

ISSN 2312-2781
ICV 2017:39.58
ICDS 2018:4.3

ОСОБЛИВА ДИТИНА: навчання і виховання

НАУКОВИЙ, НАВЧАЛЬНИЙ, ІНФОРМАЦІЙНИЙ ЖУРНАЛ

№ 2 (114) КВІТЕНЬ–ТРАВЕНЬ–ЧЕРВЕНЬ 2024 ВИХОДИТЬ ЧОТИРИ РАЗИ НА РІК

Схвалено вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(протокол № 5 від 06.06.2024 р.)

Заснований у 1995 р. З 1996 р. по 2012 р. видавався під назвою «Дефектологія»; з 2013 р. – «Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання»;

з 2014 р. видається під назвою «Особлива дитина: навчання і виховання» («Exceptional Child: Teaching and Upbringing»)
Свідectво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації, серія: KB № 25085-15025 ПР від 31.12.2021

ЗАСНОВНИК

Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України

Внесено до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б»: у галузі педагогічних наук (016 – Спеціальна освіта)
(Наказ Міністерства освіти і науки України № 894 від 10.10.2022 р.); у галузі психологічних наук (053 – Психологія)
(Наказ МОН України № 920 від 26.06.2024 р.)

Видання індексується: EBSCO Education Source,
Index Copernicus (ICV 2017:39.58), MIAR (ICDS 2018:4.3), Google scholar,
«Україніка наукова» (Національна бібліотека України ім. В. І. Вернадського)

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ

04060, м. Київ, вул. М. Берлінського, 9
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України тел.: (044) 440-42-92
Матеріали для публікації надсилати: csnukr@ispukr.org.ua
Інформація для авторів, рецензентів, повідомлення, хроніки, події, коментарі на сайті журналу: <http://ojs.csnukr.in.ua/>

© Усі права захищено. Жодна частина, елемент, ідея, композиційний підхід цього видання не можуть бути копіюваними
чи відтвореними в будь-якій формі і будь-якими засобами – як електронними, так і фотомеханічними, зокрема через жеркопіївання,
запис або комп'ютерне архівування, без письмового дозволу Інституту. За достовірність фактів, дат, назв і правильність цитування відповідають автори.
Редакція зберігає за собою право рецензування, редагування та скорочення статей без згоди автора, може публікувати статті в порядку обговорення, не поділяючи поглядів автора. Рукописи не повертаються.

© «Особлива дитина: навчання і виховання», 2024

ISSN 2312-2781
ICV 2017:39.58
ICDS 2018:4.3

EXCEPTIONAL CHILD: teaching and upbringing

The Journal publishes reports of research and scholarly reviews on improving education and services for children with disabilities

№ 2 (114) APRIL–MAY–JUNE 2024
PUBLISHED 4 TIMES A YEAR

SUBSCRIPTION INDEX 68835

Founded in 1995, published since 1996.

Previous titles of the Journal: 1996 – 2012: «Defektolohiia»; 2013: «Defektolohiia. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia»;
since 2014: «Exceptional child: teaching and upbringing»

Certificate of State registration of a print medium KB № 25085-15025 ПР, 31.12.2021

FOUNDER OF THE JOURNAL

Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

**Entered into the List of scientific professional publications of category «B» of Ukraine: in the field of pedagogical sciences (016 - Special education) (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 894 dated 10.10.2022);
in the field of psychological sciences (053 – Psychology)
(Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 920 dated 26.06.2024)**

The Journal is indexed by: EBSCO Education Source, Index Copernicus (ICV 2017:39.58), MIAR (ICDS 2018:4.3),
Google scholar, Ukrainika scientific (Vernadsky National Library of Ukraine)

EDITORS' OFFICE

Address: 9, Berlynskogo Str., Kyiv, 04060, Ukraine Tel.: +38 (044) 440-42-92

Please, email your submissions for publication at csnukr@ispukr.org.ua. <http://ojs.csnukr.in.ua/>

© All rights reserved. No part, element, idea or layout of this publication may be copied or reproduced in any form and by any means, whether electronic or photomechanical,
e. g. by photocopying, recording, or including in computer archives,
without a prior written consent of the Institute

The authors are responsible for the accuracy of facts, dates, names and correct citations.

The editorial office reserves the right to edit and reduce the length of submissions without authors' consent.

It may also publish papers for the purposes of discussion, without sharing the views of the author.

The editorial office does not return the manuscripts

© «Exceptional child: teaching and upbringing», 2024

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор

Засенко В. В., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, радник директора, почесний директор Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України (Україна)

Заступник головного редактора

Прохоренко Л. І., доктор психологічних наук, професор, директор, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Україна)

Члени редакційної колегії

Ванчова А., доктор педагогічних наук, професор, директор, Інститут спеціальної педагогіки, факультет освіти, Університет імені Яна Коменського (Словаччина)

Гарчарікова Т., кандидат педагогічних наук, Інститут спеціальної педагогіки, факультет освіти, Університет імені Яна Коменського (Словаччина)

Данілавічюте Е. А., кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Україна)

Душка А. Л., доктор психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Україна)

Клопота Є. А., доктор психологічних наук, професор, Заслужений працівник освіти України, Запорізький національний університет (Україна)

Кобильченко В. В., доктор психологічних наук, провідний науковий співробітник, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Україна)

Кульбіда С. В., доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Україна)

Луньов В. Є., кандидат психологічних наук, доцент, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Україна)

Мамічева О. В., доктор психологічних наук, професор, Донбаський державний педагогічний університет (Україна)

Омельченко І.М., доктор психологічних наук, провідний науковий співробітник, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Україна)

Панок В. Г., член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Український науково-методичний центр практичної психології соціальної роботи НАПН України (Україна)

Супрун М. О., доктор педагогічних наук, професор, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського (Україна)

Відповідальний секретар

Рапіна Л. А. – науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

EDITORIAL BOARD

Managing Editor

Vyacheslav Zasenkov, D.Sc. (Education), Professor, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (NAES of Ukraine), the Adviser of the Director and the Honorary of the Director of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

Co-Editors

Lesia Prokhorenko, D.Sc. (psychology), Professor, the Director of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

CONSULTING EDITORS

Alica Vancova, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Director of Institute of Special pedagogy, Faculty of Education, Comenius University (Slovakia)

Elyana Danilavichiutė, PhD (Education), Senior researcher, Head of department of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

Alla Dushka, D.Sc. (Psychology), Associate Professor, Leading researcher of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

Terézia Harčáriková, PhD (Education), The Institute of Special Education Studies, Faculty of Education, Comenius University Bratislava (Slovakia)

Yevhen Klopota, D.Sc. (Psychology), Professor, Honored worker of Education, Zaporizhzhia National University (Ukraine)

Vadym Kobylchenko, D.Sc. (Psychology), Leading researcher of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

Vitalii Lunov, PhD (Psychology), Associate Professor, G.S.Kostyuk Psychology Institute of the NAES of Ukraine (Ukraine)

Olena Mamicheva, PhD (Psychology), Professor, State Higher Educational Institution «Donbas State Teacher's Training University»

Vitali Panok, corresponding member of the NAES of Ukraine, PhD (Psychology), Professor, Ukrainian Scientific and Methodological Center of Practical Psychology and Social Work of the NAES of Ukraine (Ukraine)

Mykola Suprun, D.Sc. (Education), Professor, Mykolaiv National University named after V. O. Sukhomlynskyi (Ukraine)

Executive Editor

Lidiia Rapina – researcher of the Department of Psychological and Pedagogical Support of Children with Special Needs, Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the NAES of Ukraine

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ

Павло Сушко, Леся Прохоренко

Аналіз діяльності інклюзивно-ресурсних центрів в Україні в умовах війни 7-30

Лариса Сухарєва

Шляхи подолання проблем під час дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах НУШ 30-50

Євгенія Ліндіна

Внесок науковців у розвиток теорії та практики логопедії в Україні: історичний аспект 50-68

Олег Хотенюк

Інклюзивна компетентність керівника закладу освіти з інклюзивним навчанням як невід’ємна складова його управлінської діяльності 68-84

Олександр Шульженко

Професійна самосвідомість ортопедagogів 84-101

Тетяна Скакодуб, Ганна Блеч

До проблеми формування екологічної компетентності у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку 101-129

ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

Галина Воробель

Освіта дітей з порушенням слуху в умовах війни (з досвіду Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №33)

129-142

Олена Друганова, Вікторія Коваленко, Наталія Сінопальнікова

Навчання через дослідження як основа підготовки вчителя-логопеда: на прикладі досвіду навчання здобувачів в Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди

143-161

ПЕРСОНАЛІЇ

Лідія Рапіна

Іван Соколянський – видатний український вчений, засновник школи вітчизняної тифлосурдопедагогіки. (До 135-річчя від дня народження)

162-177

ХРОНІКА. ПОДІЇ. КОМЕНТАРІ

178-182

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ

УДК 376:364-53(477)159.9:37.048-044.922“364”

Павло Сушко,

народний депутат України, заступник голови
комітету Верховної Ради України з питань
гуманітарної та інформаційної політики,
Голова Тимчасової слідчої комісії Верховної Ради України
з питань розслідування випадків
та причин порушення прав дитини
під час здійснення децентралізації повноважень з питань охорони дитинства,
реформування системи закладів інституційного догляду та виховання,
реалізації права дитини на сімейне виховання та усиновлення,
розвитку (модернізації) соціальних послуг
e-mail: sushko@rada.gov.ua
<https://orcid.org/0000-0002-0356-2047>

Леся Прохоренко,

доктор психологічних наук, професор,
директор Інституту спеціальної
педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
e-mail: lesya-prohor@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0001-5037-0550>
Researcher ID: O-8044-2016

Pavlo Sushko,

People's Deputy of Ukraine,
Deputy Chairman of the Committee
of the Verkhovna Rada of Ukraine
on Humanitarian and Information Policy

Lesia Prokhorenko,

Doctor of Psychology Sciences,
Professor

Верховна Рада України, Київ, Україна

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

Verkhovna Rada of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Mykola Yarmachenko Institute
of Special Pedagogy and Psychology, Kyiv, Ukraine
9 Berlinsky St., Kyiv, Ukraine, 04060

АНАЛІЗ ДІЯЛЬНОСТІ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ВІЙНИ

ANALYSIS OF THE ACTIVITIES OF INCLUSIVE RESOURCE CENTERS IN UKRAINE DURING THE CONDITIONS OF WAR

Анотація. У статті обґрунтовано, що в умовах війни в Україні виникли серйозні виклики в системі освіти осіб з особливими освітніми потребами. Інклюзивно-ресурсні центри, які спеціалізуються на підтримці осіб з особливими потребами та інших вразливих груп громадян, відіграють критичну роль у забезпеченні доступу до якісної освіти, ресурсів та підтримки, особливо під час військових дій.

Дослідження роботи інклюзивно-ресурсних центрів в умовах війни в Україні дало змогу виявити потреби цих центрів, виклики, з якими вони зіштовхуються, а також сформувані шляхи покращення їхньої діяльності. Розкрито мету створення таких установ та завдання, які вони покликані вирішувати. З'ясовано наявний стан діяльності мережі інклюзивно-ресурсних центрів в Україні. За даними опитування, виявлено низку проблем в діяльності ІРЦ, зокрема: неузгодженість нормативно-правових актів, які регулюють діяльність ІРЦ; перевантаження наявного ресурсу ІРЦ, зокрема кадрового (брак фахівців; фахівці, які залишилися, виконують роботу, що охоплює всю сферу послуг для населення (іноді це один чи два фахівці); складність у виконанні комплексної оцінки і супровід внутрішньо переміщених дітей з особливими освітніми потребами та підтримку їх батьків (кількість ВПО значно більша, ніж в інших, що впливає на спроможність ІРЦ та часто потребує розширення їх мережі); брак фінансування (розподіл коштів субвенцій та місцевого бюджету між ІРЦ

залежить від рішень громади, тому в різних громадах різна фінансова підтримка ІРЦ) тощо. Доведено, що мережа інклюзивно-ресурсних центрів продовжує розвиватися задля доступності послуг, які вони надають дітям і їхнім родинам. Проаналізовано інноваційні сервіси та онлайн-ресурси надання відповідних послуг та наголошено на потребі їх вдосконалення.

У висновку зроблено припущення, що отримані дані дослідження можуть сприяти розробленню політик та програм, спрямованих на підтримку інклюзивності та соціальної справедливості в умовах війни.

Ключові слова: трансформація інклюзивно-ресурсних центрів, особливі освітні потреби, нормативно-правове врегулювання, психолого-педагогічний супровід.

Abstract. The article substantiates that the conditions of the war in Ukraine created serious challenges in the education system of persons with special educational needs. Inclusive resource centers, which specialize in supporting individuals with special needs and other vulnerable groups of citizens, play a critical role in ensuring access to quality education, resources and support, especially during military operations.

The study of the work of inclusive resource centers in the conditions of war in Ukraine made it possible to identify the needs of these centers, the challenges they face, as well as to form ways of improving their activities. The purpose of creating such institutions and the tasks they are designed to solve are disclosed. The current status of the network of inclusive resource centers in Ukraine has been clarified. According to the survey, a number of problems in the activity of the IRC were revealed, in particular: inconsistency of the normative legal acts that regulate the activity of the IRC; overloading of the available resources of the IRC, in particular personnel (lack of specialists; the remaining specialists perform the entire sphere of services for the population (sometimes it is one or two specialists); difficulty in performing a comprehensive assessment and accompanying internally displaced children with special educational needs and supporting their parents (the number of IDPs is much larger than in others, which affects the capacity of IRCs

and often requires the expansion of their network); lack of funding (distribution of subsidies and local budgets among IRCs depends on the decisions of the community, so in different communities IRCs have different financial support), etc, that the network of inclusive resource centers continues to develop for the accessibility of the services they provide to children and their families. Innovative services and online resources for the provision of relevant services are analyzed and the need for their improvement is emphasized.

The conclusion suggests that the obtained research data can contribute to the development of policies and programs aimed at supporting inclusiveness and social justice in wartime.

Key words: transformation of inclusive resource centers, special educational needs, regulatory and legal regulation, psychological and pedagogical support.

Актуальність дослідження. У рамках сталого розвитку пріоритетними завданнями освітньої політики України залишаються створення рівних можливостей та вільного доступу до освіти, задоволення особливих освітніх потреб, створення безбар'єрного та безпечного освітнього середовища усіх учасників освітнього процесу, що передбачено реалізацією Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року, схваленої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 р. № 366-р.

Для забезпечення рівного доступу до якісної освіти, у тому числі спеціальної, з 2018 року в Україні створено мережу інклюзивно-ресурсних центрів (далі – ІРЦ), які є першою ланкою на шляху здобуття освіти дитиною з особливими освітніми потребами (ООП). Інклюзивно-ресурсні центри надають, з однієї сторони, психологічну, педагогічну, реабілітаційну підтримку

дітям з особливими потребами та їхнім родинам, а з іншої – підтримку школі, сім'ї та громаді, до яких залучені ці діти.

Напрями діяльності ІРЦ передбачають організацію психолого-педагогічного супроводу, надання психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг дитині з особливими освітніми потребами, метою яких є соціальна інтеграція таких дітей, розвитку їх самостійності, застосування набутих компетенцій в життєдіяльності тощо.

З метою формування у дітей компенсаційних способів діяльності, що є важливою умовою залучення дітей з особливими потребами в заклади різних рівнів освіти (дошкільної, загальної середньої, професійної вищої), спеціалісти інклюзивно-ресурсних центрів проводять комплексну оцінку фізичного, психічного, мовленнєвого розвитку дитини, її когнітивної, емоційно-вольової сфер, соціальної адаптації, комунікації, навчальної діяльності тощо. За отриманими результатами формують індивідуальну програму розвитку дитини та визначають напрями та обсяг психолого-педагогічних й корекційно-розвиткових послуг, які надаються фахівцями як інклюзивно-ресурсного центру, так і установами соціального захисту, закладами освіти.

У зв'язку із введенням воєнного стану відповідно до Указу Президента України від 24 лютого 2022 року № 64/2022 Міністерство освіти і науки України у доповненні до листа Міністерства освіти і науки України № 1/33-71-22 від 06.03.2022 р. надає додаткові роз'яснення та рекомендації щодо організації освітнього процесу для осіб з особливими освітніми потребами,

які переїхали на тимчасове проживання до інших регіонів України. Згідно з цим документом до нових завдань ІРЦ віднесено: проведення комплексної оцінки та здійснення системного кваліфікованого супроводу осіб з ООП, які вимушено змінили місце проживання (перебування) та були зараховані в інклюзивні класи (групи) або здобувають освіту з використанням технологій дистанційного навчання; надання інформаційної підтримки батькам дітей з ООП щодо закладів, у яких дитина може продовжувати навчання та отримувати інші додаткові послуги; створення умов для психологічної підтримки дітей-переселенців, дітей, які переживають психологічну травму; надання додаткових корекційно-розвивальних послуг всім дітям з ООП, зокрема й дистанційно й ін.

Водночас є певні проблеми, які перешкоджають виконанню інклюзивно-ресурсними центрами своїх завдань, зокрема: збільшені межі територіального обслуговування; територіальна доступність для дитини; нестача та перевантаження фахівців; недостатнє фінансування; брак навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення; наявність та доступність укриття; неузгоджене нормативно-правове забезпечення; відсутність критеріїв оцінки діяльності; складність комунікації із закладами освіти та охорони здоров'я, батьками та органами влади тощо.

Вищезазначене зумовило потребу у проведенні емпіричних розвідок щодо практичного досвіду функціонування ІРЦ в умовах війни та узагальненні отриманих результатів, які стануть

поштовхом до оновлення нормативно-правових актів щодо діяльності таких установ.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Реалізація дослідження ґрунтується на висновках наукових робіт вітчизняних і зарубіжних учених: концептуальні положення сучасної філософії національної освіти (І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, В. Огнев'юк, О. Топузов та ін.); концептуальні положення розвитку освіти в Україні; сутність освітнього середовища та його функції (Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, Т. Браун, Дж. Гібсон, С. Сисоєва та інші); концептуальні засади навчання осіб з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища (В. Засенко, Д. Деппелер, Т. Лорман, Т. Сак, Д. Харв та ін.); теоретичні основи організації командної взаємодії психолого-педагогічних фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища (В. Засенко, Е. Данілавічюте, С. Кульбіда, С. Литовченко, Л. Прохоренко, Т. Сак, Н. Ярмола та ін.); концептуальні положення навчання дітей з особливими освітніми потребами (В. Гладуш, О. Глоба, Н. Гончарук, В. Засенко, Є. Клопота, В. Кобильченко, С. Кульбіда, В. Панок, Н. Пахомова, Л. Прохоренко, Г. Соколова, М. Супрун, І. Татьянчикова, К. Тороп та ін.); концептуальні положення інклюзивної освіти (В. Бондар, Дж. Лупарт, Т. Сак та ін.).

Питанням становлення та діяльності інклюзивних ресурсних центрів, як служб комплексної підтримки і супроводу дитини в процесі навчання в Україні, присвячені роботи багатьох вчених, зокрема: вивчення закордонного досвіду та особливостей

створення інклюзивно-ресурсних центрів в Україні (Е. Данілавічюте, В. Калінін, С. Кульбіда, С. Литовченко, О. Орлов, М. Порошенко, Д. Прохоренко, Л. Прохоренко, Н. Софій, В. Шевченко, Н. Ярмола); питання розвитку та завдань корекційно-реабілітаційних служб України в контексті надання відповідної допомоги дітям з особливими потребами (Н. Кеда, О. Чеботарьова, А. Шевцов); питання інтегрованого (інклюзивного) навчання та виховання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх закладах розкривають В. Бондарь, Л. Байда, І. Білозерська, Л. Даниленко, К. Кольченко, М. Сварника, Н. Софій, О. Патрикеева, П. Таланчук, В. Шинкаренко; теоретико-методологічні засади інклюзивного навчання висвітлено в працях канадських та американських дослідників М. Forest, М. Giangreco, Е. Lusthaus, J. Pearpoint, J. Putnam та ін.

Мета статті – проаналізувати стан розвитку мережі інклюзивно-ресурсних центрів в Україні в умовах війни, окреслити нагальні проблеми в діяльності ІРЦ та надати коментарі щодо їх можливого розв’язання.

Процедура дослідження. У процесі дослідження було розроблено та проведено опитування, проведено бесіди та круглі столи з керівниками установ інклюзивно-ресурсних центрів Київської, Одеської, Дніпропетровської, Закарпатської та Чернігівської областей України.

Процедура дослідження була структурована таким чином.

1. Планування і підготовка: а) визначення цілей опитування (які проблеми виникають в діяльності ІРЦ в умовах війни); б)

розроблення питальника та тем бесід (створення запитань, тем, спрямованих на отримання інформації, за п'ятьма напрямками діяльності ІРЦ – управління, матеріально-технічна база, навчально-методичне забезпечення, фінансування та освітні послуги); в) визначення методу опитування і бесід (онлайн, у телефонному режимі, індивідуальні бесіди, інтерв'ю в zoom); г) планування обсягу вибірки (інклюзивно-ресурсні центри Київської, Одеської, Дніпропетровської, Закарпатської, Чернігівської областей України); д) модеровані дискусії з керівниками установ з метою уточнення та аналізу отриманих даних.

2. Проведення дослідження: а) контакт з установами щодо їх участі в опитуванні та отримання згоди; б) розроблення опитувальника в google формі, розповсюдження засобами мережі інтернет та різних месенджерів; в) збір даних (збір відповідей від установ, враховуючи строки, встановлені для заповнення питальника); г) організація онлайн-бесід (індивідуальних і групових) та збір даних за результатами бесід; д) проведення групових модерованих дискусій, з метою уточнення отриманих результатів.

3. Аналіз отриманої інформації: а) обробка даних, аналіз результатів (вивчення отриманих відповідей, виявлення тенденцій, закономірностей та ключових проблем в діяльності ІРЦ).

