дитини, її комунікативних навичок та розуміння мови. Діагностика ехолалії є індивідуалізованою та враховує особливості кожної дитини з РАС [4, с. 77].

Нами проведено діагностичне дослідження для діагностики ехолалії у дітей з РАС. Для дослідження було відібрано сім дітей дошкільного віку з РАС, а їхні батьки були запрошені до участі в опитуванні. Дослідження проводилося на базі КНП «Тернопільська обласна клінічна психоневрологічна лікарня» у період 1.11.2024 по 18.04.2025 р. Існує багато методик для дослідження комунікативних навичок, більшість з яких були розроблені за кордоном і потребують подальшого дослідження та адаптації. Нами використано наступні методики: адаптована методика «Обстеження навичок прохання та називання» Х. Ткач, психолого-педагогічне спостереження, методику «Обстеження навичок розуміння мовлення» з метою діагностики та оцінки ехолалії у дітей з РАС.

Під час виконання кожного завдання ми фіксували чи спостерігається у дітей явище ехолалії. Повторення явища ехолалії ми фіксували в 1 бал під час проведення кожного з завдань методики. Результати спостереження представлено в табл. 1.

Таблиця 1.

Діагностика ехолалії у дітей

Ім'я дитини	Явище ехолалії			
	«Обстеження навичок прохання та називання»	Обстеження навички називання	«Обстеження навичок розуміння мовлення» за методикою Х. Ткач	Сума
Роман	2	3	5	10
Аліна	2	3	6	11
Матвій	2	2	7	11
Владислав	1	1	5	7
Віктор	2	3	4	9
Олександр	2	2	6	10

Юлія	1	2	5	8

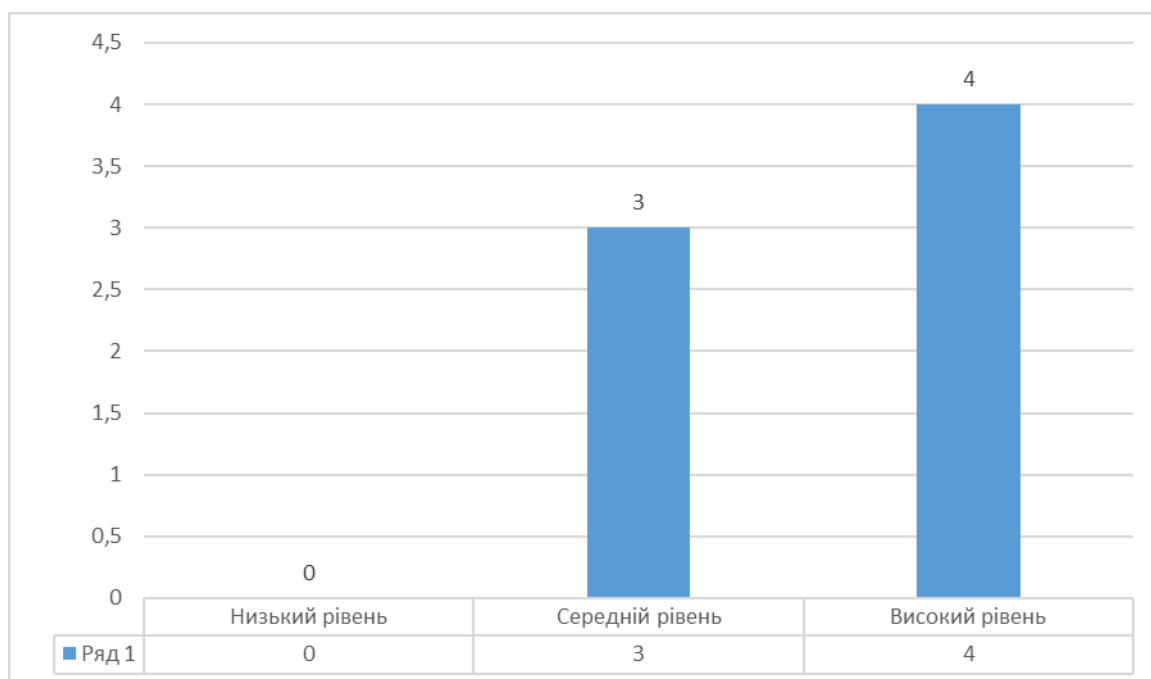


Рис. 1. Результати дослідження ехолалії у дітей з РАС

Отже, як показує дослідження, у чотирьох малюків виявлено високий рівень ехолалії, у трьох – середній. З огляду на це, є необхідність розробити програму для корекції цього явища.

Корекційна робота з дітьми з РАС ґрунтувалася на створенні середовища, де панує довіра, позитив і емоційна захищеність. Паралельно з розширенням мовленнєвої активності необхідними сприяли розвитку передумов мовлення: удосконалювали слухове сприйняття, дихання, рухи артикуляції та міміки, загальну та дрібну моторику, а також збагачували пасивний словниковий запас. При необхідності ми використовували альтернативні засоби комунікації – жести, піктограми.

Нами розроблено методичні рекомендації для корекції ехолалії. Для корекції мовленнєвих порушень, а саме ехолалії потрібно:

- створити психолого-педагогічні умови для реалізації діяльності дітей дошкільного віку з РАС та сприяти розвитку комунікативних відносин;
- сприяти розвитку комунікативних відносин у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру;

- сприяти розвитку комунікативних відносин у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру;
- створення комплексу заходів, корекційно-розвивальних сесій для вирішення різних завдань;
- визначення форм організації ігор та вправ як засобу розвитку комунікативних відносин у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру.

У процесі дослідження виявили, що всі діти з РАС мають проблеми з комунікацією. Кожна дитина розвивається індивідуально: в одних немовлят комунікативні навички розвинені добре, а в інших – слабо. Такі малюки часто не розуміють, як взаємодіяти з оточуючими, уникають контакту, їм складно висловлювати власні почуття та розуміти інформацію від інших. Для покращення їхніх результатів, нами було створено корекційно-розвивальну програму для дошкільнят з РАС.

Список використаних джерел:

1. Базима Н. В. Використання стереотипій у логопедичній роботі з дітьми з аутизмом. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2016. Вип. 31. С. 14-22.
2. Грабовська С. Л., Островська К. О. Генералізація соціальних умінь у осіб з порушеннями аутистичного спектру. Соціальна адаптація дорослих осіб з порушенням розвитку: Матеріали науково-практ. конф. з міжнародною участю (31 серпня - 1 вересня 2012 р.). Львів, 2012. С. 36–40.
3. Конопляста С. Ю. Особливості психофізичного та мовленнєвого розвитку дітей раннього віку з аутизмом. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2014. Вип. 27. С. 89-93.
4. Олександрун В. В., Хворова Г. М. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. К.: Науковий світ, 2004. 100 с.

5. Шульженко Д. І. Психологічні основи корекційного виховання дітей з аутистичними порушеннями: автореф. дис. доктора психол. наук: 19.00.08 – спеціальна психологія. К., 2010. 46 с.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: САМООЦІНКА ПЕДАГОГІВ

Володимир Староста,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Державний вищий навчальний заклад
«Ужгородський національний університет»
E-mail: volodymyr.starosta@uzhnu.edu.ua

В умовах активного впровадження інклюзивної освіти в Україні, що є відображенням світових тенденцій у забезпеченні рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, зокрема з особливими освітніми потребами (далі ОПП), питання інклюзивної компетентності педагогічних працівників набуває особливої актуальності, що засвідчується її включенням до професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [1].

Інклюзивна компетентність – здатність педагога створювати умови, які забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища, надавати педагогічну підтримку особам з особливими освітніми потребами, враховувати вікові та інші індивідуальні особливості кожного учня в освітньому процесі [2]. Згідно А. Василюк [3, с. 30], сформованість інклюзивної компетентності педагога здійснюється за певними критеріями, серед яких:

– особистісний (інтерес до соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання; мотивація досягнення успіху в інклюзивній діяльності; сформованість професійних і особистісно значущих якостей особистості: гуманність, толерантність, альтруїзм, відповідальність, любов до дітей, педагогічна інтуїція, доброзичливість, комунікабельність, емпатія, такт, спостережливість, педагогічний оптимізм, витримка та ін.);

– змістовий (оволодіння загальнонауковими, загальнокультурними, психолого-педагогічними та інклюзивними знаннями; сформованість комплексу діагностичних, прогностичних, конструктивно-проектувальних, організаційних, комунікативних, корективних, дослідницько-творчих умінь, а також важливе уміння по створенню інклюзивного освітнього середовища);

– аналітико-оцінний (уміння аналізувати та оцінювати власну соціально-педагогічну діяльність, корегувати свої недоліки; здатність до саморегуляції, професійного самовдосконалення та саморозвитку).

Отже, інклюзивна компетентність, що охоплює знання, уміння, навички та особистісні якості педагога, необхідна для ефективної організації навчально-виховного процесу в інклюзивному середовищі, є невід’ємною складовою його особистісно-професійної компетентності. Саме рівень сформованості цієї компетентності визначає здатність педагога до розуміння особливостей розвитку кожної дитини, створення адаптивного освітнього середовища, застосування диференційованих та індивідуалізованих підходів у навчанні, а також ефективної співпраці з усіма учасниками інклюзивного процесу.

У контексті підвищення якості інклюзивної освіти особливого значення набуває самооцінка педагогами закладів середньої освіти власного рівня інклюзивної компетентності. Самооцінка є важливим засобом рефлексії людини, наприклад, самооцінка рівня власного професійного розвитку (В. Староста, 2021) [4], а також сприяє формуванню рефлексивної позиції щодо власної педагогічної діяльності в умовах інклюзії. Об’єктивна самооцінка інклюзивної компетентності є першим кроком до підвищення ефективності педагогічної практики та забезпечення якісної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі.

Мета даного повідомлення – аналіз результатів самооцінки педагогів деяких аспектів власної інклюзивної компетентності.

Емпіричне дослідження проводили шляхом анонімного онлайн опитування в Google Forms 294 учителів 5-11 класів закладів загальної середньої освіти (далі ЗЗСО) Закарпатської та інших областей України. Респондентів просили провести самооцінку за дев'ятибальною шкалою від 1 (початковий рівень) до 9 (високий рівень) рівня власної здатності:

– (Питання 1) забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного здобувача освіти, в т. ч. здобувачів освіти з ООП, з урахуванням вікових та інших індивідуальних особливостей, їхнього психоемоційного стану тощо;

– (Питання 2) до командної взаємодії на засадах партнерства з батьками, колегами, а також з фахівцями для надання додаткової підтримки особам з ООП.

Для математичного опрацювання всіх результатів використовували комп'ютерну програму IBM SPSS Statistics 23. Деякі статистичні показники опитування респондентів наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Деякі статистичні показники опитування респондентів

Питання	Ознака вибірки	Респонденти	N	M	MSD
1	Місцезнаходження ЗЗСО	Село/Селище	138	7,33	1,613
		Місто	156	7,38	1,456
	Стать	Чол.	50	6,76	1,744
		Жін.	244	7,48	1,456
2	Місцезнаходження ЗЗСО	Село/Селище	138	7,33	1,436
		Місто	156	7,41	1,502
	Стать	Чол.	50	6,86	1,874
		Жін.	244	7,48	1,353

Позначення: N – обсяг вибірки; M/Mean – середнє значення; MSD – середнє квадратичне відхилення/Mean squared deviation.

Для групування результатів опитування виокремлено три рівні – початковий 1,0-3,67 б, середній 3,68 – 6,33 б; високий 6,34 – 9,0 б. Встановлено, що всі досліджені групи педагогів, за різними ознаками респондентів («стать», «місцезнаходження ЗЗСО», «педагогічний стаж») згідно середніх балів самооцінки (табл. 1), мають високий рівень, інклюзивної компетентності, який за ознакою «стать» зростає у напрямку:

- ✓ питання 1 – чоловіки (M=6,76) → жінки (M=7,48);
- ✓ питання 2 – чоловіки (M=6,86) → жінки (M=7,48).

Також спостерігаємо зростання балів самооцінки для обох питань анкети у більшості випадків із збільшенням педагогічного стажу респондентів (рис. 1).

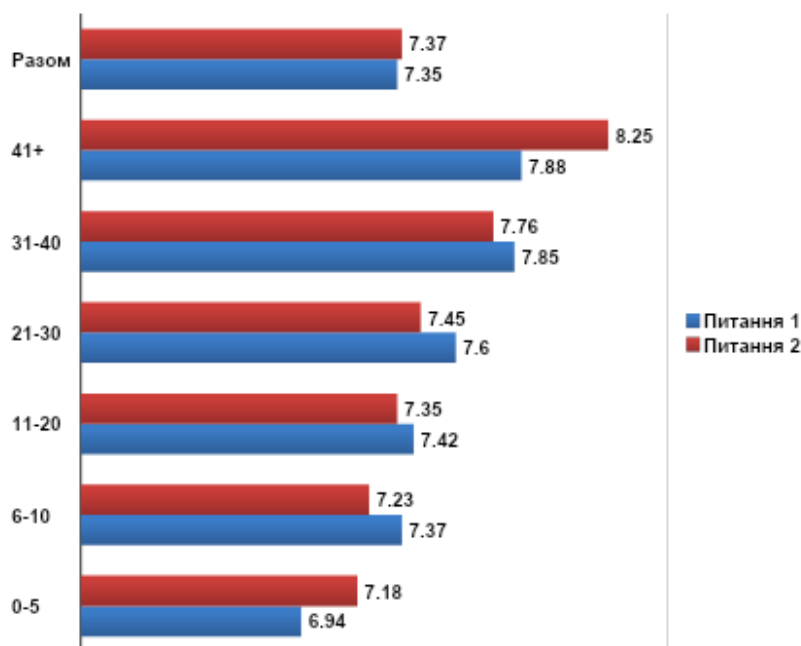


Рис. 1. Результати самооцінки вчителів ЗЗСО (5-11 класів) деяких аспектів власної інклюзивної компетентності залежно від педагогічного стажу

Таблиця 2.

Результати розрахунку t-критерію для незалежних вибірок

Питання анкети	Ознака вибірки	Незалежні вибірки	t	Df	Sig.	MD
1	Місцезнаходження ЗЗСО	Село/Селище - Місто	-0,291	292	0,771	-0,052
	Стать	Чол. – Жін.	-3,056	292	0,002	-0,715
2	Місцезнаходження ЗЗСО	Село/Селище - Місто	-0,447	292	0,655	-0,077
	Стать	Чол. – Жін.	-2,746	292	0,006	-0,620

Позначення: t – t-критерій; df – ступені вільності; Sig. – значущість (двостороння/2-tailed); MD – середня різниця/Mean Difference.

Розрахунок t-критерію ($p \leq 0,05$) для незалежних вибірок (табл. 2) показує, що у випадку порівняння за ознакою «Місцезнаходження ЗЗСО» наші вибірки є статистично подібні, тобто не мають відмінності за обраною ознакою для самооцінки з обох питань. Відмінності виявляємо за ознакою «Стать», оскільки наявні вищі показники у респондентів жіночої статі.

Таким чином, учителі-респонденти 5-11 класів ЗЗСО, згідно середніх балів самооцінки з пропонованих питань анкети, мають високий рівень інклюзивної компетентності за дослідженими ознаками (педагогічний стаж, стать, місцезнаходження ЗЗСО); вищий рівень інклюзивної компетентності виявляють жінки порівняно з чоловіками, а також учителі із більшим педагогічним стажем.

Список використаних джерел:

1. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Наказ Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2024 р. № 1225. URL: <https://mon.gov.ua/news/informatsiine-povidomlennia> (https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf) (дата звернення: 18.05.2025).
2. Учительський апгрейд: самооцінювання професійної діяльності: збірник діагностичних матеріалів / Ю. Борисенко, О. Венгловська, Г. Гладкова, І. Новик, О. Стягунова, О. Федоренко; за заг.ред. І. Новик. Київ: УІРО, 2024. 102 с. URL: <https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2024/10/uchytelskyj-apgrejd-samooczinyuvannya-profesijnoyi-diyalnosti.pdf> (дата звернення: 18.05.2025).
3. Василюк Алла. Про інклюзивну компетентність вчителя. Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат : Матеріали II Всеукр. міждисциплінарної науково-практ. конф. з міжнар. участю на базі інклюзивно-ресурсного

центру Тернопільського національного педагогічного університеті імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль, 20 жовтня 2022 р.) / Упор. Удич З.І., Шульга І.М. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2022. С. 28-30. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/27098/1/konferenc.pdf> (дата звернення: 18.05.2025).

4. Староста В.І. Рівень професійного розвитку: самооцінка фахівців із різним педагогічним стажем. Ел. зб. наук. праць Запорізького обл. ін-ту післядипл. пед. освіти. Запоріжжя, 2021, 4(46)/2021, 5 с. URL: https://drive.google.com/file/d/1_bKxm7hxZET3NdOgxqXqo2GMaNEnRdvZ/view (дата звернення: 18.05.2025).

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ З ВИКОРИСТАННЯМ ПЕРЕГЛЯДУ ФІЛЬМІВ, СТОРІТЕЙЛІНГУ ТА VR-ТЕХНОЛОГІЙ

Любов Ступак,
вчитель початкових класів вищої категорії, учитель-методист
м. Білозерське, Донецька область
E-mail: stupak19571958@gmail.com

Андрій Братченко,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Запоріжжя,
E-mail: shubinser@ukr.net

Сучасна система освіти стикається із зростаючими викликами, пов'язаними з інтеграцією дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітніх шкіл. Відомо, що ефективність реалізації інклюзивної освіти значною мірою визначається рівнем обізнаності педагогічних працівників про існуючі проблеми в освіті дітей з особливими потребами. Крім того, важливо розуміти інклюзію як фундаментальну цінність демократичного суспільства, що сприяє розвитку толерантності та позитивній зміні ставлення до дітей з особливими освітніми потребами як серед педагогів, так і серед батьків та інших представників суспільства. У цьому контексті виховання толерантності виступає як ключове завдання інклюзивної освіти, оскільки воно сприяє формуванню сприятливого психологічного клімату та посиленню соціальних зв'язків між учнями.

Толерантність, відповідно до «Декларації принципів толерантності» окреслюється як здатність усвідомлено сприймати різні форми самовираження, культурну різноманітність та прояви індивідуальності. Цей підхід підкреслює, що кожна людина, незалежно від рівня своїх здібностей, має невід'ємне право на доступ до знань, відкритість у

спілкуванні, а також свободу думки, совісті та переконань, що відображає ідею «єдності в різноманітті» [1]. Іншими словами, толерантність проявляється як уміння поважати та приймати відмінності інших, а також встановлювати партнерські та дружні взаємини, незалежно від індивідуальних особливостей розвитку, соціального походження чи фізичних можливостей.

Виховання толерантності у школах є надзвичайно важливим завданням сучасної педагогічної практики, особливо у контексті інклюзивної освіти, де діти з особливими освітніми потребами стають невід'ємною частиною навчального простору. У сучасних умовах використання інноваційних педагогічних технологій для виконання цього завдання набуває особливого значення. Дослідники відзначають позитивний вплив перегляду тематичних фільмів, сторітейлінгу (методу оповідання історій) та технологій віртуальної реальності (VR) на розвиток емпатії та толерантного ставлення серед учнів. Завдяки цим інструментам можливо не лише розширити світогляд молодих людей, а й стимулювати обговорення складних соціальних питань у класній соціальній взаємодії.

Соціальна реабілітація дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності передбачає створення педагогічних умов, у яких кожна дитина може вільно взаємодіяти, спілкуватися та розвиватись згідно із своїми індивідуальними особливостями. Інклюзивні школи, що називаються «Школами для всіх» є прикладом освітніх закладів, де впроваджуються організаційно-педагогічні умови, які сприяють формуванню толерантного середовища.

Одним з основних чинників, що обмежують інклюзію, залишається неготовність окремих педагогів, учнів та їхніх батьків до взаємодії з дітьми, які мають особливі потреби. Основною ідеєю інклюзивного підходу є не адаптація особистості до існуючих соціальних умов, а створення суспільством умов, які дозволяють задовольнити індивідуальні потреби кожного учасника освіти. Таким чином, організаційно-педагогічне

формування толерантного освітнього середовища передбачає, що саме вчителі стають прикладом толерантного ставлення, сприяючи формуванню у школярів позитивного ставлення до дітей з обмеженими можливостями.

Сучасні педагогічні технології набувають особливої актуальності в контексті формування толерантності при змінах в структурі класу, коли учні з ООП стають його складовою. Зокрема, перегляд фільмів із соціальною тематикою, що порушують питання інклюзії та життя дітей з особливими освітніми потребами, виявляється потужним засобом емоційного впливу. Фільмові твори, особливо авторське, некомерційне та соціальне кіно, у тому числі і мультиплікаційні фільми, метою яких є зміна уявлення та ставлення дитини до дійсності, виявлення проблем та зміна реальності навколо себе, можуть стати каталізатором обговорення складних соціальних питань, допомагаючи учням усвідомити труднощі та емоційні переживання своїх ровесників. Дослідження, проведені в Європі та США, свідчать про те, що комбінація перегляду фільмів із супутніми рефлексивними обговореннями сприяє зростанню рівня емпатії та толерантного ставлення [2,3,5], а також розглядається як «засіб індивідуальної та соціальної трансформації» [4]. Також дослідженнями доведений прямо пропорційний зв'язок між ступінем зануреності в викладену в фільмах історію та кількістю сприятливих вражень [8].

Сторітейлінг у освітньому процесі – це розповідь історій, яке є давнім засобом передачі знань і досвіду. Сучасні педагогічні підходи використовують сторітейлінг як ефективний інструмент для формування соціальних та емоційних компетенцій. Через особисті історії та оповіді учні здатні усвідомити різницю у світогляді, розвинути критичне мислення та покращити навички міжособистісної комунікації. Цей підхід стимулює розвиток емпатії та критичного мислення, сприяючи здатності до конструктивного діалогу між представниками різних соціальних груп. Крім того, інтеграція сторітейлінгу в навчальний процес створює активне,

інтерактивне середовище для обговорення складних соціальних питань, що в свою чергу допомагає знизити упередження та сприяє соціальній інтеграції. Дослідження, проведені в рамках інклюзивних проєктів, свідчать, що сторітейлінг допомагає учням краще зрозуміти потреби дітей з ООП, а також встановити більш глибокі та емоційно насичені зв'язки між собою.

В інноваційному освітньому процесі все більше застосовуються технології віртуальної реальності (VR), які дозволяють моделювати реалістичні соціальні сценарії у безпечному середовищі. VR-технології надають учням можливість зануритись у симульовані ситуації інклюзії, інтерактивні сценарії, вивчати досвід дітей з ООП, відчувати емоційний стан дітей з особливими потребами, взаємодіяти у віртуальному просторі та, таким чином, розвивати емоційну інтелігентність і толерантність. Практичні приклади успішного застосування VR-технологій у профілактиці булінгу свідчать про те, що інтерактивний досвід стимулює дітей до критичного осмислення упереджених стосунків, сприяючи становленню конструктивного соціального діалогу [6,7]. Так у 2019 р. некомерційна організація Crisis Text Line запустила революційну ініціативу віртуальної реальності (VR), спрямовану на навчання волонтерів і покращення їхнього співчуття до людей у кризових ситуаціях. Використовуючи захоплюючий досвід віртуальної реальності, волонтери могли стати на місце тих, хто має проблеми з психічним здоров'ям, спостерігаючи глибокий вплив емоційного стресу. Цей інноваційний підхід призвів до значного збільшення ефективності волонтерства на 25%, оскільки учасники повідомили, що відчують себе більш підготовленими для вирішення реальних ситуацій. У тому ж 2019 р. Відкритим університетом був створений новий додаток, що мав метою змусити дітей замислитися над упередженими ставленнями до людей з різних соціальних груп. Цю технологію, протестовану в школах, пропонують як спосіб боротьби з булінгом у школах.

Таким чином, формування толерантності в інклюзивному освітньому середовищі стало багатовимірною задачею, яка потребує комплексного підходу. Важливою є не тільки педагогічна робота, але й створення умов для відкритого спілкування, де кожен учень матиме змогу пізнавати та розуміти різноманітність життєвого досвіду своїх ровесників. Інноваційні методи, зокрема перегляд тематичних фільмів, сторітейлінг та використання VR-технологій, забезпечують додаткові можливості для розвитку емпатії та розширення світогляду учнів, сприяючи формуванню взаємоповаги та партнерських стосунків. Цей підхід, який поєднує технологічні інновації з класичними педагогічними методами, є важливим кроком до подолання бар'єрів, що заважають успішній інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у звичайну освітню систему. Формування толерантного ставлення через активне залучення учнів до емоційного та інформаційного обміну сприяє не лише особистісному розвитку, а й загальному покращенню соціального клімату в школах. Дослідження свідчать, що ефективно поєднання різних методик може значно посилити соціальну адаптацію учнів, збільшити їхню емпатію та створити основу для побудови відкритого і толерантного суспільства. Сучасна педагогіка повинна враховувати цей досвід та впроваджувати інтегровані освітні програми, орієнтовані на розвиток гуманістичних цінностей і активне сприяння інклюзії.

Список використаних джерел:

1. Декларація принципів терпимості: затв. Резолюцією Генеральної Конференції ЮНЕСКО 16.11.1995 р. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc.shtml (дата звернення: 02.05.2025)
2. Baran S.B., Chase L., Courtright J. Television drama as a facilitator of prosocial behavior. J. Broadcast. 1979;23:277–284. DOI: 10.1080/08838157909363939.

3. Forge K.L., Phemister S. The effect of prosocial cartoons on preschool children. *Child Study J.* 1987;17:83–86.
4. Kashani T. *Movies Change Lives: Pedagogy of Constructive Humanistic Transformation through Cinema.* Peter Lang Publishing Inc.; New York, NY, USA: 2016.
5. Perciful M.S., Meyer C. The Impact of Films on Viewer Attitudes towards People with Schizophrenia. *Curr. Psychol.* 2017;36:483–493. DOI: 10.1007/s12144-016-9436-0.
6. The Role of Virtual Reality in Enhancing Social Inclusion for Individuals with Disabilities. Author: Vorecol Editorial Team. August 28, 2024 URL: <https://vorecol.com/blogs/blog-the-role-of-virtual-reality-in-enhancing-social-inclusion-for-individuals-with-disabilities-170442>
7. Virtual reality to stop bullying: Tech tested in schools. BBC Online, 9 April 2019. URL: <https://www.bbc.com/news/av/newsbeat-47863873>
8. Yang F., Bergh B. Movies Influence on Country Concept. In: Fullerton J.A., Kendrick A., editors. *Shaping International Public Opinion A Model for Nation Branding and Public Diplomacy.* Peter Lang; New York, NY, USA: 2017. pp. 113–133.

ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТУ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Анастасія Сухомлінова,

викладач-стажист кафедри початкової і спеціальної освіти
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

E-mail: anastasia.suhomlinova@gmail.com

Сучасний світ стрімко змінюється, і освіта має відповідати викликам часу, особливо коли йдеться про дітей з особливими освітніми потребами (ООП). В умовах війни, коли багато дітей переживають стрес, вимушені переїзди, розлуку з родиною або руйнування звичного середовища, цифрові технології стають не просто засобом навчання, а життєво необхідним інструментом для їх підтримки, адаптації та розвитку.

Війна створює безпрецедентні виклики для системи освіти України. Багато дітей з ООП змушені навчатися в нових умовах, іноді навіть без стабільного доступу до традиційних навчальних матеріалів. Саме тому використання цифрових платформ і штучного інтелекту є не лише способом підтримки освітнього процесу, а й ефективним механізмом інклюзії та психологічної допомоги. Технології дають змогу створити середовище, в якому кожна дитина, незалежно від своїх можливостей, може навчатися комфортно, у своєму темпі та відповідно до своїх потреб.

Чому цифрові технології є незамінними для дітей з ООП під час війни?

Інклюзивна освіта вимагає адаптованих підходів до кожної дитини, а сучасні технології відкривають унікальні можливості для їхнього навчання та соціалізації. Використання цифрових ресурсів сприяє:

- Збереженню безперервності навчального процесу. В умовах нестабільного доступу до традиційної освіти цифрові платформи дозволяють забезпечити стабільний освітній процес незалежно від місця перебування дитини. Онлайн-курси, віртуальні класи та інтерактивні

навчальні матеріали дають змогу не переривати навчання навіть у кризових ситуаціях;

- Психологічній підтримці. Інтерактивні вправи, цифрові ігри та платформи для комунікації допомагають дітям адаптуватися до нових обставин, зменшують рівень стресу та сприяють емоційній стабільності. Завдяки технологіям можна створювати безпечний простір для вираження емоцій, знижувати тривожність та допомагати дітям знаходити нових друзів у віртуальному середовищі;

- Індивідуальному підходу. Діти з ООП мають різні темпи засвоєння матеріалу, а цифрові ресурси дають змогу персоналізувати навчання, підбираючи вправи відповідно до потреб і можливостей кожної дитини. Адаптивні платформи можуть автоматично підлаштовувати рівень складності завдань, допомагаючи кожному учню вчитися у своєму темпі без почуття відставання або перевантаження;

- Підвищенню мотивації до навчання. Використання інтерактивних завдань, відеоматеріалів та мультимедійних ресурсів робить навчання більш захопливим і доступним. Дітям значно цікавіше вивчати новий матеріал через ігри, анімацію та доповнену реальність, що допомагає утримувати їхню увагу та стимулює бажання вчитися;

- Розвитку когнітивних та комунікативних навичок. Цифрові інструменти дозволяють дітям практикувати навички спілкування, розвивати мислення та творчість у комфортному для них форматі. Деякі програми спеціально розроблені для покращення мовлення, зорово-моторної координації та соціальних навичок, що є критично важливим для дітей з порушеннями розвитку.

Цифрові технології дають можливість створювати навчальні матеріали, які відповідають потребам конкретної дитини, забезпечуючи її комфортний і ефективний розвиток. Вони відкривають двері до світу знань, роблячи освіту більш доступною, персоналізованою та інтерактивною.

Цифрові технології не лише допомагають зберігати якість освіти, а й сприяють емоційному розвитку дітей, розширюючи їхні можливості для самовираження та саморозвитку.

Animated Drawings – інструмент, що дозволяє «оживити» дитячі малюнки, що особливо важливо для дітей, які важко виражають емоції словами. Це спосіб допомогти їм відчувати свою творчість та впевненість у власних силах.

Kazka Fun – генератор казок, який адаптує історії під запити дітей. Це не лише спосіб навчання, а й терапевтичний інструмент, який допомагає дітям справлятися з переживаннями, розвивати уяву та мовлення.

AutoDraw – сервіс, який перетворює прості ескізи на повноцінні малюнки, допомагаючи дітям з труднощами в моторному розвитку створювати красиві зображення.

Як штучний інтелект допомагає вчителю інклюзивного класу?

В умовах війни навантаження на вчителів інклюзивних класів зростає, адже вони не тільки навчають, а й підтримують емоційний стан дітей, допомагаючи їм справлятися зі стресом та труднощами. Штучний інтелект стає важливим інструментом, що оптимізує освітній процес, зменшуючи адміністративне навантаження та відкриваючи нові можливості для педагогів.

EchoNote – платформа, що автоматично записує голосові нотатки, дозволяючи вчителям швидко фіксувати індивідуальні особливості та потреби учнів.

Voice Changer – змінює голоси, що дає змогу створювати казки та історії з різними персонажами, роблячи заняття більш цікавими та залучаючими.

Werik – онлайн-інструмент для створення навчальних матеріалів, які можна адаптувати під особливості кожного учня, створюючи зручне та привабливе освітнє середовище.

Цифрові технології та штучний інтелект відіграють ключову роль у забезпеченні якісної інклюзивної освіти, особливо в умовах війни. Вони допомагають зберегти безперервність навчального процесу, адаптувати матеріали під особливі потреби дітей, мотивувати їх до навчання та надавати необхідну психологічну підтримку.

Використання технологій дає можливість дітям з ООП повноцінно розвиватися навіть у складних умовах, а вчителям – ефективніше працювати з кожним учнем, враховуючи його індивідуальні особливості. Освіта має бути доступною для всіх, і цифрові інструменти – це місток, що веде до справжньої інклюзії, забезпечуючи дітям рівні можливості для навчання, незалежно від обставин.

Сучасна школа – це не просто місце отримання знань, а простір для підтримки, розвитку та самовираження. І саме технології роблять цей простір відкритим для кожної дитини, допомагаючи їй знайти свій голос, своє місце у світі та впевнено дивитися в майбутнє.

Список використаних джерел:

1. Морзе, Н. В., Варченко-Троценко, Л. О., Терлецька, Т. С., Смирнова-Трибульська, Є. М. (2023). Штучний інтелект у ролі асистента вчителя початкової школи. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету, 15, 97–115. URL: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2023.158>
2. Druga, H., Lane, A., & Chess, P. (2019). Fostering Child's Engagement and Learning Through Interactive AI-based Games. Proceedings of the 2019 Conference on Interaction Design and Children, 245–252.
3. S. Vosinakis & A. Xenakis (2018). Enhancing Children's Motivation in Virtual Learning Environments With Intelligent Interactive Characters. Interactive Learning Environments, 26(3), 286–301.

РОЗВИТОК НЕВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Ярина Танявська,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки і психології
дошкільної та спеціальної освіти
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
E-mail: y.taniavska@chnu.edu.ua

Марія Квасецька,
спеціаліст вищої категорії, учитель-методист,
Відмінник освіти України,
вчитель-логопед Закладу дошкільної освіти (ясла-садок)
комбінованого типу №10 «Попелюшка» Чернівецької міської ради
E-mail: mariiakvasetska@gmail.com

Марина Марчук,
кандидат педагогічних наук,
корекційний педагог (вчитель-логопед)
Чернівецького ліцею № 19 ім. О. Кобилянської
Чернівецької міської ради
E-mail: htotam12345@gmail.com

У сучасних умовах реформування освіти в Україні питання забезпечення інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ), набуває особливої ваги. Одним із критичних аспектів соціалізації таких дітей є розвиток невербальної комунікації як компенсаторного механізму та засобу інтеграції у суспільство [3].

Невербальна комунікація є важливим компонентом будь-якої форми спілкування. Особливої ваги вона набуває у випадках, коли вербальне мовлення у дітей недостатньо сформоване або відсутнє. Діти з ТПМ стикаються з численними бар'єрами в процесі навчання та соціальної інтеграції. У таких випадках саме невербальні засоби комунікації — міміка, жести, вказівні рухи, поза, зоровий контакт — можуть стати основою для

побудови взаємодії з навколишнім світом. Завдяки їм діти можуть передавати інформацію, емоції, бажання, навіть якщо вербальне мовлення залишається недоступним [1].

Особливості комунікації таких дітей обумовлені цілим спектром когнітивних, мовленнєвих та психоемоційних порушень. Як зазначає О. Куруч, у дітей з інтелектуальними порушеннями, які часто супроводжують тяжкі мовленнєві розлади, спостерігаються значні труднощі в опануванні навичками комунікації, що проявляються у формі нестійких або неадекватних реакцій, труднощів у встановленні і підтримці соціальних контактів, зниженої зацікавленості у взаємодії, обмеженого розуміння невербальних сигналів та зниженого соціального статусу [1].

Одним із потужних інструментів, що відкриває нові можливості для таких дітей, є система альтернативної і додаткової комунікації (АДК). АДК — «це набір засобів і стратегій, які може використовувати будь-яка особа для вирішення щоденних завдань спілкування» [4]. До таких засобів належать піктограми, комунікативні таблиці, додатки для планшетів, спеціальні пристрої для генерації мовлення, а також прості жести, міміка, зоровий контакт. Важливо, що ці засоби можуть бути як тимчасовими, так і постійними, залежно від потреб дитини [4].

Застосування АДК набуває особливої актуальності в інклюзивному освітньому середовищі, де діти з особливими освітніми потребами мають змогу навчатися разом з ровесниками з типовим розвитком. Згідно з методичними рекомендаціями «Використання методів альтернативної та додаткової комунікації у закладах освіти» лист Міністерства освіти і науки України №4/2373-22 від 09.09.2022 р., впровадження АДК у закладах освіти сприяє формуванню комунікативної компетентності, забезпечує доступ до освітніх послуг, розвиває соціальні навички та дозволяє адаптувати навчальний матеріал під індивідуальні можливості дитини [2].

Логопедична робота з дітьми з ТПМ у контексті розвитку невербальної комунікації набуває стратегічного значення. Як зазначає Ю.

Рібцун, логопед має створити стимулююче комунікативне середовище, де дитина зможе вільно виражати свої думки, почуття та потреби [3]. Основними завданнями логопеда є розвиток базових комунікативних навичок, навчання використанню міміки, жестів, вказівних дій, формування розуміння символів і піктограм, а також підтримка батьків у використанні АДК у домашньому середовищі

Практика доводить, що навіть у разі повної відсутності вербального мовлення дитина може ефективно взаємодіяти з оточенням за допомогою невербальних засобів. Це, своєю чергою, зменшує рівень тривоги, підвищує впевненість дитини у власних силах, сприяє формуванню позитивного досвіду спілкування. У таких умовах важливо, щоб усі учасники освітнього процесу — вчителі-логопеди, вчителі, асистенти, батьки — були обізнані з методами і можливостями АДК та працювали в єдиній команді.

Інклюзивне освітнє середовище створює природні умови для розвитку невербальних навичок завдяки щоденній взаємодії з однолітками. У процесі спільної діяльності, ігор, творчих завдань відбувається непомітне, але ефективне навчання невербальній поведінці — дитина вчиться звертати увагу на погляд, вираз обличчя, інтонацію, позицію тіла інших людей, а також використовувати ці засоби у власному спілкуванні.

Таким чином, розвиток невербальної комунікації у дітей з тяжкими порушеннями мовлення є багатограним процесом, що охоплює логопедичну, педагогічну, психологічну, соціальну та технічну складові. Тільки комплексний підхід дозволяє досягти помітних результатів у сфері комунікативної компетентності таких дітей, їх соціалізації та особистісного розвитку.

Список використаних джерел:

1. Куруч О. Особливості невербальної комунікації дітей з інтелектуальними порушеннями. *Історичний досвід і сучасність: Матеріали XXVII наукової конференції здобувачів вищої освіти*. Статті/ Відп. ред. В. М. Букач. Вип. 41. Одеса: ПНПУ, 2021. С. 66-74. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/12394/1/Kuruch%20%d0%9e.%202021%20.pdf>
2. Про методичні рекомендації «Використання методів альтернативної та додаткової комунікації у закладах освіти»: Лист Міністерства освіти і науки України від 09.09.2022 р. № 4/2373-22. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/2022/09/14/List-4.2373-22-09.09.2022-Pro.metod.rekom.14.09.2022.pdf>
3. Рібцун Ю. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток : навч.-метод. посіб. Львів : Світ, 2020. 264 с. URL: <https://surl.li/lirvmh>
4. Чайка М.С., Усатенко Г.В., Кривоногова О.В. Альтернативна і додаткова комунікація. Допоміжні технології: можливості для розвитку та спілкування. Київ : ФОП Усатенко Г. В., 2021. 32 с. URL: <https://www.dyvogra.com/wp-content/uploads/2024/05/ADK.pdf>

ТЕХНОЛОГІЇ СУПРОВОДУ ТА СЕРВІСНОЇ ПІДТРИМКИ ЯК ІНСТРУМЕНТАЛЬНИЙ КЛАСТЕР РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Оксана Таранченко,
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
E-mail: ukrtditor@ukr.net

Українська освітня система вже пройшла кілька важливих етапів втілення інклюзивної парадигми, тож бачення щодо багатовекторної взаємодії всіх суб'єктів в інклюзивному середовищі загалом сформувалося і реалізується в освітньому просторі в різних інституційних умовах. Подальший розвиток та удосконалення інклюзивного навчання відбуватиметься засобами кластерної дефрагментації існуючого та створення нового технологічного інструментарію (зادля оптимізації структури та функціоналу системи освіти, її якісної реструктуризації та подальшого розгалуження послуг сервісної підтримки). Наразі ми виокремлюємо кілька технологічних комплексів в освіті дітей з ООП (технології соціокультурного перетворення; технології менеджменту системи освіти / управлінські технології; технології співпраці / взаємодії; технології супроводу / сервісної підтримки; технології асистування / тьюторської підтримки; технології викладання / навчання), що охоплюють як освітні, так і педагогічні технології (а також і психологічні, корекційні та ін.). Ці взаємообумовлені і взаємопроникаючі кластери, складають потужний і дієвий технологічний ресурс, який забезпечуватиме подальший сталий розвиток української системи освіти (поширення інклюзивної практики та утвердження нової парадигми освіти осіб з ООП), належну якість послуг супроводу і підтримки для дітей з ООП в різних інституційних умовах, а також їхніх батьків і педагогів.

Стисло охарактеризуємо до прикладу один із цих технологічних кластерів. *Технології супроводу/сервісної підтримки* покликані забезпечити дієвість, ефективність, безпеку та наступність послуг (зокрема, корекційних, реабілітаційних, соціальних та ін.) суб'єктами, які надають їх дітям з ООП (а також їхнім сім'ям) незалежно від місця проживання і навчання. Цей технологічний комплекс охоплює сукупність специфічних інструментів і систем що ними послуговуються різнопрофільні фахівці, спрямованих на забезпечення ефективного навчання, соціального залучення та розвитку дітей з ООП (а також дорослих, чисельність яких за роки війни суттєво збільшилась). Кластер технологій супроводу/сервісної підтримки – це системи, інструменти, методи, спрямовані на надання допомоги особам з ООП у навчанні, повсякденному житті, професійній діяльності; вони забезпечують навчальну, психологічну, фізичну, соціальну та інші види підтримки, беручи до уваги потреби кожної особи. Така підтримка може включати використання спеціалізованих технологій, а також надання корекційних та ін. послуг у закладах освіти, громадах, соціальних установах.

Втілення цього технологічного кластеру відбувається з мультидисциплінарних позицій, що фокусує увагу на забезпеченні цілісного і, водночас, багатовекторного підходу до організації навчання й розвитку дитини з ООП, враховуючи її індивідуальні потреби. Серед очевидних завдань технологій супроводу/сервісної підтримки є забезпечення:

- доступу до якісної освіти, підтримка розвитку дітей з ООП, їхнє повноцінне соціальне та академічне інтегрування;
- розвитку соціальної дієздатності; психологічного комфорту;
- максимально можливої незалежності дітей з ООП у навчанні та житті; доступу до необхідних ресурсів;
- адаптації середовища і навчальних матеріалів відповідно до індивідуальних потреб;

- консультативної підтримки батькам і педагога. Тощо.

Спектр різноманітних послуг для задоволення особливих освітніх потреб дітей, спрямованих на їх залучення (академічне та соціальне) в загальноосвітнє середовище, значно розширився за останнє десятиліття і продовжує розгалужуватися в розмаїтті їх форм. Механізми надання послуг супроводу та підтримки, як в межах інклюзивного класу, так і поза ним, деталізуються в нормативних документах, які продовжують удосконалюватися.

Технології сервісної підтримки є важливою складовою процесу впровадження інклюзії, позаяк вони сприяють тому, щоб особи з ООП мали рівні можливості для навчання і розвитку, в тому числі й виступали в якості рівноправних суб'єктів в освітньому процесі. Поки всі варіанти супроводу (мультидисциплінарний, інтегрований, комплексний, педагогічний, психологічний, психолого-педагогічний, соціальний та ін.) більшою мірою орієнтовані на дитину з ООП / її батьків все ще як об'єктів, яким надається підтримка (послуги корекційні, реабілітаційні, розвиваючі та інші заняття) для забезпечення відповідних потреб. На сьогоденному етапі впровадження інклюзивної парадигми є необхідність переосмислення ролі учнів з ООП як суб'єктів і, відповідно, функціоналу інструментарію цього технологічного комплексу. В такому випадку сервісну підтримку можна буде характеризувати як сукупність певних прийомів і практичних засобів для надання дитині з ООП можливості індивідуального вибору, що сприяє повноцінному розкриттю її власного потенціалу.

Серед аспектів, які ще досі потребують належного переосмислення (як батьками, так і педагогами) та обов'язкового втілення варто виокремити такі:

- чітко сформульована мета залучення (інтегрування) дитини з ООП в освітнє середовище визначає пріоритет сервісу в академічному або соціальному плані;

- надання кожному учневі можливості самостійно (за допомогою педагога/батьків) визначати обсяг необхідного для вивчення матеріалу;
- гнучка система класних правил має давати змогу кожній дитині користуватися ними на демократичних засадах, а також бути співавтором їх створення;
- необхідне активне використання в освітньому закладі/інклюзивному класі тих форм комунікації, які дають можливість кожній дитині бути як суб'єктом створення емоційно комфортної атмосфери в класі, так і суб'єктом отримання відповідної емоційної підтримки від однокласників і педагогів тощо.

Технології супроводу/сервісної підтримки наразі перебувають у фокусі науково-теоретичної та науково-методичної розробки та активної різноваріативної практичної реалізації в українському освітньому просторі. Інструментарій цього технологічного кластеру має міждисциплінарний характер і базує на інтеграції підходів різних наукових галузей. Саме тому розроблення відповідних технологій, на нашу думку, має базуватися на комплексі теоретико-методологічних конструктів, серед яких ми звертаємо увагу потенційних розробників на низку підходів, які мають скласти належний фундамент:

❖ Гуманістичний підхід (В. Сухомлинський, К. Роджерс, А. Мослоу та ін.). Гуманістична педагогіка передбачає створення умов для повноцінного розвитку кожної дитини, незалежно від її можливостей та особливостей.

❖ З цих позицій: технології супроводу базуються на принципі прийняття дитини, врахування її індивідуальних потреб, забезпечення психологічної підтримки; сервісна підтримка спрямована на створення середовища, що сприяє комфортному процесу навчання (наприклад, технічну й організаційну допомогу).

❖ Системний підхід (Л. фон Берталанфі, Е. Ласло та ін.) розглядає дитину як частину складної взаємозалежної системи, що включає родину,

освітній заклад, громаду та інші соціальні інституції. З цих позицій: супровід забезпечує гармонійну взаємодію між усіма елементами системи, зокрема педагогами, батьками та спеціалістами; сервісна підтримка передбачає акумуляцію ресурсів (адаптивні навчальні матеріали, технічне обладнання тощо) та координацію дій усіх учасників процесу.

❖ Екосистемний підхід (У. Бронфенбреннер, М. Ангар, Т. Д. Вачс та ін.). Екосистемна теорія обстоює ідею, що розвиток дитини відбувається в контексті взаємодії з оточуючим середовищем (мікро, мезо-, макросистемами). З цих позицій: технології супроводу спрямовані на інтеграцію різних рівнів системи в єдине інклюзивне середовище; сервісна підтримка допомагає створити макросередовище (толерантне суспільство, належна нормативно-правова база тощо) для забезпечення прав дитини з ООП.

❖ Концепцію індивідуалізації (Жан-Жак Руссо, М. Мотессорі, К. Роджерс, Дж. Дьюї, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, В. Кремень, І. Бех та ін.). Індивідуальний підхід акцентує увагу на врахуванні індивідуальних здібностей, інтересів і потреб кожної дитини в навчанні. З цих позицій: супровід забезпечує до прикладу індивідуальне планування навчання, створення ІПР, контроль прогресу тощо; сервісна підтримка передбачає адаптацію середовища, матеріалів, надання індивідуальних технічних засобів (наприклад, пристроїв для альтернативної комунікації).

❖ Соціальний конструктивізм (Ж. Піаже, М.Коул, Б.Рогофф та ін.). Ідеї цієї течії підкреслюють важливість для навчання й розвитку дитини її взаємодію із соціальним середовищем. З цих позицій: технології супроводу акцентують увагу на активній комунікації, залученні дитини до навчального процесу і соціальної групи; сервісна підтримка спрямована на організацію тренінгів для педагогів і батьків для створення підтримуючої спільноти.

❖ Концепцію безбар'єрності (Р. Мейс, Р. Імрі, П. Холл, Е. Стейнфілд, Дж. Мейсіл та ін.). В освіті вона розглядається через призму універсального дизайну для навчання (Universal Design for Learning, UDL), доступності та рівного права на освіту. Ідеї універсального дизайну для навчання (UDL) спрямовані на створення умов, які є оптимальними для всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей. З цих позицій: супровід забезпечує подолання бар'єрів у навчанні через адаптацію середовища, матеріалів, методів роботи тощо; сервісна підтримка передбачає технічне забезпечення, мобільні додатки, спеціальне обладнання для дітей з порушеннями слуху, зору та ін.

Беручи до уваги представлені вище теоретико-методологічні аспекти, а також стрімку цифровізацію у нашій країні, в межах цього технологічного кластеру нам бачиться за необхідне розробляти та удосконалювати окремі технологічні напрями. До прикладу:

- ✓ *Технології реагування на запити та інциденти (системи обробки запитів та інцидентів; віртуальні асистенти для первинної підтримки).*
- ✓ *Технології онлайн навчання та документації (онлайн-курси, відеоуроки, вебінари; системи створення та підтримки документації). Тощо.*

Варто акцентувати увагу на тому, що ретельно сплановані стратегії підтримки та супроводу, які враховують особливості та потреби користувачів, дають змогу застосовувати технології, які не лише забезпечуватимуть доступ до освіти для осіб з ООП, а й надаватимуть можливість для постійного індивідуалізованого моніторингу та адаптації навчального процесу для ширшого контингенту суб'єктів, котрі потребують таких послуг (внаслідок війни їх відсоток у популяції значно збільшився). Наприклад:

- ✓ *Технології адаптивного навчання та персоналізації:*

Адаптивні платформи навчання. Програмне забезпечення, яке дає змогу налаштувати контент відповідно до індивідуальних потреб учня (наприклад, зміна швидкості або рівня складності матеріалу).

Інтерактивні мультимедійні засоби. Використання відео, анімацій, інтерактивних задач, які можуть бути адаптовані для учнів з різними потребами (наприклад, для учнів з порушеннями слуху — субтитри, для учнів з порушеннями зору — голосове супроводження).

✓ *Технології доступності та інклюзивності:*

Інтерфейси доступності. Програмне забезпечення для корекції зору (екранні рідери, контрастні схеми) або слуху (субтитри, посібники для людей з глухотою).

Адаптивні пристрої. Спеціальні клавіатури, миші та інші пристрої, що допомагають учням з фізичними обмеженнями ефективно взаємодіяти з комп'ютерними програмами.

✓ *Технології моніторингу та підтримки прогресу:*

Системи моніторингу успішності. Використання онлайн-платформ, що дають змогу педагогам і батькам стежити за навчальним прогресом учнів з особливими освітніми потребами.

Аналіз результатів навчання. Автоматичний збір та аналіз даних про успішність учнів для коригування методів навчання.

✓ *Корекційно-розвиткові технології:*

Когнітивні тренажери та розвиваючі програми. Використання програмного забезпечення для розвитку когнітивних здібностей, пам'яті, уваги тощо.

Мобільні додатки для підтримки розвитку. Розроблення мобільних додатків для щоденних вправ, тренувань і реабілітації та ін.

Окремі з них вже увійшли у практику освітян, втім, варто відзначити, що не всі з них активно використовуються, позаяк потребують вільного володіння різним програмним забезпеченням, спеціальних навичок роботи, наявності сучасних технічних пристроїв, вільного доступу до інтернету тощо. Інші ж передбачають суттєве технічне переоснащення

більшості закладів освіти та осередків сервісної підтримки і супроводу. Це наразі складне завдання, зважаючи на всі наслідки війни та очевидні непрості виклики повоєнної відбудови. З огляду на це технологічний кластер супроводу/сервісної підтримки набуває надважливого значення не лише для дітей з ООП (як це бачилося у довоєнний період), а для широкого кола громадян нашої країни (і дітей, і дорослих) вже нині та у післявоєнний період. Передбачається як розширення кола структур (центрів, громадських організацій та ін.), фахівців, які надаватимуть відповідні послуги супроводу та сервісної підтримки, так і поповнення технологічного/методичного інструментарію (зважаючи на специфіку травм війни – фізичних, психічних, психологічних). Очевидно, що означені вище позиції розширюватимуться та деталізуватимуться у процесі практичної реалізації технологій цього кластеру в різних інституційних умовах.

Список використаних джерел:

1. Hasselbring T., Glaser C. (2000). «Use of Technology in Inclusive Classrooms». *Journal of Special Education Technology*, 15(4), 2000.
2. Мартинчук О. (2019). Практики сервісної підтримки в інклюзивній освіті: від концепції до реалізації. *Освіта України: виклики та рішення*, (7), 89-92.
3. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів/ Всеукраїнська благодійна організація «Благодійний фонд Порошенка», м. Київ, 2019. 250с.