4. Обговорення результатів на модерованих дискусіях за участі адміністрації ІРЦ, дослідницької громадськості, громадських організацій (обґрунтування результатів у вигляді презентації).

5. Обґрунтування результатів (розроблення пропозицій щодо покращення роботи інклюзивно-ресурсних центрів в умовах війни).

Така процедура забезпечила систематичний та об'єктивний підхід до збору та аналізу інформації, яку було одержано у процесі дослідження.

Результати дослідження. Було виявлено, що найбільше проблем у респондентів виникає через неузгодженість нормативно-правих документів, якими керуються ІРЦ в своїй роботі і, зокрема, Положення про ІРЦ: 69 % опитуваних вказали на неузгодженість щодо атестації фахівців; 58% – відзначають відсутність нормативів розподілу робочого часу; 82% респондентів вбачають неузгодженість в нормі щодо єдиного тарифного розряду для фахівців, обґрунтовуючи тим, що є різниця між фахівцем з вищою категорією і без категорії (наразі всі прирівняні, через що відсутня мотивація в роботі, що разом із низькою оплатою праці спричиняє відтік кадрів з ІРЦ); 64% опитуваних свідчать про відсутність Стандарту щодо кваліфікаційних категорій керівника ІРЦ, фахівця-консультанта тощо.

У період війни робота інклюзивно-ресурсних центрів надзвичайно змінилася й обтяжена іншими додатковими завданнями, зокрема проведенням комплексної оцінки та

здійсненню системного кваліфікованого супроводу осіб з ООП, які вимушено змінили місце проживання (перебування). За результатами дослідження, у східних областях 90% осіб, які потребують допомоги фахівців ІРЦ, становлять місцеві жителі, близько 10% – переселенці із зон бойових дій, у західних областях – місцеві жителі понад 80%, переселенці – понад 20%, у західних/східних областях, які межують з кордонами інших держав, до ІРЦ звертаються в середньому – 30 % місцевих жителів, 10 % – переселенців і 60 % – осіб з національних меншин.

Гостро постали питання щодо узгодження рівня підтримки та визначення типу труднощів за існуючими методиками. Понад 77% керівників ІРЦ наголошують на необхідності узгодження у всій нормативній документації питань щодо типів/видів труднощів, перехід від нозологій до освітніх труднощів та переліку фахівців, які можуть проводити корекційно-розвиткові заняття, а також примірного переліку цих корекційно-розвиткових занять, його розширення тощо.

За даними опитування, яких рівнів підтримки найчастіше потребують діти з особливими освітніми потребами в освітньому процесі у закладах загальної середньої/дошкільної освіти, які звертаються до ІРЦ, було отримано такі дані (рис. 1).

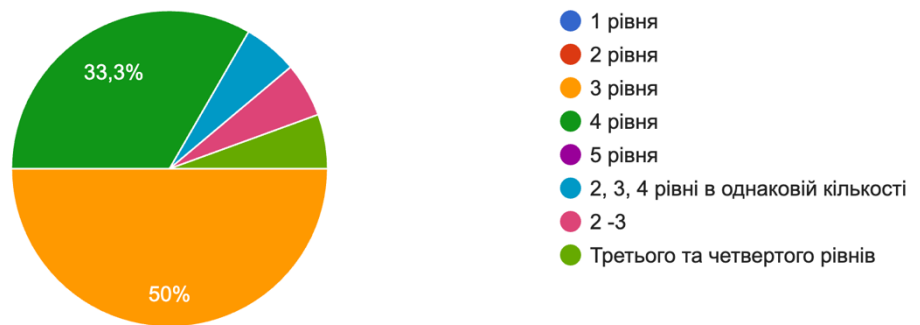


Рис. 1. Результати щодо рівнів підтримки, яких потребують діти з ООП в інклюзивно-ресурсних центрах

Першого (1) рівня підтримки потребують 5% дітей, тобто ті, які мають незначні поодинокі труднощі, які можна подолати зусиллями закладу освіти. Тим дітям, які потребують другого (2), третього (3), четвертого (4) і п'ятого (5) рівнів, рекомендовано звертатися до інклюзивно-ресурсного центру для проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки. За результатами опитування, другого (2) рівня – потребують 5 % дітей (мають труднощі II ступеня прояву, тобто труднощі легкого ступеня прояву), третього – 50% дітей (мають труднощі III ступеня прояву, тобто труднощі помірного ступеня прояву), четвертого – 35 % осіб з ООП, які мають труднощі важкого ступеня прояву. Учні з найтяжчими ступенями прояву надається п'ятий рівень підтримки, вони, за свідченнями фахівців, перебувають на опіці в закладах соціального захисту й до освітнього процесу не долучені.

Цікавим видається той факт, що у східних та північно-східних областях, які межують із зонами бойових дій, до філій ІРЦ найчастіше звертаються діти з II, III і IV рівнями труднощів,

які потребують другого (5%), третього (5%) і четвертого (5%) рівнів підтримки, до західних обласних ІРЦ, які межують з країнами ЄС, найбільше звертаються діти з III та IV рівнями труднощів (понад 50%).

На період дії воєнного стану згідно з Положенням інклюзивно-ресурсні центри мають надавати психологічну підтримку дітям-переселенцям, дітям, які переживають психологічну травму, додаткові корекційно-розвивальні послуги всім дітям з ООП, а також створювати належні умови для звернення до ІРЦ осіб, які супроводжують групи внутрішньо-переміщених і потребують додаткової підтримки.

У цьому контексті, за підсумками опитування, до найпоширеніших труднощів відносять: недостатність корекційно-розвиткових занять в закладах освіти внаслідок частих тривог чи дистанційного навчання; недовіра до діагностичних міжнародних методик на дітях з сенсорними порушеннями; проведення комплексної оцінки розвитку для дитини з ООП; збільшення дітей з порушеннями мовлення, відсутність мовлення у дітей дошкільного віку; панічні атаки, збільшення дітей з психічними розладами; емоційне вигорання батьків; труднощі у виборі закладу освіти, влаштування в заклад освіти дітей з важкими порушеннями; труднощі професійного орієнтування осіб з ментальними та психічними розладами; адаптація дитини в садочках, нестача фахівців та корекційних годин; адаптація дітей з ООП з сімей ВПО до нового колективу; психічні розлади;

визначення освітніх труднощів та рівня підтримки, визначення соціоадаптивних труднощів та ін. (Рис. 2).

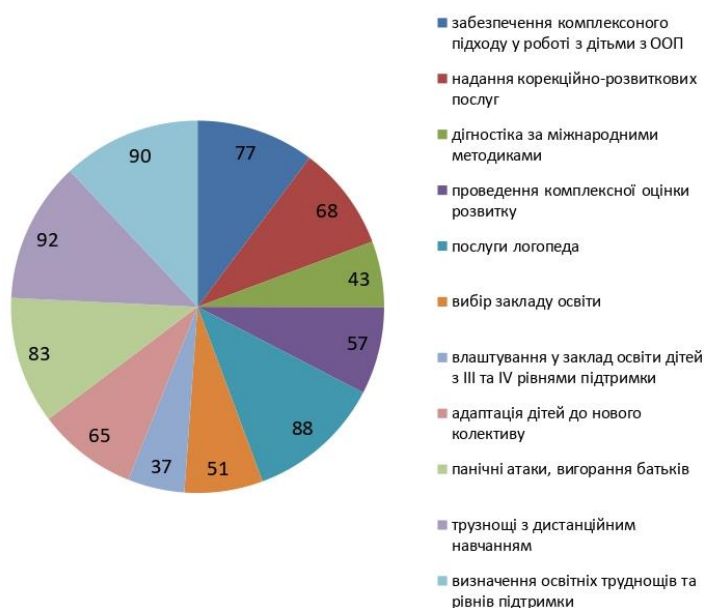


Рис. 2. Найпоширеніші проблеми, з якими звертаються родини дітей з ООП до фахівців ІРЦ (у %)

Близько 47% респондентів вказують на необхідність нормативного врегулювання питань проведення фахівцями ІРЦ корекційно-розвиткових занять з дітьми з ООП, які навчаються в інклюзивних закладах освіти, за відсутності таких фахівців у цих закладах.

Найпоширенішою проблемою, яка виникає у фахівців-консультантів – обмеження надання освітніх послуг лише окремим категоріям дітей: з особливими освітніми потребами, які не відвідують заклади дошкільної освіти; дітям, які перебувають на індивідуальному патронажі й зараховані до закладів загальної середньої освіти; вимушено переміщеним особам. Втім, є родини, які виховують дітей з особливими

освітніми потребами й бажають отримувати корекційно-розвиткові послуги саме на базі ІРЦ, і фахівці ІРЦ в межах робочого часу можуть надавати ці послуги. Водночас більшість родин, які виховують таких дітей, проживають в сільській місцевості, або внаслідок фінансових проблем сім'ї, слабого інтернету, а частіше всього із-за складних порушень такі діти не можуть працювати в онлайн-форматі – потребують офлайн-занять з фахівцем.

Значна кількість фахівців ІРЦ пов'язують труднощі у роботі з недостатньою індивідуалізацією програм (68% опитуваних), зокрема це: неадаптованість програм до потреб кожної дитини з особливими потребами; відсутність чітких методичних рекомендацій для фахівців ІРЦ щодо діагностики дітей, направлених з ЗДО для зарахування в логопедичні групи; відсутність комп'ютерних програм (для дітей з аутизмом), для використання їх на планшеті; незначна кількість програм для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку за різними типами труднощів (за нозологіями); відсутність програми переходу дитини з РАС з ЗДО до початкової школи тощо.

Брак кваліфікованих кадрів пов'язують з недостатнім кількісним та якісним складом фахівців ІРЦ, що обмежує можливості центрів у наданні якісних послуг (близько 56% респондентів). Водночас частина опитуваних вказує на неможливість самостійного вибору установи, яка надає послуги по перепідготовці фахівців, у тому числі за кошти самих працівників, та відсутність, на рівні МОН України, річних

програм перепідготовки для педагогічних працівників, які бажають працювати в ІРЦ тощо (рис. 3).

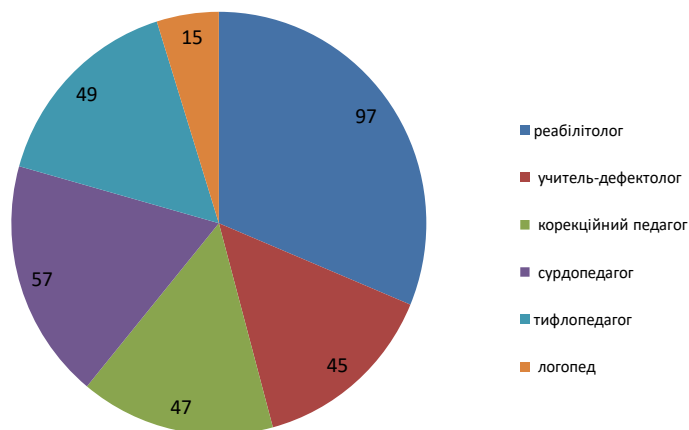


Рис. 3. Дані опитування щодо браку фахівців в установі (у%)

За результатами опитування, найбільшу потребу установи ІРЦ мають у фахівцях-реабілітологах, сурдопедагогах, тифлопедагогах, корекційних педагогах. Невмотивованість цих фахівців до роботи в цих установах пояснюють низькою заробітною платнею, відсутністю в установах необхідного обладнання для роботи та таких спеціалістів в громаді тощо.

Понад 60% респондентів зазначили про недостатнє забезпечення методичними матеріалами та ресурсами, що ускладнює процес підготовки та навчання дітей з особливими потребами (в різних областях виникають проблеми з підручниками для дітей з ООП і, що важливо, відсутні методичні рекомендації з використання таких підручників). Водночас учасники опитування відзначають відсутність/недостатність

методичних розробок щодо роботи з дітьми з ООП/переселенцями, які отримали психічну травму внаслідок війни (рис 4).



Рис. 4. Стан методичного забезпечення щодо роботи з дітьми, які отримали травмівний досвід

Однією з проблем, які є в діяльності ІРЦ в умовах війни – недостатня міжвідомча співпраця (вказало 49% опитуваних). Керівники наголошують на недостатній координації з іншими установами на міжгалузевому рівні, низькій активності у підписанні меморандумів і договорів про співпрацю, низькій підтримці з боку відділів освіти та департаментів, обласних центрів підтримки.

На фінансові обмеження/несвоєчасне надання фінансування – вказали понад 72% респондентів, що є серйозною проблемою, оскільки центри не мають достатньо коштів на покращення та розвиток своєї роботи.

Водночас близько 48% респондентів відзначили брак доступу до надання підтримки і консультацій для вчителів та батьків, що призводить до неможливості отримати необхідні знання та навички в роботі з дітьми з особливими потребами.

Більшість керівників ІРЦ (близько 65% опитуваних) вказали на невідповідність приміщення ІРЦ усталеним вимогам, що є одним з негативних чинників у діяльності ІРЦ (рис. 5).



Рис. 5. Відповіді щодо відповідності приміщення ІРЦ усталеним вимогам

До основних проблем з устаткуванням респонденти відносять: відсутність обладнання для ресурсної кімнати, дидактичних матеріалів; нестачу мультимедійного обладнання; несвоєчасне та невідповідне обслуговування обладнання та устаткування; неможливість закупити програмне забезпечення; недостатність обладнання для вчителя-реабілітолога, вчителя-логопеда; недостатність обладнання для роботи з дітьми з РАС; брак приміщень, через що немає змоги використовувати великогабаритні засоби корекції, відсутність окремих робочих кабінетів; відсутність технічних засобів, таких як сухий басейн, педагогічна пісочниця, сенсорне приладдя, килимки тощо.

64% респондентів зазначають на необхідності врегулювання питання щодо роботи ІРЦ в період оголошення надзвичайних ситуацій (розроблено методичні рекомендації

МОН України щодо роботи в надзвичайних ситуаціях лише для закладів освіти, втім ІРЦ не є закладом освіти).

Узагальнюючи можна стверджувати, що з 2018 року установи ІРЦ значно розширили напрями своєї діяльності, арсенали корекційно-розвивальних послуг та психолого-педагогічного супроводу, отримали вміння працювати в кризових ситуаціях та в дистанційних формах.

Багато змін відбулося й в законодавчих актах, які формують діяльність ІРЦ: створено цифрову систему АС ІРЦ, яка спрощує процедуру реєстрації осіб з особливими потребами, які потребують тієї чи іншої інформаційної підтримки; надано рекомендації щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах спеціальної та позашкільної освіти, закладах освіти з інклюзивним навчанням; запропоновано варіативність моделей і форм здобуття освіти, що дає змогу обрати оптимальний освітній маршрут для кожної дитини з ООП з урахуванням її потенційних можливостей, потреб й інтересів тощо.

Втім сьогодні, умовах воєнних дій в Україні, однією із причин дестабілізації в діяльності ІРЦ є відсутність чіткого механізму/алгоритму дій як на державному, так і на місцевому рівні, в межах впровадження реформ, повільний процес розроблення необхідних нормативно-правових актів, а також відсутність єдиних та спільних підходів для розв'язання проблем й відповідної взаємодії з місцевими органами влади з боку центральних органів.

Вищезазначене спонукає до нагального вирішення питання врегулювання нормативно-правових актів в сфері освіти осіб з особливими потребами, зокрема це:

- узгодження механізму надання додаткових освітніх та інших платних послуг на базі ІРЦ, як неприбуткової організації (п. 64. Положення про ІРЦ); одним з таких варіантів може бути створення на базі ІРЦ потужних центрів з максимальною кількістю фахівців, які зможуть надавати освітні послуги дітям з ООП за ЦПУ;
- законодавчо врегулювати надання фахівцями ІРЦ корекційно-розвиткових послуг дітям на індивідуальному патронажі на базі ІРЦ, якщо створені всі умови і наявне все обладнання для таких занять (за бажанням батьків);
- автоматизувати формування звіту діяльності ІРЦ, відповідно до АС ІРЦ (автоматизованої системи ІРЦ);
- законодавчо закріпити право на суміщення роботи директора ІРЦ і фахівця-консультанта, за наявності відповідної освіти;
- нормативно затвердити автономію ІРЦ від органів управління освітою;
- нормативно врегулювати атестацію фахівців та визначити кваліфікаційні категорії, на кшталт, фахівець-консультант (сурдопедагог);
 - змінити норму щодо єдиного тарифного розряду для фахівців (адже є різниця між фахівцем з вищою категорією і без категорії, а зараз всі прирівняні і відсутня мотивація, зокрема і в заробітній платі);

- дозволити фахівцям педагогічне навантаження в межах робочого часу (проблему можна вирішити, додавши до структури чотири ставки педагогічного працівника і фахівці, які мають досвід, в межах робочого часу, можуть виконувати цю роботу);
- зняти вимогу «Стаж педагогічної роботи не менше, як 2 роки», надати змогу працювати в ІРЦ бакалаврам (в умовах війни на одного фахівця припадає значна кількість дітей, що складає значні труднощі при оцінці розвитку дитини та проведенні корекційно-розвиткових занять, адже кожна дитина потребує індивідуального підходу та щонайменше декількох занять на тиждень);
- узгодити питання щодо нозологій та типів/видів труднощів, перехід від нозологій до освітніх труднощів у всій нормативній документації (зокрема 88 Постанова);
- узгодити додатки до Постанови 88 щодо переліку фахівців, які можуть проводити корекційно-розвиткові послуги та примірний перелік корекційно-розвиткових послуг;
- врегулювати питання щодо роботи ІРЦ в період оголошення надзвичайних ситуацій (в існуючих методичних рекомендаціях подано керівництво лише для закладів освіти);
- ввести в графік роботи ІРЦ методичний день.

Всі окреслені зміни дадуть поштовх до розвитку установ ІРЦ, що й передбачено планом розвитку України в умовах повоєнного відродження, а саме: на досвіді європейських країн, принципах, підходах, інструментарію ЄС сформувати позитивні

практики в освіті осіб з особливими потребами в Україні; створити безпечне, дитиноцентричне освітнє середовище з урахуванням принципів безбар'єрності й доступності освіти на рівні міжнародних стандартів, яке здатне забезпечити надання освітніх та інших послуг особам з особливими освітніми потребами, незалежно від місця розташування ІРЦ чи закладу освіти; забезпечити якісний психолого-педагогічний супровід дітям, які отримали психологічну травму внаслідок військових дій в Україні; впровадити нові підходи до організації навчання дітей з особливими потребами із метою їх соціалізації та надання можливості реалізувати себе в суспільстві й ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Євченко, М., & Бєлова, О. (2020). Особливості впровадження інклюзивних ресурсних центрів в Україні. *Вчені записки Університету «КРОК»*, 3 (59), 119–125. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2020-59-119-125>.
2. Обухівська, А., & Ілляшенко Т. (2019). Інноваційні технології в діяльності інклюзивно-ресурсного центру. Київ : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи.
3. Порошенко, М.А. (Ред.) (2018). *Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів : Навчально-методичний посібник*. Київ : Представництво Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні.
4. Прохоренко, Л., Стойка, В., & Йовдій, В. (2023). Інклюзивно-ресурсні центри в умовах війни: окремі питання освіти дітей з особливими потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.*, 2 (23), 115-130. <https://doi.org/10.33189/epsn.v2i23.234>
5. Проблеми інклюзивно-ресурсних центрів та пропозиції щодо їх розв'язання [Problems of inclusive resource centers and proposals for their

solution]. Режим доступа: <https://eo.gov.ua/problems-inkliuzyvno-resursnykh-tsentriv-ta-propozitsii-shchodo-ikh-rozv-iazannia/2024/03/06/>

6. Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр», від 12.07.2017р. №545. Київ. {Із змінами, внесеними згідно з Постановами КМ № 617 від 22.08.2018; № 983 від 21.10.2020; № 765 від 21.07.2021. Режим доступа : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text>

7. Про роботу інклюзивно-ресурсних центрів та організацію освітнього процесу для осіб з особливими освітніми потребами у період воєнного стану (*Лист МОН № 1/3710-22 від 28.03.22 року*). Режим доступа: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/86391/

REFERENCES

1. Ievchenko, M., & Bielova, O. (2020). Osoblyvosti vprovadzhennia inkliuzyvnykh resursnykh tsentriv v Ukraini [Peculiarities of implementation of inclusive resource centers in Ukraine]. *Vcheni zapysky Universytetu «KROK»*, 3 (59), 119–125. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2020-59-119-125>. [in Ukrainian].
2. Obukhivska, A., & Illiashenko, T. (2019). Innovatsiini tekhnolohii v diialnosti inkliuzyvno-resursnoho tsentru [Innovative technologies in the activities of the inclusive resource center]. Kyiv : Ukrainskyi NMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty. [in Ukrainian].
3. Poroshenko, M.A. (Red.) (2018). Orhanizatsiino-metodychni zasady diialnosti inkliuzyvno-resursnykh tsentriv : Navchalno-metodychnyi posibnyk [Organizational and methodological principles of activity of inclusive resource centers: Educational and methodological manual]. Kyiv : Predstavnytstvo Dytiachoho fondu OON (IuNISEF) v Ukraini. [in Ukrainian].
4. Prokhorenko, L., Stoika, V., & Yovdii, V. (2023). Inkliuzyvno-resursni tsentry v umovakh viiny: okremi pytannia osvity ditei z osoblyvymy

potrebamy [Inclusive resource centers in war conditions: specific issues of education of children with special needs]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy.*, 2 (23), 115-130. <https://doi.org/10.33189/epsn.v2i23.234> [in Ukrainian].

5. Problemy inkliuzyvno-resursnykh tsentriv ta propozytsii shchodo yikh rozviazannia. Rezhym dostupa: <https://eo.gov.ua/problemy-inkliuzyvno-resursnykh-tsentriv-ta-propozytsii-shchodo-ikh-rozv-iazannia/2024/03/06/> [in Ukrainian].