ІНКЛЮЗИВНА ЛІТЕРАТУРА ТА НАУКОВО-ДОСЛІДНІ, МЕТОДИЧНІ ДЖЕРЕЛА У ВИДАВНИЧОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ

Зоряна Удич,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
керівниця Інклюзивно-ресурсного центру,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
E-mail: u-z@ukr.net

Уляна Слободян,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультет педагогіки і психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
E-mail: ulanaslodoban02@gmail.com

У сучасних умовах трансформації освітньої системи України інклюзивна освіта поступово стає нормою, що вимагає не лише змін у законодавчій та організаційній площині, а й якісного методичного забезпечення педагогічної діяльності. Успішне впровадження інклюзивного підходу неможливе без наявності професійно підготовлених педагогів, які мають доступ до адаптованих, змістовно насичених та практично орієнтованих методичних матеріалів. З огляду на актуальність теми, здійснюване нами дослідження має за мету проаналізувати ключові проблеми, що виникають під час створення методичних матеріалів для педагогів, які працюють в умовах інклюзивної освіти, та визначити шляхи їх подолання з урахуванням сучасних вимог до освітнього процесу.

Зазначимо, що поняття «методичні матеріали» прийнято тлумачити як систематизовані, науково та практично обґрунтовані матеріали, створені педагогом або групою фахівців, які містять опис педагогічних прийомів, форм, методів, засобів навчання та організації освітнього процесу з метою забезпечення ефективного засвоєння навчального матеріалу, розвитку компетентностей здобувачів освіти, а також

підтримки професійної діяльності інших педагогів. Також у даній статті ми розглянемо питання інклюзивної літератури (inclusive literature), яку нині тлумачать як таку, що «орієнтована на формування позитивного сприйняття інвалідності та особистої різноманітності» [1, с. 30]. Між іншим, даний термін було введено завдяки результатам Всеукраїнського культурно-просвітницького проекту «Інклюзивна література», який у 2016 р. реалізували «Видавничий центр «12» та Благодійна організація «Право на щастя». Можемо сміливо стверджувати, що саме від 2016 р. українські видавництва активували роботу із випуску інклюзивної літератури як для дорослих, так і юних читачів.

Методичні розробки можуть включати: методичні розробки навчальних занять або виховних заходів; рекомендації щодо використання навчального обладнання та цифрових ресурсів; дидактичні матеріали (презентації, картки, таблиці, інструкції); завдання для диференційованого або індивідуального навчання; методики оцінювання навчальних досягнень. У контексті інклюзивної освіти, методичні розробки повинні також передбачати: адаптацію або модифікацію навчального змісту; врахування потреб здобувачів освіти з ООП; можливість співпраці з асистентом учня / вчителя та іншими фахівцями (психологом, логопедом ін.). У контексті інклюзивної освіти методичні матеріали повинні відповідати низці специфічних вимог, які забезпечують ефективність освітнього процесу з урахуванням потреб усіх учнів, зокрема – з особливими освітніми потребами (далі – ООП). Ці вимоги можна умовно поділити на змістові, структурні, педагогічно-психологічні та технологічні: (табл. 1).

Таблиця 1.

*Вимоги до методичних матеріалів для фахівців,
які працюють в умовах інклюзивного освітнього середовища*

<i>Вимоги</i>		<i>Зміст</i>
1	Змістові вимоги	– Актуальність змісту відповідно до чинних освітніх програм і Державного стандарту.

		– Відповідність матеріалів принципам доступності, варіативності, диференціації та індивідуалізації навчання. – Інклюзивний підхід у викладі матеріалу: уникнення дискримінаційних або стереотипних формулювань. – Адаптація змісту з урахуванням особливостей сприймання різних категорій учнів (з порушеннями зору, слуху, інтелектуального розвитку, РАС тощо).
2	Структурні вимоги	– Чітка логічна побудова матеріалу (вступ, основна частина, підсумки, завдання для перевірки засвоєння). – Наявність інструкцій для вчителя щодо використання матеріалу в інклюзивному класі. – Включення прикладів адаптованих завдань, наочних матеріалів, схем, таблиць, карт тощо. – Можливість диференціації завдань за рівнем складності.
3	Психолого-педагогічні вимоги	– Орієнтація на розвиток емоційного інтелекту, комунікативних навичок і соціальної взаємодії. – Забезпечення психологічного комфорту для всіх учасників освітнього процесу. – Урахування особистісно орієнтованого підходу до навчання. – Можливість застосування матеріалів у співпраці з асистентом учня або вчителя.
4	Технологічні (технічні) вимоги	– Відповідність матеріалів принципам універсального дизайну у навчанні (UDL). – Можливість використання у різних форматах: друкованому, електронному, мультимедійному. – Доступність для використання з допоміжними технологіями (наприклад, зчитувачами екрану). – Гнучкість у застосуванні (можливість адаптації під конкретний клас, предмет, учня).

Ми спробували віднайти, класифікувати та проаналізувати українську друковану продукцію, у якій розкриті питання інклюзії. Наразі пропонуємо наступну класифікацію (табл. 2), яка не претендує на завершеність, оскільки в ній перетинаються різні ознаки. Зазначимо, що нині на інклюзивну тематику є не лише наукові дослідження, які презентовано у монографіях, підручниках та посібниках, але й методичні рекомендації, художня дитяча та доросла література.

Таблиця 2.

*Друкована продукція на інклюзивну тематику
в українському видавничому просторі*

Ознаки	Спрямованість	Приклади літератури (українські вид-ва)
1. Перекладна література	Науково-популярна або художньо-методична література, що розкриває тему інклюзії доступно для широкого загалу	«Дитина і сенсорна інтеграція» (Е. Джин Айрес, Дж. Роббінс. Вид.-во: «Видавництво Ростислава Бурлаки», 2024); «Що приховує аутизм. Майбутнє нейрорізноманіття» (С. Сільберман. Вид.-во: «Наш Формат», 2022); «Диво» (Р. Дж. Паласіо. Вид.-во: «Віват», 2016); «Я – Малала» (М. Юсафзай. Вид.-во: «Наш Формат», 2016)
2. Література для батьків	Педагогізація батьків, підтримка в прийнятті особливостей дитини, формування стратегії допомоги та адвокації	«Як говорити, щоб діти слухали і як слухати, щоб діти говорили» (А. Фабер, Е. Мазліш. Вид.-во: «Свічадо», 2018); «Книга Особлива дитина. Від народження до 6 років. Поради батькам» (Т. В. Сак. Вид.-во: «Літера ЛТД», 2008); «Специфічні розлади розвитку дитини та процес навчання» (Ф. Брембаті, Р. Доніні. Вид.-во: «Ранок» і «Кенгуру», 2019); «Дитина з порушенням слуху: навігація для батьків» (В.В. Жук, В.В. Литвинова, С.В. Литовченко, Н.В. Піканова, О.М. Таранченко. Вид.-во: «AURORA», 2018); «Труднощі навчання. Дислексія, дисграфія, диспраксія, дискалькулія» (К. С. Тихонова. Вид.-во: «Ранок» і «Кенгуру», 2020); «У нас дитина з аутизмом» (С. Вікарі. Вид.-во: «Ранок» і «Кенгуру», 2019); «Розійдіться, я йду!» (М. д. П'єтро, М. Дакомо. Вид.-во: «Ранок» і «Кенгуру», 2019); «Специфічні розлади розвитку дитини та процес навчання» (Ф. Брембаті, Р. Доніні. Вид.-во: «Ранок» і «Кенгуру», 2019); «Орієнтування у просторі незрячих дітей та дітей із порушеннями зору» (Т. Костенко. Вид.-во: «Ранок» і «Кенгуру», 2022); «РДУГ: перезавантаження. Ефективні стратегії для повноцінного життя з розладом дефіциту уваги та гіперактивності в дітей і дорослих» (Дж. Рейті, Ед. Гелловелл. Вид.-во: «Yakaboo Publishing», 2022); серія книг «Інклюзивне навчання» (різні автори, Вид.-во: «Ранок», «Кенгуру» і «Літера ЛТД», 2018-2019)
3. Підручники та посібники	Формування теоретичних і практичних знань у майбутніх педагогів, підготовка до роботи в інклюзивному середовищі	«Корекційна педагогіка» (О. Й. Кузенко. Вид.-во: «Новий Світ-2000», 2024); «Інклюзивна освіта: навчально-методичний посібник» (Колупаєва А.А., Таранченко О.М., Вид.-во «Університетська книга», 2023), «Педагогічні технології інклюзивного навчання» (Колупаєва А.А і Таранченко О. М. Вид.-во: «Ранок» і «Кенгуру», 2023); «Путівник для педагогів та батьків дітей з особливими потребами» (А. Колупаєва. Вид.-во: «Ранок» і «Кенгуру», 2021), «Професійна підготовка майбутніх учителів

		початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу» (З. М. Шевців. Вид.-во: «Центр навчальної літератури», 2019); «Систематичне навчання учнів з помірними і важкими порушеннями» (Белва Коллінз. Вид.-во: «Свічадо», 2019); «Інклюзивна освіта» (М. А.Порошенко. Вид.-во: ТОВ «Агентство «Україна», 2019); «Основи інклюзивної педагогіки» (З. М. Шевців. Вид.-во: «Новий Світ-2000», 2019); «Основи інклюзивної педагогіки» (З. М. Шевців. Вид.-во: «Центр учбової літератури», 2016); «Діти з особливостями розвитку у звичайній школі. Психологічний супровід і допомога» (Туріщева Л. В. Вид.-во «Основа», 2015), «Основи інклюзивної освіти»(М. Швед. Вид.-во: Український католицький університет, 2015);Основи інклюзивної освіти (Удич З. І. Вид.-во: КІЦ «ПРІНТ-ОФІС», 2015); «Основи інклюзивної освіти» (за ред. С. Колупаєвої. Вид.-во: «А. С. К.», 2012).
4. Методичні розробки	Практичні напрацювання для педагогів: адаптація програм, розробка індивідуальних маршрутів, диференціація навчання.	«Інклюзивне навчання в початковій школі» (Інститут спец. педагогіки НАПН України), «Дитина з особливими освітніми потребами в закладі дошкільної освіти» (Вид.-во «Основа»); «Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами» (Г.Ф. Гончаровська. ТНПУ ім..В.Гнатюка, 2021); «Крокуй упевнено. Книга взаємозв'язку між учителем-логопедом та вихователями. Практичний матеріал для корекційної години вихователя. Старший дошкільний вік» (О. Іщенко, Л. Кошарська. Вид.-во: «Мандрівець», 2023); «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення. На основі поведінкового підходу» (Х. Ткач. Вид.-во: «Мандрівець», 2023); «Крокуй упевнено. Книга взаємозв'язку між учителем-логопедом та батьками. Система ігрових завдань. Старший дошкільний вік»(О. Іщенко, Л. Кошарська. Вид.-во: «Мандрівець», 2023); «Методика «Мандала» в корекційно-розвитковій роботі з дітьми та підлітками» (І. Харченко. Вид.-во: «Мандрівець», 2020); серія з трьох книг: «Організація корекційно-розвиткової роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку в закладі дошкільної освіти» (В. Семизорова. Вид.-во: «Мандрівець», 2020); «Формування уявлень про навколишнє середовище у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю» (Г.О. Блеч. Вид.-во: «Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України», 2012); «Бар'єри в навчанні та участі дітей з когнітивними порушеннями: особливості розвитку дітей з ЗПР, РАС, ГРДУ» (Л. І. Прохоренко, О. О. Бабяк, І. В. Недозим, Н. І. Баташева. Вид.-во: «CARITAS», 2018);

		«Книга Працюємо з «особливою» дитиною у «звичайній» школі» (К. А. Дмитренко, М. В. Коновалова, О. П. Семиволос. Вид.-во: «Основа», 2018); «Інклюзивна освіта. Методичні рекомендації для педагогів загальноосвітніх навчальних закладів» (Н. Івашура, А. Ангелова. Вид.-во: «Ранок» і «Кенгуру», 2018); «Програмно-методичне забезпечення формування ігрової діяльності та фізкультурно-оздоровчого виховання дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку» (Гладченко І.В. Вид.-во: «Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України», 2012).
5. Науково-дослідна та аналітична література	Аналітика, результати досліджень, моніторинг стану інклюзії в Україні та за кордоном, рекомендації для освітньої політики, результати досліджень окремих аспектів інклюзії	«Інклюзія в освіті: міжнародний досвід та українські перспективи» (Центр «Соціальні індикатори», Вид.-во «Український центр»); «Інклюзивна освіта від основ до практики» (Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Вид.-во: «ТОВ «АТОПОЛ», 2016).
6. Художня інклюзивна література для дітей та молоді (вітчизняна та зарубіжна)	Формування толерантності, емпатії, позитивного образу «інакшості» через художній текст	«Мене звати Мар'ям» (Н. Гербіш. Вид.-во «Vivat», 2017); «Говори» (Л. Андерсон. Вид.-во «Vivat» 2019); «Ліам точно може» (М. Кварфот. Вид.-во: «Funkibator förlag», 2023); «(Над)звичайні» (С. Йоханссон, Т. Руссіта. Вид.-во: «Funkibator förlag», 2023); «Плутанина й плутаниця, або мама посіріла» (Дж. Гедберг, Є. Форсселл. Вид.-во: «Funkibator förlag», 2023); «Сіпрід унікальна» (Л. Лунд, Н. Меландер. Вид.-во: «Funkibator förlag», 2023); «Інопланетяни в актовій залі» (С. Алмрот, Л. Франсен. Вид.-во: «Funkibator förlag», 2023); «Школа на колесах» (П. Хаммаргрен, С. Ханссон, Дж. Толлстерн, Л. Франсен. Вид.-во: «Funkibator förlag», 2023); «Історії про видатних людей з дислексією. 15 мотиваційних розповідей» (Р. Гренчі, Д. Дзаноні. Вид.-во: «Ранок» і «Кенгуру», 2019)
7. Художня інклюзивна література для дорослих читачів	Підвищення рівня інклюзивної культури, подолання стереотипів, формування глибшого розуміння досвіду людей з	«Диво» (Р. Дж. Паласіо, адаптація для дорослих); «Людина у пошуках справжнього сенсу» (В. Франкл. Вид.-во «Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля»», 2020); «Інша дочка» Л. Александер (Вид.-во «Наш Формат»)

	різними порушеннями розвитку чи стану здоров'я	
8. Посібники з універсального дизайну	Формування інклюзивного освітнього середовища через принципи універсального дизайну, створення безбар'єрного простору у школах і закладах вищої освіти	«Універсальний дизайн: основи для педагогів» (Вид.-во «ФОР СМІТ»), «Універсальний дизайн та навчання в освіті» (ГО «Доступно.UA», Вид.-во «Рефлексія»); Універсальний дизайн в освіті (Під заг. ред. Софій Н. В. Вид.-во «Видавничий дім «Плеяди», 2015)

На основі аналізу етапів впровадження інклюзивної освіти в Україні та становлення інклюзивної джерельної бази (як художньої, так і науково-методичної) виокремлюємо умовну хронологію (табл. 3).

Таблиця 3.

Умовна періодизація української джерельної бази з інклюзії

Умовний період	Хронологія (роки)	Зміни в освітній галузі	Особливості розвитку інклюзивної літератури та науково-методичної продукції
1. Початковий етап	1990-ті — поч. 2000-х	- Термін «інклюзія» не вживається, переважає «інтеграція» - Використання радянських і російськомовних джерел - Інклюзивні практики фактично відсутні	- Поодинокі публікації з корекційної педагогіки - Вузька спеціалізація: нозології, спецосвіта
2. Перехідний етап	2003–2010	- Перші нормативні документи про інклюзивну освіту - Експериментальні інклюзивні класи	- Перекладні посібники, огляди досвіду інших країн - Поодинокі українські автори
3. Етап активного формування політики	2011–2016	- Накази МОН, методичні рекомендації - Створення ІРЦ - Участь міжнародних проєктів	- З'являються підручники, методичні рекомендації - Література для батьків дітей з ООП
4. Етап систематизації та закріплення	2017–2020	- Прийняття ряду законів України, які регламентують інклюзивну освіту - Розширення системи ІРЦ	- Велика кількість практичної та художньої літератури

		- Чисельні наукові заходи (конференції, семінари, тренінги) на інклюзивну тематику за участі іноземних фахівців	- Систематизація наукових та методичних джерел - поява підручників з підготовки майбутніх педагогів до інклюзивного навчання
5. Сучасний етап	2021 – дотепер	- Акцент на універсальний дизайн - Розширення безбар'єрного освітнього середовища - Інклюзія у ЗВО, соціальна інклюзія - Психосоціальна підтримка в умовах війни	- Зростання відкритих ресурсів із джерельною базою - Активізація ініціатив батьків та фахівців - Поява кейсів, практичних посібників, літератури про ментальне здоров'я

Однак, попри наявність окремих напрацювань з інклюзивної освіти та розвитку здобувачів із ООП, на практиці спостерігається низка проблем:

- ✓ Методичні матеріали часто не враховують специфіку роботи з різними нозологіями, що ускладнює індивідуалізацію навчального процесу.
- ✓ Відсутність уніфікованих стандартів щодо структури, змісту та форми таких матеріалів призводить до фрагментарності та неузгодженості у їх використанні.
- ✓ Педагоги змушені створювати або адаптувати матеріали самостійно, витрачаючи значні ресурси, що не завжди дає бажаний результат.
- ✓ Недостатній рівень міждисциплінарної співпраці між педагогами, дефектологами, психологами та фахівцями ІТ обмежує потенціал створення комплексного методичного забезпечення.
- ✓ Недостатність джерельної бази, яка надрукована шрифтом Брайля, чи продубльована аудіозаписом для задоволення усіх читацьких потреб осіб із порушенням чи відсутнім зором.

Ці чинники обумовлюють необхідність ґрунтовного дослідження проблем створення методичних матеріалів для педагогів інклюзивної освіти. Виявлення та аналіз актуальних труднощів дозволить окреслити напрями вдосконалення методичного супроводу інклюзивного освітнього процесу та сприятиме підвищенню його якості.

Список використаних джерел:

1. Осмолівська О. А. Формування видавничого напрямку української інклюзивної літератури як новітнього тренду розвитку видавничої справи. Інтегровані комунікації. 2017, №4, с. 27–32. URL: <http://eprints.rclis.org/39128/1/Osm.pdf>

КЛАСИФІКАЦІЯ ТА ЕФЕКТИВНЕ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМИ РЕСУРСАМИ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ

Мар'яна Удич,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
факультет педагогіки і психології
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Результати вивчення класифікацій та специфіки управління освітніми ресурсами в європейських країнах є надзвичайно важливою для України з кількох причин:

1. *Реформа освітньої системи:* Україна активно реформує освітній сектор у межах імплементації Закону «Про освіту» та стандартів Нової української школи (НУШ). Досвід європейських країн допомагає впроваджувати кращі практики управління ресурсами, підвищуючи ефективність освітнього процесу.
2. *Децентралізація управління освітою:* Україна, як і деякі європейські держави (наприклад, Німеччина чи Іспанія), впроваджує децентралізацію управління освітою, що вимагає якісного перерозподілу фінансових, кадрових та матеріальних ресурсів між центральними та місцевими органами влади.
3. *Фінансування освіти та ефективне використання коштів:* українська система освіти потребує оптимізації фінансування. Досвід країн ЄС, які застосовують різні моделі фінансування (державне, змішане чи приватне), може допомогти розробити механізми, що забезпечать стабільність і прозорість у витрачанні коштів.
4. *Цифровізація освіти:* в умовах цифрової трансформації українська освіта постала перед викликом впровадження новітніх технологій. Аналіз практик європейських країн, таких як Фінляндія чи Велика Британія, може сприяти ефективному використанню технологічних ресурсів для підвищення якості навчання.

5. *Освіта під час воєнного стану та відновлення країни:* в умовах війни та післявоєнного відновлення питання ефективного використання освітніх ресурсів стає ще більш критичним. Європейський досвід управління освітою в кризових умовах (наприклад, під час економічних криз або пандемії COVID-19) може бути корисним для України.

Отже, вивчення підходів до класифікації та управління ресурсами в європейських країнах дозволить Україні вдосконалити власну освітню політику, забезпечити рівний доступ до якісної освіти та підготувати систему до сучасних викликів.

Управління освітою в європейських країнах опирається на ефективне використання та класифікацію ресурсів, які забезпечують якісне функціонування освітніх установ. Ресурси в освіті можна поділити на кілька основних категорій:

1. *Людські ресурси:* включають педагогічний та адміністративний персонал, а також допоміжний персонал, який забезпечує підтримку освітнього процесу.
2. *Фінансові ресурси:* охоплюють бюджетні асигнування, гранти, субсидії та інші джерела фінансування, необхідні для функціонування освітніх установ.
3. *Матеріально-технічні ресурси:* містять будівлі, обладнання, навчальні матеріали та інші фізичні об'єкти, що використовуються в освітньому процесі.
4. *Інформаційні ресурси:* включають навчальні програми, методичні матеріали, цифрові ресурси та бази даних, які підтримують навчальний процес.
5. *Технологічні ресурси:* охоплюють комп'ютерне обладнання, програмне забезпечення та інші технології, що сприяють ефективному навчанню та управлінню.

У Європі спостерігається різноманітність підходів до управління ресурсами в освіті, зокрема щодо рівня централізації чи децентралізації.

Наприклад, у деяких країнах рішення щодо фінансування та призначення персоналу приймаються на національному рівні, тоді як в інших — на регіональному чи місцевому рівнях. Це впливає на розподіл та використання ресурсів у навчальних закладах [1].

Багато європейських країн розробили національні таксономії для класифікації цифрових навчальних ресурсів. Ці таксономії часто базуються на національних навчальних планах і сприяють стандартизації та полегшенню доступу до освітніх матеріалів. Наприклад, у Франції використовується адаптація міжнародного стандарту Learning Object Metadata (LOM) під назвою ScoLOMFR для позначення навчальних ресурсів. Подібні системи застосовуються і в інших країнах для уніфікації та максимізації повторного використання даних у цифрових освітніх екосистемах [2].

Фінансування освіти та витрати на ресурси варіюються між європейськими країнами. Наприклад, Ірландія має одні з найвищих витрат на догляд за дітьми в Європі, що впливає на доступність та якість освітніх послуг. Звіт Eurydice зазначає, що Ірландія витрачає лише 0,14% ВВП на ранню освіту та догляд, що значно нижче середнього показника Європейського союзу на 0,71% [3].

Пропонуємо порівняльну таблицю ресурсів різних європейських країн, яку уклали на основі аналізу офіційних звітів, наукових досліджень та публікацій у відкритих джерелах, зокрема звітів Європейської комісії, OECD та Eurydice (табл.1). Зазначимо, що OECD (Організація економічного співробітництва та розвитку, англ. Organisation for Economic Co-operation and Development) – це міжнародна організація, яка об'єднує 38 країн з метою сприяння економічному розвитку, соціальному прогресу та вдосконаленню державної політики. В освітній сфері OECD проводить дослідження, зокрема Програму міжнародного оцінювання учнів PISA (Programme for International Student Assessment), аналізує ефективність освітніх систем і надає рекомендації щодо їх удосконалення. А Eurydice –

це європейська інформаційна мережа з питань освіти, створена Європейською комісією для збору, аналізу та поширення інформації про освітні системи та політику в Європі. Мережа охоплює 39 країн, включаючи всі держави-члени Європейського союзу, а також Ісландію, Ліхтенштейн, Норвегію, Швейцарію та країни, що беруть участь у програмі Erasmus+. Основні напрями роботи Eurydice: підготовка звітів про освітні системи країн Європи; дослідження ключових тенденцій у сфері освіти; порівняльний аналіз освітньої політики та реформ. Одним із найважливіших звітів є «Key Data on Education in Europe», який надає детальну інформацію про фінансування, структуру та результати освітніх систем європейських країн.

Таблиця 1

Порівняльна таблиця ресурсів у різних країнах

<i>Країна</i>	<i>Людські ресурси</i>	<i>Фінансові ресурси</i>	<i>Матеріально-технічні ресурси</i>	<i>Інформаційні ресурси</i>	<i>Технологічні ресурси</i>
Німеччина	Високо кваліфіковані викладачі, автономія університетів	Високий рівень державного фінансування	Сучасні кампуси, великі бібліотеки	Відкриті цифрові бібліотеки	Активна цифровізація освітніх процесів
Франція	Централізоване управління викладацьким складом	Державне фінансування, стипендії	Велика кількість навчальних закладів	Розвинені цифрові платформи	Використання стандарту ScoLOMFR
Фінляндія	Гнучка система підготовки вчителів, високий рівень автономії	Високе державне фінансування	Сучасні школи, адаптовані до потреб студентів	Великий обсяг відкритих навчальних ресурсів	Інтеграція технологій у навчальний процес
Великобританія	Велика частка приватного сектору в освіті	Комбінація державного і приватного фінансування	Розвинена інфраструктура університетів	Доступ до світових наукових баз даних	Використання штучного інтелекту в освітніх програмах
Іспанія	Висока кількість педагогічного персоналу, однак значні	Середній рівень фінансування	Відносно застаріла інфраструктура у деяких регіонах	Розвиток цифрових платформ	Упровадження EdTech-рішень у навчальні заклади

	регіональні відмінності				

Вважаємо за доцільне також виокремити і ряд проблем у забезпеченні якісними ресурсами у різних освітніх системах Європи:

1. *Недостатнє фінансування освіти.* У деяких європейських країнах спостерігається проблема недостатнього фінансування освіти, що призводить до недофінансування шкіл, поганих умов для навчання і недостатньої оплати праці вчителів. Наприклад, у Греції та Італії освітні установи стикаються з нестачею фінансування, що впливає на якість освіти та доступність новітніх технологій [4].

2. *Нерівний доступ до освіти між містом та сільськими районами.* У таких країнах, як Іспанія та Португалія, є суттєві відмінності в рівні доступу до освітніх ресурсів між міськими та сільськими районами. У сільських регіонах часто відсутні сучасні технології та кваліфіковані педагоги, що обмежує можливості для дітей з сільської місцевості отримати якісну освіту [2].

3. *Нестача кваліфікованих педагогічних кадрів.* У Болгарії та Румунії спостерігається нестача кваліфікованих вчителів, зокрема в технічних та природничих науках. Це створює перешкоди для ефективного використання освітніх ресурсів і знижує якість навчання. Часто вчителі змушені працювати за низькі зарплати, що впливає на їх мотивацію та професіоналізм [4].

4. *Технологічна нерівність та недостатня цифровізація.* У таких країнах як Хорватія та Словенія існують проблеми з цифровізацією освіти. Хоча багато шкіл намагаються впроваджувати новітні технології, проблема з доступом до інтернету та комп'ютерної техніки залишається актуальною, особливо в сільських районах. Це впливає на рівень доступу до сучасних методів навчання [3].

5. *Неоптимальне використання ресурсів.* У Польщі та Чехії спостерігається проблема з неефективним використанням освітніх ресурсів, зокрема в контексті фінансування та розподілу бюджету між

школами та університетами. Це призводить до того, що окремі навчальні заклади не можуть ефективно використовувати надані ресурси через відсутність чіткої стратегії розподілу фінансування [2].