6. Postanova Kabinetu ministriv Ukrainy «Pro zatverdzhennia Polozhennia pro inkliuzyvno-resursnyi tsentr», vid 12.07.2017r. №545. Kyiv [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On approval of the Regulation on the inclusive resource center", dated 07/12/2017. №545. Kyiv]. {Iz zminamy, vnesenymy zghidno z Postanovamy KM № 617 vid 22.08.2018; № 983 vid 21.10.2020; № 765 vid 21.07.2021. Rezhym dostupa : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

7. Pro robotu inkliuzyvno-resursnykh tsentriv ta orhanizatsiiu osvithnoho protsesu dlia osib z osoblyvymy osvithnimy potrebamy u period voiennoho stanu [On the work of inclusive resource centers and the organization of the educational process for persons with special educational needs during martial law] (Lyst MON № 1/3710-22 vid 28.03.22 roku). Rezhym dostupa: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/86391/ [in Ukrainian].

УДК: 376(477)

Лариса Сухарєва,

аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України

mega_larisa21@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-0376-6564>

Larysa Sukharieva,

graduate student, Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of educational sciences of Ukraine

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of educational sciences of Kyiv, Berlinskoho Str., 9, 04060, Ukraine

ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ПРОБЛЕМ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ НУШ

WAYS TO OVERCOME PROBLEMS IN DISTANCE LEARNING FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONTEXT OF NUS

Анотація. В Україні в Новій українській школі (НУШ) вже існує значний досвід у галузі освіти людей з особливими освітніми потребами, але все ще залишаються невирішені питання та суперечності, зокрема і у сфері дистанційної освіти. Ці суперечності охоплюють: 1) розбіжності між об'єктивною потребою дітей з особливими потребами в освіті та соціально-педагогічних послугах для їх інтеграції в освітній процес та відсутністю адекватної теоретичної бази, кваліфікованих спеціалістів та потрібних технологій; 2) необхідністю інтеграції молоді з інвалідністю в суспільство та браком розвитку ефективних способів і механізмів їх включення на інституційному рівні; 3) потенціалом освітніх закладів у соціально-педагогічній роботі з молоддю з особливими потребами та реальним станом розв'язання цієї проблеми; 4) необхідністю розвитку особистості молодих людей з проблемами здоров'я, стимуляцією їх компенсаторних можливостей

та домінуванням у суспільстві підходів, які сприяють споживацькому ставленню до життя та пасивності, на шкоду активному включенню в суспільне життя; 5) недостатньою реабілітацією та соціальною адаптацією молоді з особливими потребами. Існує важливість формування єдиного освітнього середовища в Новій українській школі, де діти з різним рівнем здоров'я мають змогу взаємодіяти, незважаючи на психофізичні відмінності та різний рівень розвитку. У зв'язку з цим виникає необхідність раннього виявлення та корекції особистісного розвитку та соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими потребами, зокрема в освітніх закладах, які повинні стати лідерами у цьому процесі.

Ключові слова: інклюзивна освіта, вища освіта, дистанційна освіта, діти з особливими потребами, європейський досвід.

Abstract. Ukraine (the New Ukrainian School) already has considerable experience in the field of education of people with disabilities, but there are still unresolved issues and contradictions, including in the field of distance education. These contradictions include: 1) discrepancies between the objective need of children with special needs for education and social and pedagogical services for their integration into the educational process and the lack of an adequate theoretical framework, qualified specialists and necessary technologies; 2) the need to integrate young people with disabilities into society and the lack of development of effective ways and mechanisms for their inclusion at the institutional level; 3) the potential of educational institutions in social and pedagogical work with young people with special needs and the real state of solving this problem; 4) the need to create a unified It is important to form a unified educational environment in the New Ukrainian School, where children with different health levels can interact despite psychophysical differences and different levels of development. In this regard, there is a need for early detection and correction of personal development and socio-pedagogical support for

children with special needs, in particular in educational institutions, which should become leaders in this process.

Key words: inclusive education, higher education, distance education, children with special needs, European experience

Актуальність теми. Соціально-економічні та політичні зміни в Україні привели до появи нових професій та розвитку мережі інституцій, що надають соціальні послуги. Таке розгалуження важливе для гуманістичного розвитку країни і водночас відповідає на кризові явища у суспільстві, такі як збільшення безробіття, професійна бідність, духовне спустошення. Це зумовлює потребу в соціальній та духовній опіці, особливо для людей із особливими потребами, які мають різні фізичні та психічні вади.

Обмежені можливості окремих молодих осіб мають розглядатися як результат соціальних обмежень, що впливають на самореалізацію інвалідів. Дітей та молодь зі спеціальними потребами треба вважати не аномальною, а унікальною групою осіб. Важливо створити умови для їхньої інтеграції в суспільство та можливості для самореалізації [1].

Нова українська школа (НУШ) є ключовою реформою Міністерства освіти і науки, спрямованою на створення освітнього середовища, де навчання є приємним і актуальним для життя. НУШ покликана бути місцем, де учні мають змогу активно висловлювати свої думки, вчитися критично мислити та бути відповідальними членами суспільства, що також подобається їхнім батькам через взаєморозуміння та співпрацю.

Реформа НУШ розрахована на тривалий час, оскільки змінити давні освітні практики в Україні складно. Зміни вже почалися, і Міністерство освіти і науки прагне зробити їх сталими, особливо стосовно навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Стан вивчення теми. Дослідженню розвитку інклюзивної освіти в умовах Нової української школи присвячено праці таких учених як О. Безпалько [1], Г. Васильєва [2], Л. Міщик, М. Гладиш [12], Т. Пічугіна [14] тощо.

Метою вказаного дослідження є аналіз шляхів подолання проблем під час дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах НУШ.

Виклад основного матеріалу. Фундамент нормативно-правового захисту дітей та молоді з обмеженими можливостями створюють міжнародні стандарти, які забезпечують їх права та гарантують соціальний захист. Ці стандарти відображено у таких документах ООН: Декларація прав дитини (1959 р.) [5], Декларація соціального прогресу та розвитку (1969 р.) [8], Декларація про права осіб з розумовими відхиленнями (1971 р.) [7], Декларація про права людей з інвалідністю (1975 р.) [6], Всесвітня програма дій щодо інвалідів (1981 р.) [4], Конвенція про права дитини (1989 р.) [10], Всесвітня декларація про забезпечення виживання, розвитку і захисту дітей (1990 р.) [3], Принципи захисту людей з психічними захворюваннями та покращення психіатричної допомоги (1991 р.) [15], Стандартні

правила забезпечення рівних можливостей для людей з інвалідністю (1993 р.) [16].

Ці документи підкреслюють важливість розв'язання проблем осіб з спеціальними потребами, зокрема у сфері соціально-педагогічної роботи з молоддю, що потребує комплексного, інтегрованого та багатоаспектного підходу в дослідженнях різних напрямів, зокрема в філософському, соціологічному, соціально-психологічному, педагогічному та соціально-педагогічному напрямі.

Процес реформування спеціальної освіти охоплює три рівні соціально-педагогічної інтеграції у міжнародному законодавстві:

1-й рівень – інституціональний – це ізоляція у спеціальних закладах, дискримінація за ознакою інвалідності, медичний підхід; обмеження вибору професії; спеціальне пристосування навчального середовища (60-ті – середина 80-х років ХХ ст.);

2-й рівень – інтеграція – боротьба з дискримінацією, соціальний підхід до інвалідності, закриття спеціальних закладів; «подвійна система навчання» (інтегрована освіта для осіб з тяжкими порушеннями та звичайна освіта у масових закладах (середина 1980-х – середина 1990-х років);

3-й рівень – інклюзія – заборона дискримінації на основі інвалідності, впровадження інклюзивної освітньої моделі; загальний доступ до освітніх можливостей; можливість вибору професії згідно з особистими здібностями; адаптація навчального середовища до специфічних потреб особистості; компенсація

втрачених функцій; повноцінна соціальна інтеграція у суспільство (1990-ті роки - сьогодні) [2, с. 200].

Загалом, міжнародні документи, що стосуються освіти людей з інвалідністю з 1970-х років, наголошують на необхідності закривання спеціалізованих навчальних закладів, окрім тих, що призначені для осіб з серйозними ушкодженнями здоров'я. Це вказує на те, що дискримінація учнів з особливими потребами є проблемою, яка розв'язується на початковому етапі реформування освіти. З початку 1990-х років інклюзивна освіта визначається як ключовий напрям для реформування спеціальної освіти.

Особливу увагу приділено потребі в інклюзивній вищій освіті як способі гуманізації суспільства. Процеси інтеграції у вищих навчальних закладах базуються на попередніх освітніх традиціях, однак існують певні виклики для дорослих з інвалідністю, які стосуються труднощів з навчанням, змін у самосприйнятті, професійних поглядів та відносин з друзями та колегами через соціальні бар'єри.

Дослідники інклюзивної освіти в Європейському Союзі розрізняють два основні підходи:

- 1) перспектива дефіциту – цей підхід зосереджений на дотриманні або невідповідності освітнім стандартам;
- 2) соціально-конструктивна перспектива – підхід, що відходить від стандартів на користь унікальних особливостей кожного учня.

Згідно з першим підходом, інклюзивна освіта в ЄС базується на понятті «норми», що передбачає середній рівень фізичних і

розумових здібностей дітей визначеної вікової категорії. Відхилення від цієї норми більше ніж на два стандартних відхилення розглядається як ознака спеціальних освітніх потреб, які потребують допомоги вузькоспеціалізованих педагогів для адаптації в освітньому середовищі.

В основі концепції «Social constructive perspective» – увага до унікальних особистісних якостей людей. Кожна людина унікальна, тому ідея норми визначається освітніми стандартами і є більшою мірою «суспільним винаходом». Прибічники цієї теорії відмовляються класифікувати дітей на «нормальних» та «ненормальних», замість цього рекомендуючи підходити індивідуально до кожної дитини.

У різних державах Євросоюзу існує різниця у критеріях прийому студентів на інтегровані програми залежно від типу інвалідності. Наприклад, у вишах ЄС приймають абітурієнтів із порушеннями зору, слуху, рухової функції, психічними розладами та розумовою відсталістю; у Великобританії приймають студентів з дислексією, прихованими захворюваннями (діабет, епілепсія, астма), психічними розладами, порушеннями зору та слуху, опорно-рухової системи; у Німеччині навчаються особи з психічними розладами, розумовою відсталістю, а також з комбінацією різних захворювань [17].

За досвідом провідних країн ЄС, систему інклюзивної освіти організовано так: при зарахуванні в школу дитини з особливими освітніми потребами скликається психолого-педагогічний консиліум, до складу якого входять батьки чи опікуни, вчитель,

психолог, соціальний працівник, а іноді й сам учень. На цьому зібранні обговорюються освітні цілі та завдання на рік і стратегії їх досягнення, у план можуть бути введені послуги від широкого кола фахівців.

Протягом року індивідуальний план навчання може піддаватися корекціям, а досягнення визначених цілей регулярно оцінюються. Під час затвердження цього плану команда освітніх фахівців визначає, чи буде учень навчатися самостійно в загальному класі, з допомогою наставника, чи потрібен йому спеціалізований клас із можливістю відвідувати загальні заняття, як-от музика або фізкультура.

В Євросоюзі закони про освіту дітей з особливими потребами захищають їх право на навчання в найбільш інклюзивному середовищі. У деяких випадках учні можуть навчатися частково в спеціалізованих класах, проте час від часу вони проводять зі своїми ровесниками без вад. Група фахівців завжди працює на користь дитини, прагнучи до максимальної інклюзії. Батьки або опікуни можуть виступати проти таких рішень [14].

Звернемо увагу на деякі основні виклики, які існують в європейській системі інклюзивної освіти. Вчителі часто скаржаться на нестачу знань та навичок, що ускладнює впорядковування проблемної поведінки та доступне викладання матеріалів. Навчальні курси для вчителів зазвичай не забезпечують глибокого розуміння необхідних навичок.

Незважаючи на наявність соціально-педагогічного супроводу в інклюзивних класах, часто бракує коштів для залучення

кваліфікованих спеціалістів. Також зазначається, що оплата праці тьюторів, які супроводжують дітей з особливими потребами, зазвичай недостатня для залучення висококваліфікованих фахівців.

Проблеми існують також у плануванні уроків та управлінні часом. Учителі вказують на нестачу часу для навчання через індивідуалізовані плани учнів. Більшу частину часу витрачається на розв'язання поведінкових викликів у дітей з обмеженими можливостями, водночас інші студенти швидко втрачають зацікавленість у предметі. Недостатнє розуміння того, як реагувати на складні ситуації, лише поглиблює ці проблеми.

Безсумнівно, інклюзивна освіта важлива не тільки для дітей з особливими потребами, а й для їхніх здорових ровесників. Всі діти мають мати рівні можливості, а соціалізація є ключовим елементом у розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Рівень розвитку суспільства та держави можна оцінити, аналізуючи соціальну політику та доступність середовища [12, с. 69].

Сьогодні в Україні в умовах НУШ одним з пріоритетних завдань є створення належних умов для підтримки такої вразливої категорії населення як особи з інвалідністю. Це вимагає високого професійного рівня від фахівців соціальної сфери, які обслуговують цю категорію людей.

У контексті розвитку інклюзивної освіти в Україні держава взяла на себе зобов'язання підтримувати громадян з інвалідністю. Це відображено у законодавстві України, яке містить норми

Конституції України та Закону України «Про загальнообов'язкове державне пенсійне страхування», а також інші нормативні акти, що регулюють соціальний захист з фінансової точки зору.

Саме у ст. 46 Конституції України зазначено, що «громадяни мають право на соціальний захист, що включає право на забезпечення їх у разі повної, часткової або тимчасової втрати працездатності, втрати годувальника, безробіття з незалежних від них обставин, а також у старості та в інших випадках, передбачених законом».

На законодавчому рівні також урегульовано питання інклюзивного навчання шляхом ухвалення Концепції розвитку інклюзивного навчання, затвердженої наказом Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. №912 [13]. Документ має на меті виявити ключові елементи освітньої політики, що забезпечують реалізацію конституційних прав і державні гарантії для дітей з особливими освітніми потребами. Основна ідея Концепції полягає у створенні інноваційної філософії суспільства, яке позитивно ставиться до дітей та людей з порушеннями психофізичного розвитку або інвалідністю.

В Україні серед молодих людей з особливими потребами віком до 40 років, які могли б навчатися у закладах вищої освіти (ЗВО), лише двоє з кожних ста отримують вищу освіту. Обмежений доступ до вищої освіти для інвалідів пов'язаний з боязню непристосованості до нового середовища, відсутністю безбар'єрного доступу, спеціалізованого громадського транспорту та необхідних технічних пристроїв у ЗВО, а також

нерозробленістю методик викладання для таких студентів, у т.ч. в рамках дистанційної освіти [14].

Існують чотири види вищих навчальних закладів, доступних для цієї категорії молоді: спеціалізовані ЗВО для інвалідів, інтегровані ЗВО, центри підготовки осіб з інвалідністю до вступу у ЗВО та центри психолого-педагогічної допомоги особам з інвалідністю, що навчаються у ЗВО. Популярною є форма інтегрованого навчання, де студент з особливими потребами вважається звичайним студентом без спеціальної підтримки для інтеграції в соціум ЗВО.

Також практикується навчання студентів з особливими потребами в окремих групах на початкових курсах, де вони вивчають базові дисципліни і водночас навчаються комунікації в колективі. У спеціалізованих відділеннях інтегрованих ЗВО (для осіб з вадами слуху та зору) створено адаптоване середовище з мультимедійними аудиторіями, автоматизованими робочими місцями для студентів і персоналу, а також з можливістю отримання допомоги від аудіолога і сурдопедагога.

Розглядаючи користь європейського досвіду для Нової української школи, можна виділити такі важливі підходи до організації інклюзивного навчання, розроблені вченими країн ЄС:

- системний підхід, що охоплює місцеву громаду як комплекс взаємопов'язаних установ і організацій для ефективного розвитку кожної дитини;

- командний підхід, який залучає весь шкільний колектив до спільної роботи, спрямованої на підвищення академічних досягнень і соціальних навичок дітей;
- аксіологічний підхід, який підкреслює важливість позитивного ставлення до дитини з боку всіх членів колективу, що сприяє зростанню її самооцінки та розвитку внутрішнього потенціалу;
- кондуктивний підхід, який акцентує на важливості активної участі сім'ї у навчальному та виховному процесі, сприяючи ранньому розвитку соціальних навичок і легшій адаптації в інклюзивному середовищі;
- індивідуальний підхід, що забезпечує увагу до унікальних особливостей кожної дитини, з акцентом на її сильні сторони для досягнення високої якості освіти;
- середовищний підхід, що передбачає адаптацію оточуючого простору для задоволення індивідуальних потреб дітей [2, с. 197-198].

Згідно з досвідом європейських країн створення особливих умов для студентів з особливими потребами охоплює такі аспекти:

- забезпечення доступності університетських приміщень, організація транспортування студентів між корпусами вищих навчальних закладів, а також створення умов, що частково компенсують обмеження їхньої активності;
- модифікація процесу здачі іспитів, передбачаючи подовження часу для іспиту в 1,5-2 рази або до необмеженого

часу, можливість вживання їжі під час іспиту, а також надання можливості скласти іспити у звукоізолюваній кімнаті;

- адаптація освітнього процесу, яка дозволяє не вивчати деякі предмети для оволодіння професією, зменшити навчальне навантаження шляхом переносу предметів на наступний семестр, впровадження гнучкого графіка відвідування занять та виконання завдань;

- надання тьюторських послуг, включаючи додаткові заняття для освоєння предметів, спеціалізовану підтримку у розвитку навичок читання, письма і здачі тестів.

До спеціальних послуг у навчальному процесі входить конспектування або відеозапис лекцій, допомога під час виконання домашніх завдань, надання асистента для роботи у бібліотеці або лабораторії, послуги сурдоперекладача, аудіозапис книг, виробництво матеріалів шрифтом Брайля або великим шрифтом, навчання слабкозорих орієнтації в просторі університету, надання спеціалізованого програмного забезпечення та обладнання. Також для студентів з особливими потребами організовуються додаткові заняття, функціонують групи взаємної підтримки, проводяться заняття з адаптивної фізкультури та тренінги для навчання навичкам спілкування перед працевлаштуванням. Особливі умови розробляються індивідуально для кожного студента, враховуючи його обмеження та цілі навчання [2, с. 199].

Висновки. Отже, в Європейському Союзі та Україні (Новій українській школі) вже існує значний досвід у галузі освіти людей

з інвалідністю, але все ще залишаються невирішені питання та суперечності, зокрема і в сфері дистанційної освіти. Ці суперечності містять:

- розбіжності між об'єктивною потребою дітей з особливими потребами в освіті та соціально-педагогічних послугах для їх інтеграції в освітній процес і відсутністю адекватної теоретичної бази, кваліфікованих спеціалістів та потрібних технологій;

- необхідністю інтеграції молоді з інвалідністю в суспільство та браком розвитку ефективних способів і механізмів їх включення на інституційному рівні;

- потенціалом освітніх закладів у соціально-педагогічній роботі з молоддю з особливими потребами та реальним станом розв'язання цієї проблеми;

- необхідністю розвитку особистості молодих людей з проблемами здоров'я, стимуляцією їх компенсаторних можливостей та домінуванням у суспільстві підходів, які сприяють споживацькому ставленню до життя та пасивності, на шкоду активному включенню в суспільне життя;

- недостатньою реабілітацією та соціальною адаптацією молоді з особливими потребами.

Згідно з міжнародним досвідом кожен освітній заклад повинен бути пристосований для людей з інвалідністю. Закон вимагає наявності ліфтів у будівлях, що мають два та більше поверхів. Двері повинні обладнуватися автоматичними системами відкриття, а номери кабінетів мають бути викарбувані шрифтом

Брайля. Необхідно також забезпечити парковку для людей з особливими потребами. Студенти з психічними чи розумовими особливостями мають звернутися до служби підтримки, яка спілкується з викладачами щодо їхніх потреб, які часто містять окремі приміщення для складання іспитів і додатковий час на виконання завдань. Оцінювання таких студентів проводиться на загальних засадах.

Викладене вище підкреслює важливість формування єдиного освітнього середовища в Новій українській школі, де діти з різним рівнем здоров'я мають змогу взаємодіяти, незважаючи на психофізичні відмінності та різний рівень розвитку. У зв'язку з цим виникає необхідність раннього виявлення та корекції особистісного розвитку та соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими потребами, зокрема в освітніх закладах, які повинні стати лідерами у цьому процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько, О.В. (2006). Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді : дис. ... доктора педагогічних наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Ольга Володимирівна Безпалько. Луганськ,. 467 с.
2. Васильєва, Г. (2021). Організаційно-педагогічні умови формування методичної компетентності працівників освіти інклюзивної форми навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 2 (106). С. 194-211.
3. Всесвітня декларація щодо забезпечення виживання, розвитку

- і захисту дітей (1990 р.) [Електронний ресурс]. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/decl_child90.shtml
4. Всесвітня програма дій стосовно інвалідів (1981 р.) [Електронний ресурс]. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_427.
 5. Декларація прав дитини (1959 р.) [Електронний ресурс]. URL: http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/995_384
 6. Декларація про права інвалідів (1975 р.) [Електронний ресурс]. URL: https://leksika.com.ua/12880610/legal/deklaratsiya_pro_prava_invalidiv_1975.
 7. Декларація про права розумово відсталих осіб (1971 р.) [Електронний ресурс]. URL: http://ni.biz.ua/7/7_4/7_41494_deklaratsiya-o-pravah-umstvenno-otstalih-lits.html.
 8. Декларація соціального прогресу та розвитку (1969 р.) [Електронний ресурс]. URL: http://www.uazakon.com/documents/date_5r/pg_ifwwog.htm
 9. Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (Назва Закону із змінами, внесеними згідно із Законом № 2249-VIII від 19.12.2017). [Електронний ресурс]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text>.
 10. Конвенція про права дитини (20 листопада 1989 року) [Електронний ресурс]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text.
 11. Міністерство соціальної політики України [Електронний ресурс]. URL: <https://www.msp.gov.ua>.
 12. Міщик, Л.І., Гладиш, М.О. (2008). Соціально-педагогічна діяльність ВНЗ як умова адаптації студентів з особливими потребами у соціалізації. *Вісник Черкаського університету* : [зб. наук. ст.] / М-во освіти і науки України; Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького. Вип. 122. 161 с.