Ці проблеми вказують на актуальність покращення ресурсного управління в освіті європейських країн для забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх верств населення.

Таким чином, ресурси є ключовим чинником ефективності освітніх систем, проте багато європейських країн стикаються з різними проблемами у їх використанні. Недостатнє фінансування, нерівний доступ до ресурсів між міськими та сільськими районами, а також дефіцит кваліфікованих педагогічних кадрів залишаються актуальними викликами. Ці фактори обмежують можливості для учнів отримати якісну освіту та для навчальних закладів ефективно використовувати наявні ресурси.

Особливо важливою є проблема технологічної нерівності. У таких країнах, як Хорватія та Словенія, недостатня цифрова інфраструктура ускладнює доступ до освітніх матеріалів, а в країнах, таких як Болгарія та Румунія, нестача кваліфікованих педагогів негативно впливає на якість освіти.

Класифікація ресурсів в освіті допомагає зрозуміти різні види ресурсів, необхідних для функціонування освітніх систем: матеріальні (будівлі, обладнання), людські (вчителі, адміністративний персонал), фінансові (бюджети, гранти), та інформаційно-комунікаційні (технології, дані). Це дозволяє створювати чітку стратегію їх використання. Важливою частиною є не тільки доступ до ресурсів, але й ефективне їх управління, яке сприяє більш оптимальному використанню та забезпеченню рівного доступу до освіти для всіх учнів.

Досягнення в управлінні освітніми ресурсами включають успішні практики, які застосовуються в розвинених країнах. Наприклад, інтеграція сучасних технологій, як у Фінляндії чи Швеції, дозволяє значно покращити якість освіти. Це демонструє, як ефективне використання ресурсів може

підвищити доступність та результативність навчального процесу. Для України це є важливим орієнтиром, оскільки покращення ресурсного забезпечення й ефективне управління ними є важливими кроками на шляху до модернізації національної системи освіти.

Загалом, для подолання наявних проблем в управлінні ресурсами необхідно здійснювати системні реформи, інвестувати у технології та підвищувати кваліфікацію педагогічних кадрів. Це дозволить забезпечити більш рівний доступ до якісної освіти та підвищити ефективність освітніх систем в різних країнах.

Список використаних жерел:

1. Glover, D. C. (2020). Educational resource management: An international perspective. UCL Press eBooks. Retrieved April 3, 2025. Retrieved from https://www.academia.edu/108160942/Educational_Resource_Management_An_international_perspective
2. OECD. (2023). OECD digital education outlook 2023: Interoperability: Unifying and maximising data reuse within digital education ecosystems. OECD. Retrieved April 3, 2025. Retrieved from https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2023_c74f03de-en/full-report/interoperability-unifying-and-maximising-data-reuse-within-digital-education-ecosystems_660f8da1.html
3. The Times. (2023, December 1). High childcare costs leave Irish families lagging behind European peers. *The Times*. Retrieved April 3, 2025. Retrieved from <https://www.thetimes.co.uk/article/high-childcare-costs-leave-irish-families-lagging-behind-european-peers-90n5pcx78>
4. Eurydice. (2020). *Key data on education in Europe 2020*. European Commission. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-education-europe-2020_en

ОСОБЛИВОСТІ КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ З ВИСОКИМ РІВНЕМ КОНФЛІКТНОСТІ

Удич Соломія,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки і психології
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник: Марина Орап,
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Підлітковий вік є критичним періодом психологічного становлення, упродовж якого особистість інтенсивно формує власну ідентичність, соціальні навички та систему реагування на труднощі. У цей час значна частина підлітків виявляє підвищену конфліктність як у стосунках з дорослими, так і з ровесниками.

У таблиці 1 пропонуємо до розгляду зміст, прояви та можливі причини конфліктності у підлітковому віці на основі узагальнення інструкції методик «Оцінка рівня конфліктності особистості» (Г. В. Ложкін, Н. І. Пов'якель) та «Оцінка рівня компетентності у вирішенні конфліктів» (П.П. Хеппнер, І.Х. Петерсен), у яких подано описи трьох рівнів конфліктності особистості. Дана інформація не є вичерпною і потребує у майбутнього додаткового дослідження.

Таблиця 1.

Рівні конфліктності у підлітків

<i>Рівень конфліктності</i>	<i>Опис</i>	<i>Поведінкові прояви</i>	<i>Причини</i>
Низький	Конфлікти виникають рідко, мають ситуативний характер; підліток здатний до конструктивного діалогу	Здатність до діалогу, вміння слухати, гнучкість у спілкуванні, помірковане вираження емоцій, вміння шукати	Стабільна самооцінка, підтримка з боку батьків, позитивне шкільне середовище, сформовані навички емоційної регуляції

		компроміс, дотримання соціальних норм	
Середній	Конфлікти трапляються періодично; емоційна реакція часто домінує над логікою	Словесні суперечки, дратівливість, емоційна збудливість, опір авторитету, невміння довго утримувати увагу, часті зміни настрою, різка критика оточення	Нестабільна самооцінка, потреба в самоствердженні, фрустрація потреб, вплив однолітків, відсутність емоційної підтримки
Високий	Часті, затяжні конфлікти з агресивним, деструктивним контекстом; підліток провокує протистояння	Гнівливість, образи, фізична або вербальна агресія, виклики вчителям і батькам, відмова від правил, ізоляція або, навпаки, демонстративність, уникнення спілкування	Занижена або завищена самооцінка, авторитарний стиль виховання, емоційна депривація, негативний соціальний вплив, внутрішній конфлікт і криза ідентичності

Існує чимало інших наукових підходів та спроб інтерпретувати форми, рівні, ознаки, причини конфліктної поведінки особистості. Так, у своєму дослідженні Н. Антонійчук на основі праць своїх колег В. Захаров, Ф. Бородкін, Ю. Симоненко, Н. Коряк, виділяє шість типів конфліктних особистостей. Вважаємо за доцільне пригадати їх у контексті нашого дослідження:

1. *Демонстративний тип*: прагне бути помітним і першим у всьому. Йому подобається увага оточення. Сприймає людей крізь призму того, як вони до нього ставляться: або «свої», або «інші». Дуже емоційний, діє за обставинами, рідко планує наперед. Легко пристосовується до нових умов, часто потрапляє в конфлікти, але ніколи не визнає своєї провини.

2. *Ригідний тип*: зосереджений на собі, не готовий чути або враховувати інші думки. Його поведінка часто різка, пряма, без врахування емоцій співрозмовника. Важко звикає до змін, бо не встигає реагувати на них. Надмірно недовірливий, критику сприймає як особисту образу, тоді як похвалу вважає заслуженою. Відзначається гіпертрофованим почуттям справедливості.

3. *Некерований тип*: діє імпульсивно, часто непередбачувано. Йому бракує самодисципліни, через що поведінка може бути агресивною чи викличною. Критика викликає ворожість, при цьому він схильний звинувачувати інших у власних помилках. Важко робить висновки зі свого досвіду, не завжди співвідносить власні дії з ситуацією. Реалізовувати заплановане йому зазвичай непросто.

4. *Надточний тип*: педантичний і вимогливий, іноді виглядає надміру прискіпливим. Не довіряє іншим, схильний до підозрілості й занепокоєння. Дуже чутливий до оцінок зверху, добре орієнтується в міжособистісних відносинах. Може відмовитися від спілкування через надуману образу. Часто переживання позначаються на фізичному стані, хоча емоції він приховує.

5. *Безконфліктний тип*: легко піддається впливу, йому важко мати чітку позицію. Через це нерідко суперечить сам собі. Сильно залежить від думки оточення, намагається досягти швидкого схвалення. Уникає гострих ситуацій, обирає компроміс, навіть якщо це йде всупереч його інтересам. Рідко замислюється над мотивацією власних вчинків і поведінкою інших.

6. *Раціоналіст*: діє логічно, але може свідомо провокувати конфлікти. Швидко орієнтується у змінах і прагне скористатися ситуацією на свою користь. У разі зміни лідера – першим демонструє нелояльність. Схильний виправдовувати будь-які дії через призму вигоди для себе [1, с. 6-7]

Спосіб, у який підліток реагує на конфліктну ситуацію, багато в чому визначається його копінг-стратегіями, що являють собою способи подолання стресу, емоційної напруги та соціального тиску [2, с. 23].

Копінг-поведінка (від англ. *coping* – «справлятися», «долати») – це сукупність когнітивних, емоційних і поведінкових зусиль особистості, спрямованих на подолання зовнішніх чи внутрішніх проблем, що сприймаються як складні або загрозливі. У психології копінг-стратегії

поділяють на: *конструктивні* (проблемно-орієнтовані, рефлексивні, комунікативні) та *деструктивні* (уникнення, агресія, заперечення, звинувачення інших, втеча) [3, с. 65]. Також деякі автори поділяють на: *адаптивні* (сприяють подоланню стресу та покращенню самопочуття); *неадаптивні* (можуть призвести до загострення проблем) та на *прояв психологічного захисту* (механізми, які допомагають зняти напругу та захистити емоційний стан, але можуть не вирішувати проблему). Більш детально ознайомитися із підходами до класифікації копінг-стратегій можна у дослідженні В.І. Шебанова та Г.О. Діденко [4].

Підлітки з високим рівнем конфліктності найчастіше обирають деструктивні копінг-механізми, що може бути наслідком недостатньо сформованих соціальних або емоційних навичок. Підвищена конфліктність у підлітковому віці, як правило, пов'язана з такими факторами як емоційна нестабільність, потреба в самоствердженні, невміння вербалізувати внутрішні переживання, труднощі у встановленні довірливих стосунків із однолітками та дорослими, що є результатом недостатньої сформованості соціальних навичок [5].

У конфліктній ситуації підлітки часто вдаються до емоційно заряджених, імпульсивних реакцій: крику, агресії, знецінення, уникнення. Вони можуть обирати копінг-стратегії, що надають тимчасове відчуття контролю, але у довгостроковій перспективі – поглиблюють напруження (наприклад, агресивний протест або емоційне замикання).

У конфліктних підлітків часто проявляються такі типові деструктивні копінг-стратегії як: *агресивне протистояння* (реакція нападом на будь-яку загрозу або критику; ця стратегія маскує страх бути відкинутим); *уникнення* (емоційне або фізичне «відключення» від конфлікту: втеча з дому, пропуски занять, мовчанка); *звинувачення інших* (перекладення відповідальності на батьків, учителів, суспільство); *самодеструктивність* (аутоагресія, замкнутість, спроби завдати шкоди собі або іншим) [6]. Ці копінг-стратегії виникають, коли підліток не володіє

інструментами конструктивного вирішення проблем або не відчуває підтримки з боку значущих дорослих.

Попри наявну конфліктність, більшість підлітків має потенціал до формування адаптивних копінг-стратегій. До них відносимо: звернення до авторитетних дорослих, друзів, психологів, що є пошуком соціальної підтримки; здатність аналізувати власні дії, емоції, мотиви, що є рефлексією; вміння побачити в конфлікті можливість для розвитку, а це вже позитивна переоцінка та здатність відстоювати власні кордони без агресії, що говорить про комунікативна асертивність.

Фахівцям та батькам у роботі із підлітком з конфліктною поведінкою важливо опиратися та розвивати його копінг-ресурси, що є його внутрішніми й зовнішніми можливості, які дозволяють ефективно долати стресові ситуації, включно з конфліктними. У підлітковому віці ці ресурси мають динамічний характер, оскільки особистість ще формується, і саме від підтримки значущих дорослих залежить, які копінг-стратегії закріпляться – конструктивні чи деструктивні. У дослідженні Т. Ткачук виокремлено копінг-ресурси особистості, які, на нашу думку, відіграють вагомую роль у корекції конфліктної поведінки підлітка, які поділені на дві групи: особистісні та ресурси середовища [7]. Пропонуємо розглянути ці копінг-ресурси у контексті подолання конфліктної поведінки підлітка (табл. 2).

Таблиця 2.

Основні копінг-ресурси підлітків (за Т. Ткачук)

<i>Тип ресурсу</i>	<i>Назва ресурсу</i>	<i>Зміст</i>
Особистісні	Емоційна регуляція	Дозволяє підліткам усвідомлювати власні емоційні стани, уникати імпульсивних реакцій у конфлікті, краще контролювати поведінку
	Я-концепція, самооцінка	Адекватна самооцінка допомагає зменшити агресію чи уникнення у конфліктах, формує впевненість у можливості домовитися
	Когнітивна сфера	Розвинені когнітивні здібності дозволяють аналізувати ситуації, бачити різні точки зору, прогнозувати наслідки конфлікту, обирати конструктивні шляхи розв'язання

	Інтернальний локус контролю	Підлітки з внутрішнім контролем беруть відповідальність за свою поведінку в конфлікті, активно шукають способи його врегулювання
	Соціальна компетентність	Вміння ефективно взаємодіяти з іншими, комунікувати, домовлятися — знижує частоту конфліктів і сприяє їх мирному розв'язанню
	Афіліація	Бажання бути з людьми стимулює до уникнення конфліктів, сприяє налагодженню взаєморозуміння й збереженню стосунків
	Емпатія	Сприяє розумінню почуттів і мотивів інших людей, дозволяє зменшити конфліктність через співпереживання й емоційну підтримку
	Духовність, віра, смисли життя	Допомагає формувати глибокі життєві орієнтири, сприяє толерантності, саморефлексії, прощенню, відмові від агресії
	Ціннісно-мотиваційна структура	Формує основи поведінки в конфліктах: прагнення до миру, справедливості, взаємоповаги, відкритості
	Стресостійкість, психологічна гнучкість	Дає змогу зберігати спокій у напружених ситуаціях, адекватно реагувати на провокації, уникати емоційного «зриву» в конфлікті
Ресурси соціального середовища	Соціально-підтримувальна мережа	Емоційна підтримка з боку друзів, родини, вчителів допомагає підліткам долати стрес у конфліктах, відчувати себе не самотніми, бачити приклади конструктивного вирішення суперечок
	Сім'я	Довіра, стабільність, безумовне прийняття у сім'ї створює базу для формування впевненості та навичок конструктивної поведінки в конфліктах
	Школа / освітнє середовище	Позитивна атмосфера у закладі освіти сприяє розвитку комунікативних навичок, соціального навчання, вчителі можуть виступати моделлю толерантного вирішення конфліктів
	Громада / соціум / групи підтримки	Гуртки, секції, клуби — простори, де підлітки можуть отримати підтримку, реалізувати себе, навчитися взаємодіяти без конфліктів
	Приклад дорослих (моделювання поведінки)	Підлітки наслідують дорослих. Якщо вчителі й батьки демонструють конструктивні способи вирішення суперечок, вони стають зразком для підлітка

Формування ефективних копінг-стратегій вимагає співучасті трьох ключових суб'єктів: психолога, педагога і батьків. Адже: психолог працює над розвитком емоційної регуляції, навичок саморефлексії, надає індивідуальну підтримку, педагог створює середовище, де конструктивна поведінка заохочується, а конфлікти не стигматизуються, а батьки відіграють роль емоційного регулятора: через власний приклад, відкритий діалог і підтримку. Зазначимо, що є різні форми і методи формування

ефективних копінг-стратегій, але найефективнішими з них вважаємо тренінгові заняття, які дозволяють розвивати асертивність, навички розв'язання конфліктів, стрес-менеджменту та ін.

Таким чином, підлітковий вік – складний і водночас вирішальний етап формування особистості, що супроводжується посиленням пошуком ідентичності, зростанням емоційної напруги, що зазвичай призводить до виникнення конфліктних ситуацій. Конфліктна поведінка у підлітків є багатофакторним явищем, зумовленим поєднанням індивідуально-особистісних особливостей, стилів виховання, міжособистісних взаємодій і соціального впливу.

Ефективне подолання конфліктної поведінки можливе за умови активної роботи з копінг-ресурсами особистості і підтримки психолога, педагогів і батьків, що спільно сприяють розвитку конструктивних моделей реагування. Отже, зниження рівня конфліктності у підлітковому віці потребує системного підходу, що включає профілактичну, корекційну та розвивальну роботу з підлітками та їхнім оточенням.

Список використаних джерел

1. Антонійчук Н. Конфліктна поведінка особистості як результат впливу об'єктивних та суб'єктивних чинників. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2019. Випуск 5. С. 3-8. URL: http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/5_2019/3.pdf
2. Бідюк І. В., Скуб М. Г. Особливості копінг-стратегій у підлітків з різним типом психологічних захисних механізмів. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2019. Вип. 3(6). 19–25. URL: <https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/523/487>
3. Предко В. В. Психологічні особливості прояву копінг-стратегій учасників освітнього процесу з різним рівнем життєстійкості. Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія:

- Психологія. 2022. Т. 33 (72), № 2. С. 64–73. URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/2_2022/11.pdf
4. Шебанова В.І., Діденко Г.О. Копінг-поведінка у сучасних психологічних дослідженнях. Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць. Вип. 39. 2017. С. 368–379. URL: <https://pmo.ztu.edu.ua/index.php/2227-6246/article/view/156720>
5. Тарасюк Б., Кордунова Н. Особливості конфліктності особистості у підлітковому віці. Збірник Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Особистість і суспільство: методологія і практика сучасної психології». 2020. URL: <https://www.inforum.in.ua/conferences/21/61/467>
6. Прокоф'єва О. О., Смірнов Б. І., Прокоф'єва О. А. Особливості копінг-стратегій у підлітковому віці. Психологічний часопис. 2021. № 7 (1). С. 82–98. URL: <https://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/11806/1/1156-Article%20Text-1546-3-10-20210318.pdf>
7. Ткачук Т. А. Копінг-ресурси як складова копінг-поведінки особистості. *Практична психологія та соціальна робота* : наук.-практ. освітньо-метод. журнал. Київ : СОЦИС-Прес, 2014. № 11 (188). С. 56-59. URL: <http://ephseir.phdpu.edu.ua:8081/xmlui/handle/8989898989/1090>

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЕФЕКТИВНОГО ЗАСОБУ ПРИ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ ПІД ЧАС ВИКОНАННЯ ДОМАШНІХ ЗАВДАНЬ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Тетяна Федій,
вчитель-логопед логопедичного пункту №15 управління освіти
Департаменту освіти Полтавської міської ради
E-mail: fedyi.tanya@ukr.net

Сучасна логопедична практика невід'ємно пов'язана з цифровими технологіями, що відкривають нові можливості для ефективного навчання та корекції мовленнєвих порушень у дітей (О. Бондаренко, О. Корольова, Л. Шульга та інші). Протягом останнього десятиріччя спостерігається стійка тенденція, коли практичного досвіду вчителя-логопеда та досконалого володіння ним методикою корекції мовлення недостатньо для досягнення поноцінного успішного результату. Разом з цим, кожен учасник освітнього процесу зіштовхується зі значними труднощами, пов'язаними із навчанням в умовах воєнного стану. Зважаючи на це, особливої уваги потребує взаємодія між вчителем та батьками, адже саме спільна робота забезпечує сталі результати. У цьому контексті комп'ютерні технології стають потужним інструментом підтримки, зворотного зв'язку та мотивації.

Дослідження І. Капінос, Т. Котик, Н. Мищенко, Ю. Рібцун, С. Савченко, Г. Чепурної свідчать, що успішність логопедичного втручання значною мірою залежить саме від активної та свідомої участі батьків у процесі корекції [1]. Це обумовлено насамперед наступними факторами:

- родина – єдиний і природний простір, що оточує дитину від народження та найбільше впливає на її розвиток;
- думка батьків є найбільш авторитетною для дитини;

- сім'я в процесі щоденного живого, безпосереднього спілкування з дитиною мають можливість закріплювати сформовані на логопедичних заняттях навички [7].

Як відомо, для налагодження ефективної взаємодії з родиною учитель-логопед, перш за все, повинен зосередити увагу батьків на важливості закріплення набутих мовленнєвих умінь та навичок у домашніх умовах, пояснити мету та способи виконання домашніх завдань.

Зважаючи на сучасні реалії, зумовлені воєнним станом в Україні, реалізувати забезпечення безперервної взаємодії між вчителем-логопедом та батьками у зручній та безпечній формі якнайкраще допомагають комп'ютерні технології. Адже вони дозволяють організувати співпрацю з родиною дитини навіть у випадках тривалих повітряних тривог або перебування у сховищах, коли фізична присутність неможлива, але є змога підключитися до мережі через смартфон. Варто виділити основні способи їх використання у роботі з батьками дітей, що мають порушення:

- онлайн-зустрічі з допомогою відеозв'язку (Zoom, Google Meet) для оперативного проведення консультацій, демонстрації методики та техніки виконання вправ, корекції помилок у реальному часі;
- цифрові платформи (Google Classroom, Padlet) для розміщення завдань, презентацій, відеоінструкцій;
- мобільні застосунки (ігри, презентації) як інтерактивні інструменти для самостійної роботи дитини під наглядом батьків;
- комунікаційні сервіси (Viber, Telegram) для отримання зворотного зв'язку у вигляді обміну повідомленнями, фото- та відеоматеріалами;
- онлайн-щоденники (Google Forms, Seesaw) для моніторингу виконання завдань та фіксації результатів [2].

Залучення батьків до логопедичної роботи через онлайн-засоби сприяє забезпеченню безперервності у розвитку мовлення дитини. Таким чином, вчитель-логопед може постійно підтримувати зв'язок навіть з тими

сім'ями, які потрапили у складні життєві обставини і змушені були евакуюватися та змінити місце проживання.

У цілому сучасні комп'ютерні технології відкривають широкі можливості для вчителя-логопеда не лише під час консультування чи проведення занять, а й при підготовці домашнього завдання. Однією з таких переваг є використання хмарних технологій (Google Drive), що забезпечують зберігання матеріалів та доступ до них у будь-якому місці й у будь-який час як для вчителя, так і для батьків дитини. Педагогу достатньо лише завантажити потрібний файл до «хмари» та надати батькам посилання на нього [5].

Нині все актуальнішим є створення завдань у вигляді QR-коду (Quick Response Code) – двовимірною штрихкоду, який містить посилання на цифрові ресурси: сайт, відео, PDF-файл, додаток. Слід зазначити переваги цієї програми у логопедичній практиці:

- економія часу та коштів: вчитель за лічені хвилини може створити QR-код, надіслати через месенджер або роздрукувати та вклеїти у зошит;
- швидкий доступ: батьки або діти можуть миттєво відкрити вправу або відео зі смартфона, не вводячи довгі адреси;
- підвищення інтересу: діти охоче використовують смартфони для сканування QR-кодів, що робить заняття інтерактивними;
- безпечний контент: QR веде безпосередньо до перевіреного ресурсу;
- поліфункціональність завдань: вчитель-логопед під виглядом QR-коду може залишити посилання на інтерактивну гру, аркуш із вправою, відео з мережі Інтернет або власний запис короткого відео з інструкціями до домашніх завдань.

Під час використання комп'ютерних технологій вчитель-логопед постійно веде пошук та створення практичного матеріалу (презентацій, онлайн-гри, практичних завдань) для роботи з дітьми. Така робота вимагає нового підходу, значних зусиль, терпіння, гнучкості та системності. У даний час інтернет-простір пропонує велику кількість

ресурсів для створення своїх напрацювань. Зокрема, на допомогу педагогу приходять платформи Learning Apps, Kahoot, WordWall, де вчитель може самостійно швидко створити або підібрати варіанти інтерактивних завдань для формування правильної звуковимови, розвитку фонематичних процесів, збагачення лексико-граматичної будови, вдосконалення зв'язного мовлення та навчання грамоти [6].

Комп'ютерні технології забезпечують перехід від співпраці з дитиною на рівні суб'єктивних відчуттів до процесу взаємодії на основі більш об'єктивних засобів логокорекції. Саме використання інтерактивних завдання у вигляді ігор та презентацій, які підвищують мотивацію до навчання та сприяють досягненню результатів за короткі терміни є нині перспективним напрямком під час організації корекційного процесу в домашніх умовах. Ці ігри прийшли на зміну одноманітним завданням, які швидко набридали дитині, адже були спрямовані на монотонне багаторазе повторення за дорослим слів, складів та речень або промовляння назв статичних картинок [4].

Останні дослідження О. Качуровської, О. Ласточкиної, Л. Мацук підкреслюють важливість використання інтерактивних додатків та програм вдома. Так, вчені довели, що візуально привабливі завдання здатні оживити важкий і тривалий корекційний процес за рахунок новизни, реалістичності і динамічності зображення, використання анімованих зображень, відео- матеріалів, аудіозаписів та викликати у дітей бажання займатися. У ході виконання завдання дитина не лише опановує для себе нові навички роботи з гаджетом, а й відчуває себе активним учасником гри та добре усвідомлює свою роль у ній [3]. Використання яскравого наочного матеріалу та сюрпризних моментів стимулює пізнавальну активність. А можливість самостійно натискати на потрібний елемент сприяє розвитку орієнтації в просторі. Додатковим ефективним елементом, що позитивно впливає на корекційний процес є схвалення не тільки від дорослого, а й із комп'ютера у вигляді картинок-призів із

звуковим супроводом. Окрім цього, багато якісних ресурсів є безкоштовними, а деякі програми фіксують прогрес дитини та дозволяють вчителю-логопеду контролювати результати. Домашнє завдання у вигляді інтерактивних ігор можна виконувати в будь-який зручний час, не виходячи з дому. При цьому, завдяки широким мультимедійним та ігровим можливостям, дитина цілковито у нього занурюється та підсвідомо засвоювати потрібний мовленнєвий матеріал.

Проте, варто пам'ятати, що під час проведення інтерактивних вправ доречно забезпечити постійний батьківський супровід. Це допоможе дорослим підтримати емоційний контакт з дитиною та вчасно усунути технічні проблеми з гаджетом або інтернетом, у разі їх раптового виникнення. Крім того, дитині може знадобитися чітка інструкція до гри та регулярний контроль. Без підтримки дорослого вона може не засвоїти матеріал, а через низький рівень самоконтролю – перемикатися на інші розважальні додатки.

Цифрові інструменти є ефективним засобом індивідуалізації логопедичної роботи. Тому вчитель-логопед під час їх застосування повинен враховувати тип мовленнєвого порушення, етап його корекції, а також особистісні індивідуально-типологічні та вікові особливості дитини. З обережністю варто надавати доступ до ігор батькам дітей, які мають невротичні розлади, судомні реакції, порушення зору, щоб не спровокувати погіршення стану здоров'я [5]. Особливу увагу варто приділити дотриманню санітарно-гігієнічних вимог, бо тривале сидіння за екраном спричиняє втому і знижує концентрацію уваги. Загальновідомо, що оптимально рекомендована для виконання домашніх занять на комп'ютері є перша половина дня, друга – допустима. Робота з гаджетом має бути суворо дозованою (5-15 хв.) та з перервами для проведення спеціальних вправ з метою профілактики зорової перевтоми [4].