13. Наказ Міністерства освіти України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» від 01.10.2010 № 912 [Електронний ресурс]. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/.
14. Пічугіна, Т.В. Обґрунтування необхідності моніторингу навчання студентів-інвалідів у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс]. URL: http://www.nbuiv.gov.au/porta/soc_gum/znppk/Sp/2009_12/24.pdf
15. Резолюція 46 / 119 «Захист осіб з психічними захворюваннями і покращання психіатричної допомоги» [Електронний ресурс]. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_905.
16. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів. Права інвалідів в Україні. Київ : Сфера, 2002. 357 с.
17. Chimbala, R. & Fourie, E. Trekking Back to Mainstream for Inclusive Education, Is It There? *Educational Studies*. 2012. 38(2). P. 175-187.
18. Litvinova, T., Verovkina, Zh.L. (2020). Health culture - a social phenomenon of professional training of future managers. *Global science and education in the modern realities: conference proceedings/ 26-27 August 2020*. Washington, USA. P. 333-335.
19. Liubarets, V., Vasylieva, H. (2021). Educational workers methodological compétece formation in the conditions of inclusive learniig. *Paradigm of knowledge*. Frankfurt,. February 1(45). P. 154-175.
20. Matviienko, O. (2020). Psychological features of preschooler as a subject of educational activity. *Research and Innovation: Collection of scientific articles*. Yunona Publishing, New York, USA. P. 185-190.

REFERENCES

1. Bezpalko, O.V. (2006). Teoriia i praktyka sotsialno-pedahohichnoi roboty z ditmy ta uchnivskoiu moloddiu v terytorialnii hromadi [Theory and practice of socio-pedagogical work with children and student youth in the territorial community]:

- dys. ... doktora pedahohichnykh nauk : spets. 13.00.05 «Sotsialna pedahohika». Luhansk. [in Ukrainian].
2. Vasylieva, H. (2021). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia metodychnoi kompetentnosti pratsivnykiv osvity inkliuzyvnoi formy navchannia [Organizational and pedagogical conditions for the formation of methodical competence of education workers of an inclusive form of education]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 2 (106), 194-211. [in Ukrainian].
 3. Vsesvitnia deklaratsiia shchodo zabezpechennia vyzhyvannia, rozvytku i zakhystu ditei [World declaration on ensuring the survival, development and protection of children] (1990). URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/decl_child90.shtml [in Ukrainian].
 4. Vsesvitnia prohrama dii stosovno invalidiv [World Program of Action for the Disabled] (1981). URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_427. [in Ukrainian].
 5. Deklaratsiia prav dytyny [Declaration of the rights of the child] (1959). URL: http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/995_384 [in Ukrainian].
 6. Deklaratsiia pro prava invalidiv [Declaration on the rights of the disabled] (1975). URL: [in Ukrainian]. https://leksika.com.ua/12880610/legal/deklaratsiya_pro_prava_invalidiv_1975.
 7. Deklaratsiia pro prava rozumovo vidstalykh osib [Declaration on the rights of mentally retarded persons] (1971). URL: http://ni.biz.ua/7/7_4/7_41494_deklaratsiya-o-pravah-umstvenno-otstalih-lits.html.
 8. Deklaratsiia sotsialnoho prohresu ta rozvytku [Declaration of social progress and development] (1969). URL: http://www.uazakon.com/documents/date_5r/pg_ifwwog.htm [in Ukrainian].
 9. Zakon Ukrainy «Pro osnovy sotsialnoi zakhyshchenosti osib z invalidnistiu v Ukraini» [About the basics of social protection of persons with disabilities in Ukraine] (Nazva Zakonu iz zminamy, vnesenymy zghidno iz Zakonom № 2249-

- VIII vid 19.12.2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text>. [in Ukrainian].
10. Konventsiiia pro prava dytyny [Konventsiiia pro prava dytyny] (20 lystopada 1989 roku). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text. [in Ukrainian].
 11. Ministerstvo sotsialnoi polityky Ukrainy [Ministry of Social Policy of Ukraine]. URL: <https://www.msp.gov.ua>. [in Ukrainian].
 12. Mishchuk, L.I., Hladysh, M.O. (2008). Sotsialno-pedahohichna diialnist VNZ yak umova adaptatsii studentiv z osoblyvymy potrebamy u sotsializatsii [Social and pedagogical activities of higher education institutions as a condition for adaptation of students with special socialization needs]. Visnyk Cherkaskoho universytetu : [zb. nauk. st.] / M-vo osvity i nauky Ukrainy; Cherkaskyi nats. un-t im. B. Khmelnytskoho. Cherkasy : Vyd-vo ChNU im. B. Khmelnytskoho. [in Ukrainian].
 13. Nakaz Ministerstva osvity Ukrainy «Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku inkluzyvnoho navchannia» [On the approval of the Concept of development of inclusive education] vid 01.10.2010 № 912. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/. [in Ukrainian].
 14. Pichuhina, T.V. Obgruntuvannia neobkhdnosti monitorynhu navchannia studentiv-invalidiv u vyshchomu navchalnomu zakladi [Justification of the need to monitor the education of disabled students in a higher educational institution]. URL: http://www.nbu.gov.ua/porta/soc_gum/znkp/Sp/2009_12/24.pdf [in Ukrainian].
 15. Rezoliutsiia 46 / 119 «Zakhyst osib z psykhychnymy zakhvoriuvanniamy i pokrashchannia psykhiatrychnoi dopomohy» [Protection of persons with mental illnesses and improvement of psychiatric care]. URL: https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_905. [in Ukrainian].
 16. Standartni pravyla zabezpechennia rivnykh mozhlyvostei dlia invalidiv. Prava invalidiv v Ukraini [Standard rules for ensuring equal opportunities for the disabled. Rights of disabled people in Ukraine] (2002). Kyiv : Sfera. Chimbal, R. & Fourie, E. (2012). Trekking Back to Mainstream for Inclusive Education, Is It There? *Educational Studies*, 38(2), 175-187. [in Ukrainian].

17. Litvinova, T.V., Verovkina, Zh.L. (2020). Health culture – a social phenomenon of professional training of future managers. *Global science and education in the modern realities: conference proceedings/ 26-27 August 2020*. Washington, USA, 333-335. [in Ukrainian].
18. Liubarets, V., Vasylieva, H. (2021). Educational workers methodological competence formation in the conditions of inclusive learning. *Paradigm of knowledge*. Frankfurt. February 1(45), 154-175. [in Ukrainian].
19. Matviienko, O. (2020). Psychological features of preschooler as a subject of educational activity. *Research and Innovation: Collection of scientific articles*. Yunona Publishing, New York, USA, 185-190. [in Ukrainian].

УДК 376.36(091)

Євгенія Линдіна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянського державного педагогічного університету
e-mail: evgeniyalyndina.bgpu@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4615-6807>
Researcher ID: AAC-2718-2022

Yevheniia Lyndina,

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor
Berdyansk State Pedagogical University)

Бердянський державний педагогічний університет
м. Запоріжжя, Україна
вул. Жуковського 66, м. Запоріжжя, 69000

Berdiansk State Pedagogical University
Zaporizhzhia, Ukraine
66 Zhukovskoho St., Zaporizhzhia, 69000

ВНЕСОК НАУКОВЦІВ У РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ЛОГОПЕДІЇ В УКРАЇНІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

THE CONTRIBUTION OF SCHOLARS TO THE DEVELOPMENT OF THEORY AND PRACTICE OF SPEECH THERAPY IN UKRAINE: A HISTORICAL ASPECT

Анотація. Статтю присвячено аналізу внеску окремих видатних українських логопедів у розвиток спеціальної педагогіки та логопедії, з акцентом на історичний розвиток та сучасне застосування їхніх доробків.

Мета статті: дослідити та висвітлити внесок видатних українських логопедів у розвиток спеціальної педагогіки та логопедії. У статті акцентується увага на аналізі історичної еволюції методик та підходів, які були розроблені цими науковцями, та їхньої релевантності й застосування у сучасних умовах спеціальної освіти та логопедії. Для досягнення цілей статті було застосовано такі *методи дослідження*: історико-генетичний метод для простеження розвитку ідей і підходів; біографічний метод для аналізу життєвого шляху та наукових досягнень українських вчених в спеціальній освіті та логопедії зокрема; аналіз документів і літературних джерел для систематизації і узагальнення інформації; метод контент-аналізу для вивчення змісту наукових робіт і визначення ключових концепцій.

Результати. Дослідження підтвердило значний внесок окремих українських науковців у спеціальну освіту та логопедію. Аналіз науково-педагогічної діяльності видатних вчених у галузі логопедії виявляє велику глибину вивчення специфічних проблем та розроблення методик, які сьогодні ефективно впроваджуються в сучасну логопедичну практику. Це підкреслює значущість історичного досвіду в сфері корекційної педагогіки та логопедії, а також його важливість у формуванні методологічних основ сучасних підходів до корекції мовленнєвих порушень. Інтеграція здобутків минулого з сучасними технологіями та теоретичними моделями відкриває нові перспективи для розвитку логопедії як науки, спрямованої на підвищення

ефективності корекційних заходів і поліпшення якості життя осіб з мовленнєвими порушеннями. *Висновки* дослідження підкреслюють необхідність збереження та інтеграції наукової спадщини видатних логопедів у сучасну спеціальну освіту, що сприятиме підвищенню якості освітніх програм і професійної підготовки майбутніх логопедів. Результати дослідження підтверджують значущість історичного контексту в розвитку логопедії та актуалізують важливість подальших досліджень у цій сфері.

Ключові слова: спеціальна освіта, історія логопедії, порушення мовлення, особи з особливими освітніми потребами, вчені.

Abstract. This article is dedicated to analyzing the contributions of prominent Ukrainian speech therapists to the development of special education and speech therapy, focusing on the historical development and contemporary application of their achievements. The purpose of this article is to investigate and highlight the contributions of distinguished Ukrainian speech therapists to the development of special education and speech therapy. The article focuses on analyzing the historical evolution of methodologies and approaches developed by these scientists and their relevance and application in contemporary conditions of special education and speech therapy. The following research methods were used to achieve the objectives of the article: the historical-genetic method to trace the development of ideas and approaches; the biographical method to analyze the life paths and scientific achievements of Ukrainian scholars in special education and speech therapy in particular; document and literature analysis to systematize and summarize information; and content analysis to study the content of scientific works and identify key concepts. **Results.** The research confirmed the significant contribution of individual Ukrainian scholars to special education and speech therapy. The analysis of the scientific and pedagogical activities of prominent scholars in the field of speech therapy reveals a deep exploration of specific problems and the development of methodologies that are effectively implemented in contemporary speech therapy practice today. This underscores the importance of

historical experience in the field of corrective pedagogy and speech therapy, as well as its importance in forming the methodological foundations of modern approaches to the correction of speech disorders. Integrating past achievements with contemporary technologies and theoretical models opens new perspectives for the development of speech therapy as a science aimed at enhancing the effectiveness of corrective measures and improving the quality of life for individuals with speech disorders. **Conclusions.** The research findings emphasize the need to preserve and integrate the scientific heritage of distinguished speech therapists into modern special education, which will enhance the quality of educational programs and professional training of future speech therapists. The results confirm the significance of the historical context in the development of speech therapy and highlight the importance of further research in this area.

Key words: special education, history of speech therapy, speech disorders, individuals with special educational needs, scholars.

Актуальність дослідження. Стаття розглядає внесок окремих видатних українських вчених у розвиток спеціальної педагогіки та логопедії безпосередньо. Вивчення історії спеціальної педагогіки є важливим для розуміння еволюції підходів до навчання дітей з особливими освітніми потребами (Бондар, 2021). Висвітлення методик і технологій, розроблених видатними дослідниками, дає змогу сучасним педагогам і логопедам інтегрувати перевірені часом методи у свою практику. Це сприяє покращенню якості освіти та корекції мовленнєвих порушень у дітей. Аналіз і порівняння інноваційних підходів та методик, запропонованих цими науковцями, можуть слугувати основою для подальших досліджень і розробок у сфері логопедії. Вивчення їхніх робіт сприяє формуванню нових наукових підходів, що базуються на багатому досвіді попередників. Аналіз

здобутків дає можливість удосконалити навчальні програми у вищих навчальних закладах, за якими готують майбутніх вчителів-логопедів. Це сприяє підвищенню якості підготовки фахівців, які будуть здатні ефективно працювати з дітьми з мовленнєвими порушеннями.

Визнання важливості роботи логопедів і підкреслення їхнього впливу на життя дітей з особливими освітніми потребами сприяє підвищенню соціального статусу цієї професії. Це, в свою чергу, може залучити більше молодих спеціалістів до роботи у сфері логопедії, що є критично важливим для суспільства. Отже, актуальність цієї статті полягає у її здатності зберігати та поширювати знання про видатних особистостей у галузі логопедії, інтегрувати їхні методики у сучасну практику, сприяти подальшим дослідженням та розвитку логопедичної науки, а також підвищувати якість підготовки майбутніх фахівців і загальну суспільну значущість цієї професії.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. В історії української спеціальної освіти існує значний науковий доробок, який залишається актуальним і в сучасних дослідженнях корекційної педагогіки та спеціальної психології. Огляд наукових праць учених минулого, таких як Р. Боскіс, А. Гольдберг, І. Єременка, Р. Краєвського, І. Моргуліса, І. Сікорського, І. Соколянського, О. Щербини, М. Ярмаченка та інших, демонструє, що вони заклали фундамент для багатьох теоретичних та практичних підходів, які використовуються дотепер (Линдіна, 2016).

Сучасні науковці, зокрема Віт. Бондар, В. Золотовер, С. Корнєв, Н. Климко, Л. Кулик, О. Таранченко, О. Потапенко, М. Супрун, С. Федоренко, В. Шевченко, вивчають історичні засади та спадщину своїх попередників, щоб знайти відповіді на сучасні виклики у сфері освіти осіб з особливими потребами (Федоренко, 2012; Шевченко, 2006). Це охоплює аналіз методик, що було розроблено та застосовано в минулому, для їх адаптації та модернізації в умовах сьогодення.

Науковці активно використовують дослідження минулих поколінь для того, щоб розширити теоретичні рамки спеціальної освіти та розробити нові, більш ефективні підходи до навчання і виховання. Вивчення наукових праць минулого дає змогу виявити і переосмислити деякі забуті чи недооцінені теорії та методики, що можуть бути корисними в сучасних умовах. Таке поновлене вивчення сприяє формуванню обґрунтованих та вдосконалених стратегій навчання і виховання, що є невід'ємною частиною процесу безперервного професійного розвитку вчених та практиків у галузі спеціальної педагогіки та психології.

Метою статті є вивчення та висвітлення внеску окремих видатних українських логопедів у розвиток спеціальної педагогіки та логопедії. Стаття сприятиме глибшому розумінню розвитку логопедії в Україні, підвищенню якості освіти для дітей з особливими освітніми потребами та збереженню наукової спадщини видатних українських логопедів.

Методи дослідження. Для досягнення мети даної статті було використано такі методи дослідження: історико-генетичний метод

(метод дає можливість простежити еволюцію і розвиток ключових ідей та підходів у цій галузі від початкових етапів до сучасності); біографічний метод (використовується для аналізу життєвого шляху та наукових досягнень видатних логопедів. Цей метод дає можливість детально розглянути особисті та професійні аспекти діяльності кожного науковця, їхній внесок у розвиток логопедії); аналіз документів та літературних джерел (передбачає вивчення наукових публікацій, статей, монографій, навчальних посібників, а також архівних матеріалів, що стосуються діяльності досліджуваних логопедів. Цей метод забезпечує базу для систематизації та узагальнення наявних знань); метод контент-аналізу (використовується для вивчення змісту наукових праць та публікацій видатних логопедів, що дає змогу виокремити ключові концепти, ідеї та методики, розроблені цими науковцями). Ці методи дослідження забезпечують комплексний підхід до вивчення внеску видатних українських логопедів у розвиток спеціальної педагогіки та логопедії, даючи можливість для досягнення цілей статті та забезпечення її наукової обґрунтованості.

Результати дослідження. Логопедія в Україні розвивалася у тісному зв'язку з культурно-освітніми та соціальними потребами країни, проходячи кілька ключових етапів еволюції. Від початкових навчальних курсів для учителів, що займалися вихованням дітей з мовленнєвими порушеннями, до формування цілих наукових шкіл і напрямів, що спеціалізуються на вивченні та корекції мовленнєвих розладів.

Історичні події, такі як війни та політичні зміни, впливали на розвиток наукових досліджень і практичних підходів у цій сфері. В середині ХХ століття, з появою перших вищих навчальних закладів, що готували спеціалістів в галузі дефектології, почалася систематизація знань та методик (Супрун, 2005).

Культурні особливості України, такі як мовна різноманітність та специфіка національної освіти, визначили унікальні підходи до виховання і навчання дітей з особливими потребами. Соціальні зміни, особливо після проголошення незалежності України, сприяли подальшому розвитку логопедії як самостійної галузі зі своїми методологічними та теоретичними основами.

З початку ХХІ століття логопедія в Україні відзначається швидкими темпами інновацій та інтеграції міжнародного досвіду. Сучасні технології, такі як цифрові засоби навчання та комунікації, знаходять активне впровадження в практику роботи логопедів, відкриваючи нові можливості для корекції та розвитку мовлення.

Історичний контекст української логопедії надає цінне розуміння для подальшого аналізу внеску важливих особистостей у галузь. Важливо досліджувати як історія та культура вплинули на формування наукових підходів і практик у сфері логопедії в Україні.

Іван Олексійович Сікорський (1842-1919), відомий український вчений, психіатр, педагог і громадський діяч, займає провідне місце серед зачинателів у галузі дефектології. Його психолого-педагогічна спадщина, значуща у контексті розвитку

спеціальної освіти, містить фундаментальні праці, де він аргументовано піднімає питання необхідності ідентифікації етіологічних факторів психофізичних розладів у дітей та формулювання стратегій їхньої профілактики у освітньому процесі. Широкий спектр його досліджень присвячений питанням організації освітнього процесу для дітей з мовленнєвими порушеннями, на що вказують численні посилання на його роботи в науковій літературі з логопедії, що підкреслює значення його внеску у методологічні засади цієї галузі (Корнєв, 2009).

Внесок І. Сікорського в розвиток теорії та практики спеціальної освіти в Україні має значущий характер. Його наукові роботи продовжують впливати на сучасне розуміння можливостей розвитку осіб з психофізичними порушеннями. Учений визначив унікальні особливості освітнього процесу для таких осіб та зробив значний внесок у методологію корекційної педагогіки.

Аналізуючи наукову та педагогічну діяльність І. Сікорського, назвемо такі аспекти:

- фундаментальний внесок у розвиток психології та педагогіки. Його дослідження заклали основу для подальшого розвитку корекційної освіти та психопатології дитинства, що значно вплинуло на формування сучасних підходів до виховання і навчання осіб з особливими потребами;

- І. Сікорський здійснив глибоке дослідження основних проблем психічного розвитку дітей, акцентуючи увагу на індивідах із психофізичними порушеннями. Його розроблені

методи оцінки психічних процесів дали змогу науково підходити до визначення стадій розвитку та відмінностей між нормою і патологією;

- учений підкреслив значення спеціальних освітніх умов, необхідних для адекватного виховання та навчання дітей з особливими потребами. Він ініціював заснування освітніх інституцій, що сприяли інтеграції психологічних і медичних наук у педагогічний процес;

- І. Сікорський акцентував увагу на важливості розуміння психічних особливостей учнів з порушеннями для розробки ефективних корекційних методик навчання. Його підходи фокусувалися на розвитку здорових потенціалів дітей, що відкриває шляхи для їхнього повноцінного розвитку (Корнєв, 2009).

Іван Олексійович Сікорський як видатна особистість зробив значний внесок у розвиток спеціальної освіти, створивши теоретичні та практичні основи для навчання та виховання дітей з особливими потребами. Його підходи до корекційного навчання, які об'єднують психологічні, педагогічні та медичні знання, продовжують надихати освітян і дослідників, сприяючи гуманістичній трансформації педагогічної науки та практики.

Рудольф Генріхович Красівський (1897-1980), український лікар, викладач та дослідник, зробив значний внесок у сферу дефектології, особливо в області сурдопедагогіки та логопедії. Його наукова діяльність і методики залишаються релевантними, включаючи розробку технік для навчання дітей з порушеннями

слуху усному мовленню, а також його підходи до розв'язання проблем заїкання і класифікації мовленнєвих порушень (Козинець, 2015).

Аналізуючи наукову та педагогічну доробки Р. Краєвського, виокремлюються основні внески вченого в спеціальну освіту:

- основні його здобутки охоплюють розробку методик для навчання дітей з порушеннями слуху усного мовлення, вивчення міміко-жестової комунікації та впровадження інновацій у використанні жестових засобів спілкування;

- його дослідження в області логопедії принесли цінні знання про методи корекції заїкання та класифікацію мовленнєвих порушень, що стали фундаментом для подальших педагогічних практик;

- Г. Краєвський активно сприяв інтеграції осіб з порушеннями слуху в суспільство, застосовуючи свої розробки у спеціалізованих установах освіти. Його роботи – значний внесок у теорію та практику сурдопедагогіки, що визначили його як одного з лідерів у цій галузі (Козинець, 2015).

Євгенія Федорівна Соботович (1935-2007), доктор педагогічних наук, професор та член-кореспондент АПН України, відіграє значущу роль у розвитку логопедичної науки і практики. Як завідувачка кафедри сурдопедагогіки та логопедії Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (нині Український державний університет імені Михайла Драгоманова) та лабораторії логопедії в Інституті

спеціальної педагогіки АПН України, вона стала лідером у галузі. Євгенія Федорівна також очолює першу в Україні спеціалізовану вчену раду із захисту кандидатських дисертацій зі спеціальної педагогіки та спеціальної психології, є активним членом редакційної ради журналу «Дефектологія». Її наукова діяльність охоплює полідисциплінарні теоретичні та прикладні дослідження мовленнєвої діяльності дітей з різним рівнем психофізичного розвитку. Професор Соботович – визнана наукова діячка не тільки в Україні, а й за її межами (Линдіна, 2016; Линдіна, 2018).

Серед внесків Є. Соботович у розвиток логопедії та спеціальної педагогіки:

- Є. Соботович розробила психолінгвістичну модель мовленнєвої діяльності, що описує психологічні механізми розвитку мовлення. Ця модель допомогла у формулюванні ефективних методик корекції та діагностики порушень мовлення;
- учена вивчала алалію та інші мовленнєві порушення, дослідила відмінності в підходах до їх діагностики та корекції;
- науковиця розробила низку навчальних курсів та методичних матеріалів, що значно покращили підготовку майбутніх спеціалістів у галузі логопедії;
- вона активно працювала над розвитком системи спеціальної освіти, вносячи зміни до програм та методик, що сприяло кращій адаптації та інтеграції дітей з порушеннями мовлення (Соботович, 2015; Рібцун, 2005).

Все це свідчить про те, що Є. Соботович зайняла вагоме місце у формуванні та розвитку сучасних методів логопедії, що

дало можливість значно покращити якість корекційної освіти та реабілітації осіб з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Раїса Авер'янівна Юрова (1930-2017) є видатною постаттю в українській логопедії, відомою своєю педагогічною, культурною та громадською діяльністю. Обіймаючи посаду доцента кафедри сурдопедагогіки та логопедії в Київському державному педагогічному інституті імені О. М. Горького (нині Український державний університет імені Михайла Драгоманова), вона виховала багато логопедів, які продовжують працювати в Україні та за кордоном (Козинець, 2021).

Основні здобутки Р. Юрової в галузі логопедії охоплюють такі аспекти:

- вчена активно працювала над розробкою та впровадженням методів корекції зв'язного мовлення та звуковимови у дітей з ринолалією. Її дослідження показали, що діти дошкільного віку мають значні можливості для розвитку монологічного мовлення, і важливо корегувати порушення звуковимови саме на цьому етапі розвитку;

- вона авторка численних наукових та методичних посібників, які використовуються логопедами та батьками дітей з порушеннями мовлення. Зокрема, посібник «Формування звуковимовних навиків в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку» став значним внеском у практику корекційної роботи, демонструючи високі результати в роботі з моторною алалією, моторною афазією та іншими порушеннями;

•методики, розроблені Р. Юровою, було апробовано в корекційній роботі та показали високу ефективність. Її роботи містять комплексні підходи, які об'єднують теоретичні знання з логопедії, лінгвістики та психології (Козинець, 2021).

Ці здобутки відображають глибокий внесок Р. Юрової у розвиток української логопедії та її вплив на підготовку фахівців і підтримку родин з дітьми, які мають порушення мовлення.

Світлана Михайлівна Заплатна (1954-2018), визначна логопедина та науковець кінця ХХ – початку ХХІ століття, зробила значний внесок у розвиток спеціальної педагогіки в Україні. Вона активно працювала над науковими дослідженнями у галузі спеціальної педагогіки, публікувала свої роботи у провідних наукових виданнях і була ініціаторкою численних курсів для підвищення кваліфікації логопедів по всій країні (Козинець, 2021).

Серед основних здобутків С. Заплатної в галузі корекційної педагогіки:

- С. Заплатна розробила численні методики та підходи до логопедичної роботи, зокрема для дітей із фонетико-фонематичними порушеннями мовлення та іншими мовленнєвими порушеннями.

- Вона є авторкою понад 40 наукових праць та серії книжок для дітей, які активно використовуються логопедами для корекційної роботи.

- Науковиця мала значний вплив на підготовку майбутніх логопедів, читаючи лекції та проводячи практичні заняття на

кафедрі логопедії, де навчала студентів з використанням теоретичних знань на практиці.

- С. Заплатна ініціювала та проводила курси підвищення кваліфікації для логопедів по всій Україні, сприяючи розширенню їхніх професійних знань та вмінь.

Ці здобутки визначають її як видатну фігуру в українській корекційній педагогіці та логопедії.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Вивчення історичного розвитку спеціальної педагогіки та логопедії в Україні підтвердило значний внесок окремих науковців у ці сфери. Видатні особистості здійснили вагомий внесок у формування теоретичних та практичних підходів до корекції мовленнєвих порушень та підготовки фахівців.

Роботи цих вчених продемонстрували глибокий аналіз проблематики та розробку методик, які застосовуються у логопедичній практиці й сьогодні, що свідчить про актуальність і практичну значущість їхніх досліджень.

Інтеграція історичного досвіду з сучасними підходами до логопедії є критично важливою для розвитку корекційної педагогіки, зокрема для вдосконалення освітніх програм та методик навчання майбутніх логопедів. Визнання і збереження наукової спадщини видатних вчених сприяє підвищенню соціального статусу логопедії як професії та залучає нові кадри до цієї важливої галузі.

Значний внесок вчених минулого в галузь спеціальної педагогіки в Україні створює підґрунтя для продовження

глибоких наукових досліджень. Зокрема, потрібне систематичне вивчення та оцінка методик і технологій, розроблених цими науковцями, з метою їх адаптації до сучасних умов освітнього процесу. Це дасть змогу розширити теоретичні та методологічні рамки спеціальної освіти.

Розвиток спеціальної освіти потребує злагодженої роботи фахівців з різних наукових сфер, включаючи психологію, медицину, лінгвістику та педагогіку. Дослідження, які інтегрують різні дисциплінарні знання, можуть значно підвищити ефективність освітніх і корекційних програм для дітей з особливими потребами.

Ці висновки та перспективи подальших досліджень можуть слугувати основою для формування наукових програм, напрямів розвитку спеціальної освіти і практичної діяльності в галузі логопедії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар, В. & Синьов, В. (2021). Українська спеціальна педагогіка в персоналіях. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії
2. Линдіна, Є.Ю. (2016). Внесок науково-педагогічної спадщини Є. Ф. Соботович у розвиток вітчизняної логопедії. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
3. Федоренко, С.В.(2012). Становлення та розвиток вітчизняної тифлопедагогіки. (Автореф. дис. докт. пед. наук). Київ.

4. Шевченко, В.М. (2006). Виникнення і розвиток в Україні спеціальних шкіл для глухонімих в другій половині XIX – початку XX століття. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
5. Супрун, М. (2005). Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX – перша половина XX ст.). К. : Вид-во Паливода А. В.
6. Корнєв, С.І. (2009). Проблеми корекційної педагогіки у творчій спадщині І. О. Сікорського. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
7. Козинець, О.В. (2015). Проблеми корекційної педагогіки у творчій спадщині Рудольфа Генріховича Краєвського (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
8. Линдіна, Є. (2018). Історія української логопедії в персоналіях: Євгенія Федорівна Соботович. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 19. 47-53.
9. Соботович, Є.Ф.(2015). *Вибрані праці з логопедії*. Тищенко В.В. & Линдіна Є. Ю. (Уклад). К. : Видавничий дім Дмитра Бураго.
10. Рібцун, Ю. (2005). Дві паралелі – життя і творчість. Євгенія Федорівна Соботович : до 70-річчя від дня народження. *Каталог виставки*
11. Козинець, О., Коломієць, Ю. & Лех, К. (2021). Історія української логопедії в персоналіях: Раїса Авер'янівна Юрова. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 41. 48-54. DOI 10.31392/NPU-nc.series19.2020.41.07
12. Козинець, О. & Ничаюк, Т.(2021). Історія української логопедії в персоналіях: Заплатна Світлана Михайлівна. *Інноваційна педагогіка*. 39. 90-95. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/39.17>

REFERENCES

1. Bondar, V. & Synov, V. (2021). *Ukrainska spetsialna pedahohika v personaliiakh* [Ukrainian special pedagogy in personalities]. Zaporizhzhia: Vyd-vo Khortytskoi natsionalnoi akademii [in Ukrainian].

2. Lyndina, Ye.Yu. (2016). Vnesok naukovykh-pedahohichnoi spadshchyny Ye. F. Sobotovych u rozvytok vitchyznianoï lohopedii [The contribution of Y. F. Sobotovych's scientific and pedagogical legacy to the development of ukrainian speech therapy]. (Avtoref. dys. kand. ped. nauk). Kyiv. [in Ukrainian].
3. Fedorenko, S.V.(2012). Stanovlennia ta rozvytok vitchyznianoï tyflopedahohiky [Formation and development of ukrainian typhlopedagogy]. (Avtoref. dys. dokt. ped. nauk). Kyiv. [in Ukrainian].
4. Shevchenko, V.M. (2006). Vynyknennia i rozvytok v Ukraini spetsialnykh shkil dlia hlukhonimykh v druhii polovyni KhIKh – pochatku KhKh stolittia [The emergence and development of special schools for the deaf in Ukraine in the second half of the 19th – early 20th century]. (Avtoref. dys. kand. ped. nauk). Kyiv. [in Ukrainian].
5. Suprun, M. (2005). Korektsiine navchannia uchniv dopomizhnykh zakladiv osvity: vytoky, stanovlennia ta rozvytok (druha polovyna KhIKh – persha polovyna KhKh st.) [Corrective education of students in auxiliary educational institutions: origins, formation, and development (Second half of the 19th – first half of the 20th century)]. K. : Vyd-vo Palyvoda A. V. [in Ukrainian].
6. Korniev, S.I. (2009). Problemy korektsiinoï pedahohiky u tvorchii spadshchyni I. O. Sikorskoho [Problems of corrective pedagogy in the creative legacy of I. O. Sikorsky]. (Avtoref. dys. kand. ped. nauk). Kyiv. [in Ukrainian].
7. Kozynets, O.V. (2015). Problemy korektsiinoï pedahohiky u tvorchii spadshchyni Rudolfa Henrikhovycha Kraievskoho [Problems of corrective pedagogy in the creative legacy of Rudolf Henrikhovych Kraievsky] (Avtoref. dys. kand. ped. nauk). Kyiv. [in Ukrainian].
8. Lyndina, Ye. (2018). Istoriia ukrainskoi lohopedii v personaliiakh: Yevheniia Fedorivna Sobotovych [The history of Ukrainian speech therapy in personalities: Yevhenia Fedorivna Sobotovych]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. 19. 47-53. [in Ukrainian].

9. Sobotovych, Ye.F.(2015). Vybrani pratsi z lohopedii [Selected works on speech therapy]. Tyshchenko V.V. & Lyndina Ye. Yu. (Uklad). K. : Vydavnychiy dim Dmytra Buraho. [in Ukrainian].
10. Ribtsun, Yu. (2005). Dvi paraleli – zhyttia i tvorchist [Two parallels – life and work. Yevhenia Fedorivna Sobotovych: on the 70th anniversary of her birth]. Yevheniia Fedorivna Sobotovych : do 70-richchia vid dnia narodzhennia. Kataloh vystavky [in Ukrainian].
11. Kozynets, O., Kolomiets, Yu. & Lekh, K. (2021). Istoriiia ukrainskoi lohopedii v personaliiakh: Raisa Averianivna Yurova [The history of ukrainian speech therapy in personalities: Raisa Aver'ianivna Yurova]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykhologhiia. 41. 48-54. DOI 10.31392/NPU-nc.series19.2020.41.07 [in Ukrainian].
12. Kozynets, O. & Nychaiuk, T.(2021). Istoriiia ukrainskoi lohopedii v personaliiakh: Zaplatna Svitlana Mykhailivna [The history of ukrainian speech therapy in personalities: Svitlana Mykhailivna Zaplatna]. Innovatsiina pedahohika. 39. 90-95. [in Ukrainian].

УДК: 376:3707(005.7)

Олег Хотенюк,

аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України

khotenuk@gmail.com

ORCID ID: 0009-0000-5149-8978

Oleg Khoteniuk,

Postgraduate student of Mykola Yarmachenko Institute
of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy
of Pedagogical Sciences of Ukraine

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН
України,

вул. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the
National Academy
of Sciences of Ukraine, 9 M. Berlinskogo str., Kyiv, 04060, Ukraine

ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ЙОГО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

INCLUSIVE COMPETENCE OF THE HEAD OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION WITH INCLUSIVE EDUCATION AS AN INTEGRAL COMPONENT OF HIS MANAGEMENT ACTIVITIES

Анотація. У статті зроблено спробу розглянути питання складових управлінської діяльності керівника закладу освіти з інклюзивним навчанням. Проаналізовано науково-методичну літературу з питання інклюзивної компетентності, яку науковці розглядають як важливу складову професійної компетентності.

Констатовано, що в основі інклюзивної компетентності керівника закладу освіти лежать його здатність організовувати, підтримувати та розвивати інклюзивне освітнє середовище.

Представлено результати анкетування керівників закладів освіти щодо готовності запроваджувати інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти.

Водночас аналіз наукових публікацій, що містять питання теорії та практики діяльності закладів освіти з інклюзивним навчанням, дав можливість виявити, що питання інклюзивної компетентності керівників закладів освіти

є недостатньо вивченим та таким, що потребує ґрунтовного та глибокого дослідження.

Ключові слова: професійна компетентність, інклюзивне навчання, керівник закладу освіти, інклюзивне освітнє середовище.

Abstract. The article attempts to consider the issues of the components of the managerial activity of the head of an educational institution with inclusive education. The scientific and methodological literature on the issue of inclusive competence, which scientists consider as an important component of professional competence, was analyzed.

It was established that the basis of the inclusive competence of the head of an educational institution lies in his ability to organize, support and develop an inclusive educational environment.

The results of a survey of heads of educational institutions regarding the readiness to implement inclusive education in institutions of general secondary education are presented.

At the same time, the analysis of scientific publications containing questions of the theory and practice of the activities of educational institutions with inclusive education revealed that the issue of inclusive competence of educational institution managers is insufficiently studied and requires thorough and in-depth research.

Key words: professional competence, inclusive education, head of an educational institution, inclusive educational environment.

Актуальність дослідження. Сучасна освіта характеризується низкою трансформаційних перетворень, зокрема, Законом України «Про освіту» закладам освіти надається автономія, що передбачає перехід від ієрархічної структури управління до активізації децентралізаційних процесів, результатом яких є розвиток автономного шкільного менеджменту [3]. Так, стаття 6

вищезгаданого Закону однією із засад державної політики у сфері освіти та принципів освітньої діяльності визначає фінансову, академічну, кадрову та організаційну автономію закладів освіти у межах, визначених Законом.

У цих умовах функції та роль керівника закладу освіти набувають нового важливого значення. Сьогодення потребує від нього чіткого усвідомлення необхідності неперервного професійного росту, підвищення управлінської кваліфікації, якісного оволодіння сучасними знаннями в галузі педагогіки, психології, соціології, права, менеджменту та інших наук, а також практичного засвоєння нових форм і методів управлінської діяльності у сфері освіти.

З огляду на активне впровадження інклюзивного навчання однією із ключових професійних компетентностей керівника має бути інклюзивна компетентність, що передбачає знання нормативно-правової бази щодо організації інклюзивного освітнього середовища. Це є запорукою коректної реалізації усіх необхідних для цього кроків та налагодження якісного освітнього процесу, водночас її зміст обумовлений завданнями інклюзивного навчання загалом та обов'язками директора щодо їх реалізації, зокрема.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. Під час обґрунтування сутності та визначення предмету нашої статті – структури та змісту інклюзивної компетентності керівника закладу освіти з інклюзивним навчанням – вбачаємо за необхідне здійснити аналіз існуючих досліджень та публікацій з означеного питання.

У науковій літературі інклюзивну компетентність розглядають як важливу складову професійної компетентності – інтегрованого показника теоретичної і практичної готовності фахівця до професійної діяльності, що пов'язана із навчанням і вихованням іншої людини. Водночас важливими елементами такої готовності розглядають сформованість мотиваційної сфери (потребу та мотиви у забезпеченні інклюзивного навчання), наявність практичних знань, умінь і навичок, а також здатність до саморегуляції і рефлексії професійної діяльності.

Інклюзивна компетентність та психологічна готовність до впровадження інклюзії керівника закладу освіти є однією з основних умов ефективності інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (Ю. Бойчук, С. Миронова, Н. Плахотнюк, Н. Софій, В. Шинкаренко та ін.) [1,2].

Зокрема, Ю. Бойчук, О. Бородіна та О. Микитюк вбачають в інклюзивній компетентності інтегративно-особистісне утворення, що зумовлює здатність реалізувати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, зважаючи на різні освітні потреби учнів з обмеженими можливостями здоров'я, забезпечуючи їх включення до загальноосвітнього навчального середовища, створюючи умови для їхнього розвитку і саморозвитку, повноцінної соціалізації завдяки безпосередньому оволодінню здоров'язберезувальними технологіями [2].

Тлумачення поняття «інклюзивна компетентність» знаходимо в працях Т. Соловей, Т. П'ятакової, М. Чайковського. Це поняття протрактовано авторами: як рівень знань і вмінь, необхідних для

виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання [1,2,5]; як необхідний обсяг знань та вмінь, утілених у здатності виконувати професійні функції, зважаючи на особливі потреби молоді, яка має порушення здоров'я, та інтегрувати їх у середовище загальноосвітнього закладу, створюючи умови для розвитку й саморозвитку [4,5,7]; як інтегральну характеристику педагога (учителя, асистента), що впливає на здатність розв'язувати професійні завдання в умовах інклюзивного підходу до освітньої діяльності [2,4,6].

3. Фалинська [7] кваліфікує інклюзивну компетентність «як сукупність суб'єктивних якостей особистості, що засновані на комплексі компетенцій, які впливають на ефективну професійно-педагогічну діяльність в актуальних умовах інклюзивної освіти».

А. Василюк наголошує, що «інклюзивна компетентність вчителя може виявлятися лише в єдності з цінностями особистості, а також з її інтересами та мотивацією до інклюзивної діяльності».

Отже, в контексті нашої статті, розглядаємо інклюзивну компетентність керівника закладу освіти як інтегративну спроможність якісно виконувати професійні та педагогічні функції в закладі освіти, в тому числі створювати інклюзивне інформаційно-освітнє середовище та забезпечувати спеціальні умови життєдіяльності та компенсації для дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що у розвідках простежуються і різні погляди щодо структури інклюзивної компетентності. Так, Т. Соловей і М. Чайковський

розрізняють такі чотири компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційний і рефлексивний. Водночас Д. Корнєєв, Н. Корнєєва, А. Саламат виокремлюють професійно-мотиваційний, професійно-когнітивний, професійно-рефлексивний, професійно-операційний компоненти [1, 2, 7]. А. Козирєва вважає, що структуру інклюзивної компетентності становлять спеціальні вміння педагога, відповідно до основних видів діяльності – діагностичні, комунікативні, дидактичні, прогностичні, виховні, соціальні.

Водночас аналіз наукових публікацій, що містять питання теорії та практики діяльності закладів освіти з інклюзивним навчанням, дав змогу виявити, що питання інклюзивної компетентності керівників закладів освіти є недостатньо вивченим та таким, що потребує ґрунтового та глибокого дослідження.

Результати дослідження. Розглядаючи особистість керівника закладу освіти з інклюзивним навчанням як менеджера, необхідно зазначити, що це повинен бути фахівець, який усвідомлює, що інклюзія допомагає подолати будь-якого роду виключення у суспільстві, має позитивне ставлення до різноманітності та викорінення соціальної ізоляції.

Задля цього менеджер закладу освіти повинен бути мобільним, маєтись на увазі, що він не лише здійснюватиме управління закладом освіти, а й володітиме вміннями залучати до освітнього процесу всіх його учасників, визначених законодавством. Саме такі керівники здатні забезпечити сприятливий клімат у колективі та комфорт усіх учасників навчання.

Сьогодні визначають базові функції керівника інклюзивного закладу освіти:

- іміджеву (створення позитивного первинного уявлення про особливості освітнього закладу; втілення політики відкритості та доступності);
- мотиваційну (стимулювання педагогів до самоосвіти та участі в організованому навчанні та підготовки до роботи в умовах інклюзії);
- організаційну (створення умов для проведення навчального процесу та виховних заходів; залучення до мультидисциплінарної команди інших фахівців та батьків), аналітичну (проведення внутрішнього аудиту та його аналіз на предмет доступності, якості освітнього процесу, ефективного використання ресурсів);
- управлінську (спрямування зусиль на досягнення поставленої мети щодо реалізації принципів інклюзивної освіти);
- превентивну (попередження негативних проявів у педагогічному та учнівському колективі школи щодо осіб з інвалідністю, особливими освітніми потребами), тимблдінгову (teambuilding) (формування ефективної мультидисциплінарної команди фахівців, які здійснюють супровід учнів із особливими освітніми потребами; виявлення і реалізація особистісного потенціалу фахівців команди; формування здатності швидко приймати командні рішення в критичних та нестандартних ситуаціях), рекреаційну (забезпечення умовами якісного дозвілля, відпочинку, психофізичного відновлення);

- комунікативну (налагодження комунікації між усіма суб'єктами едукативного процесу освітнього закладу; застосування різних засобів комунікації; здійснює зв'язок з громадськістю, координує роботу з батьками (особами, які їх замінюють));
- захисну (захист законних прав та інтересів усіх вихованців, в тому ж числі з числа соціально вразливих груп (дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків, зі статусом інвалідності) та інші.

Звідси випливає, що в основі інклюзивної компетентності керівника закладу освіти лежать його здатність організовувати, підтримувати та розвивати інклюзивне освітнє середовище.