Отже, використання комп'ютерних технологій у логопедичній практиці під час війни значно підвищує ефективність взаємодії з батьками,

робить процес виконання домашніх завдань більш організованим, цікавим і результативним. Уміння вчителя-логопеда доцільно інтегрувати цифрові інструменти у свою діяльність є важливою умовою сучасної корекційної роботи з дітьми, що мають порушення мовлення та постійно перебувають у стані напруги та невизначеності.

Список використаних джерел:

1. Іванченко А.С. Філософсько-педагогічні засади використання комп'ютерних технологій під час корекційної роботи з дітьми з порушеннями мовлення. «Young Scientist». 2023. Вип. 6 (118). С. 37-41.
2. Король А.В. Дистанційно-інтерактивні форми взаємодії логопеда з педагогами та батьками як умова підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу. Молодий вчений. 2018. Вип. 5.2 (57.2). С. 54–57.
3. Ласточкина О.В. Сучасні програмові розробки, що використовуються на різних етапах логопедичного впливу. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2019. Вип. №2 (18). С.138-144
4. Манько Н.В. Методичні засади використання комп'ютерних технологій у логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку. С.150-153. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2011_18_40
5. Мацук Л. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів. Освітній простір України. 2018. Вип. № 14. С. 197–203.
6. Савченко С. А. Інтерактивні технології в логопедії. – Одеса: Південноукраїнський педагогічний університет, 2022.
7. Рібцун Ю. В. Співпраця вчителя-логопеда з батьками. Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. 2011. Вип. № 1. С. 33-37.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Лілія Фрицька,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
хіміко-біологічного факультету,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
E-mail: liliafrutska@gmail.com

Науковий керівник: **Ірина Шульга,**
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
E-mail: ira.shulha@tnpu.edu.ua

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) стали невід'ємним елементом сучасного освітнього середовища. Їхнє впровадження спрямоване насамперед на підвищення ефективності навчання, приведення освітнього процесу у відповідність до актуальних європейських тенденцій інформатизації сучасного суспільства, а також на зростання зацікавленості самих здобувачів освіти. У той же час застосування ІКТ у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) потребує перш за все врахування їхніх індивідуальних особливостей розвитку, що на нашу думку дозволяє не тільки досягти результативності використання інформаційних технологій в освітньому процесі, але й забезпечує їх корекційно-розвитковий вплив на дитину.

Впровадження ІКТ в освітнє середовище передусім передбачає інтеграцію SMART-технологій у роботу з дітьми з ООП, що сприятиме підвищенню рівня їхньої пізнавальної активності, розвитку творчого потенціалу та підвищенню залученості під час навчальних занять [1, с. 76].

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження переконливо свідчить про існування в науковому середовищі доволі різних підходів до

класифікації ІКТ, які активно застосовуються у роботі з дітьми з ООП. Зокрема, учені Я. Баранець, Т. Мотуз, Л. Пасічник виділяють кілька основних категорій інформаційно-комунікаційних технологій, які з їхньої точки зору доцільно застосовувати в інклюзивному освітньому процесі:

- стандартні технології – це пристрої на кшталт комп'ютерів, планшетів тощо, які обов'язково мають вбудовані функції підвищеної доступності для осіб з ООП;
- доступні формати даних – перш за все це альтернативні формати підручників, наприклад, доступні HTML-версії або аудіокниги за стандартом DAISY, до них можна віднести низькотехнологічні засоби, як-от система шрифту Брайля тощо [3, с. 36];
- допоміжні технології – це спеціальні пристрої, програмне забезпечення чи сервіси, які в принципі допомагають підтримувати або покращувати функціональні можливості осіб з психофізичними порушеннями. До таких засобів відносяться слухові апарати, екрани з функцією озвучення текстової складової підручників, спеціалізовані клавіатури та інші адаптивні інструменти.

У свою чергу Н. Горішна, В. Пасічник, Т. Шестакевич та інші дослідники виокремлюють декілька ключових категорій інформаційно-комунікаційних технологій, які практично можуть бути застосовані для підтримки дітей з ООП в умовах сучасного інклюзивного навчання [5, с. 173], а саме:

- технології універсального призначення, до яких належать мультимедійні освітні середовища, онлайн-ресурси, мобільні додатки тощо;
- технології спеціалізованого призначення, що охоплюють програмне забезпечення, розроблене спеціально для учнів з різними порушеннями психофізичного розвитку;

- технології комунікативної підтримки, зокрема комп'ютерні тренажери з метою опанування жестової мови, системи альтернативної та додаткової комунікації тощо;

- інформаційно-технологічні засоби доступності, серед яких – екранні читачі, брайлеві дисплеї та нотатники, принтери для незрячих користувачів, пристрої для запису й субтитрування, а також інші засоби, які повноцінно можуть забезпечити інформаційний супровід для дітей з особливими потребами [2, с. 31],

Ефективне впровадження зазначених технологій у освітній процес передбачає ретельний добір їх типу з урахуванням індивідуальних особливостей психофізичного розвитку дитини, її освітніх потреб та можливостей.

Сьогодення зумовлює нагальну потребу у широкому застосуванні ІКТ в освітньому середовищі, зокрема у форматі дистанційного навчання, активне впровадження якого розпочалося ще під час пандемії COVID-19. Організація такого навчання для дітей з ООП має свою специфіку, яка зумовлена потребою у додатковому методичному супроводі. Водночас сучасні адаптивні технології надають широкі можливості для повноцінного користування цифровими пристроями, які значно полегшують освітній процес.

Серед основних умов організації ефективного дистанційного навчання можна виділити:

- відповідне технічне забезпечення та наявність стабільного Інтернет-з'єднання;
- можливість використання різних освітніх платформ;
- активна участь батьків в освітньому процесі [4, с. 149].

Ефективність застосування ІКТ у роботі з дітьми з ООП значною мірою залежить і від рівня компетентності фахівця щодо використання таких технологій. Важливо, щоб педагог не лише мав необхідні знання, але й оволодів навичками адаптації матеріалів, відповідно до потреб учнів

з ООП, створював доступний контент тощо, що забезпечить інклюзивність у використанні цифрових інструменті.

Отже, на основі аналізу особливостей використання ІКТ у роботі з дітьми з ООП ми дійшли до висновку, що саме ці технології, сприяють підвищенню якості інклюзивного освітнього процесу та вдосконаленню форм його організації. Крім того, правильне використання ІКТ забезпечує розвиток цифрової та інформаційної компетентності дітей, активізує їхній інтерес до навчання та підвищує мотивацію. Для ефективного впровадження ІКТ необхідно первинно враховувати індивідуальні психологічні та фізичні особливості розвитку дітей, а також їхні потреби та можливості.

Список використаних джерел:

1. Андруник В. А., Шестакевич Т. В., Пасічник В. В., Кунанець Н. Е. Інформаційні технології навчання учнів з аутизмом. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія: Інформаційні системи та мережі*. 2018. № 901. С.76–88.
2. Горішна Н. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні дітей з особливими освітніми потребами: переваги та обмеження. *Практичні комунікаційні кейси в інклюзивному освітньому середовищі* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (22 листопада 2019 р.). Київ : Київський університет ім. Б. Грінченка, 2019. С. 27–39.
3. Дмітрієва О. І., Чопік О. В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні старшокласників з порушеннями інтелектуального розвитку. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Том 86. № 6. С. 30–51. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/issue/view/115> (дата звернення: 10.04.2025).
4. Кас'яненко О.М., Лалак Н.В., Фенчак Н.М. Інклюзивне дистанційне навчання в сучасному освітньому просторі: способи організації, шляхи,

методи, ефективність. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2022. № 9(14). С. 149–159.

5. Мотуз Т., Пасічник Л., Баранець Я. Інформаційно-комунікаційні технології в інклюзивному середовищі закладу освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2021. №1. С. 172–181. URL: <http://znp.udpu.edu.ua/article/view/236678> (дата звернення: 10.04.2025).

ІНКЛЮЗІЯ І ПАРТИСИПАЦІЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Ольга Фунтікова,
докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри дошкільної освіти
Маріупольський державний університет
E-mail: chychriy@gmail.com

Поєднання принципів інклюзії та партисипації є ключовим чинником у створенні справедливого, відкритого й ефективного освітнього простору для особистості. Інклюзія передбачає не лише фізичну присутність в освітньому середовищі, а й забезпечення повноцінної участі в навчальному та соціальному житті закладу освіти. Партисипація ж надає можливість цим учасникам освітнього процесу активно впливати на формування змісту та форм освіти, бути почутими, брати участь у прийнятті рішень, які стосуються їхнього навчального досвіду.

Наукові дослідження [2] та міжнародна практика свідчать, що ефективна інклюзія не може реалізовуватись без високого рівня залучення самих дітей та молоді. Зокрема, Конвенція ООН про права дитини та Конвенція про права осіб з інвалідністю наголошують на важливості врахування думки особистості та участі у прийнятті рішень, що прямо впливає на якість реалізації їхніх прав на освіту. Інакше кажучи, участь (партисипація) виступає не лише етичним або політичним принципом, а й інструментом підвищення якості інклюзивного підходу в освіті. Саме тоді можна говорити не про формальну, а про змістовну інклюзію, яка забезпечує психологічний комфорт, розвиток навичок самооцінки, критичного мислення та соціальної відповідальності.

Провідні дослідники в галузі педагогіки та соціальної роботи підкреслюють, що лише у середовищі, де поєднуються інклюзивність і партисипативність, можливо забезпечити реальну рівність можливостей. Такий підхід не лише знижує соціальну ізоляцію, а й формує ціннісно

орієнтовану громаду, у якій кожен учень чи студент сприймається як рівноправний учасник освітнього процесу.

Отже, інклюзія без партисипації є неповною, оскільки не забезпечує суб'єктної ролі особи у навчанні. Лише інтеграція цих двох принципів дозволяє формувати сучасну освіту, яка відповідає вимогам прав людини, соціальної справедливості та демократичного розвитку суспільства.

Зокрема, прийняття Україною Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю та визнання її обов'язковості зумовили необхідність впровадження інклюзивної освіти й психологічної підтримки для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) на всіх освітніх рівнях. Це включає забезпечення доступу до вищої освіти, професійної підготовки та соціального супроводу без проявів дискримінації. Такі заходи сприяють розвитку фізичних і психічних здібностей осіб, формуванню самоповаги та почуття гідності, що, у свою чергу, забезпечує їхню повноцінну участь у житті суспільства. Саме держава зобов'язана створити умови для здобуття життєво важливих навичок, які дозволяють особам з ООП інтегруватися в соціум, незалежно від особливостей їхнього розвитку [1].

Низка вчених, як вітчизняних, так і зарубіжних (Н. Білопільська, Є. Дмитрієва, М. Жигорєв, І. Коробейніков, Т. Князева, І. Левченко, Н. Малофєєв, І. Мамайчук, Є.А. Медведєва, К. Рейпсвелкван, Н. Семаго, Л. Семенова, Н. Шматко та ін.), вже досліджували аспекти даної проблеми.

Термін «інклюзія» увійшов до міжнародного освітнього дискурсу у 1994 р. після проголошення Саламанкської декларації, де були визначені ключові принципи, політики та практичні механізми, спрямовані на забезпечення права дітей з особливими потребами на рівний доступ до освіти. Інклюзивна освіта (від фр. *inclusif* – включаючий, лат. *include* – залучаю, включаю) розглядається як процес реформування освітньої системи з метою її адаптації до потреб усіх учасників. Така трансформація спрямована на створення умов, що забезпечують освітню доступність без виключення будь-кого, зокрема осіб з ООП.

У всьому світі визнається, що розвиток інклюзивної освіти можливий лише за умови активної участі громадських організацій, благодійних фондів та батьківських спільнот, які виступають захисниками прав дітей, студентів з ООП. Крім того, важливою є взаємодія з державними структурами, зокрема інститутом уповноваженого з прав дитини.

Інклюзія у сфері освіти не може бути реалізована без цілеспрямованої діяльності з боку як держави, так і громадськості. Вона є однією з ознак побудови безпечного, гармонійного і соціально-політично стабільного суспільства. Включення інклюзивного навчання в систему дошкільної освіти стало природним етапом її еволюції, що знайшло відображення в практиках багатьох розвинених країн, у тому числі й України. Проте у процесі реалізації інклюзивної моделі в освітніх закладах виникають труднощі, які не завжди можливо передбачити на теоретичному рівні. Їх вирішення потребує системного підходу та ефективних методичних рішень.

У педагогічній практиці існують поняття «інклюзія» і «інтеграція», що часто плутаються, хоча вони відображають різні рівні залучення осіб з ООП до навчального процесу. Головна відмінність полягає в тому, що інклюзія передбачає зміну ставлення до таких осіб. Інклюзія змінює саму концепцію освіти, зосереджуючись на гуманізації, індивідуальному підході та соціальній значущості виховного процесу. При цьому діти з ООП навчаються разом із своїми однолітками протягом усього освітнього процесу, а не епізодично, як це зазвичай відбувається у випадку інтеграції. Таким чином, інклюзія – це багаторівнева система, що потребує структурних змін у підходах до навчання, з орієнтацією на унікальність дитини, кожного учня, потім студента.

Сучасна система вищої освіти активно трансформується відповідно до демократичних принципів, що передбачають не лише доступність освіти, а й залучення кожного студента до повноцінної участі в освітньому процесі. У цьому контексті важливо розглядати взаємозв'язок понять

«інклюзія» та «партисипація» як ключових чинників у забезпеченні рівних можливостей для всіх здобувачів освіти, зокрема для студентів з особливими освітніми потребами (ООП).

Інклюзія в освіті — це, насамперед, створення умов, у яких кожна особистість відчуває себе прийнятою, поважаною та залученою до спільного освітнього життя. Проте однієї лише наявності технічних умов або адаптованих програм недостатньо. Ефективна інклюзія передбачає також активну партисипацію — тобто участь особистості у прийнятті рішень, плануванні навчального процесу, формуванні навчального середовища, що відповідає їхнім інтересам, потребам та можливостям.

Партисипація як педагогічна й соціальна категорія означає залучення до процесів, які формують освітнє та суспільне життя. У випадку студентів з ООП це означає, що вони повинні мати не тільки доступ до освітніх ресурсів, а й можливість активно впливати на ті процеси, що стосуються їх навчання, підтримки й адаптації. Саме такий підхід дозволяє уникнути формального підходу до інклюзії та перетворити її на справді дієву та ефективну стратегію освітньої взаємодії.

Таким чином, поєднання принципів інклюзії й партисипації є необхідною умовою для формування справедливого освітнього середовища, де кожен студент — незалежно від стану здоров'я, соціального статусу чи індивідуальних особливостей — відчуває себе суб'єктом навчання, а не об'єктом підтримки. Впровадження таких підходів сприяє формуванню зрілої академічної спільноти, що базується на взаємній повазі, довірі та рівноправному діалозі.

Список використаних джерел:

1. Байдарова, О., Карагодіна, О., Кликова, П. Як побудувати дієву модель професійних компетентностей фахівців сфери захисту прав та інтересів дітей в Україні? *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*, 2019. №1, С. 42-59.

2. Мачинська, Н., Бліхар, В., Осікович, Ж. Інклюзія в Україні: сучасні виклики. *Socio-Economic Relations in the Digital Society*, 2024. 2(52), 41-48. <https://doi.org/10.55643/ser.2.52.2024.562> (дата звернення: 18.05.2024).

СПІВПРАЦЯ УЧИТЕЛЯ ТА АСИСТЕНТА УЧИТЕЛЯ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Божена Харків,
здобувачка першого (балакавського) рівня вищої освіти
хіміко-біологічного факультету,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
E-mail: bozehaharkiv1591@gmail.com

Науковий керівник: **Ірина Шульга,**
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
E-mail: ira.shulha@tnpu.edu.ua

Сьогодні впровадження інклюзивної освіти в Україні стрімко зростає, що актуалізує питання забезпечення ефективної взаємодії між учителем та асистентом учителя. Від злагодженості співпраці педагогів залежить не лише якість освітнього процесу, але й створення безпечного інклюзивного середовища, у якому комфортно кожній дитині. Водночас злагоджена командна взаємодія між учителем і його асистентом є ключовою умовою для реалізації індивідуального підходу та підтримки учнів з особливими освітніми потребами, що є метою інклюзивної освіти загалом.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що вчені (Т. Власова, Л. Іванова, С. Кальченко, Ю. Найда, Н. Софій, О. Шевченко, М. Шеремет) підкреслюють важливість співпраці між педагогами, іншими фахівцями та батьками в контексті інклюзивної освіти, а також визначають форми взаємодії вчителя й асистента вчителя під час впровадження інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти. Попри це актуальним залишається вивчення особливостей розподілу ролей між учителем і асистентом учителя, що дасть змогу визначити функціональні

обов'язки кожного з фахівців і налагодити ефективну взаємодію у процесі спільної роботи. Метою нашої наукової розвідки є аналіз ролей вчителя та його асистента в інклюзивному освітньому середовищі, а також визначення умов забезпечення ефективної взаємодії між педагогами.

Науковці підкреслюють, що успішне впровадження інклюзії в закладах освіти вимагає не лише фізичної присутності дітей з особливими освітніми потребами в класі, а й активної взаємодії між педагогами. У цьому випадку увага акцентується на необхідності спільного планування, взаєморозуміння та взаємодії між учителем і асистентом учителя задля створення сприятливого освітнього середовища [6].

Наголосимо, що вчитель і його асистент мають працювати як єдиний злагоджений механізм, їхньою основною метою є забезпечення різностороннього розвитку дітей з особливими освітніми потребами [2, с. 92].

Співпраця вчителя та асистента вчителя включає в себе такі складові:

- взаєморозуміння учасників навчального процесу;
- взаємозалежність;
- чіткий розподіл обов'язків та їх розуміння;
- вміння знаходити компроміс у суперечних питаннях.

На нашу думку, доцільно проаналізувати функціональні обов'язки та ролі вчителя й асистента вчителя, що дасть змогу окреслити сфери їхньої відповідальності, забезпечити ефективну командну роботу в інклюзивному класі та запобігти виникненню конфліктних ситуацій.

В освітньому процесі важливу роль відіграє вчитель, який організовує та координує навчальну діяльність учнів, сприяючи створенню сприятливого освітнього середовища. Ефективність навчання значною мірою залежить від професіоналізму, педагогічної майстерності вчителя, а також його здатності до співпраці з учнями, батьками та іншими учасниками освітнього процесу. Основними обов'язками вчителя є

планування та адаптація освітнього процесу з урахуванням індивідуальних потреб, інтересів, здібностей і навчальних стилів кожного учня, зокрема учнів з особливими освітніми потребами. У тісній взаємодії з асистентом вчителя, який виконує роль помічника, учитель забезпечує реалізацію інклюзивної освіти та ефективну організацію інклюзивного освітнього середовища [3, с. 230].

Водночас асистент вчителя має інші обов'язки, які сприяють якісному та ефективному навчанню дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах, зокрема це:

- підтримка під час навчання: допомагає учням з особливими освітніми потребами під час виконання навчальних завдань, адаптує навчальний матеріал відповідно до можливостей учнів;
- комунікація: допомагає вчителю формуванню комунікативних навичок учнів з особливими освітніми потребами та сприяє їхній соціалізації;
- співпраця з батьками: комунікує з батьками дітей задля обміну інформацією щодо особливостей навчання та поведінки дитини, а також надає певні рекомендації [1, с. 16].

Однією з форм ефективної взаємодії обох педагогів під час уроку є практика спільного викладання, яка слугує результативною моделлю організації освітнього процесу в інклюзивних класах.

Сьогодні існують різні моделі співпраці вчителя та асистента вчителя під час уроку, що дозволяє обрати найбільш ефективну та зручну форму взаємодії відповідно до потреб учнів і специфіки класу. Серед таких моделей виділяють:

- *Модель спільного викладання (co-teaching)*, яка передбачає партнерську роботу вчителя та асистента вчителя. Вони діють на рівних умовах: асистент може проводити частину уроку або виконувати з учнями окремі навчальні завдання.
- *Модель допоміжного викладання (supportive teaching)*, що передбачає індивідуальну або групову роботу асистента з учнями з

особливими освітніми потребами під час уроку. У цьому випадку асистент доповнює пояснення вчителя, допомагає з виконанням завдань, підтримує учня в навчальному процесі.

- *Модель спостереження і підтримки (monitoring model)*, коли асистент вчителя спостерігає за процесом навчання учнів з особливими освітніми потребами, фіксує їхні успіхи та труднощі, виявляє потреби і ділиться результатами спостережень із вчителем задля подальшого вдосконалення навчальних підходів.

Застосування тієї чи іншої моделі залежить від специфіки освітнього процесу, рівня підготовки учнів, їхніх індивідуальних потреб та особливостей розвитку [5, с. 161].

Враховуючи зазначене вище виокремимо умови ефективної та злагодженої роботи між учителем та асистентом вчителя:

- чіткий розподіл обов'язків між вчителем та його асистентом, що допоможе уникнути дублювання обов'язків та ситуацій з невизначеністю в діях;
- планування та обговорення, що передбачає спільне обговорення плану уроку, адаптацію чи модифікацію навчальних матеріалів з урахуванням потреб кожного учня;
- підвищення кваліфікації обох педагогів через відвідування тренінгів, курсові, конференцій тощо, тематика яких стосується інклюзивної освіти та роботи з учнями з особливими освітніми потребами;
- злагоджена комунікація між учителем та асистентом вчителя, яка базується на довірі, відкритості та взаємопідтримці [4, с. 42].

Таким чином, співпраця вчителя та асистента вчителя є важливим фактором успішного впровадження інклюзивної освіти в закладах загальної середньої освіти, що дозволяє створити інклюзивне середовище та забезпечити ефективне навчання, виховання і соціалізацію кожної дитини, враховуючи її можливості та потреби.

Список використаної літератури:

1. Буйняк М. Г. Теоретичні засади партнерської взаємодії фахівців в інклюзивному навчанні. *Inclusion and Diversity*. 2024. Вип. 3. С. 15–19.
2. Смеречак Л., Хемич Н. Особливості співпраці вчителя та асистента вчителя. *Scientific Collection «InterConf»*. 2024. №190. С. 90–93.
3. Панчук Б. Б. Роль асистента вчителя в інклюзивному класі: український та зарубіжний досвід. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2018. Т. 1, № 7. С. 228–232.
4. Баранець Я. Визначальні аспекти діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2017. Вип. 13. С.38–46.
5. Хома Т., Агоста Д. Моделі співпраці вчителя та асистента вчителя у класах з інклюзивним навчанням. *Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців спеціальної освіти: збірник тез доповідей I Науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю*. Ужгород : ДВНЗ «УжНУ», 2022. С. 160–163.
6. Софій, Н. З., Найда, Ю. М. Педагогічна співпраця як чинник успішної інклюзивної освіти. *Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2018. №3. С. 130–134.

ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ЧИННИК УСПІШНОЇ ІНКЛЮЗІЇ

Тетяна Христова,
докторка біологічних наук, професорка,
завідувачка кафедри теорії та методики фізичного виховання
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
E-mail: fizreabznu@gmail.com

Сучасна система освіти України переживає період глибоких трансформацій, пов'язаних із процесами гуманізації, діджиталізації, демократизації та європейської інтеграції. Одним із ключових викликів сьогодення є забезпечення якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних чи соціальних особливостей. У цьому контексті особливого значення набуває інклюзивна освіта як модель освітньої практики, що визнає унікальність кожного учня та забезпечує рівні можливості для навчання та розвитку. Інклюзія передбачає створення такого середовища, яке сприяє максимальній участі всіх учнів в освітньому процесі, зокрема через адаптацію методів, форм і засобів навчання [1, 2]. Важливо, щоб кожен педагог, особливо вчитель фізичної культури, був готовий ефективно функціонувати в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Фахова діяльність учителя фізичної культури в умовах інклюзивного середовища вимагає глибоких змін не лише в загальній методиці викладання, але й у професійному мисленні, особистісних якостях і педагогічній компетентності. Вчитель має бути не лише організатором різних видів рухової активності, а й фасилітатором соціальної взаємодії, провідником інклюзивних цінностей, консультантом для батьків і колег, а також аналітиком освітніх потреб учнів. Його діяльність повинна спиратися на принципи рівності, доступності, варіативності та підтримки. Успішна фахова діяльність неможлива без глибокого розуміння сутності інклюзії,

знання нормативно-правової бази, а також здатності будувати партнерські стосунки з усіма учасниками освітнього процесу [3, 4].

Згідно з міжнародними підходами до системи інклюзивної освіти, фізичне виховання повинно бути доступним для всіх школярів, з урахуванням індивідуальних особливостей, можливостей та потреб. Програма фізичної культури має бути адаптивною, тобто такою, що дозволяє реалізувати однакові навчальні цілі різними шляхами. Зокрема, учні з порушеннями опорно-рухового апарату, інтелектуальними, сенсорними чи психоемоційними порушеннями повинні мати змогу повноцінно брати участь у фізкультурних заняттях завдяки індивідуалізації завдань, модифікації вправ, використанню спеціального обладнання, технічних засобів і підтримці асистентів [5]. У цьому контексті надзвичайно важливо, щоб вчитель мав навички педагогічної діагностики, вмів розробляти індивідуальні освітні траєкторії, забезпечувати безпечне середовище та підтримувати позитивну мотивацію дітей.

Важливою умовою ефективної фахової діяльності є формування у вчителя фізичної культури інклюзивної компетентності, що охоплює знання про типи порушень розвитку, принципи адаптації освітнього процесу, методи комунікації, емоційну чутливість і толерантність до відмінностей. Такий вчитель має вміти проектувати освітнє середовище з урахуванням принципу інклюзивності, впроваджувати сучасні методики та технології фізичного виховання, здійснювати педагогічне спостереження, оцінювання динаміки розвитку та підтримувати учнів у формуванні здорового способу життя. Інклюзивна компетентність вчителя фізичної культури є комплексною характеристикою, яка поєднує професійні знання, практичні навички, етичну свідомість та мотивацію до постійного вдосконалення [6].

У контексті інклюзивного навчання особливої уваги потребує питання оцінювання навчальних досягнень. Вчитель фізичної культури має використовувати диференційований підхід, який базується не лише

на нормативних показниках, а й на особистісному прогресі учня, його зусиллях, рівні участі, соціальній взаємодії та прагненні до самовдосконалення. Такий підхід стимулює мотивацію до занять фізичною культурою, сприяє формуванню позитивного ставлення до себе й оточуючих, створює атмосферу довіри та підтримки. Не менш важливо, щоб оцінювання було прозорим, доброзичливим та орієнтованим на розвиток. З цією метою доцільно використовувати портфоліо, самооцінювання, відгуки однокласників і спостереження педагога.