З метою вивчення питання готовності керівників закладів загальної середньої освіти до впровадження інклюзивного навчання у себе в закладі нами було проведено анкетування. У дослідженні взяло участь 123 директори шкіл м. Києва, Житомира, Дніпра, Житомирської, Дніпропетровської, Чернігівської, Київської областей, у яких наразі не запроваджено інклюзивне навчання.

Директорам було запропоновано дати відповідь на 9 запитань, в яких респонденти повинні були вибрати варіанти відповідей із запропонованих або доповнити власною відповіддю. Це дало можливість отримати широкий спектр інформації, порівняти та зіставити відповіді і визначити загальні тенденції щодо готовності директорів до управлінської діяльності в закладі освіти з інклюзивним навчанням. Одночасно враховувалися такі

показники як: стаж роботи на посаді директора, місце розташування закладу освіти (сільська місцевість, місто).

Керівникам закладу освіти було запропоновано дати відповіді на такі запитання:

1. Як Ви вважаєте, кількість дітей з порушеннями розвитку в Україні щороку:

- а) зменшується;
- б) збільшується;
- в) залишається без змін?

2. Чи вважаєте Ви, що якісна середня освіта сьогодні однаково доступна для всіх громадян України?

- а) так;
- б) ні;
- в) частково.

3. Наскільки Ви обізнані у питаннях нормативно-правової бази щодо організації інклюзивного навчання?

- а) достатньо орієнтуюсь;
- б) дещо знаю;
- в) не знайомий з цими документами.

4. Що таке інклюзія в освіті?

- а) повна ізоляція дітей з особливостями психофізичного розвитку;
- б) створення для дітей окремих груп при дитячому закладі;

в) спільне навчання і виховання дітей з особливими потребами та здорових дітей в умовах класу, групи.

5. Чи знайомий Вам алгоритм запровадження інклюзивного навчання?

- а) так, достатньо;
- б) так, частково;
- в) ні, мене це не цікавить;
- г) вперше чую.

6. Прихильником якої форми освіти для дітей з особливими потребами Ви є? (виберіть кілька відповідей)

- а) спеціальні класи в складі ЗЗСО;
- б) спеціальні школи;
- в) індивідуальна форма навчання;
- г) інклюзивні класи (у т.ч. з наявністю асистента вчителя).

7. Яка причина, на Вашу думку, перешкоджає якісному впровадженню інклюзивного навчання?

- а) відсутність знань та інформації з даної проблеми;
- б) фінансова і матеріальна незабезпеченість;
- в) ставлення та стереотипи людей;

г) _____ Ваш _____ варіант

8. Яку науково-методичну консультацію із перелічених питань Ви б хотіли одержати? (виберіть кілька відповідей)

- а) інклюзивна освіта: сутність, поняття, термінологія;
- б) діти з особливими потребами та організація їх навчання;
- в) сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти;
- г) міжнародний досвід в розвитку інклюзивної освіти;
- д) вимоги до створення інклюзивного середовища в ЗНЗ;
- е) нормативно-правова база з питань інклюзії;
- є) створення архітектурної доступності в закладі;

- ж) створення сприятливої атмосфери в дитячому середовищі, в якому навчається дитина з функціональними обмеженнями;
- з) _____ інше _____ (вказуйте):
-

9. Який Ваш загальний педагогічний стаж?

- а) до 5-ти років;
- б) до 10-ти років;
- в) більше 10-ти років.

Аналіз отриманих відповідей засвідчив, що 100% керівників закладів освіти вважають, що кількість дітей з порушеннями розвитку в Україні щороку збільшується. Водночас зазначили (49% респондентів), що доступ до якісної освіти осіб з особливими потребами ускладнений. 63% опитуваних керівників зазначили, що не знайомі з нормативними документами щодо організації та впровадження інклюзивного навчання, водночас 32% частково знайомі з такими, і 5% цікавилися й орієнтуються в цих документах.

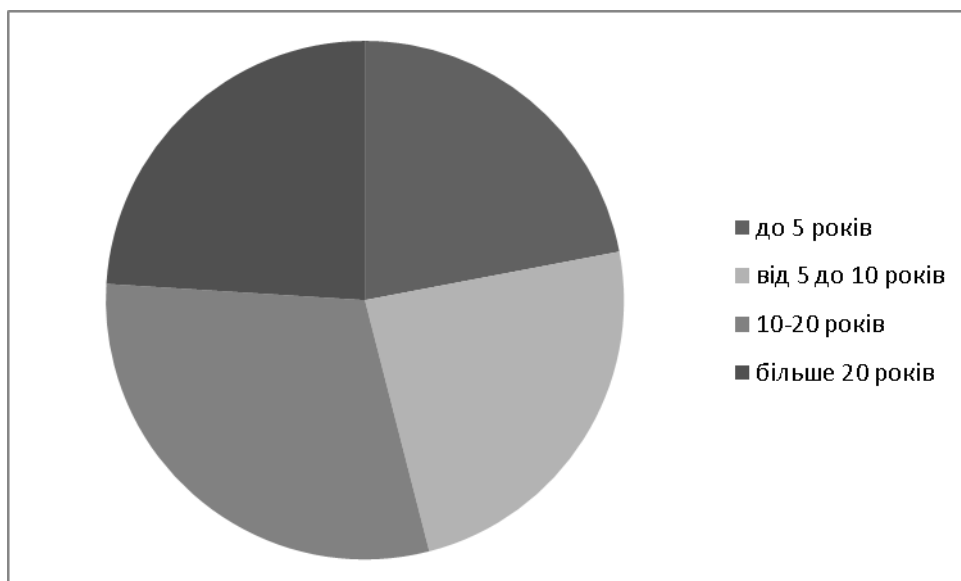
На запитання «Прихильником якої форми навчання для дітей з особливими потребами Ви є?» 31% керівників ЗЗСО визначають найоптимальнішою індивідуальну форму, 23% – спеціальні заклади освіти, а 46% – інклюзивні класи з наявністю асистента вчителя.

Причинами, що перешкоджають впровадженню інклюзивного навчання, є фінансова і матеріальна незабезпеченість – відповідь 45% керівників ЗЗСО, відсутність знань та інформації з даної проблеми – 47%, ставлення та стереотипи людей – 2%, 6%

вказали на проблеми, пов'язані з батьками та особами, що їх замінюють. За цих обставин власний рівень знань та вмінь з питань інклюзивної освіти 78% керівників оцінюють як недостатній та вказують на необхідність підвищення фахового рівня з питань нормативно-правового забезпечення, особливостей розвитку та навчання дітей з особливими освітніми потребами, ознайомлення з міжнародним досвідом інклюзивного навчання та іншими питаннями з організації інклюзивного навчання.

Аналіз педагогічного стажу засвідчив, що серед опитуваних керівників зі стажем роботи до 5 років працює 22%; від 5 до 10 років – 24%; від 10 до 20 років – 30%; понад 20 років – 17% (діаграма).

Стаж роботи на посаді керівника закладу освіти



Водночас ми зазначили, що готовність керівників закладів освіти зі стажем роботи до 5 років та від 5 до 10 років до впровадження інклюзивного навчання вища, ніж у директорів, стаж яких більший ніж 20 років.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, проведений аналіз наукової літератури з досліджуваного питання та опитування керівників закладів освіти засвідчив, що однією із проблем якісної організації інклюзивного навчання є їх неготовність та недостатній рівень сформованості інклюзивної компетентності, що є невід’ємною складовою їх управлінської діяльності. З’ясовано, що керівники закладів освіти потребують переважно підвищення фахового рівня з питань нормативно-правового забезпечення, ознайомлення з особливостями розвитку та навчання дітей з особливими освітніми потребами, ознайомлення з міжнародним досвідом інклюзивного навчання та іншими питаннями з організації інклюзивного навчання та надання якісних освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойчук, Ю.Д., Бородіна, О.С., Микитюк, О.М. (2015). Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров’я: монографія. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 117 с.
<https://dspace.hnpu.edu.ua/items/1af9ed77-3832-48ad-8188-4620fd031d70>
2. Василюк, А. (2020) Інклюзія як простір для розвитку чи ризик маргіналізації учня? Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія

особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами: зб. матеріалів IV Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, 10-11 грудня, Вінниця., Вип. 3. С. 138–141.

<https://library.vspu.net/jspui/handle/123456789/6949?locale=ua>

3. Про освіту: Закон України від 5 вер. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>(дата звернення: 31.10.2022).

4. Сучасний тлумачний словник української мови / [авт.-уклад. Л. П. Олексієнко, О.Л. Кобза]. К.: «Кобза», 2002. 544 с.

5. Соловей, Т., Чайковський, М. (2013). Змістовні компоненти професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». Хмельницький, №1 (7), 220–224.

http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Znpkhist_2013_1_52

6. П'ятакова, Т. (2012). Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід. Порівняльно-педагогічні студії. №1 (11), 93–98.<http://pps.udpu.edu.ua/article/view/18691>

7. Фалинська, З.З. (2015). Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до реалізації інклюзії засобами гуманізації навчального процесу / З.З. Фалинська // Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання: Зб. матеріалів Всеукраїнської науковометодичної конференції, присвяченої 97-річчю від дня народження Василя Сухомлинського, 29-30.09 2015 р. / уклад. О.Е. Жосан. – Кіровоград: Ексклюзивсистем, с. 407–411.

REFERENCES

1. Boichuk, Yu.D., Borodina, O.S., & Mykytiuk, O.M. (2015). Inkluzyvna kompetentnist maibutnoho vchytelia osnov zdorovia. [Inclusive competence of the

future teacher of the basics of health] monohrafiia. Kharkiv: KhNPU im. H. S. Skovorody, 117 s. [in Ukrainian].

<https://dspace.hnpu.edu.ua/items/1af9ed77-3832-48ad-8188-4620fd031d70> [in Ukrainian].

2. Vasyliuk, A. (2020). Inkliuziia yak prostir dlia rozvytku chy ryzyk marhinalizatsii uchnia? Inkliuzyvna osvita yak individualna traiektoriia osobystisnoho zrostannia dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. [Inclusion as a space for development or the risk of student marginalization? Inclusive education as an individual trajectory of personal growth of a child with special educational needs] zb. materialiv IV Vseukr. nauk.-prakt. konf. z mizhnar. 10-11 hrudnia. Vinnytsia, Vyp. 3. 138–141. [in Ukrainian].

3. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 5 ver. 2017 r. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (data zvernennia: 31.10.2022).

4. Suchasnyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy/[avt.-uklad. L. P. Oleksiienko, O. L. Kobza]. [Modern explanatory dictionary of the Ukrainian language]. K.: «Kobza», 544. [in Ukrainian].

5. Solovei, T., & Chaikovskiy, M. (2013). Zmistovni komponenty profesiinoi kompetentnosti sotsialnoho pratsivnyka inkliuzyvnoho zakladu osvity. [Content components of the professional competence of a social worker of an inclusive educational institution]. Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina». Khmelnytskyi, №1 (7), 220–224.

http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Znpkhist_2013_1_52 [in Ukrainian].

6. Piatakova, T. (2012). Rozvytok inkliuzyvnoi kompetentnosti vchytelia: shveitsarskyi dosvid. [Development of inclusive teacher competence: the Swiss experience]. Porivnialno-pedahohichni studii. №1 (11), 93–98.

<http://pps.udpu.edu.ua/article/view/18691> [in Ukrainian].

7. Falynska, Z.Z. (2015). Formuvannia hotovnosti maibutnykh sotsialnykh pedahohiv do realizatsii inkliuzii zasobamy humanizatsii navchalnoho protsesu [Formation of the readiness of future social pedagogues to implement inclusion by means of humanizing the educational process] Idei humannoï pedahohiky ta suchasna systema inkliuzyvnoho navchannia: Zb. materialiv Vseukrainskoi naukovometodychnoi konferentsii, prysviachenoï 97-richchiu vid dnia narodzhennia Vasylia Sukhomlynskoho, 29-30.09 2015 r. / uklad. O.E. Zhosan. – Kirovohrad: Ekskliuzyvsystem, 407-411. [in Ukrainian].

УДК 159.923.2:378.011.3.013.82]-051

Олександр Шульженко,

кандидат психологічних наук,

науковий співробітник

відділу наукових досліджень

УДУ імені Михайла Драгоманова,

Україна

E-mail: a.shulzhenko@icloud.com

<https://orcid.org/0009-0004-5105-1243>

Oleksandr Shulzhenko,

Candidate of Psychological Sciences,

Researcher of the Department, of

Organization of Scientific Research

Dragomanov Ukrainian State University

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

м. Київ, Україна

вул. Пирогова, 9, Київ

01054, Україна

Drahomanov Ukrainian State University

Kyiv, Ukraine

9 Pyrohova Street, Kyiv

01054, Ukraine

ПРОФЕСІЙНА САМОСВІДОМІСТЬ ОРТОПЕДАГОГІВ

PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF ORTHOPEDIC PEDAGOGUES

Анотація. У статті на основі аналізу світових та українських теоретико-методологічних джерел визначено основні погляди відомих наукових шкіл, їх теоретичні засади та переконання в тому, що самосвідомість є необхідним і дієвим компонентом процесу саморозвитку особистості, внутрішнім психологічним механізмом запуску ефективної діяльності; можливістю та психологічним чинником впливу на процеси саморегуляції, довершеною умовою для формування мотивації, самооцінки та якості спілкування, психологічних установок на сприймання та прийняття людей з іншими етнопсихологічними стратегіями, поглядами та поняттями. Зазначено, що мозок людини відіграє основну роботу в забезпеченні чистоти думки, переконань, чутливості, емоційної гармонії та розуміння сутності явищ повсякденного життя.

Представлено розуміння різними авторами свідомості, зокрема самосвідомості дослідниками різних світових наукових шкіл філософського, гуманістичного, біхевіристичного, когнітивного, соціально-когнітивного спрямування, які можуть конкурувати між собою, мати різну методологію, проте їхнє розуміння свідомості дає змогу переосмислювати на методологічному рівні проблему формування самосвідомості тих, хто навчає, виховує, реабілітує, здійснює корекцію і компенсацію осіб із особливими освітніми потребами. Вже в минулому залишилось тоталітарні погляди на вихованців, на ролі і функції педагогів, які виконували завдання формувати змалечку страх, тривогу, паніку, психологічний тиск та негативний вплив на психіку дитини, щоб вона змалечку думала і говорила, як їй це скерують, не маючи власної думки. Це було і завданням фахівців, яким не дозволялося, тобто не було в тренді, робити аналітичні операції, висновки та узагальнення,

представляти власну думку, опрацьовувати ту літературу, яка обмежувала їх свідому тенденцію до саморозвитку та самовдосконалення.

У спеціальній освіті обмаль досліджень феномену самосвідомості корекційних педагогів, стосовно ортопедагогів розвідок майже не проводилось. Запропоновано за результатами опитування ортопедагогів новий підхід до визначення параметрів розвитку їх професійної самосвідомості.

Ключові слова: професійна самосвідомість, ортопедагог, діти з порушенням функцій опорно-рухового апарату.

Abstract. The article, based on the analysis of world and Ukrainian theoretical and methodological sources, identifies the main views of well-known scientific schools, their theoretical foundations and beliefs that self-awareness is a necessary and effective component of the process of self-development of the individual, an internal psychological mechanism for launching effective activity; an opportunity and psychological factor of influence on the processes of self-regulation, a perfect condition for the formation of motivation, self-esteem and quality of communication, psychological attitudes towards the perception and acceptance of people from other ethnic groups. It is noted that the human brain plays a major role in ensuring the purity of thought, beliefs, sensitivity, emotional harmony and understanding of the essence of everyday life.

The article presents the understanding of consciousness by different authors, in particular, self-consciousness by researchers of different world scientific schools of philosophical, humanistic, behavioristic, cognitive, social and cognitive orientation, which may compete with each other, have different methodology, but their understanding of consciousness allows us to rethink at the methodological level the problem of forming the self-consciousness of those who teach, educate, rehabilitate, correct and compensate persons with special educational needs. The totalitarian views of students, the roles and functions of teachers who were tasked with forming fear, anxiety, panic, psychological pressure and negative influence on the child's psyche from an early age, so that he or she

would think and speak as directed, without having his or her own opinion, are already in the past. This was also the task of specialists who were not allowed, that is, it was not in the trend to make analytical operations, conclusions and generalizations, to present their own opinion, to study the literature that limited their conscious tendency to self-development and self-improvement.

In special education, there are few studies of the phenomenon of self-consciousness of correctional teachers, and almost no research has been conducted on orthopedic teachers. Based on the results of a survey of orthopedic teachers, a new approach to determining the parameters of their professional self-awareness development is proposed.

Key words: professional self-awareness, orthopedist, children with musculoskeletal system disorders.

Актуальність теми. Зміна парадигми в сучасній вищій освіті потребує від фахівців спеціальної та інклюзивної освіти перегляду власних поглядів на обрану професію, зокрема самовдосконалення, саморегуляцію та самосвідомість. Педагоги, психологи, логопеди, реабілітологи щоденно відкривають для себе нові можливості праці, творчо і активно застосовують і модифікують ефективні світові та українські корекційно-розвиткові та компенсаторно-реабілітаційні технології. Професійне усвідомлення ортопедагогами мультидисциплінарності та різнорівневості власної психолого-педагогічної діяльності на основі гуманітарного та системно-синергетичного підходів. Це особливі фахівці спеціальної освіти, які готуються на рівні магістрів за спеціальністю «Реабілітаційна педагогіка». Нова освітньо-професійна програма побудована так, щоб майбутні ортопедагоги отримали під час навчання в

магістратурі комплексні усвідомлені корекційно-компенсаторні та освітньо-реабілітаційні компетентності для професійної діяльності з особами із порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Важливим психологічним чинником у підготовці фахівців є самоусвідомлення своєї ролі в навчально-виховному процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У світовому і національному вимірі існує кілька цікавих і ефективних наукових пропозицій, присвячених ролі та значенню професійної самосвідомості фахівців майже усіх професій. Дослідження українських науковців з проблеми самосвідомості представлені у педагогічній психології досить широкою палітрою дисертаційних робіт під керівництвом І. С. Булах, Л. В. Долинської, Н. Ф. Шевченко та інших. У спеціальній психології за останні три роки опубліковано близько 50 публікацій молодих учених.

У роботах О. Мамічевої зроблено акцент на тому, що під час професійної підготовки педагогів, окрім інших, важливими є соціально-психологічні, психодинамічні та нейродинамічні здібності людини. Дослідниця у своїх роботах приділяє увагу саме усвідомленню педагогом власних предметно-практичних здібностей для пошуку резервів додаткового функціонування самосвідомості (Мамічева, 2009).

Українська авторка М. Омельченко в докторському дослідженні «Психологія професійної свідомості корекційного педагога» обрала особистісно-компетентісний підхід, на основі якого побудувала модель структури професійної свідомості

фахівця за такими блоками: когнітивний, рефлексивний, аксіологічний, мотиваційний, афективний. На нашу думку, таке поєднання забезпечує зміст компонентів професії, одночасно виключивши чуттєві реакції, тривогу та переживання, розпач та самооцінку корекційного педагога. Водночас представляє інтерес вибірка респондентів, розподілених на студентів і практичних працівників. Аналіз виконання завдань емпіричного етапу показав, що і фахівці, і майбутні фахівці спрямовані на формування психологічного процесу (системи) розвитку професійної самосвідомості.

У дослідженні О. Сидорович (Сидорович, 2021). «Психологічні чинники формування професійної самосвідомості майбутніх спеціальних педагогів» на основі аналізу сучасних світових та вітчизняних джерел запропонувала порівневу ієрархічну модель професійної самосвідомості майбутнього педагога спеціальної освіти. За результатами дослідження автора визначено рівні та розроблено теоретичну модель диференціації компонентів самосвідомості. Цінним для науки і практики досліджуваного нами феномену самосвідомості є виявлення дослідницею рівнів індивідуальної самосвідомості: базового (емпатійна, альтруїстична, антипаційна, релятивістська, муніпулятивістська, нарцисична, утилітарна налаштованість на норму взаємності), другого (рефлексивність, самотавлення, емпатійність), і третього (сенсоутворюючий рівень) – самоактуалізація, самоефективність та інноваційність. Результати емпіричного аналізу між досліджуваними групами майбутніх

корекційних педагогів, логопедів, корекційних педагогів дають підстави для роботи з посилення психологічних блоків у студентів, спрямованих на формування рефлексивності, мотивації до особистісних змін і розвитку системи налаштованостей. Ми поділяємо погляд на таку обдуману та реалістичну систему формування у здобувачів вищої освіти професійної самосвідомості.

Водночас вважаємо, що в публікаціях автора недостатньо представлено технологічний компонент формування самосвідомості в таких базових структурах як асертивний, інтернальний та праксеологічний операційні психологічні переконання, відповідальність та організація психологічної діяльності.

В українській спеціальній освіті темі самосвідомості майбутніх корекційних педагогів, логопедів, ортопедагогів присвячено обмаль робіт, що говорить про необхідність подальших розробок цієї проблеми.

Мета статті – представити аналіз світових та українських досліджень професійної самосвідомості ортопедагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Американський вчений Альберт Бандура у своїй статті «Самоефективність у напрямі загальної теорії зміни поведінки» вперше на основі поняття самоефективності дійшов висновку, що очікування людиною ефективності може привести її до успішної діяльності. Ця дефініція розмежовує, за А. Бандурою, поняття ефективності та

результативності стосовно віри у власні здібності виконати ті чи інші дії й отримати якнайкращий результат (Bandura, 1977).

Теоретичне осмислення даного феномена самоефективності А. Бандури складається з таких компонентів:

- віра у свої здібності;
- організація педагогом власної поведінки;
- задоволеність своєю професійною діяльністю;
- мотивація.

Альберт Бандура є одним із провідних учених соціально-когнітивного напрямку сучасної світової психології, який довів, що сприймання власної ефективності здійснює вплив на самоусвідомлення, зокрема:

- на прийняття рішень;
- дій;
- цілепокладання;
- наполегливість;
- когнітивні чинники;
- емоційні фактори.