Фахова діяльність учителя фізичної культури також передбачає активну співпрацю з іншими учасниками освітнього процесу: асистентами вчителя, логопедами, психологами, корекційними педагогами, соціальними працівниками та батьками. Вчитель має бути відкритим до мультидисциплінарної взаємодії, вміти формувати команду підтримки кожного школяра, координувати зусилля всіх учасників і забезпечувати безперервність педагогічного впливу. Спільне планування занять, обговорення індивідуальних програм розвитку, аналіз труднощів та пошук рішень сприяють побудові ефективної системи підтримки дитини. Саме в такому партнерстві формується основа для створення інклюзивного простору, де кожен учень відчуває себе прийнятим, цінним і успішним.

Одним із важливих аспектів синергічної фахової діяльності є безперервний професійний розвиток учителя фізичної культури. З огляду на стрімкий розвиток системи інклюзивної освіти, педагог має постійно оновлювати свої знання, опановувати новітні методики, брати участь у тренінгах, семінарах, вебінарах, вивчати досвід інших країн. Освіта протягом життя стає необхідною умовою для забезпечення якості інклюзивного фізичного виховання та сприяє підвищенню професійної самореалізації педагога. Додаткову роль можуть відігравати професійні спільноти, де педагоги обмінюються досвідом і підтримують одне одного в складних ситуаціях.

Серед викликів, які виникають у фаховій діяльності вчителя фізичної культури в інклюзивному середовищі, варто виокремити: недостатню підготовку до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, нестачу ресурсів і обладнання, відсутність чітких методичних рекомендацій, перевантаження педагогів, низький рівень інформованості батьків, упередження в учнівському середовищі. Подолання цих бар'єрів потребує комплексного підходу на рівні державної освітньої політики, закладу освіти та особистісного рівня вчителя. Потрібно створювати умови для розвантаження педагога, забезпечувати його необхідними матеріалами, надавати доступ до фахових консультацій і підтримки. Позитивний досвід реалізації інклюзивної освіти має бути узагальнений і поширений через професійні платформи, методичні центри, науково-практичні конференції.

Особливо важливим є створення інклюзивної культури в закладі освіти, яка ґрунтується на повазі до різноманітності, прийнятті відмінностей і готовності до змін. У цьому контексті роль учителя фізичної культури є стратегічною: саме на уроках фізичної культури формується командний дух, навички взаємодії, співпереживання та відповідальності. За умови професійної майстерності педагога, такі уроки можуть стати простором для особистісного зростання кожного учня, незалежно від його особливостей розвитку. Важливо також формувати позитивний імідж учителя фізичної культури як агента змін, лідера інклюзії, активного учасника освітньої реформи.

Розвиток фахової діяльності вчителя фізичної культури в інклюзивному середовищі потребує впровадження ефективних моделей наставництва та супервізії. Важливо, щоб молоді педагоги мали можливість отримувати підтримку від більш досвідчених колег у питаннях інклюзивного підходу. Роль закладів вищої освіти в цьому процесі також є критично важливою - необхідно переглянути програми підготовки майбутніх учителів із фокусом на інклюзію. Система підвищення кваліфікації має включати спеціальні модулі, присвячені адаптивному

фізичному вихованню та роботі в команді супроводу. Варто також сприяти розвитку локальних спільнот практиків, де педагоги можуть обмінюватися досвідом і вирішувати спільні виклики. Інноваційні технології, зокрема цифрові платформи, можуть стати потужним інструментом для організації дистанційного навчання, моніторингу фізичної активності учнів і зворотного зв'язку. Активне залучення учнів до планування занять сприяє розвитку їхньої самостійності та відповідальності. Особливо ефективними є методи кооперативного навчання, що дозволяють інтегрувати дітей з ООП у командну діяльність. Залучення волонтерів та громадських організацій також розширює можливості для реалізації інклюзивних ініціатив у фізичному вихованні. Загалом, ефективна фахова діяльність учителя в інклюзивному середовищі є ключем до формування справді рівноправного освітнього простору.

Таким чином, фахова діяльність учителя фізичної культури в інклюзивному середовищі є складним, багатогранним і динамічним процесом, що потребує не лише глибоких професійних знань, але й високого рівня емпатії, гнучкості, толерантності та готовності до постійного самовдосконалення. Успішна реалізація інклюзивного підходу у фізичному вихованні можлива за умови створення сприятливого освітнього середовища, адаптації методик навчання, тісної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу та забезпечення належної підтримки з боку держави і закладу освіти. Вчитель фізичної культури в інклюзивній школі має виступати не лише як фахівець у сфері рухової активності, а й як посередник у побудові толерантного та безпечного соціального простору. Його діяльність повинна бути орієнтована на розвиток фізичного, соціального й емоційного потенціалу кожної дитини, незалежно від її можливостей. Саме тому підтримка професійного розвитку педагогів, упровадження інноваційних форм підготовки, розробка адаптованих програм та інтеграція інклюзивних практик у повсякденну діяльність

учителя фізичної культури є ключовими умовами для досягнення рівного доступу до якісної освіти для всіх учнів.

Подальші наукові дослідження в цьому контексті мають бути спрямовані на вдосконалення моделей супроводу учнів з особливими освітніми потребами у сфері фізичного виховання. Актуальним також є створення національних стандартів інклюзивної фізичної культури, що враховуватимуть різноманіття потреб учнів.

Список використаних джерел:

1. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта. Педагогічні технології інклюзивного навчання: навч. посіб. Ранок: Кенгуру, 2020. 160 с.
2. Щевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підруч. Київ: Центр учбової літератури, 2020. 248 с.
3. Борисенко Л. Л. Фізична культура як інклюзивне середовище. *Система надання освіти дітям з особливими освітніми потребами в умовах сучасного закладу*: збірник за матеріалами VI Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Лисичанськ, 12 грудня 2018 р.). Лисичанськ: ФОП Чернов О. Г. 2018. С. 23-26.
4. Щекотіліна Н. Ф. Інклюзія в фізичній культурі: навч. посіб. Одеса: Університет Ушинського, 2023. 202 с.
5. Христова Т., Стадник В., Кропивницький І. Зміцнення здоров'я дітей старшого шкільного віку в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Освіта і наука в умовах інноваційного розвитку суспільства*: збірник тез доповідей I Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Дніпро, 14 вересня 2022 р.) / за заг. ред. Т. В. Мотуз, Є. В. Кочерги. Дніпро: КЗВО «ДАНО ДОР», 2022. С. 368-372.
6. Щекотіліна Н. Ф. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2019. 260 с.

СПЕЦІАЛЬНІ КЛАСИ ЯК ІНСТРУМЕНТ КОРЕКЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ТА РОЗВИТКУ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Анастасія Шведик,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки і психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
E-mail: anastasiashvedyk@gmail.com

Науковий керівник: **Зоряна Удич**,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
E-mail: u-z@ukr.net

Сучасна освітня парадигма України спрямована на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх психофізичних особливостей та інших індивідуальних характеристик. У цьому контексті особливої актуальності набуває питання організації ефективного навчання дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП). Одним із дієвих інструментів у цій сфері є створення та функціонування спеціальних класів у закладах загальної середньої освіти, які забезпечують необхідні умови для корекційного навчання та розвитку учнів з особливими потребами [1].

Відповідно до статистичних даних Міністерства освіти і науки України, кількість дітей з особливими освітніми потребами, інтегрованих до закладів загальної середньої освіти, щороку зростає. Це зумовлює необхідність удосконалення існуючих та впровадження нових підходів до організації інклюзивного та спеціального навчання [2]. Спеціальні класи стають важливою ланкою в системі освіти, яка забезпечує

індивідуалізований підхід до навчання дітей з ООП, враховуючи їхні особливості та потреби.

Створення та функціонування спеціальних класів у закладах загальної середньої освіти регламентується низкою нормативно-правових документів, серед яких ключовими є Закон України «Про освіту», Закон України «Про повну загальну середню освіту», Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр» та інші документи, що визначають особливості організації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами [3].

Відповідно до законодавства, спеціальні класи створюються для навчання дітей з особливими освітніми потребами, які не можуть успішно навчатися в інклюзивних класах без постійної підтримки та супроводу, але не потребують цілодобового догляду. Такі класи можуть функціонувати як у спеціальних закладах освіти, так і в закладах загальної середньої освіти [3]. Основною метою створення спеціальних класів є забезпечення оптимальних умов для здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх можливостей, здібностей та з урахуванням індивідуальних особливостей психофізичного розвитку [1].

Спеціальні класи можуть створюватися для учнів з різними нозологіями, зокрема для дітей із порушеннями слуху, зору, мовлення, опорно-рухового апарату, інтелектуального розвитку, затримкою психічного розвитку, розладами аутистичного спектру тощо. При цьому, важливим принципом організації таких класів є однорідність контингенту учнів за типом порушення розвитку, що дозволяє застосовувати специфічні методи та прийоми корекційної роботи [4].

Наповнюваність спеціальних класів визначається нормативними документами і залежить від категорії дітей. Наприклад, у класах для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку – не більше 12 осіб, з розладами аутистичного спектру – не більше 6 осіб [3].

Освітній процес здійснюється за спеціальними програмами з урахуванням особливостей психофізичного розвитку учнів. Для кожного учня розробляється індивідуальна програма розвитку [1]. Ключовою особливістю є наявність корекційно-розвиткової складової, спрямованої на подолання порушень розвитку учнів, що включає логопедичні заняття, розвиток мовлення, слухового, зорового, тактильного сприймання та інші напрями.

Важливим аспектом корекційної роботи у спеціальних класах є використання специфічних методів та прийомів навчання, які враховують особливості сприймання, уваги, пам'яті, мислення та інших пізнавальних процесів дітей з особливими освітніми потребами. Наприклад, для дітей з порушеннями зору використовуються тактильні посібники, спеціальні підручники зі збільшеним шрифтом або шрифтом Брайля; для дітей з порушеннями слуху – візуальні опори, жестова мова, дактилювання; для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку – спрощення навчального матеріалу, використання наочності, практичні методи навчання тощо.

Корекційна складова освітнього процесу у спеціальних класах реалізується не лише під час корекційно-розвиткових занять, але й інтегрується у зміст навчальних предметів, позакласну та позашкільну роботу. Це дозволяє забезпечити комплексний підхід до корекції порушень розвитку учнів та формування необхідних компетентностей.

Ефективність корекційного навчання та розвитку учнів з особливими освітніми потребами у спеціальних класах значною мірою залежить від організації психолого-педагогічного супроводу. Командний підхід до супроводу учнів передбачає співпрацю вчителів, вихователів, асистентів вчителів, практичних психологів, соціальних педагогів, корекційних педагогів, логопедів, реабілітологів та інших фахівців залежно від потреб дитини [2].

Психолого-педагогічний супровід учнів спеціальних класів включає: психолого-педагогічну діагностику особливостей розвитку учнів; розробку

та реалізацію індивідуальних програм розвитку; моніторинг динаміки розвитку учнів та ефективності корекційно-розвиткової роботи; консультування батьків щодо особливостей розвитку та навчання їхніх дітей; надання методичної допомоги педагогам щодо організації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами [2]. Важливим аспектом психолого-педагогічного супроводу є створення сприятливого психологічного клімату у класі, формування толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, забезпечення умов для їхньої соціалізації та інтеграції у шкільне середовище [1].

У спеціальних класах мають працювати вчителі з вищою дефектологічною освітою або відповідною перепідготовкою [3]. Також залучаються фахівці різних спеціальностей: логопеди, сурдопедагоги, тифлопедагоги, психологи та інші. Важливим є постійне підвищення кваліфікації педагогічних працівників [2].

Матеріально-технічне забезпечення спеціальних класів має відповідати потребам учнів: для дітей з порушеннями зору — тактильні посібники, підручники зі шрифтом Брайля; для дітей з порушеннями слуху — звукопідсилювальна апаратура; для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату — спеціальні меблі тощо. У закладі освіти мають бути облаштовані спеціальні кабінети для корекційно-розвиткових занять [1].

Ефективність навчання значною мірою залежить від участі батьків у освітньому процесі. Взаємодія з батьками передбачає інформування про особливості розвитку їхніх дітей, залучення до розробки індивідуальних програм розвитку, навчання прийомам корекційно-розвиткової роботи та психологічну підтримку [2].

Спеціальні класи є важливим інструментом корекційного навчання та розвитку учнів з особливими освітніми потребами, який забезпечує реалізацію їхнього права на якісну освіту з урахуванням індивідуальних особливостей та потреб. Ефективність функціонування спеціальних класів визначається низкою факторів, серед яких ключовими є

відповідність нормативно-правовим вимогам, правильна організація освітнього процесу, наявність корекційної складової, кваліфіковані педагогічні кадри, належне матеріально-технічне забезпечення та ефективна взаємодія з батьками.

Перевагами спеціальних класів є можливість створення оптимальних умов для навчання дітей з однотипними порушеннями розвитку, застосування специфічних методів та прийомів корекційної роботи, забезпечення індивідуального підходу до кожного учня, а також можливість соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у середовищі закладу загальної середньої освіти [1].

Водночас, спеціальні класи мають певні обмеження, зокрема, вони не можуть забезпечити повну інклюзію дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітнє середовище, що може обмежувати можливості їхньої соціальної інтеграції. Тому важливо розглядати спеціальні класи як один із варіантів організації освіти для дітей з особливими освітніми потребами, який може бути оптимальним на певному етапі їхнього розвитку.

Наразі в Україні стартував у 2024 р. новий проєкт: «Психолого-педагогічне забезпечення якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами, спрямований на їх інтеграцію у загальноосвітній простір за умов впровадження інноваційних моделей освітніх послуг», який триватиме до вересня 2026 р. Його метою є створення сучасної системи підтримки, що дозволить дітям з ООП навчатися ближче до дому та максимально розвивати свій потенціал. Ініціаторкою проєкту стала радниця — уповноважена з прав дитини та дитячої реабілітації Дар'я Герасимчук, яка працювала над його розробкою у співпраці з Міністерством освіти і науки України та Координаційним центром з розвитку сімейного виховання і догляду за дітьми за підтримки Фонду «Люмос Україна». Впровадження проєкту відбувається у закладах освіти Житомирської, Київської, Львівської областей та м. Києва [4]. Очікуємо на

результати та ґрунтовний аналіз перспектив впровадження спеціальних класів у закладах загальної середньої освіти.

Перспективними напрямками розвитку системи спеціальних класів є удосконалення нормативно-правової бази, підвищення кваліфікації педагогічних працівників, розробка сучасних програм та методик корекційного навчання, впровадження інноваційних технологій, покращення матеріально-технічного забезпечення, а також посилення взаємодії з інклюзивними класами та загальноосвітнім середовищем з метою створення оптимальних умов для соціалізації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: Монографія. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с. Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти на 2020-2030 роки. (2019). Київ: МОН України.
2. Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти на 2020-2030 роки. (2019). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text>
3. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр» від 6 березня 2019 р. № 221. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-%D0%BF#Text>
4. Наказ Міністерства освіти і науки України від 28 листопада 2024 р. № 1678 Про реалізацію інноваційного освітнього проєкту на всеукраїнському рівні за темою «Психолого-педагогічне забезпечення якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами в умовах інноваційних моделей надання їм освітніх послуг» у жовтні 2024 – вересні 2026 рр. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-realizatsiiu-innovatsiinoho-osvitnoho-proiektu-na-vseukrainskomu-rivni-za-temoiu-psykholoho-pedahohichne-zabezpechennia-iakisnoi-osvity-ditei-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy-v-umovakh-in>

ІНКЛЮЗИВНА ПЕДАГОГІКА: ЗДОБУТКИ І ПЕРСПЕКТИВА

Зоя Шевців,
професор, доктор педагогічних наук,
м. Рівне
E-mail: shevtsiv53@ukr.net

Нагальною освітньою потребою сьогодення є розширення практики інклюзивного навчання у системі освіти України. Інклюзивне навчання розглядається як спеціально організований та керований процес навчання взаємодії учителя та здобувача освіти у закладі освіти, в результаті якого відбувається задоволення індивідуальної освітньої траєкторії всіх учнів. Загалом серед різноманітних видів робіт професійної діяльності вчителя закладу освіти є надання освітніх послуг, однак необхідною умовою ведення уроку є його корекційно-розвивальна спрямованість задля забезпечення підтримки та допомоги школярам з особливими освітніми потребами (ООП) у соціалізації, оздоровленні та відновленні порушених психофізичних функцій й поведінки, дотримуючись рекомендацій фахівців ІРЦ. Тому провідним завданням закладу вищої освіти педагогічних інститутів є професійна підготовка нової генерації майбутніх учителів, які забезпечать високу якість розвитку особистості здобувача освіти з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії.

Попри значні досягнення науковців у галузі спеціальної педагогіки та інклюзивної освіти, як-то: В. Авілова, Віт. Бондаря, О. Гордійчук, І. Демченко, В. Зарецького, І. Іванової, Н. Козлова, А. Колупаєвої, І. Купрієвої, З. Ленів, В. Ляшенко, О. Мартинчук, С. Миронової, Ю. Найди, В. Синьова, О. Столяренко, Н. Судакової, О. Таранченко, З. Удич т. ін. бракує навчально-методичної літератури, яка б цілісно і концептуально спрямовувалася на підготовку в закладах вищої освіти майбутніх учителів до професійної діяльності в інклюзивному класі.

Значущими здобутком в цьому річизі є дефектологічний словник Віт. Бондаря, В. Синьова (2011), публікації у фахових журналах І. Демченко (2013), О. Мартинчук (2016) т. ін., в яких вмотивовано наводяться визначення інклюзивної педагогіки як науки та її понятійний апарат. Однак достатнього аргументування її методологічної основи в той час не було. Водночас з іншими науковцями обґрунтування нового знання на наукових засадах розкрито у підручнику «Основи інклюзивної педагогіки» (З. Шевців 2016 [1], 2022 [2]). Поданий в ньому контент базується на публікаціях канадських, європейських, вітчизняних науковців, які доступні у засобах масової інформації та власних результатах досліджень.

У змісті матеріалу навчальної книги «Основи інклюзивної педагогіки», поза як за нею вивчалася навчальна дисципліна, максимально враховуються міжпредметні й внутрішньо предметні зв'язки, які розкриваються у поданому тезаурусі, обґрунтовується місце і роль у системі педагогічних знань,

Професійна підготовка майбутнього вчителя відбувається за Державним та Галузевим стандартом за різними спеціальностями відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми. У названих нормативних документах визначається зміст та вимоги до його компетентності.

Відповідно до Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (29.08.2024 р. №1225) інклюзивна компетентність вчителя належить до виконання трудових функцій організації безпечного та здорового освітнього середовища і передбачає уміння адаптувати навчальний процес та навчальний матеріал до індивідуальних потреб кожного учня, ефективно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу, використовувати методи, які допомагають забезпечити доступність і безпечність інклюзивного навчання та освіти [3]. Тобто професійно підготовлений майбутній вчитель повинен дотримуватися

корекційного спрямування процесу навчання, уміти організовувати свою діяльність з урахуванням принципів інклюзивної освіти, володіти технологіями корекції та реабілітації, профілактики захворювань (фізкультурно-оздоровчі та валеологічні); технології, що сприяють збереженню здоров'я; технології, що формують здоровий спосіб життя (ЗСЖ), які забезпечуються командою фахівців [4].

Однак серед складових предметно-методичної компетентності відсутня здатність, яка б передбачала уміння вчителя організовувати інклюзивне навчання, добирати і використовувати в його процесі інклюзивні технології навчання.

Аналіз окремих навчальних планів ЗВО дав змогу дійти висновку, що серед переліку галузей знань, окрім «Інклюзивна освіта», відсутні навчальні дисципліни, які спрямовані на формування у здобувачів освіти інклюзивної компетентності та методичної здатності до роботи в умовах інклюзії в освіті. Таким чином студенти не оволодівають методикою навчання відповідного предмету, необхідною для роботи із здобувачами освіти з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. Тому включення в освітній процес закладу вищої освіти навчальної дисципліни «Основи інклюзивної педагогіки» та завдяки її вивчення у майбутнього вчителя формуватиметься методична інклюзивна компетентність, а саме: здатність застосовувати інклюзивні технології навчання, методи, прийоми і засоби розвитку та корекції когнітивної, емоційної та конативної сфер здобувача освіти з ООП, що суголосно з сучасними вимогами до нової моделі навчання школярів з особливими освітніми потребами.

Зокрема, ознайомлюючись на лекціях навчальним матеріалом підручника, студенти на практичних заняттях узагальнювали та систематизували знання про принципи інклюзивної освіти та інклюзивного навчання, а саме: створення комфортних, сприятливих умов соціалізації, адаптації дітей з особливими освітніми потребами до режиму закладу освіти - відсутність бар'єрів та безперешкодного пересування із класу в

клас; організація розумного пристосування; відсутність стресових ситуацій, відповідність до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм; створення повноцінного та раціонального організованого рухового режиму. У студентів формувалася інклюзивна методична компетентність не лише забезпечувати дидактичну мету уроку, але й здатність сприяння зміцненню здоров'я школярів. Приміром починати урок із завдань, які тренують пам'ять та увагу; по чергово використовувати завдання, пов'язані з навчанням і з завданнями корекційно-реабілітаційної спрямованості (зорова гімнастика, завдання на розвиток дрібної моторики, розвиток мислення); застосовувати технології інтерактивного навчання, а також такі особистісно фахові якості, як відповідальність, колективізм, співробітництво, взаємодопомогу; ознайомлювалися з методами кооперативного навчання: робота в парах; ротаційні (змінювані) трійки; два – чотири – всі разом; карусель; робота в малих групах; методами колективно-групового навчання: мікрофон; мозковий штурм; навчаючись – учусь («Кожен учить кожного», «Броунівський рух»); формувалися навички застосування методичних прийомів корекції конативної сфери (хуліганство, обманювання, шум на уроках, запізнювання, ігнорування, витіснення) за допомогою комплексу методичних прийомів: сприяти зайнятості кожного учня; контролювати темп уроку; доводити до учня необхідні правила і вимоги; розвивати мотиви учіння; в індивідуальну програму розвитку дитини вносити показники досягнення результатів [4].

Особливої уваги надавалася тема «Форми організації процесу навчання в інклюзивній школі». На практичному занятті з даної теми у студентів формувалася здатність підготовки та розроблення поурочного плану уроку, розробляти не лише триєдину його мету, а й соціалізувальні та корекційні цілі, дотримуючись при цьому принципу SMART, далекої та близької перспективи розвитку дитини з ООП [3].

Попри актуальність підручника «Основи інклюзивної педагогіки» за 2016 рік, поступок упровадження інклюзивного навчання сприяв прийняттю нових законів, положень, законодавчих актів, методичних рекомендацій МОН, а відтак наведені в першому виданні підручника автоматично втрачали чинність, що й спонукало автора переробити, доповнити і здійснити 2-е видання підручника (2022). Зокрема було враховано перехід навчання здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в освітньому середовищі закладу освіти з медичної моделі на біопсихосоціальну модель.

Подальшою перспективою дослідження вважаємо внесення у зміст підручника інклюзивних технологій, оскільки педагогами і науковцями виокремлено їх із освітніх технологій в окрему групу. Приміром вважаємо включення таких:

1. Технологія розроблення курикулуму та індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти з ООП.
2. Технологія оцінювання учнів з ООП в умовах інклюзії в освіті.
3. Технологія командної роботи при організації інклюзивного навчання.
4. Технологія розроблення індивідуальної програми та індивідуального навчального плану здобувача освіти з ООП.
5. Технологія взаємодії вчителя і асистента вчителя.
6. Технологія взаємодії вчителя і асистента дитини.
7. Технологія взаємодії асистента вчителя і асистента дитини та деякі інші.
8. Технологія психолого-педагогічного супроводу під час інклюзивного навчання.
9. Технологія соціальної підтримки під час інклюзивного навчання
10. Технологія інклюзивного освітнього менеджменту.

11. Технологія моніторингу та оцінки безбар'єрності (Індекс інклюзії), т. ін., які наведені в підручнику, але недостатньо висвітлені.

Також недоцільним у підручнику є деякі параграфи, адже змінилася парадигма сприйняття здобувача освіти в закладі освіти не за його нозологією, а за труднощами, які виникають відповідно до його захворювання.

Учителі закладу освіти не в повному обсязі володіють методикою інклюзивного навчання, а тому почерпнуті студентами знання з теорії інклюзивного навчання, розкриті у підручнику «Основи інклюзивної педагогіки», необхідні для забезпечення принципу загальної педагогіки: «Методика залежить від дидактики як дидактика від методики».

Список використаних джерел:

1. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки [текст] : підручник / З. М. Шевців. Київ: «Центр учбової літератури», 2016. 248 с. URL: <http://cul.com.ua/preview/oip.pdf>
2. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки [текст] : підручник. Львів: «Новий світ - 2000», 2022. 264 с. URL: <http://repository.rshu.edu.ua/id/eprint/8943/>
3. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» URL: <https://mon.gov.ua/news/informatsiine-povidomlennia>
4. Шевців З.М. Деякі аспекти підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. *Людинознавчі студії*. Дрогобич. 2017. Випуск 5/37. Серія «педагогіка». С. 269-277.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ НАВЧАННЯ ТА РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Володимир Шевченко,
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
професор кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології
імені М.Д. Ярмаченка
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
E-mail: shevchenko_volodumur@ukr.net

Інклюзивна освіта як основа реалізації права кожної дитини на рівний доступ до якісної освіти передбачає створення умов для навчання й розвитку дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти. Однією з категорій таких дітей є учні з порушеннями слуху, які мають специфічні потреби в комунікації, сприйманні інформації, соціальній взаємодії тощо [3].

Сучасна українська освітня політика орієнтована на розширення можливостей інклюзивного навчання, зокрема й для дітей із порушенням слуху, що потребує вдосконалення педагогічних підходів, супроводу та міждисциплінарної взаємодії [4].

Діти з порушенням слуху мають обмежену здатність до сприймання звукової інформації, що ускладнює процес формування мовлення, когнітивного розвитку та соціалізації. Чим раніше виявлено порушення слуху, тим ефективнішою може бути комплексна допомога, зокрема за рахунок раннього втручання, слухопротезування та сурдопедагогічного супроводу [1].