На думку вченого, вони значно впливають на здатність успішно здійснювати діяльність і регулювати поведінку. Афект регулює всі життєві процеси людини, яка бачила страшні операції окупації, втрати близьких, сусідів, друзів і опинилася, за нашим висловом, в «окупації страху» та неусвідомлених тенденцій. Тому дуже важливою є соціально-психологічна допомога усім громадянам України, навіть тих, хто був під захистом держави і держав, що прийняли, допомогли і забезпечили українських

біженців усім необхідним, особливо в частині медичної, психолого-психотерапевтичної підтримки. Люди сприймали своє воєнне життя як вакханалію і свідомо йшли на матеріальні, побутові, професійні втрати. Їм здавалося, що вони житимуть так і надалі. Проте наша національна стійка, адекватна етнопсихологічна свідомість, незважаючи на страшні чинники існування, часом змінила реальність сприймання власної біди на аналіз і пошук позитиву в сьогоденні. Підтримка дітей і дорослих під час повітряних тривог, атак, переїздів, пересувань, голоду, втрати майна, житла і всього необхідного здійснювалася волонтерами-педагогами, психологами, лікарями щиро і безкоштовно. Наша участь у волонтерському русі із самого початку війни, спостереження за людьми в різних стресових ситуаціях виявили високий рівень свідомості громадян, їхню емоційну стійкість та асертивність (наполегливість).

Означений рівень самосвідомості фахівців, громадян, волонтерів і став предметом нашого дослідження, яке екстраполюється на стан самосвідомості людей. Отже, звертаємося до теоретичних джерел А.Бандура з означеної проблеми.

Ще однією визначною фігурою є американський представник когнітивного напрямку Д. Деннет, який вважає, що свідомість людини еволюціонувала і є лінгвістичним, семантичним утворенням. Тобто, як стверджує автор, «уявлення про схоплювання окремих явищ свідомістю» є метафоричним побічним продуктом роботи мозку, вдосконалення чутливості

мозку до значень лінгвістичних одиниць (Колісник, 2012). Далі Д. Даннет підкреслює значущість самосвідомості для розвитку, поліпшення, уточнення людської чутливості, яку особа проявляє у собі. Отже, концепція автора будується на думці: оцінювати значення лінгвістичних одиниць, що фіксують акти свідомості. В сучасній науці це розглядається в рамках нейронаук – нейролінгвістики, нейропсихології, нейропедагогіки, що розглядають розширення й удосконалення професійної діяльності і, відповідно до фахових компетенцій, удосконалюючи різними вправами і вербальними прийомами систематичну стимуляцію головного мозку центральної нервової системи до усвідомленого підвищення рівня фахових дій, діяльності та поведінки.

Отже, когнітивний підхід до розуміння ролі та значення самосвідомості людини виставляє на перший план інтелектуальні аналітичні операції мозку на основі лінгвістичного, семантичного, синтаксичного компонентів, що здійснює суб'єкт з метою розуміння різних життєвих значень. Тобто, згідно з нашим контекстом, фахівець оцінює власну інтелектуальну ситуацію свідомості, розвиваючи розумові дії через постійну стимуляцію мозку опосередковано через внутрішні роздуми, нові завдання, вербалізуючи їх до високих параметрів виконання професійної діяльності.

Сутнісні властивості свідомості, які реалізуються в модальностях зору, слуху, нюху, смаку, дотику, сенсорних еталонів, пропріоцепції, рівноваги, думок, неусвідомлених самою людиною. Так, Серль визначає, що є думки, які не

вербалізуються, не мають візуального образу і ні на що не схожі. Автор поділяє єдність цих всіх модальностей на «вертикальну» та «горизонтальну» (утримування розгорнутих у часі подій). Свідомість за Серлем, не тільки пізнає знайомі образи і, навпаки, навіть незнайомі предмети, хоч би і у загальних рисах. Серль розуміє внутрішню пов'язаність думок, частина яких може «вириinati» та пов'язуватися з основною думкою. Ця основна думка знаходиться в центрі свідомості, а інші – на периферії до того моменту, як з'являється стимул, наприклад, потреба в міркуванні, обдумуванні, аналізі, умовиводах і таким чином з'являється когнітивний продукт – ефективний результат самостійного вирішення свідомістю певних актуальних завдань. Тобто стимуляція свідомості, спрямована на розв'язання проблеми, забезпечує взаємозв'язок з іншими конструктами свідомості, про які людина знає і довіряє власному мозку (Searle John R. : 140).

У практичному розумінні проблем, пов'язаних із спеціальною освітою, є гнучкість педагогів у разі застосування ними інклюзивної форми освіти. Це об'єктивно пов'язано з рядом психологічних та педагогічних чинників, зокрема самостійна робота кожного педагога над усвідомленням складнощів, опрацювання теорії і практики.

Як зазначає українська дослідниця Д. Шульженко, педагоги мають усвідомити такі складні ситуації, що виникають в інклюзивному процесі і вміти їх подолати в індивідуальній формі педагогічної корекції в таких випадках:

- коли дитина категорично відмовляється працювати в групі або з якихось причин її робота в групі неможлива;
- коли застосовуються досить сильні методи психологічного впливу й дитини, треба постійно тримати ситуацію під спостереженням і контролем;
- коли в дитині виявлено сильну тривожність;
- коли виявлено сильну загальмованість;
- при невпевненості в собі;
- під час проблем недостатнього усвідомлення самого себе.[Шульженко, 2024:150.]

1. Значущість професійних компетентностей корекційних педагогів, логопедів, спеціальних психологів, ортопедагогів і набуття цих функцій на рівні мотиваційних, когнітивних, праксеологічних (діяльнісних), корекційно-технологічних компонентів професійної готовності до психолого-педагогічної роботи з дітьми та учнями з особливими освітніми потребами.

2. Свідоме опрацювання можливостей прийняття особливостей таких дітей відповідно до нозології.

3. Усвідомлення значущості застосування технологій і прийомів спеціального навчання й виховання, інтегрованих в освітній процес.

4. Психологічна підтримка дітей і учнів із особливими освітніми потребами; здатність здійснювати превентивну корекцію щодо виникнення вторинних, третинних надбудов порушень психіки дитини; фіксувати факти щодо позитивного

прогнозу розвитку дитини з позицій принципу оптимістичної перспективи.

5. Забезпечити, розробляти, організовувати, планувати психологічні заходи щодо формування взаємної чуттєвості, доброзичливості, емоційного спілкування, активності у взаємодопомозі.

6. Систематично обговорювати виникнення у вчителя збентеження щодо своїх думок і переконань.

7. Розробляти нові психологічні методи та технології підвищення рівня професійної самосвідомості та впроваджувати їх у практику підвищення професійної самосвідомості з метою успішності педагогічних процесів.

Українська дослідниця Олена Чеботарьова у своїй праці, присвяченій дітям з порушенням функцій опорно-рухового апарату, зазначає про необхідність кваліфікованої підготовки вчителя, який повинен враховувати у своїй роботі індивідуальні можливості та особливі освітні потреби кожного учня. Педагог повинен бути обізнаний із сучасними методами діагностики психофізичного стану розвитку дитини, володіти новітніми методиками та технологіями навчання і розвитку дітей, адаптувати та модифікувати освітні програми, враховуючи потенційні можливості кожного учня»[Чеботарьова 2021:53-54].

За О. Чеботарьовою, яка вважає, що ортопедагог має на основі диференційованого підходу професійно працювати над вибором і дозуванням навчального змісту матеріалу та оцінювання результатів освітніх досягнень учнів, ортопедагог має

максимально компетентно враховувати психофізичні можливості учнів, мотивувати їх до бажання вчитися. Дослідниця наголошує на вмінні вчителів модифікувати навчальну програму до доступності змісту з огляду складнощі не тільки кінестетичних, а й інтелектуальних, мовленнєвих, регуляторних порушень. О. Чеботарьова наводить приклади самоорганізації навчального процесу самими вчителями, зазначаючи, що 6% з них розробляють, проводять інтегровані уроки як інноваційну форму навчального процесу, лише 15% – використовують логопедичні вправи на розслаблення, вироблення правильного дихання, розв'язування завдань за малюнками та схемами. [Чеботарьова 2021:73-74] Також невелика кількість педагогів використовують такі продуктивні компоненти психотерапії як трудотерапія, музикотерапія, самомасаж. Водночас дослідниця відзначає, що більшість педагогів спеціальної освіти формують в учнів з ПФОРА здатність до самоконтролю, створюють атмосферу довіри, співпраці та творчих взаєностосунків. Окремі ортопедагоги застосовують вправи на розвиток м'язових відчуттів, сенсомоторики, тим самим інтегруючи такі необхідні методи та прийоми реабілітаційного впливу у навчальний процес. Отже, теоретичні та методологічні результати дослідниці О. Чеботарьової сприяли проведенню емпіричного дослідження з метою з'ясування рівня усвідомлення необхідності розширення професійних та психологічних компетенцій під час взаємодії із дітьми із порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Дослідження проводилося в дошкільних, шкільних та

позашкільних закладах та соціально-реабілітаційних закладах України та Німеччини (Мюнхен).

Параметрами нашого психологічного дослідження виступали усвідомлення і самостійна стратегія ортопедагога на розширення та удосконалення особистісної мотивації та потреб удосконалення професійної «Я-концепції»:

- брак та недостатня усвідомленість клініко-психологічних особливостей (інтелект, мовлення, поведінка, регуляція, системні порушення опорно-рухового апарату);

- відсутність фахової компетентності стосовно включення (інтеграції) учнів із особливими освітніми потребами в шкільне освітнє середовище;

- несформованість та неусвідомленість значущості використання корекційно-реабілітаційних технологій спеціально для дітей із особливими освітніми потребами за принципом спеціальної дидактики (доступність, конкретність, індивідуально-диференційований підхід та оптимістичний погляд на перспективу розвитку дитини).

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, як свідчить аналіз теоретико-методологічних джерел та результати емпіричного дослідження, необхідною є науково-дослідна робота з формування професійної самосвідомості ортопедагогів-фахівців для роботи в освітньому та реабілітаційному просторі. Наступним етапом опрацювання даної теми стане розробка структурно-функціональної моделі професійної самосвідомості ортопедагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колісник, О.В. (2012). Філософія свідомості Д. Деннета: проблема розуміння самості. / О.В. Колісник // Вісник Київського університету імені Т. Шевченка. Серія Філософія. Політологія. – № 106. – С. 10-13.
2. Мамічева, О.В. (2009). Теоретико-методологічні основи розвитку предметно-педагогічних здібностей викладачів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю: монографія. Слов'янськ, 2009. 274 с.
3. Омельченко, М.С. (2019). Психологія професійної свідомості корекційного педагога. *дис... на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.08 «Спеціальна психологія»* (053 «Психологія»).
4. Сидорович, О.І. (2021). Психологічні чинники формування професійної самосвідомості майбутніх спеціальних педагогів. *дис. на здобуття наукового ступеня канд. психологічних наук за спеціальністю 19.00.08 спеціальна психологія*. – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, МОН України, Київ.
5. Чеботарьова, О.В. (2021). Теорія і методика трудового навчання учнів із порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. *Дис... на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук 13.00.03 Київ*.
6. Шульженко, Д.І. (2023). Психолого-педагогічні особливості реабілітаційного процесу дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, (Випуск 45: збірник наукових праць), 137-147. DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2023.45.22>
7. Bandura A. Felf-efficacy: Toward a unifying theory of Behavior chade // Psychological Review. -1977.-v.84.-P.191-215.

8. Searle John R. The rediscovery of the mind / John R Searle. – Cambridge, MA: The MIT Press, 1992. – 320 p.

REFERENCES

1. Kolisnyk, O.V. (2012). Filosofiia svidomosti D. Denneta: problema rozuminnia samosti. / O.V. Kolisnyk // Visnyk Kyivskoho universytetu imeni T. Shevchenka. Seriia Filosofiia. Politolohiia. – № 106. – S. 10-13. [in Ukrainian].
2. Mamicheva, O.V. (2009). Teoretyko-metodolohichni osnovy rozvytku predmetno-pedahohichnykh zdibnostei vykladachiv vyshchych navchalnykh zakladiv humanitarnoho profilu: monohrafiia. Slov'iansk, 2009. 274 s. [in Ukrainian].
3. Omelchenko M.S. (2019) Psykholohiia profesiinoi svidomosti korektsiinoho pedahoha. dys... na zdobuttia naukovoho stupenia doktora psykholohichnykh nauk za spetsialnistiu 19.00.08 «Spetsialna psykholohiia» (053 «Psykhologhiia»). [in Ukrainian].
4. Sydorovych, O.I. (2021). Psykholohichni chynnyky formuvannia profesiinoi samosvidomosti maibutnikh spetsialnykh pedahohiv. dys. na zdobuttia naukovoho stupenia kand. psykholohichnykh nauk za spetsialnistiu 19.00.08 spetsialna psykholohiia. – Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M.P. Drahomanova, MON Ukrainy, Kyiv. [in Ukrainian].
5. Chebotarova, O.V. (2021). Teoriia i metodyka trudovoho navchannia uchniv iz porushenniamy oporno-rukhoveroho aparatu ta intelektu. Dysertatsiia na zdobuttia naukovoho stupenia doktora pedahohichnykh nauk zi spetsialnosti 13.00.03 – korektsiina pedahohika (016 Spetsialna osvita).[in Ukrainian].
6. Shulzhenko, D.I. (2023). Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti rehabilitatsiinoho protsesu ditei iz porushenniamy funktsii oporno-rukhoveroho aparatu. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia. M-vo osvity i nauky Ukrainy, Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova. Kyiv: Vyd-vo UDU imeni

Mykhaila Drahomanova, (Vypusk 45: zbirnyk naukovykh prats), 137-147. DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2023.45.22> [in Ukrainian].

7. Bandura, A. Felf-efficacy: Toward a unifying theory of Behavior chade // Psychological Review. -1977.-v.84.-P.191-215.[in English]

8. Searle John R. The rediscovery of the mind / John R Searle. – Cambridge, MA: The MIT Press, 1992. – 320 p. [in English].

УДК: 376-056

Тетяна Скакодуб,

аспірантка,

ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України

e-mail: Tatitka@ukr.net

orcid.org/0009-0004-9255-1105

Tetiana Skakodub,

Graduate student,

Mykola Yarmachenko Institute

of Spesial Pedagogy and Psychology

of the National Academy of educational sciences of Ukraine,

correctional teacher

Кошунальний заклад освіти «Спеціальна школа «ШАНС»

Дніпропетровської обласної ради»

49074, м. Дніпро, вул. Батумська, 2а

Municipal educational Institution

of the Dnipropetrovsk Regional Council

«Special School «CHANCE»

49074, Dnipro, Batumska St., 2a

Ганна Блеч,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

anna.blech8@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-4884-6024

Researcher ID 0-7749-2016

HannaBlech,

candidate of Pedagogical Sciences Senior Researcher

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України вул. М. Берлінського 9, м.
Київ
04060, Україна

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

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

TO THE PROBLEM OF FORMING ENVIRONMENTAL COMPETENCE IN SCHOOLCHILDREN WITH DISORDERS OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT

Анотація. Статтю присвячено аналізу проблеми формування екологічної компетентності школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Зазначено, що формування екологічної компетентності є одним із ключових завдань для розвитку екологічно культурної особистості, формування природоохоронної діяльності підростаючого покоління. Розглянуто компетентнісний підхід у навчанні учнів з порушеннями інтелектуального розвитку як головний компонент сучасної освіти. Визначено, що екологічна компетентність – це сукупність знань, умінь і навичок, спрямованих на охорону природи. Проаналізовано складові екологічної компетентності. Зазначено, що екологічна компетентність є складовою екологічної культури людини.

Ключові слова: екологічна компетентність, школярі з порушеннями інтелектуального розвитку.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the problem of forming environmental competence of schoolchildren with intellectual disabilities. It is noted that the formation of ecological competence is one of the key tasks for the development of an ecologically cultured personality, the formation of environmental protection activities of the younger generation. The competence-based approach to teaching students with intellectual disabilities as the main component of modern education is considered. It is determined that environmental competence is a set of knowledge, skills and abilities aimed at nature protection. The components of environmental competence are analysed. It is noted that environmental competence is a component of human environmental culture.

Key words: environmental competence, students with intellectual disabilities.

Актуальність дослідження. У найважливіших документах, присвячених проблемам навколишнього середовища і гармонійного розвитку людства, велика увага приділяється екологічній культурі і свідомості, інформованості людей про екологічну ситуацію в світі, регіоні, в місці проживання, їх обізнаності з можливими шляхами розв'язання різних екологічних проблем, з концептуальними підходами до збереження біосфери. Пріоритетність даного питання у реформуванні сучасної науки та освіти визначено нормативно-правовими документами, зокрема: Державною національною програмою «Освіта. Україна XXI століття», Законом «Про концепцію екологічної освіти в Україні», Стратегією розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки та ін.

Формування екологічної компетентності людини є одним із першочергових завдань сьогодення. Шлях до екологічної

культури лежить через ефективну екологічну освіту. Насамперед означена проблема стосується виховання підростаючого покоління, тому що саме діти – це майбутнє людства. Тому так важливо здійснювати формування екологічної компетентності у дітей, формувати особистість, яка вміє жити в гармонії з природою, відчувати себе її частиною, для якої нормою життя є дбайливе ставлення до неї.

Одним із актуальних запитів сучасного суспільства є підвищення екологічної освіти учнів в шкільних та позашкільних закладах та забезпечення гармонізації стосунків суспільства і природи у контексті раціонального природокористування, що можливе за умови набуття учнями екологічної грамотності та екологічної компетентності, зокрема і у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Адже формування екологічної компетентності у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку не лише сприяє вдосконаленню і корекції екологічної діяльності та поведінки таких учнів, а й чинить позитивний вплив на їх всебічний розвиток, соціальну інтеграцію та самооцінку.

Важливим напрямом освіти дітей з інтелектуальними порушеннями є формування системи знань, умінь, навичок, цінностей, мотивації до особистісної участі у розв'язанні екологічних проблем. Для вирішення цих питань запроваджено компетентнісний підхід в контексті основних положень Нової української школи. У Концепції НУШ зазначено, що однією із ключових компетентностей, яку необхідно формувати в учнів, є екологічна грамотність і здорове життя. Суть цієї компетентності

полягає в умінні розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в межах сталого розвитку, усвідомленні ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність та бажання дотримуватися здорового способу життя. Найважливішою складовою екологічної компетентності є формування мотивації учнів щодо збереження і примноження природи та її багатств. Головною метою екологічної освіти в контексті НУШ є виховання в учнів заощадливого природокористування, усвідомлення ролі навколишнього середовища у житті сьогодення і майбутнього та вміння дотримуватись здорового способу життя і збереження природи. Сьогодні перед педагогами стоїть завдання формування екологічної культури учнів, починаючи з наймолодших і закінчуючи старшими школярами, враховуючи їхні вікові та психологічні індивідуальні особливості.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Формування екологічної компетентності на різних етапах онтогенезу особистості було предметом наукових пошуків О. Гуренкової, Д. Єрмакова, Т. Коростельової, О. Пруцакової, Н. Пустовіт та ін. У початковій школі вперше формується система знань про природу, тому ставлення учнів до неї залежить від того, наскільки вони оволодівають цими знаннями, як у них буде сформовано екологічне мислення та компетентність.

Основні підходи до змісту, сутності та структури екологічної компетентності, визначення принципів, за якими відбувається її формування, визначено у працях О. Колонькової,

В. Маршицької, О. Пруцакової, Н. Пустовіт, Л. Руденко, Л. Титаренко та ін. На необхідності формування екологічних знань і уявлень наголошується в дослідженнях В. Воронкової, Т. Головіна, Т. Ліфанова та ін.

Вчені в галузі спеціальної педагогіки та психології вже тривалий час займаються розробкою теоретичних та практичних шляхів екологізації навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Напрацювання з цієї тематики знаходимо у результатах наукових досліджень В. Бондаря, О. Вержиховської, В. Синьова. Про важливість і необхідність формування дбайливого ставлення до природи у дітей з інтелектуальними порушеннями зазначали Є. Калініна, Н. Морозова, Є. Стребелева та ін. Питання навчання природознавства у спеціальній школі, зокрема і формування екологічної грамотності, культури дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, розглядаються в працях В. Бондаря, А. Берзнієкса, Г. Блеч, О.Вержиховської, Є. Ковальнової, В. Постовської, Л. Румянцевої, Л. Співак, Я. Співак, Л.Стожок, С. Трикоз, Є.Худенко, Г. Яблокової та ін. Значущість та можливості корекційно-розвивальної роботи з екологічного виховання дітей із психофізичними особливостями обґрунтовано у наукових працях К. Данилюк, С. Кондратенко, О. Охріменко, Г. Петренко, Н. Пустової, М.Філоненко. Вченими І. Матвійчук, Л. Одинченко, В.Синьовим, Т. Скиба, О. Шевельовою та іншими досліджено дану проблему в контексті вивчення географічного матеріалу у спеціальному загальноосвітньому закладі.

Наразі науковці та практики продовжують пошуки шляхів забезпечення ефективної організації процесу навчання з формування екологічної компетентності та цілісної спеціальної технології щодо її формування в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Мета статті – аналіз психолого-педагогічної літератури щодо наукових поглядів і власних спостережень з проблеми дослідження, визначення й обґрунтування теоретичних засад формування екологічної компетентності, розкриття суті поняття «екологічна компетентність», її компонентів та складників.

Методи дослідження. Під час написання статті використовується теоретичний метод дослідження: аналіз методичної, психолого-педагогічної, соціальної літератури.