Відомо, що втрата слуху впливає не лише на мовленнєву, але й на емоційно-вольову, соціальну та пізнавальну сфери. У таких дітей спостерігаються труднощі в розумінні інструкцій, обмеженість словникового запасу, знижений рівень самостійності та труднощі в побудові взаємодії з однолітками [3]. У процесі навчання ці фактори

можуть призводити до низької мотивації, тривожності, емоційної напруги, зниження самооцінки, що обмежує їхню активну участь у навчальному процесі та спілкуванні. Особливої уваги потребує розвиток довільної поведінки та вольової регуляції, оскільки ці механізми формуються повільніше у дітей із сенсорними порушеннями. Для подолання цих труднощів необхідна цілеспрямована психолого-педагогічна допомога, що забезпечує формування позитивного «Я-образу», упевненості у власних силах, відчуття успішності та залученості [2].

Інклюзивне середовище має на меті не лише фізичну присутність дитини в класі, а й її повноцінну участь в навчальному процесі. Для дітей з порушеннями слуху необхідне створення умов, що компенсують обмеження слухової функції: це використання візуальних матеріалів, сурдоперекладу, текстових підказок, доступних технологій тощо [4]. Також доцільним є використання жестової мови, залучення інтерактивних методів навчання та створення індивідуальних освітніх маршрутів з урахуванням потреб дитини. Успішність реалізації інклюзії значною мірою залежить від рівня професійної компетентності вчителя, здатності до адаптації програм і форм взаємодії в класі [3].

Серед викликів, з якими зустрічаються педагоги в умовах інклюзії, можна виокремити недостатню підготовку до роботи з дітьми з порушенням слуху, обмеженість ресурсів, складнощі в реалізації індивідуального підходу. Окрім того, важливо забезпечити формування позитивного клімату в класі, розвиток толерантного ставлення та розуміння серед однолітків [3]. Роль педагогічного колективу полягає не лише в навчанні, а й у формуванні інклюзивної культури школи, в якій кожна дитина почувається прийнятою та важливою.

Забезпечення ефективної педагогічної підтримки дітей з порушенням слуху в інклюзивному середовищі вимагає системного підходу. Це передбачає участь команди супроводу – вчителя, асистента, сурдопедагога, логопеда, психолога – у плануванні та реалізації

індивідуальної траєкторії розвитку дитини [2]. Важливо забезпечити міждисциплінарну співпрацю та обмін інформацією між учасниками освітнього процесу. Визначальними аспектами педагогічної підтримки є чіткість комунікацій, узгодженість дій і постійне моніторингове спостереження за динамікою розвитку дитини.

Корекційно-розвиткова робота з такими дітьми має бути спрямована на розвиток слухового сприймання (за наявності слухопротезування), формування мовлення, розширення словникового запасу, розвиток комунікативних навичок, соціальної компетентності та емоційного благополуччя [2]. Окрім того, доцільним є впровадження вправ на розвиток дрібної моторики, уваги, пам'яті, навичок саморегуляції, що сприяє цілісному розвитку особистості дитини. Надзвичайно важливою є підтримка сім'ї, її залучення до процесу прийняття рішень, проведення консультативної та просвітницької роботи з батьками [3].

Таким чином, ефективна інклюзія для дітей з порушеннями слуху потребує комплексного підходу, який враховує особливості розвитку, специфічні освітні потреби та необхідність створення адаптивного навчального середовища. Важливими складовими успішної інклюзії є підготовка педагогів, наявність сурдопедагогів, підтримка родин і розвиток ресурсного потенціалу освітнього закладу.

Список використаних джерел:

1. Ковальчук Н. В. Організація інклюзивної освіти для дітей з порушенням слуху. Наукові записки НаУКМА. Педагогіка і психологія, 2021, № 2. С. 45–50.
2. Кульбіда С. В. та ін. Навчання дітей із порушеннями слуху: навчально-методичний посібник. Харків: Ранок, 2019. 96 с.
3. Литовченко С. В. Освіта дітей з порушеннями слуху: сучасні тенденції та технології. Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України, 2020. 112 с.

4. Таранченко О. М., Федоренко О. Ф. Новий формат освітнього середовища: діти з порушеннями слуху у початковій школі: навчально-методичний посібник. Київ, 2020. 223 с.

ІНКЛЮЗІЯ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: НОРМАТИВНІ ЗАСАДИ ТА УПРАВЛІНСЬКІ ПІДХОДИ

Ірина Шульга,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка
E-mail: ira.shulha@tnpu.edu.ua

Впровадження інклюзивної освіти в Україні відповідає сучасним європейським стандартам і гарантує кожній дитині право на освіту. Дотримання принципів недискримінації, рівності, доступності є основою реформ сучасної освітньої системи на всіх рівнях. Особливої уваги набуває інклюзія в закладах дошкільної освіти, адже своєчасне залучення дитини до інклюзивного середовища з урахуванням її індивідуальних можливостей і потреб є запорукою її успішної адаптації, формування індивідуальної освітньої траєкторії та особистісного становлення.

Водночас зростання кількості дітей з особливими освітніми потребами висуває нові вимоги до організації інклюзивного середовища в дошкіллі. Згідно з даними Міністерства освіти і науки України (станом на 1 січня 2025 р.) в закладах дошкільної освіти налічується 7 658 інклюзивних груп, в яких навчається 15 297 дітей з ООП; кількість спеціальних груп в ЗДО – 3 027, відповідно дітей з ООП – 34 531 [1]. Це вимагає переосмислення освітніх підходів, удосконалення педагогічної практики та підтримки фахівців.

Актуальність запропонованої теми підтверджується низкою релевантних наукових досліджень, які стосуються: концептуальних засад інклюзивної освіти (І. Демченко, В. Засенко, С. Колупаєва, Л. Таранченко, Н. Софій, З. Шевців); особливостей формування інклюзивного середовища в ЗДО (Т. Бех, Т. Басенко, К. Крутий, І. Царенюк); специфіки роботи з різними категоріями дітей з ООП (Н. Вертипорах,

Е. Данілавичюте, Т. Дегтяренко, З. Ленів, Ю. Рібцун); фахової підготовки вихователів та асистентів до роботи в інклюзивному середовищі (Т. Бех, С. Гордієнко, І. Жук, О. Левченко, Л. Прокопенко, І. Савчук, О. Токар) тощо.

Метою нашої наукової розвідки є узагальнення нормативно-правових засади та практичного досвіду впровадження інклюзії в закладах дошкільної освіти.

Для початку доцільно проаналізувати нормативно-правову базу, що регулює впровадження інклюзивної освіти в ЗДО. Варто зауважити, що на сьогодні ця база активно розробляється та оновлюється відповідно до сучасних суспільних потреб і вимог.

Впровадження інклюзивної освіти в ЗДО здійснюється відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» (нова редакція від 1 січня 2025 р.). Засади державної політики у сфері дошкільної освіти перегукуються із основними ідеями інклюзії, як-от: дитиноцентризм, особистісно орієнтований підхід, рівний доступ до здобуття дошкільної освіти, пріоритет сімейного виховання дитини, педагогічне партнерство сім'ї та закладу дошкільної освіти; доступність та інші [5]. Крім того, у Законі йдеться про створення необхідних умов, зокрема інклюзивного чи спеціального освітнього середовища, для здобуття дошкільної освіти дітьми з ООП з урахуванням особливостей їхнього розвитку та у спосіб і формах, які є для них найбільш зручними та ефективними. Щодо алгоритму зарахування дитини з ООП до закладу дошкільної освіти та відкриття інклюзивної групи у ЗДО, то процедура така: на підставі висновку інклюзивно-ресурсного центру про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини з ООП та заяви її батьків чи інших законних представників дитина зараховується до інклюзивної групи, яка створюється керівником ЗДО, а в подальшому функціонує відповідно до порядку організації інклюзивного навчання у ЗДО, затвердженим Кабінетом Міністрів України [5].

Відповідно до Порядку організації інклюзивного навчання у ЗДО, «у разі утворення інклюзивної групи вводиться посада асистента вихователя, який забезпечує особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу, бере участь у розробленні та виконанні індивідуальної програми розвитку, адаптує навчальні матеріали з урахуванням особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами» [2]. Також за потреби та рекомендацією інклюзивно-ресурсного центру ЗДО забезпечує доступ до освітнього процесу асистенту дитини з ООП, яким може бути соціальний робітник, батьки чи інші законні представники дитини або уповноважена ними особа.

У 2024 р. Міністерство освіти і науки України розробило Національну стратегію розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 р. та операційний план з її реалізації на 2024–2026 рр., мета якого «створити умови для доступу до якісної освіти кожного здобувача відповідно до його індивідуальних потреб та можливостей» [3]. Документом передбачено проведення моніторингу та оцінювання результатів реалізації інклюзивного навчання на всіх рівнях освіти, у тому числі у ЗДО (вересень 2026 р.) та підготовку рекомендацій за результатами проведеного моніторингу та оцінювання інклюзивного навчання.

У цьому контексті варто проаналізувати методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах дошкільної освіти, запропоновані Державною службою якості освіти України. Методичні рекомендації розроблені з метою забезпечення ефективного управління закладом освіти та при потребі корегування управлінських процесів. Одним із компонентів внутрішньої системи є «Створення в закладі дошкільної освіти безпечного, здорового та інклюзивного чи спеціального освітнього середовища, універсального дизайну та розумного пристосування, у тому числі забезпечення наявності ресурсів (ігрових, дидактичних, науково-методичних, матеріально-технічних, інформаційних тощо) необхідних для виконання державного

стандарту» [4]. У свою чергу цей компонент повинен відповідати таким чотирьом вимогам: 1) створення безпечного освітнього середовища; 2) створення здорового освітнього середовища; 3) створення інклюзивного чи спеціального освітнього середовища; 4) забезпечення ресурсами, необхідними для виконання державного стандарту дошкільної освіти. Кожна вимога містить низку індикаторів і критеріїв для оцінювання якості освітніх і управлінських процесів в закладах дошкільної освіти [4]. Як приклад наведемо їх для вимоги № 3 (Створення інклюзивного чи спеціального освітнього середовища). Критерієм оцінювання щодо дотримання вимоги є: забезпечення умов для спільного навчання, виховання та розвитку вихованців з урахуванням їхніх потреб та можливостей, а індикаторами: дотримуються принципів універсального дизайну та розумного пристосування у створенні освітнього середовища; облаштування ресурсної кімнати або ресурсних осередків в інших приміщеннях, сенсорних кімнат тощо для забезпечення тимчасової або постійної підтримки дітей в освітньому процесі; забезпечення педагогічних працівників допоміжними засобами для надання дітям з ООП підтримки в освітньому процесі [4].

Таким чином, аналіз стану впровадження інклюзивної освіти в закладах дошкільної освіти та сучасних управлінських практик засвідчує позитивну динаміку розвитку інклюзії у дошкіллі. Водночас ефективна реалізація цього процесу вимагає комплексної підтримки – методичної, кадрової та матеріально-технічної. Перспективним напрямом подальших наукових досліджень є обґрунтування педагогічних умов, необхідних для успішного впровадження інклюзивної освіти з урахуванням сучасних викликів суспільства.

Список використаних джерел:

1. Статистичні дані Міністерства освіти і науки України. *Міністерство освіти і науки України*: веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/osvita->

[2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani?utm_source=chatgpt.com](https://inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani?utm_source=chatgpt.com) (дата звернення: 19.05.2025).

2. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 10.04.2019 р. № 530 (зі змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 19.05.2025).

3. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки : Постанова Кабінету Міністрів України від 07.06.2024 р. № 527-п. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text> (дата звернення: 19.05.2025).

4. Про затвердження методичних рекомендацій з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах дошкільної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 04.03.2025 р. № 407). URL: https://sqe.gov.ua/metodrek-zdo-2025/?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 19.05.2025).

5. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 р. № 3788-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> (дата звернення: 19.05.2025).

ВИКЛИКИ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ У РОБОТІ КОМАНДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЗДОБУВАЧА ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Оксана Яструбчак,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки і психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
E-mail: astrubcako@gmail.com

Науковий керівник: **Зоряна Удич,**
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
E-mail: u-z@ukr.net

Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) у закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) базується на комплексному підході до організації освітнього процесу, орієнтованого на забезпечення рівних можливостей для навчання та розвитку кожної дитини. Сутність супроводу полягає у створенні безпечного та підтримуючого освітнього середовища, яке відповідає індивідуальним потребам дитини та сприяє її соціальній адаптації. Основними принципами психолого-педагогічного супроводу є індивідуалізація навчання, толерантність, інтеграція та адаптація. Індивідуалізація передбачає врахування унікальних потреб та здібностей кожної дитини з ООП, що реалізується через індивідуальні програми розвитку (далі – ІПР), які враховують освітні, соціальні та емоційні потреби дитини. Толерантність передбачає відсутність дискримінації та негативного ставлення до дітей з ООП, сприяючи формуванню позитивного клімату в освітньому закладі, де всі учасники навчального процесу підтримують один одного.

Команда психолого-педагогічного супроводу є невід'ємною частиною інклюзивного навчання, оскільки забезпечує комплексну підтримку та допомогу дітям з ООП у процесі навчання та розвитку. До складу команди входять: психолог, корекційний педагог, соціальний працівник, учитель, логопед або дефектолог, кожен із яких виконує специфічні завдання, спрямовані на підтримку дитини. Спільна діяльність членів команди дозволяє створити цілісний підхід до навчання, розробити ефективні методи навчання і взаємодії, сприяти розвитку соціальних навичок, підвищувати мотивацію дитини до навчання та створювати умови для її успішної інтеграції в соціальне середовище. Команда залучає до процесу інклюзії сім'ю, оскільки співпраця з батьками сприяє кращому розумінню потреб дитини, створенню позитивного середовища для її розвитку та забезпеченню ефективності роботи.

Одним із найсуттєвіших викликів у роботі команди психолого-педагогічного супроводу є проблема міжособистісної взаємодії між її учасниками, що може призводити до неузгодженості дій, суперечностей у рекомендаціях і, як наслідок, фрагментарності підтримки дитини з ООП [4]. Високий рівень міждисциплінарної координації та комунікації між фахівцями різного профілю є необхідною умовою для реалізації ефективної ІПР. Водночас на практиці часто спостерігається відсутність цілісного підходу через автономність дій окремих спеціалістів, що знижує результативність роботи команди. Крім того, неузгодженість може виникати через різні бачення проблеми дитини та способів її вирішення, що породжує внутрішні конфлікти в команді.

Ще одним викликом є дефіцит кваліфікованих кадрів, зокрема логопедів, дефектологів, практичних психологів, а також спеціалістів із прикладного аналізу поведінки. Бракує не лише фахівців, але й системи їхньої підготовки до командної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища [1]. Часто фахівці не мають досвіду спільної роботи з іншими членами команди, що впливає на якість їхньої взаємодії.

Відсутність систематичних міждисциплінарних тренінгів поглиблює цю проблему. Це ускладнює формування дієвої команди, здатної надати дитині всебічну підтримку, що охоплює як навчальні, так і соціально-психологічні потреби.

Нерідко виникає проблема формального залучення батьків до командної роботи. Попри те, що чинне законодавство передбачає їхню участь як рівноправних членів команди супроводу, на практиці батьків залучають лише на етапі погодження документів, що позбавляє команду важливого джерела інформації про індивідуальні потреби дитини [2]. Водночас батьки можуть надати унікальні спостереження щодо поведінки дитини вдома, її емоційного стану, труднощів у спілкуванні та інтересів. Саме це дозволяє команді будувати більш реалістичні цілі ІПР. Для цього необхідно не лише інформувати батьків, а й активно залучати їх до обговорення, слухати їхню думку, формувати довіру.

Серед організаційних труднощів вирізняються недосконалість механізмів моніторингу ефективності роботи команди, недостатнє ресурсне забезпечення, зокрема технічне та методичне, а також низький рівень підготовки адміністрації закладів до створення сприятливих умов для командної взаємодії [3]. Часто відсутні приміщення для індивідуальних занять, немає сучасного діагностичного інструментарію, програмного забезпечення, спеціальних дидактичних матеріалів. Це унеможливорює якісне виконання завдань ІПР і демотивує фахівців.

Серед шляхів подолання зазначених викликів провідним є впровадження моделей командної взаємодії, які передбачають тісну співпрацю спеціалістів, зокрема міждисциплінарної та трансдисциплінарної моделей, що забезпечують спільне планування, обмін досвідом, колегіальне ухвалення рішень і взаємозамінність функцій [4]. Впровадження регулярних методичних об'єднань, міждисциплінарних семінарів, а також командних супервізій може допомогти узгодити підходи, підвищити рівень взаєморозуміння та довіри між членами команди.

Успішні кейси з різних регіонів України свідчать, що систематична командна робота сприяє підвищенню результатів дітей з ООП як у навчанні, так і в соціальній сфері.

Ключовими умовами оптимізації діяльності команди психолого-педагогічного супроводу є: проведення регулярних засідань команди з чітко регламентованим порядком денним; створення системи внутрішньої комунікації, що дозволяє оперативно реагувати на потреби дитини; підвищення рівня професійної підготовки членів команди шляхом участі у спільних тренінгах та семінарах; активне залучення батьків на всіх етапах розроблення й реалізації ІПР [4]. Важливо також налагодити зворотний зв'язок із дитиною, враховуючи її думку, спостереження та реакції в процесі реалізації ІПР.

Таким чином, ефективна діяльність команди психолого-педагогічного супроводу передбачає не лише професійну підготовку фахівців і наявність нормативної бази, але й наявність чіткої командної структури, спільної відповідальності, відкритої комунікації та партнерської взаємодії з батьками, що й дозволяє подолати наявні виклики інклюзивного освітнього процесу. Успішне функціонування такої команди є запорукою не лише якісної освіти, а й соціалізації, особистісного розвитку та реалізації потенціалу кожної дитини з ООП.

Список використаних джерел:

1. Скрипник Т. В. Технологія командної взаємодії в контексті психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2015. № 1. С. 14–19.
2. Кротенко В. І. Психологічний супровід батьків під час навчання дітей в інклюзивних класах. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2013. Т. 19, № 24. С. 316–321.

3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2019. 304 с.

4. Удич З. І. Міжособистісна сумісність та спрацьованість членів команди психолого-педагогічного супроводу навчання з особливими освітніми потребами. *Інклюзія і суспільство*. 2023. № 1. С. 96–106. URL: <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2023-1-12> (Дата звернення: 12.04.2025).

КОНЦЕПТ «ПРОСТА МОВА» В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

Ольга Яцишина,
кандидат педагогічних наук,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
E-mail: o.yazchyshyna@tnpu.edu.ua

У сучасних умовах розвитку інклюзивної освіти особливої актуальності набуває питання доступності освітнього контенту для всіх учасників освітнього процесу, зокрема для осіб з порушеннями інтелектуального розвитку, мовленнєвими труднощами чи когнітивними особливостями. Одним із важливих інструментів забезпечення такої доступності є використання простої мови, або зрозумілої мови (англ. *plain language*). Концепт «проста мова» передбачає адаптацію мовлення та письмового тексту з урахуванням мовленнєвих, когнітивних і культурних потреб адресатів, сприяючи формуванню інклюзивного освітнього середовища.

Однією з перепон інтеграції особистості в соціальні процеси, яка лежить в основі інклюзивного середовища, стає інформаційна ексклюзія, що проявляється як обмежений доступ до здобуття знань, умінь і навичок у різних соціальних контекстах, труднощі з їх практичним застосуванням, а також неясність або подвійне трактування юридичних і правових норм [1, с. 62]. Проста мова в цій ситуації стає засобом, що уможливорює донесення інформації у якнайефективніший спосіб до широких верств населення, зокрема й до осіб з особливими освітніми потребами.

Нині термін «проста мова» досі є нешироковживаним в Україні, проте в деяких країнах світу, як-от в США чи Новій Зеландії вживання простої мови закріплене на законодавчому рівні. До прикладу, ще у 2010 р. в США було прийнято Закон про просту мову (Plain Language Act), що на державному рівні вимагає, щоб комунікація була зрозумілою для громадськості. В Україні наразі не прийнято закону про вживання простої

мови, але у 2023 р. Урядом було схвалено рекомендації щодо викладення інформації суб'єктами владних повноважень у форматах, що забезпечують доступність її сприйняття. В цих рекомендаціях подано чіткі вказівки щодо того, як саме повинен бути оформлений текст з погляду лінгвістики, а також яких технічних норм має бути дотримано, щоб інформація була донесена до читача максимально стисло і зрозуміло. Важливо, що в Рекомендаціях зазначено їх спрямованість на реалізацію положень Конвенції про права осіб з інвалідністю, а також враховано необхідність викладення інформації суб'єктами владних повноважень у форматах, що забезпечують доступність її сприйняття особами з інвалідністю та особами з порушенням інтелектуального розвитку [2].

Тлумачний словник визначає просту мову як зрозумілу і легку для розуміння, позбавлену неоднозначності чи необґрунтовано складних слів [5]. Проста мова робить інформацію, викладену у повідомленні, легшою для прочитання і розуміння, тобто доступною. Людина, яка читає текст, не повинна здійснювати додаткові дії (перечитувати ще раз, шукати значення незрозумілих слів чи термінів), щоб зрозуміти значення тексту. В різноманітних посібниках з простої мови [4; 3] пропонуються конкретні кроки, як спростити мову повідомлення. Зокрема рекомендується:

- дотримуватися ключового повідомлення по всьому тексту, уникаючи несуттєвих смислових відступів;
- використовувати короткі слова і короткі речення;
- організовувати текст за допомогою параграфів;
- уникати жаргону і професіоналізмів (термінів, зрозумілих вузькому колу фахівців);
- дотримуватися інтервалів між рядками, параграфами, використовувати марковані списки тощо.

Використання простої мови необхідне для багатьох людей з інвалідністю, людей з низьким рівнем грамотності з будь-якої причини та всіх учасників освітнього процесу. Проста мова може допомогти подолати

прогалини в розумінні та сприйнятті тем, що висвітлюються в текстовому повідомленні [4, с. 6].

Водночас використання простої мови не варто примітивізувати, оскільки її мета полягає не у спрощенні змісту, а у забезпеченні чіткості, доступності й однозначності сприйняття інформації для всіх категорій користувачів, зокрема осіб з когнітивними порушеннями або низьким рівнем мовної компетентності. Дослідники [1] справедливо зауважують, що застосування та інтеграція простої мови потребують не лише лінгвістичного чи мовленнєвого підґрунтя, а й урахування технічних, освітніх та правових аспектів. Ефективна реалізація цього підходу вимагає відповідної інфраструктури, а саме: наявності спеціалізованих програмних інструментів, інтерфейсів, ресурсів для перекладу складних текстів у зрозумілу форму, а також алгоритмів, які дозволяють формувати доступні для широкого загалу повідомлення. В освітній площині особливої уваги набуває підготовка фахівців, здатних створювати тексти, написані простою мовою. Володіння лінгвістичними та комунікативними компетентностями є ключовим для забезпечення зрозумілості та доступності інформації. Водночас у випадку з професійними чи вузькоспеціалізованими текстами, зокрема юридичними, важливо зберігати точність формулювань, щоб уникнути неправильного тлумачення. Тому необхідно чітко розмежовувати сфери, де доцільно використовувати просту мову, та ті, де її надмірне спрощення може зашкодити змістовій точності [1, с. 63].

Використання простої мови є ключовим чинником формування інклюзивного освітнього середовища. Аналіз Закону про просту мову США та українських Рекомендацій щодо викладення інформації суб'єктами владних повноважень підтверджує важливість державної підтримки в забезпеченні доступності комунікації для осіб з інвалідністю. Впровадження принципів простої мови в освіті сприяє не лише кращому розумінню навчального матеріалу, а й розширенню участі всіх здобувачів

освіти у суспільному житті. Формування відповідної мовної культури серед освітян і державних службовців є важливим кроком до реалізації прав людини на доступ до інформації та якісної освіти.

Список використаних джерел:

1. Гірняк А.Н., Біскуп В.С. «Проста мова» як соціально-психологічний ресурс інклюзії. *Габітус*. 2023. Вип. 52. С. 61–65.
2. Розпорядження КМУ № 1046-р «Про схвалення рекомендацій щодо викладення інформації суб'єктами владних повноважень у форматах, що забезпечують доступність її сприйняття» від 17 листопада 2023 року. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-skhhvalennia-rekomendatsii-shchodo-vykladennia-informatsii-subiektamy-vladnykh-povnovazhen-s1046-171123>
3. How to write clearly: European Commission Guide. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/bb87884e-4cb6-4985-b796-70784ee181ce/language-en>
4. Plain language best practices: Communication Best Practices to Benefit All Learners. URL: <https://www.ohsu.edu/sites/default/files/2023-05/Plain%20Language%20Best%20Practices%20-%20Communication%20Best%20Practices%20to%20Benefit%20All%20Learners.pdf>
5. Plain language: Collins Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/plain-language>

СТВОРЕННЯ І ПІДТРИМКА ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Ольга Яцишина,
кандидат педагогічних наук,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
E-mail: o.yazchyshyna@tnpu.edu.ua

У ХХІ столітті міжнародна мобільність студентів стала невід'ємною складовою розвитку глобального освітнього простору. Зростання кількості іноземних студентів у закладах вищої освіти різних країн зумовлює необхідність не лише надання якісних академічних послуг, а й створення сприятливого інклюзивного середовища, яке забезпечує їхню соціальну, культурну та психологічну адаптацію. Інклюзія в цьому контексті виходить за межі традиційного розуміння – вона охоплює міжкультурну чутливість, повагу до різноманіття, толерантність та підтримку кожного студента незалежно від його походження, мови чи світоглядних особливостей.

Зарубіжний досвід показує, що ефективне інклюзивне середовище для іноземних студентів формується через системну політику університетів, міжвідомчу співпрацю, професійну підготовку персоналу та впровадження інноваційних практик академічної та соціальної підтримки. Вивчення таких практик є надзвичайно актуальним для українського освітнього простору в умовах євроінтеграційних процесів та зростаючого інтересу до залучення іноземних студентів.

Поняття «інклюзивне освітнє середовище» закріплене в Законі України «Про освіту», де воно визначається як «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» [3]. Водночас М. Андреева осмислює концепт інклюзивного середовища через поняття інклюзивного суспільства, де кожна особистість відчувається безпечно і комфортно [1].

На міжнародному рівні існує спільне зобов'язання щодо забезпечення більш інклюзивних систем освіти. Ціль сталого розвитку № 4, встановлена Генеральною Асамблеєю ООН, спрямована на «забезпечення інклюзивної та справедливої якісної освіти та сприяння можливостям навчання протягом усього життя для всіх». Водночас Всесвітній форум з освіти ухвалив Інчхонську декларацію у 2015 р., зобов'язавшись дотримуватися «єдиного, оновленого порядку денного в галузі освіти, який є цілісним, амбітним та прагматичним і не залишає нікого осторонь» [4, с. 5].

З початком повномасштабного вторгнення у 2022 р. кількість іноземних студентів в Україні різко скоротилася з 84 тис. у 2021-2022 н.р. до 52 тис. у 2022-2023 н.р. і 27 тис. у 2024 р., переважна більшість яких навчалися на останніх курсах [2, с. 15], а це означає, що після завершення навчання цими студентами кількість іноземців, які здобувають освіту в Україні, ще більше скоротиться. Водночас навчання іноземців – це глобальний тренд, активно підтримуваний кожною розвиненою державою. Окрім того, залучення іноземних студентів до навчання – це додаткове вливання коштів в економіку держави і, насамперед, в благоустрій університетів. Тому одним з напрямів розвитку вищої освіти вже нині і з перспективою після завершення війни має стати організація оптимальних умов для навчання іноземних студентів і зокрема створення інклюзивного середовища, де кожен студент почуватиметься включеним в освітній процес, незалежно від свого походження, поглядів і життєвого досвіду, матиме рівний доступ до ресурсів і можливостей для розвитку, а також відчуватиме підтримку з боку академічної спільноти.

Прийом на навчання іноземних студентів, чи-то учасників програм міжнародної мобільності, чи тих, хто отримує освітні послуги за кошти фізичних осіб, ставить перед університетом обов'язки щодо забезпечення їхнього розвитку та успіху. Дослідники [6] переконані, що служби підтримки іноземних студентів та позитивний досвід додаткової навчальної

діяльності є важливими для успішного створення інклюзивного середовища для студентів-іноземців. Водночас існує проблема забезпечення належної служби підтримки, що полягає в різноманітності спільноти іноземних студентів, які походять з різних країн світу і, відповідно, мають різний культурний досвід [6, с. 17].

Існує велика кількість організаційних структур для служб підтримки, водночас немає однієї найкращої моделі, яку б використовували усі університети. Деякі заклади вищої освіти переконані, що інтернаціоналізація є найефективнішою, коли вся міжнародна діяльність координується в межах єдиної структури, тоді як інші надають перевагу децентралізованому підходу, вважаючи його більш придатним для особливостей їхнього кампусу та політичного контексту. Заклад вищої освіти має зважати на три ключові чинники, що визначають ефективність інституційної підтримки для іноземних студентів: залучення фахівців у сфері міжнародної освіти, забезпечення належного фінансування та організаційного управління програмами, а також сприяння професійному розвитку персоналу [6, с. 18].

Попри те, що інтернаціоналізація освіти, зокрема навчання іноземних студентів має тривалу історію як у країнах світу, так і в Україні, основними труднощами, що постають перед студентами-іноземцями, є адаптація до нової освітньої системи та культури і водночас прагнення безперешкодно інтегруватися в нове середовище. Завданням університету є сприяти формуванню інклюзивного і підтримуючого освітнього середовища зокрема за допомогою таких стратегій:

1. Сприйняття авторитету з урахуванням культурного контексту. Іноземні студенти часто ставляться до взаємодії з викладачами з глибокою повагою, під впливом культур, з яких походять і які цінують авторитет і правила. Це стосується, насамперед, країн Азії (Китаю, Кореї, Японії, Таїланду тощо). Таке сприйняття безперечної авторитетності викладача може призвести до стриманої поведінки під час занять, що

перешкоджає активній участі в освітньому процесі. Щоб уникнути цієї проблеми, викладачі можуть створити більш відкриту атмосферу в аудиторії, наприклад: змінити тон спілкування на менш серйозний, надати альтернативні способи спілкування, як-от написання на стікерах або пропонування анонімних опцій зворотного зв'язку, заохочувати підтримку з боку одногрупників, дозволяючи студентам вести обговорення навчальних питань не один на один з викладачем, а в міні-групі з кількох студентів і викладача. Цей підхід дасть студентам відчуття безпеки, зменшить побоювання висловлювати власні погляди.

2. Адаптація до автономії в аудиторії. Культурне походження та мовні бар'єри сприяють небажанню іноземних студентів брати активну участь у заняттях. Студенти, які походять з освітнього середовища, де не заохочували автономію в класі, можуть мати труднощі з адаптацією до інтерактивного та партисипативного навчального середовища. Якщо англійська мова не є їхньою рідною, студенти бояться, що їхній акцент може перешкодити комунікації. Вони швидко стають чутливими до оцінок інших і сумніваються у своїй здатності спілкуватися, що призводить до відчуття дискомфорту під час усних відповідей чи виступів. Для подолання дискомфорту у спілкуванні під час занять викладач має надати чіткі рекомендації для стимулювання участі в обговоренні навчального матеріалу, заохочення до обміну різноманітними поглядами. Відповідь «по черзі» може бути неприродною для деяких студентів, більшу ефективність матиме призначення конкретних ролей усім членам групи, а також призначення лідера, який відповідатиме за те, щоб був почутий голос кожного учасника групи.

3. Зворотний зв'язок і виправлення. Зважаючи на різноманітне походження іноземних студентів і різні підходи до організації освітнього процесу в рідних їм країнах, іноземних студентів варто одразу ознайомити з прийнятими в університеті (під час конкретного курсу) правилами надання зворотного зв'язку щодо виконаних завдань, навчального

матеріалу тощо. Крім того, важливо сформувати усвідомлення того, що зворотний зв'язок від викладача є можливістю покращити навчальні результати студентів, а не особистою критикою на їхню адресу.

4. Підтримка одногрупників. Іноземні студенти можуть боятися осуду з боку своїх викладачів, якщо вони ставитимуть запитання, що свідчать про їхнє нерозуміння або брак знань. Звернення за допомогою до однолітків може здаватися менш лякаючим, оскільки вони можуть сприйматися як більш відкриті для спілкування та ті, що стикаються зі схожими труднощами. Викладачам варто розглядати таку залежність від підтримки однолітків як природну частину процесу адаптації для іноземних студентів.

5. Створення відчуття приналежності. Індивідуалізація, притаманна західноєвропейському світосприйняттю і колективістська природа багатьох східних культур можуть створити бар'єри у спілкуванні представників західного і східного світів. Незнайомість з принципами розуміння світу, властивими країні навчання, призводять до відчуження та відсторонення. Незважаючи на те, що іноземні студенти виглядають інтегрованими, їм може бути важко налагодити змістовні зв'язки з місцевими однолітками, в результаті чого студенти-іноземці тяжіють до спілкування винятково зі співвітчизниками або ж ізолюються. Викладачі можуть допомогти, призначивши наставників-однолітків або асистентів викладачів, які надаватимуть іноземним студентам необхідні рекомендації. Чітке визначення ролей у групових заходах забезпечує інклюзивність, а надання конкретних інструкцій допомагає іноземним студентам брати участь у комунікативних ситуаціях більш впевнено [5].

Створення та підтримка інклюзивного освітнього середовища для іноземних студентів є необхідною умовою для їхньої успішної інтеграції, академічного розвитку та особистісного зростання. Ефективна інтернаціоналізація вищої освіти передбачає не лише доступ до якісного навчання, а й турботу про емоційне благополуччя, культурну адаптацію та

соціальну підтримку студентів з інших країн. Комплексний підхід, що поєднує кадрову підготовку, відповідний розподіл ресурсів та розвиток інфраструктури, здатний забезпечити іноземним студентам рівні можливості для повноцінної участі в академічному житті університету.

Список використаних джерел:

1. Андреева М. О. Концептуалізація поняття "інклюзивне середовище" у контексті розбудови суспільства рівних можливостей в Україні. *Імідж сучасного педагога : електрон. наук. фах. журн.* 2017. № 6 (175) (2017). С. 47–50.
2. Іноземні студенти в Україні під час війни (2022-2023) / за загальною редакцією О.О. Шаповалової. Київ: Млин медіа, 2023. 196 с.
3. Про освіту: Закон України 05.09.2017 № 2145-VIII. Станом на 02 трав. 2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 28.05.2025)
4. Creating an inclusive school environment. Ed. by S. Douglas. British Council, 2019. 220p.
5. Jagaiah T. 5 Strategies to Create Inclusive Learning Environments for International Students. Faculty Focus. April 14, 2025. URL: <https://www.facultyfocus.com/articles/equality-inclusion-and-diversity/5-strategies-to-create-inclusive-learning-environments-for-international-students/> (дата звернення: 28.05.2025)
6. Wongtrirat R., Ammigan R., Pérez-Encinas A. Building an inclusive community for international students. *International Higher Education*. 2015. Iss. (83). P.17–18.

THE ROLE OF THEATRE ARTS IN MODERN INCLUSIVE EDUCATION

Galyna Pogrebniak,
Doctor of Study of Art (Dr. Sc.)
on specialty Theory and History of Culture, Professor,
Professor of the Department of Directing and Acting
named after Larisa Khorolets
at the National Academy of Management of Culture and Arts
E-mail: galina.pogrebniak@gmail.com

Vladyslava Hranovska,
Master's degree, Lecturer
of the Department of Art History
at the State Art Lyceum named after T. G. Shevchenko,
E-mail: vladlenuch97@gmail.com

In modern times, theatrical art develops in close interaction with socio-political life, national culture, science and history. Characteristic of modern theater is the emotional and spiritual unity of spectators and actors, the transfer of events that take place on stage to the auditorium. Theater performances reveal the presence of common aspirations and interests of the director, performers and the audience. Today, theater destroys the boundaries between the auditorium and the stage, demonstrates the ability not only to play an important role in the moral-ethical, artistic-aesthetic and patriotic education of the individual, but also to perform psychotherapeutic functions demanded by society, in particular, in inclusive education. M. Usatiuk in the article «Features of the formation of an inclusive educational environment for the comprehensive development of a child» writes that «Ukrainian society has reached such a level of social development that it cannot afford to lose a single child» [2]. The author adds that «the recognition of the UN Convention on the Rights of the Child and the Universal Declaration on the Provision, Survival, Protection and Development of Children has increased the attention of parents, the state and the public to their problems from birth to adulthood and responsibility for development, education and upbringing [2].

Let us recall that art therapy or art therapy is a type of psychotherapy and psychological correction based on art and creativity. Historically, art therapy has consisted of independent influences that have been combined over time in psychological and psychotherapeutic practice. Art therapy methods were first used in the USA in working with children who were taken from concentration camps during World War II. Let us point out that art therapy, as a new psychotherapeutic school, was founded in the 1940s by American therapists Margaret Naumburg and Edith Kramer and is based on the assumption that the creative process is responsible for improving a person's health and quality of life.

Since its inception, theatrical art has been embedded with a kind of psychotherapeutic element, which is initiated by creativity, creativity, freedom of one's own self-expression. In our opinion, theater should be considered as a modeling of the world through the creation of an additional artistic reality, which has the features of effectiveness, completeness, syncretism, corporeality, energy. In the early period of the development of stage art, long before the emergence of psychology as a science, it was noticed that theatrical performance has the ability not only to captivate human souls, but also to powerfully change mental reality, to put the art of acting at the service of the mental health of the audience. Expressive means of theatrical art, its special atmosphere allow participants in the stage performance – performers and spectators – to be involved in a single process of creating another reality, in which events take place that are impossible in real life. K. Lukyanenko in the article «Inclusive theatrical performance: typological aspect» indicates that inclusive theatrical art is aimed not only at people and children with special needs, but also «contributes to the general development of a parity society, the reduction of discriminatory practices, the cultural and educational development of all members of the community, and artists should clearly distinguish between varieties of inclusive theater and formulate principles of work for each socio-cultural project» [1, p. 185]. In the process of contemplating a stage action,

children with special needs awaken subconscious impulses, peculiar reactions, and their imagination is activated. Children watch the performance, empathize with the characters, and identify with them. At the same time, the children's audience environment mobilizes internal resources for further real life. This is the essence of theater art as an art therapy method in modern inclusive education. Let us recall that most theatrical and dramatic means of art therapy can be conditionally called paratheatrical systems, that is, such elements of theatricalization that were specially developed at one time or another to cause certain psychological effects, psychotherapy in a modern inclusive environment. Related to art therapy is the so-called inclusive theater and interactive theater. Inclusive theater performances are created taking into account the perception of people and especially children with disabilities, with certain technical and artistic adaptations for maximum inclusion of all people. Inclusive performances can be created «taking into account the perception of blind people, people with Down syndrome, deaf people, people with the autism spectrum, etc. In such projects, it is first necessary to analyze the psychophysical characteristics of people in order to provide a high-quality artistic product» [1, p. 186]. In interactive theater of interaction, the main principle is the absence of the «fourth wall», which is created by the stage. In modern conditions, the problem of the activity of interactive theaters and the creation of appropriate performances is gaining considerable relevance for the education of children with special needs.

Let us point out that the methods of interactive interaction in Ukraine are implemented primarily in the environment of small theater institutions that are not connected with the activities of large and state theaters - laboratories, studios and creative projects. All of them were created (or reformed) in the wake of the desire for theater reform and the expansion of the map of modern theater forms for people and children with special needs. Interactive theaters present the works of young directors, playwrights, new theater forms, in which attention is focused on the therapeutic and cognitive functions of the theater.

In the repertoires of such theaters, we find examples of social theater in various genres and forms. Among the forms used in interactive theater, one should mention drama therapy, a rather complex phenomenon in theatrical culture, which in turn uses such a common technical technique as dramatization, that is, acting out a certain plot. At the same time, one of the reasons for the widespread use and effectiveness of drama therapy is the constant lack of demand in the modern world of the play potential of a person, a child, since the level on which drama therapy is based is different: from a specific life task to deep existential questions. Today, inclusion «is beginning to enter the everyday life of Ukrainians – the concept of certain inclusive classes and inclusive schools is being introduced, inclusive circles and sections are being formed» [1, p.183], and the introduction of theatrical art classes (as a super-powerful art therapy that can treat the human psyche) into the educational process is one of the conditions for preserving the psychological health of children with special needs. After all, in theatrical art classes, children with special needs can understand and feel the essence of reality, the environment through acting out various plots and scenarios. Theatrical art classes in inclusive education institutions will help children with special needs imitate or recreate the reality of relationships between people and will give them the opportunity to show their creative capabilities, resources such as fantasy, memory, attention, imagination.

In conclusion, we note that the problem we have stated requires a deeper, more detailed study and coverage. At the same time, we note that modern theatrical art, in particular Ukrainian, is a powerful and irreplaceable center of art therapy that heals children's souls, including during times of war, gives them the strength and energy to live on and enjoy life.

References

1. Лук'яненко К. Інклюзивна театральна вистава: типологічний аспект. *Вісник КНУКіМ*. Серія «Мистецтвознавство», (45), 183–190. <https://doi.org/10.31866/2410-1176.45.2021.247391>
2. Усатюк М. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для всебічного розвитку дитини. URL: <https://vseosvita.ua/library/osoblivosti-formuvanna-inkluzivnogo-osvitnogo-seredovisa-dla-vsebicnogo-rozvitku-ditini-309678.html>

FEATURES OF TEACHING INFORMATICS TO STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Pavlo Silin,
third-year higher education applicant,
specialty «Informatics»
Kharkiv Humanitarian - Pedagogical Academy
E-mail: siolga13@gmail.com

The implementation of inclusive education demonstrates the state's desire to be guided by international standards and universal values in matters of creating a system of assistance to persons with health disabilities, providing them with equal rights and opportunities. The most important thing that inclusion can provide is the elimination of any manifestations of social isolation of children and adolescents who have disabilities in psychophysical development.

However, most Ukrainian schools today lack specialists who could solve the issue of including children with psychophysical disabilities in the environment of healthy peers. Traditionally, the educational process is focused on a child who develops normally.

Thus, today there is an acute social problem: students with special educational needs in educational institutions do not receive the necessary psychological and pedagogical assistance due to the fact that teachers do not know how to teach them. Working with such a child, the teacher, in addition to educational and educational work, must develop and correct his attention, perception, memory, thinking, speech, visual-spatial representations, motor and sensory spheres, and help correct character and behavioral defects. The teacher must also provide a protective and gentle regime, in which all loads are clearly dosed, there is an alternation of types of activity, and an individual approach is implemented.

The relevance of this topic also lies in the fact that students with special educational needs constitute an important part of society, and their successful learning and social integration are crucial for creating an inclusive society. However, these students face various barriers to learning that hinder their access to quality education and the opportunity to develop their abilities.

Ukrainian and foreign scientists have studied various aspects of the outlined problem, including the following issues: the main aspects of organizing inclusive education for children with special educational needs; developing inclusive competence of pedagogical workers; creating appropriate conditions for inclusive education, and others.

An important direction is also the study of innovative pedagogical strategies and methods aimed at integrating students with special needs into the general education process, in particular, through the use of adaptive educational materials and technologies.

Modern scientists N. Kravchenko, Z. Ryabova, H. Kossova-Silina, S. Zamojskyj, D. Holovko [1, 2], Z. Fang [3] investigate the role of digital technologies in ensuring equal access to education for students with special needs; analyze barriers that hinder the effective use of digital resources in the process of inclusive education; consider the issues of developing and implementing adaptive educational materials focused on students with special

These areas of research reflect current trends in the field of inclusive education and provide an important theoretical and practical basis for the further development of this field.

In the context of inclusive education in general secondary education, teaching computer science takes on special importance, as this subject prepares students for successful integration into the digital society. This is especially important given the rapid development of technologies and their impact on all areas of life.

The main principles of inclusive education in computer science are:

1) equality and non-discrimination: this principle involves creating equal opportunities for all students, regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other characteristics. In the context of computer science, this means that every student should have access to the necessary equipment and software, as well as receive the support necessary for successful mastery of the discipline.

2) Universal Design Learning (UDL): This principle, developed by the Center for Applied Special Technology (CAST), involves creating a flexible

In computer science teaching, UDL may include:

- using a variety of formats for presenting information (text, audio, video, graphics, etc.);
- providing alternative methods of interacting with the computer;
- providing different ways to demonstrate knowledge and skills (written assignments, oral presentations, practical projects).

3) individualization and differentiation of learning: this principle involves taking into account the individual characteristics of each student and adapting the educational process according to their needs.

In the context of computer science, this may include:

- developing individual learning plans;
- providing additional time for completing tasks;
- adapting the difficulty of tasks to the student's level of preparation.

4) collaboration and support: this principle involves the involvement of various stakeholders in the process of planning and implementing inclusive education.

In the context of teaching computer science, this may include:

- collaborating with special education professionals to develop adapted learning materials;
- involving parents in supporting children's learning at home;
- creating a system of mutual assistance between students.

5) gender inclusiveness: this principle is especially important in teaching computer science, where gender imbalance has historically been observed.

It involves:

- creating an environment that encourages girls to participate in computer science;
- using gender-neutral examples and tasks;
- presenting diverse role models in the field of computer science.

6) project-based learning: it involves the use of methods that allow students to work on real projects.

Implementing these principles in computer science teaching creates an environment where every student can develop their abilities, regardless of their initial level of knowledge or the presence of special educational needs. This not only improves the quality of education, but also contributes to the formation of a more inclusive and equal society as a whole.

References

1. Kossova-Silina Halyna. Problems of digital inclusion in vocational (vocation-technical) education institutions / *Електронне наукове фахове видання «Адаптивне управління: теорія і практика»*. Серія «Педагогіка» Випуск 19 (37), 2024 URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/709>
2. Kravchenko H, Ryabova Z, Kossova-Silina H, Zamojskyj S, Holovko D. Integration of information technologies into innovative teaching methods: improving the quality of professional education in the digital age. *Data and Metadata*. 2024; 3:431. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742361/>
3. Fang Z. (2002). E-government in digital era: concept, practice, and development. *International journal of the Computer, the Internet and management*, 10(2), 1-22.

FORMATION OF AESTHETIC VALUES OF COLLEGE STUDENTS IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

Xiong Qiuling,

Postgraduate student of the Department of Pedagogy
and Management of Education Volodymyr Hnatiuk
Ternopil National Pedagogical University

Environment is «an internal and external thing that surrounds the individual, has some influence on it and forms a certain situation. Specifically, it refers to all the conditions that affect the formation of people's psychological consciousness outside of people's psychological consciousness»(Chongde, Lin;Zhiliang, Yang;Xiting, 2003) [1, p. 498]. In other words, the environment includes both material factors such as air, water, land, plants and animals, and intangible factors such as ideas, systems and codes of conduct. The environment I mentioned here refers to the latter.

After the concept of «inclusiveness» and related policies entered the field of vision of the researchers, the related concepts of «inclusiveness» were different, and different research fields and scholars had different definitions. Giddens first put forward the concept of «inclusiveness». Based on his understanding of equality, he believed that «inclusiveness» meant citizenship, opportunities and participation in public space. Corresponding to «inclusiveness» is «exclusion», which includes two types, one is to exclude people at the bottom of society from mainstream opportunities, and the other is to exclude resources at the top of society(Ge, 2000) [2, p.1 05-114]. However, inclusiveness is not unlimited connivance, and sticking to oneself does not mean excluding others.

With regard to inclusiveness in values education, Zhu Hongxia believes that teachers should be persistent and inclusive scientifically in teaching practice. On the basis of adhering to the basic principles in values education, we should affirm the reasonable part of the different views around students,

shelve the controversial part, clarify the wrong part, and appropriately tolerate original opinions of students that do not directly conflict with mainstream values (Zhu, 2016) [7, p. 46-47]. Teachers should be good at dealing with opinions different from students, and should not oppose obliteration across the board. They should further discuss the views that do not violate specific principles with students in an academic freedom manner, and support and encourage the flashing opinions to stimulate enthusiasm and wisdom of students for independent exploration and self-discovery.

Li Yong believes that many new values have put thoughts of people in confusion and contradiction, and have produced many negative effects, such as the division between social classes and social groups, the diversity of social behaviors of people and the uncertainty of social choices, and the differentiation of values in economic, political, ideological and cultural fields. Therefore, we should strengthen the moral values of a harmonious society, strengthen the integration of value differentiation, and strive to build common values and a harmonious society according to the requirements of achieving harmony among people, interpersonal relationships, people and society, people and nature(Li, 2009) [3, p. 48-51].

Yang He further pointed out that in the context of globalization, it is not only an important theoretical issue, but also an urgent practical issue how to adjust the changes of values, develop and shape young people and build national homes. The exchange of values and education of values in the process of globalization is a process of «harmony but difference», and more living space and opportunities should be created for all values. Facing the new era background, exploring values education should achieve the unity of nationality and world, and the combination of democracy and practice (Xiao, 2010) [4, p.1]. That is to say, we must have just and positive values that people all over the world agree to follow, and also have our own unique values that are in line with our national conditions.

As a part of values, aesthetic values are an important part of aesthetic education. «It is a set of psychological structure system that guides the aesthetic subject to be caused by aesthetic needs, meets aesthetic needs through the aesthetic relationship between subject and object, and reaches the peak experience of aesthetic pleasure» (Zezhou, 2023) [6, p.109]. In other words, aesthetic values are the process of constantly changing and processing aesthetic psychology, which is related to solving the big problem of how to train people and what people to train. Needless to say, in the era of globalization of network science and technology information, under the impact of various heterogeneous cultures, college students from different majors show diversification, individualization and richness in terms of interests, hobbies, abilities, world view, outlook on life, values, etc., which inevitably determines the diversification, personalization and complexity of college students' aesthetic values.

Therefore, regarding the formation of the aesthetic values of Chinese college students, at the macro level of university policy and management, we should continue to strengthen the cultural self-confidence of «Chinese characteristics», not to be complacent and arrogant, but to further cultivate a world vision and an international vision, integrate and tolerate various foreign civilization achievements, actively introduce many successful experiences and practices in international higher education into China's educational practice, and explore an effective education mechanism that meets the actual and social demands of students under the new situation with the spirit of innovation and openness; At the level of teaching practice of teachers and students at the micro level, we should build an inclusive environment for the formation of college students' aesthetic values, break down various barriers, integrate various effective resources, integrate and draw on multidisciplinary research results and research methods, and explore a set of music aesthetic education programs for the formation of college students' aesthetic values in an inclusive environment according to the growth law of students and the talent training

goals of higher education, so as to guide college students to respect each other's aesthetic values with the concept of inclusiveness and an equal attitude. Jointly build a harmonious society of «everyone has their own beauty, others have someone else's, beauty is common, and the world is harmonious»(Xiaotong, 1990) [5], form an inclusive and harmonious cultural atmosphere, and build a multicultural ecology of mutual respect and learning.

References

1. Chongde, Lin; Zhiliang, Yang; Xiting, H. (2003). *The comprehensive Dictionary of Psychology*. Shanghai Education Publishing House.
2. Ge, Z. (2000). *the third Way : The Renewal of Social Democracy*. Peking University Press.
3. Li, Y. (2009). The pluralistic symbiosis and mutual inclusiveness of values in the construction of a harmonious society. *Journal of Yanbian University (Social Science Edition)*, 5, 48–51.
URL: <https://d.wanfangdata.com.cn/periodical/Ch9QZXJpb2RpY2FsQ0hJTmV3UzlwMjQxMTA1MTcxMzA0EhV5YmR4eGltc2hreGlyMDA5MDUwMDgaCGpiNjN6OTc3>
4. Xiao, Y. (2010, November 4). Values-based «inclusive growth.» *Chinese Journal of Social Sciences*, 1–1.
URL: https://chn.oversea.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbcode=CCND&dbname=CCNDLAST2011&filename=CSHK201011040033&uniplatform=OVERSEA&v=YyMZj1AM3cg_Ie439R2oMAOmur1xwbxVSFK-o5NiTSZza_ly-oTvQr-xK7a455CzBN5dAfFx2jg%3d
5. Xiaotong, F. (1990). *Every beauty is beautiful*.
URL: <https://baike.so.com/doc/5569850-32350501.html>
6. Zezhou, Y. (2023). Research progress of aesthetic values and its conceptual structure analysis. *Journal of Aesthetic Education*, 14(4), 105–112.
URL: <https://d.wanfangdata.com.cn/periodical/Ch9QZXJpb2RpY2FsQ0hJTmV3UzlwMjQxMTA1MTcxMzA0EhV5YmR4eGltc2hreGlyMDA5MDUwMDgaCGpiNjN6OTc3>

[3UzlwMjQxMTA1MTcxMzA0Eg1teXhrMjAyMzA0MDIxGghpcGN2aGVqZw%3D%3D](https://d.wanfangdata.com.cn/periodical/Ch9QZXJpb2RpY2FsQ0hJTmV3UzlwMjQxMTA1MTcxMzA0Eg1teXhrMjAyMzA0MDIxGghpcGN2aGVqZw%3D%3D)

7. Zhu, H. (2016). Inclusiveness and persistence in values education in high school ideological and political classes. *Ability And Wisdom*, 26, 46–47.

URL: <https://d.wanfangdata.com.cn/periodical/Ch9QZXJpb2RpY2FsQ0hJTmV3UzlwMjQxMTA1MTcxMzA0Eg1jYWl6MjAxNjl2MDQxGgh1NXMzcWNvdA%3D%3D>