Виклад основного матеріалу. Розвиток та інтеграція України в європейську спільноту здійснюють значний вплив на організацію освітнього процесу. Міністерством освіти України було запроваджено в освітній процес концепцію Нової української школи. Важливим напрямом реформування шкільної освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в контексті реалізації Нової української школи є компетентнісний підхід до навчання, який готує дітей до життя, вчить їх критично мислити, аналізувати ситуації та опрацьовувати їх. Принципи навчання змінили свій вектор з накопичення знань та інформації на встановлення причинно-наслідкових зв'язків та накопичення з отриманої інформації необхідних знань. Нова українська школа ставить за

мету навчити дітей постійно опановувати нові знання, черпати необхідну інформацію та застосовувати її впродовж життя.

Метою освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є гармонійний розвиток особистості, підготовка дитини до самостійного життя, формування життєво необхідних знань, умінь і навичок для застосування їх на практиці, розвиток навичок здорового способу життя та виховання екологічно свідомої особистості. Засвоєння загальнонавчальних, соціальноадаптивних знань, умінь і навичок закладає основу для подальшої успішної соціалізації особистості.

Компетентнісний підхід до навчання забезпечує право кожного учня на індивідуальний розвиток з урахуванням його пізнавальних можливостей. Водночас орієнтуються на зону найближчого розвитку учня, тобто на його потенційні можливості, які реалізуються на даний час завдяки різним видам педагогічної зовнішньої допомоги, а в подальшому стануть надбанням самостійної життєдіяльності дитини [15].

Процес формування екологічної компетентності учнів шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу, способів навчально-пізнавальної діяльності, розвитку ціннісних орієнтацій у різних сферах життєдіяльності та природоохоронної практики враховано в Державному стандарті початкової освіти (2018р.), який ґрунтується на засадах компетентнісного та особистісно орієнтованих підходах до навчання, враховує вікові особливості психофізіологічного розвитку дитини.

В процесі аналізу поняття «екологічна компетентність» треба звернутись до тлумачення в педагогіці первинного поняття – «компетентності», та до поняття «компетенції».

Важливою складовою компетентнісного підходу є розвиток ключових компетентностей. Автори Нової української школи виділяють одинадцять ключових компетентностей – спілкування державною мовою, рідною мовою (в разі, якщо вона відрізняється від державної), іноземними мовами, математична, природнича, соціально-трудова, екологічна, інформаційно-комунікаційна, навчання впродовж життя, громадянська та соціальна, культурна, фінансова компетентності. Ці компетентності формують вміння спілкуватися, взаємодіяти та співпрацювати з оточуючими дітьми та дорослими.

У проєкті Нової української школи зазначають, що компетентність – це динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та подальшу навчальну діяльність [1].

Отже, компетентність це сукупність знань, умінь і навичок, які характеризують особистість як здатну для успішного виконання певної дії в певній області. Ця здатність передбачає глибокі знання в обраній сфері, конкретні навички, особливий стиль мислення, а також усвідомлення відповідальності за власні дії.

Важливо розуміти, що в науці існує деяка термінологічна і концептуальна плутанина навколо термінів «компетентність» і

«компетенція» як тотожних за значенням, але в свою чергу вітчизняні дослідники їх розділяють. М. Головань зазначає, що компетенція – це певна норма, досягнення, яка може свідчити про можливість правильного вирішення якого-небудь завдання, а компетентність – це оцінка досягнення (або недосягнення) цієї норми. Компетентність виступає як якість, характеристика особи, яка дає їй змогу (або навіть дає право) вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження у певній галузі. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини. Цим самим підкреслюється інтегративний характер поняття «компетентність» [5]. У Концепції Нової української школи зазначено, що однією із ключових компетентностей, які необхідно формувати в учнів, є екологічна грамотність і здоровий спосіб життя. Суть цієї компетентності полягає в умінні розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в межах сталого розвитку, усвідомленні ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність та бажання дотримуватися здорового способу життя. Найважливішою складовою екологічної компетентності є формування мотивації в учнів щодо збереження і примноження природи та її багатств.

Формування екологічної компетентності є важливою в сучасних умовах розвитку громадянського суспільства через зростаючу загрозу екологічної кризи, тому освітні заклади грають визначну роль у формуванні еко-особистості. Отже, для подальшого дослідження важливим є визначення сутності поняття

«екологічна компетентність». Сьогодні єдиного підходу до визначення поняття екологічної компетентності немає.

Так, у психолого-педагогічній літературі поняття «екологічна компетентність» розглядається як динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та в подальшому навчальну діяльність, і є результатом на певному рівні освіти (І. Мостов'як).

У свою чергу Л. Руденко зазначає, що екологічна компетентність – це підготовленість і здатність людини до практичного вирішення екологічних завдань, наявність у неї певних особистісних якостей у поєднанні з необхідним запасом знань і умінь діяти у проблемних ситуаціях [7].

З вищезазначеного ми розуміємо, що екологічна компетентність формує в особистості знання, вміння, якості, принципи та підготовленість до вирішення практичних завдань щодо природоохоронної діяльності в майбутньому. Формування екологічної компетентності передбачає засвоєння учнями необхідних знань, які є основою для розвитку відповідних ставлень, практичних умінь і навичок у сфері взаємодії з навколишнім середовищем. Це надає особистості можливість активно брати участь у розв'язанні екологічних проблем за допомогою творчого підходу. Такий підхід є важливою складовою Концепції екологічної освіти України, яка передбачає єдність трьох основних тенденцій: формування сучасних екологічних

уявлень, нового ставлення до природи, а також застосування нових стратегій і технологій взаємодії з природою.

У сучасних працях екологічна компетентність розглядається як здатність особистості до ситуативної діяльності в побуті та природному оточенні, коли набуті екологічні знання, навички, досвід і цінності актуалізуються в умінні приймати рішення і виконувати адекватні дії, усвідомлюючи їх наслідки для довкілля (В. Маршицька) [11].

О. Колонькова визначає екологічну компетентність як систему знань, умінь та навичок у сфері екологічної діяльності, що відповідають внутрішній позиції та забезпечують кваліфіковане розв'язання екологічно небезпечних ситуацій, спостереження та контроль за дотриманням екологічних вимог у різних сферах життєдіяльності згідно з екологічним законодавством України [8].

Очікуваним результатом розвитку екологічної компетентності є сформованість знань щодо ощадного природокористування, дотримання правил еко-поведінки, збереження природних ресурсів, сортування сміття, повторне використання вживаних речей. Фундаментом екологічної компетентності є екологічні знання, навички та вміння практичної діяльності в довкіллі. Екологічні знання, здобуті особистістю, є результатом її власного навчання, яке відбувається під впливом екологічної інформації. Необхідні знання для розвитку екологічної компетентності здобувачі освіти отримують під час занять в процесі вивчення предметів природничого циклу.

Екологічна компетентність спрямована не тільки на отримання знань про навколишнє середовище і екологічне становище загалом, а й формує у дитини вміння, розуміння щодо здійснення конкретних кроків для розв'язання цієї проблеми.

Екологічна компетентність є складовою екологічної культури. Як зазначає Ю. Швалб, природничо спрямована соціальна робота сприяє формуванню екологічної культури та розвитку особистості в цілому, та звертає увагу на важливість розвитку екологічної культури у людини. Науковець згідно з чотирирівнівною моделлю освіти (навчання, вчитися застосовувати знання, вчитися бути, вчитися жити разом) побудував психологічну модель формування екологічної культури. Ця модель екологічної культури містить поетапне формування екологічної грамотності, екологічної освіченості та екологічної компетентності. Тобто екологічна компетентність є невід'ємною складовою розвитку екологічної культури у людини. Розглянемо ці складові більш детально [16]:

1. *Екологічна грамотність.* Згідно з тлумачним словником, «екологічна грамотність – рівень природничо-наукових знань, спеціальних умінь і навичок, а також моральних якостей людини, що дають їй змогу свідомо брати участь в природоохоронній діяльності». Становлення екологічної грамотності проходить від отримання знань про екологію та її проблеми, установки на виконання правил природоохоронних законів та усвідомлення екологічних проблем через недотримання правил щодо збереження довкілля. Методом розвитку цього етапу

є екологічно-орієнтовані ігрова діяльність, демонстраційні експерименти та інтерактивні лекції.

2. *Екологічна освіченість* – це рівень розуміння та усвідомлення людиною проблем та викликів, що стосуються довкілля та природи. Вона містить знання про екологічні процеси, вплив людської діяльності на природу, а також усвідомлення власної ролі в збереженні середовища. Розвиток еко-свідомості на цьому етапі здобувається завдяки системності знань, вмінні застосовувати ці знання та вмінні транслювати знання, тобто поширювати їх. Розвиток екологічної освіченості відбувається через творчу, проєктно-ігрову діяльність, участь в екологічних ініціативах і заходах.

3. *Екологічна компетентність* – формування особистості, яка розуміє, оцінює і усвідомлює вплив людини на довкілля та природні ресурси, може приймати раціональні рішення та дії для розв'язання проблем. Розвиток екологічної компетентності залежить від особистісного ставлення до життєвого середовища та готовності відповідати за наслідки власної екологічної діяльності. Виховуються такі якості методом участі у тренінгу з формування готовності до екологічної діяльності та саме екологічною діяльністю.

4. *Екологічна культура* забезпечується формуванням системи особистісних цінностей, спрямованих на збереження природи, екологічної свідомості, екологічного світогляду та екологічно доцільної поведінки індивіда [12]. Тобто це сукупність знань, цінностей, умінь та практик, які сприяють усвідомленню

важливості збереження природи, а також раціональному використанню ресурсів. Вона охоплює розуміння взаємозв'язків між людиною та природою, усвідомлення власного впливу на довкілля та прийняття відповідальних рішень у побуті, громадському житті та виробництві. Екологічна культура сприяє створенню стійкого та збалансованого суспільства, де люди живуть у гармонії з природою, дбаючи про її збереження для майбутніх поколінь. Параметрами розвитку екологічної культури в індивідуума є екологічна свідомість та біоприродна діяльність. Методами розвитку є втілення проєктів і творчих задумів та самотійна екологічна діяльність [9].

Під час вивчення проблеми екологічної компетентності науковці акцентують увагу на тому, що головною метою екологічного виховання, екологічної культури, грамотності чи освіченості на першому і головному місці постає проблема співіснування природи і людини та важливість розвитку в дитини екологічно здорової особистості. Ми вбачаємо, що екологічна компетентність тісно пов'язана з екологічною культурою, ці два поняття доповнюють одне одного.

О. Бондар проводить паралелі між поняттями «екологічна компетентність» та «екологічна культура». Автор зазначає, що екологічна культура застосовується не лише для характеристики окремої особистості, а й стосовно окремих груп людей, суспільства загалом; розглядається як духовна основа, ціннісно-світоглядний орієнтир, що визначає вибір, рішення й спрямованість дії; як духовна основа, ціннісно-світоглядний

орієнтир, що визначає вибір рішення, спрямованість дії. Натомість екологічна компетентність має однозначно особистісне спрямування і не застосовується для характеристики суспільства; акцентується увага на предметно-дієвому компоненті, що передбачає оволодіння комплексною процедурою застосування знань і умінь для розв'язання актуальних екологічних завдань; компетентність узагальнює діяльнісно-практичні компоненти екологічної культури, ґрунтуючись на знаннях, різноманітних уміннях, цінностях і переконаннях, вольових якостях особистості; узагальнює діяльнісно-практичні компоненти екологічної культури, ґрунтуючись на знаннях, різноманітних уміннях, цінностях і переконаннях, вольових якостях особистості [2].

Отже, екологічна культура – це стан душі людини, її світогляд, переконання та орієнтир у житті. В свою чергу екологічна компетентність – це накопичені знання та конкретні дії щодо подолання екологічних криз та проблем, вміння відрізняти, що шкодить довкіллю, а що, навпаки, приносить користь, сформована звичка застосовувати здобуті знання з екологічної тематики протягом життя.

Розглянувши модель екологічної культури Ю. Швалба, ми бачимо, що екологічна компетентність займає пріоритетне місце у ній. Тому ми вбачаємо, що варто переглянути складові екологічної компетентності:

- когнітивна складова передбачає вивчення, запам'ятовування та застосування нових знань у сфері екології та створенні умов екологічного середовища;

- ціннісно-етична складова охоплює моральні, етичні цінності та принципи, підкріплені соціально-правовими аспектами (ця складова дає можливість будувати, оцінювати та вибирати екологічно орієнтовані вчинки, що базуються на принципах екологічної культури та гармонізації з природним середовищем);
- операційно-технологічна або поведінкова складова характеризує здібності особистості у застосуванні отриманих знань, умінь та навичок у практичній діяльності, вмінні ділитись знаннями та впливати на суспільство у сфері екології;
- мотиваційна складова окреслюється як внутрішня готовність індивідуума жити і виконувати принципи екологічної відповідальності для збереження довкілля, свого роду мотивація взаємодіяти з природою;
- особистісна складова екологічної компетентності говорить про екологічно сформовану особистість, яка веде екологічний спосіб життя, взаємодіє з природою та екологічно мислить.

Екологічна компетентність як інтегральна якість особистості визначається сукупністю сформованих у її структурі складових, які окреслюють її екологічну свідомість. Ця комплексна характеристика враховує розвиток знань, навичок, мотивації та практичних дій у сфері екології, сприяючи формуванню повноцінної екологічної компетентності у людини.

У формуванні екологічної компетентності використовуються різні підходи, які спрямовані на розвиток знань, навичок, цінностей та мотивації у сфері екології. Ось деякі з підходів:

1. Практичний підхід орієнтований на конкретні аспекти екології, такі як дослідження природи, взаємодія з навколишнім середовищем та участь у реалізації екологічних проєктів (Н. Стецула, Л. Оршанський) [14].
2. Інтерактивний підхід передбачає залучення учнів до активних дискусій, групової роботи та виконання практичних завдань з метою сприяння взаємодії та обміну думками щодо екологічних проблем (Я. Логвінова) [10].
3. Аксиологічний підхід спрямований на розвиток ціннісних орієнтацій, формування поваги до природи та підтримку бажання дбати про навколишнє середовище (Г. Глухова) [4].

Ці підходи допомагають створювати комплексну програму формування екологічної компетентності, яка охоплює всі аспекти, необхідні для ощадного та відповідального ставлення до природи.

Отже, на наше переконання, екологічна компетентність – це насамперед здатність особи до активності у побутових та природних умовах, де набуті екологічні знання, уміння і навички дають змогу ефективно приймати рішення, здійснювати ті чи інші вчинки та нести за них відповідальність, усвідомлювати наслідки своєї діяльності для оточуючого середовища. Екологічна компетентність характеризується дотриманням норм і правил певного індивідуума. Отримання та засвоєння принципів екологічної компетентності містить нормативний, когнітивний, емоційний, мотиваційний та практичний аспекти, сприяючи створенню екологічної гармонії та взаємодії з природою, що допомагає запобігати екологічно небезпечним ситуаціям.

Напрямок педагогічної діяльності із навчання дбайливого природокористування набуває особливої актуальності у системі спеціальної освіти. Основою екологічної компетентності є екологічні знання. Саме із засвоєнням екологічних знань відбувається інформування школярів про проблеми екології, сприяння усвідомленню дітьми екологічних норм і цінностей. Екологічні знання сприяють формуванню свідомого ставлення до навколишнього світу, природи та закладають основи екологічної свідомості.

Відомо, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку не так швидко опановують навчальний матеріал та засвоюють нові знання і практичні навички. Так, огляд наукових робіт, присвячених дослідженню психофізичного розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (Г. Блеч, О. Гаяш, В. Синьов, В. Тарасова, С. Трикоз), дає можливість виокремити такі його особливості: слабкість процесу збудження і слабкість замикальної функції: нові умовні зв'язки формуються уповільнено, відзначаються нестійкістю, швидко зникають без закріплення; складність вироблення диференціювань: нездатність швидко і правильно відрізнити одне явище від іншого; розумові операції інертні та малорухомі, немає легкості у переході від одного логічного зв'язку до іншого; труднощі у розумінні абстрактних залежностей та послідовності подій без спираючого на безпосереднє наочне сприймання; увага нестійка; сприймання відрізняється обмеженістю, недиференційованістю, слабкістю аналізу та узагальненістю сприйнятих вражень.

У вивченні методичних особливостей засвоєння екологічних знань учнями з порушеннями інтелектуального розвитку О. Вержиховська та І. Рудзевич зазначають, що ключовим етапом у формуванні екологічної компетентності є організація пізнавальної діяльності учнів та забезпечення сприймання явищ, предметів та подій під час навчання, ігор та суспільно-корисної праці. Саме при такій організації роботи діти можуть успішно оволодівати екологічними знаннями, отримувати знання про правила, норми поведінки та цінності, пов'язані з природою, набувати практичних умінь і навичок щодо природоохоронної діяльності.

Авторами також визначено основні напрями діяльності педагога, які спрямовані на формування екологічної компетентності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку:

1. Розвиток внутрішньої потреби у пізнанні природи. Цей напрям роботи спрямований на виклик інтересу у дитини до вивчення природи, формування пізнавальної активності та цікавості.
2. Оволодіння нормами екологічно грамотної поведінки. Здійснює розвиток знань, умінь і навичок, які дають можливість оволодіти екологічною поведінкою та свідомо поводитись з природою.
3. Засвоєння народних традицій у взаємовідносинах з природою. Спрямовано на ознайомлення дітей з народними традиціями українців, повагою до рослинних народних символів, які оспівуються у піснях та віршах та природи загалом.
4. Залучення до природоохоронної діяльності. Спрямовано на залучення учнів до заходів з охорони природи.

5. Сприяння переходу опанованих знань в переконання та естетичні смаки. Цей напрям забезпечує перехід отриманих знань в переконання, розвиток естетичного смаку та встановлення норм поведінки в природі [3].

Ю. Галецька та І. Матвійчук наголошують, що екологічна компетентність формується під час спостереження та догляду за рослинами, діти долучаються до природного середовища особисто, вчаться правильному поводженню з рослинами та формують уявлення про природні чинники для розвитку рослин. Ці аспекти учні з порушеннями інтелектуального розвитку отримують на уроках природознавства, географії, трудового навчання та соціально-побутового орієнтування.

Я. Співак, досліджуючи екологічну компетентність у процесі вивчення природознавства, зазначає, що елементи екологічної теорії та практики і запровадження їх в життя діти з порушеннями інтелектуального розвитку мають опановувати паралельно із засвоєнням основних понять та набуттям умінь і навичок з природничих наук. Також автор зазначає, що інтерес до природи та природоохоронної діяльності в учнів спеціальної школи має поверхневий і нестійкий характер, якість екологічних знань характеризується низьким рівнем усвідомленості, міцності, систематизованості і повноти [13].

І. Матвійчук, С. Абрамова, Т. Скиба наголошують на важливості географії у формуванні екологічної компетентності в школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. О. Одинченко та Т. Скиба розглядають географічні ігри як засіб

формування правил поведінки у природі та виховання моральних норм дитини.

Аналіз педагогічних досліджень показав, що для формування екологічної компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку важливі такі підходи:

1. Індивідуальна освітня траєкторія – ця траєкторія охоплює предметний та соціально-орієнтований напрями, що сприяють формуванню життєво-необхідних навичок.
2. Життєва компетентність – це здатність дитини з порушеннями інтелектуального розвитку у процесі інтегрування в соціальне оточення цілісно реалізовувати свої досвід і цінності, керувати емоціями, регулювати власну поведінку.
3. Пошукова діяльність – це необхідність стимулювати учнів до сприймання властивостей і якостей предметів, явищ природного і соціального оточення, що сприяє ефективному формуванню ключових та предметних компетентностей.
4. Стратегії навчання – розроблення інноваційних стратегій навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, для розвитку їх готовності у житті суспільства.
5. Конкретизація змісту навчання – підбір індивідуального змісту навчання для дітей відповідно до їхніх пізнавальних можливостей.

Вчені зазначають, що процес формування у школярів екологічної компетентності повинен супроводжуватись дотриманням принципів екологічної освіти та виховання, до числа яких входять такі:

- принцип взаємозв'язку глобального, національного та краєзнавчого підходів;
- співпраці;
- прогностичності;
- міждисциплінарності;
- єдності теорії та практики;
- безперервності;
- єдності інтелектуального та емоційного сприйняття навколишнього середовища у практичній діяльності щодо його збереження, догляду за ним та поліпшення його якісного та кількісного складу.

Отже, сформована екологічна компетентність дає змогу школяру на практиці реалізовувати наявні знання та навички в екологічній сфері. Особистість, яка володіє високим рівнем екологічної компетентності, повинна вміти встановлювати та правильно аналізувати причинно-наслідкові зв'язки екологічних проблем, а також прогнозувати екологічні наслідки людської діяльності. Екологічна поведінка особистості у побуті, в умовах навчання та трудової діяльності повинна бути екологічно виправдана та доцільна. Загальною метою екологічної освіти є формування людини, яка здатна усвідомлювати наслідки власних дій щодо навколишнього природного середовища, людини, яка може жити у відносній гармонії з природою в умовах сучасного світу.

Висновки. Аналіз психолого-педагогічних джерел довів необхідність розкриття змісту поняття «екологічна

компетентність», особливостей її структури щодо реалізації в освітньому процесі. Під «екологічною компетентністю» ми розуміємо інтегрований результат навчальної діяльності учнів, пов'язаний із набуттям системи знань, умінь та ціннісних орієнтацій особистості у сфері екологічної діяльності, які формуються передусім завдяки опануванню змісту предметів екологічного спрямування.

Більшість авторів вважають, що саме на уроках створюються можливості для залучення дітей з інтелектуальними порушеннями до екологічно-орієнтованої діяльності та формування в них екологічної компетентності.

Перспективою подальших досліджень з даної теми є: вивчення особливостей сформованих екологічних знань у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку; дослідження рівня розвитку екологічної культури учнів спеціальної школи; вивчення рівня теоретичних знань та практичних умінь у збереженні природних багатств та розробка педагогічних умов ефективного формування екологічної компетентності в освітньому процесі у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік, Н. (2017). *Нова українська школа: Порадник для вчителя : Навч.-метод. матеріали*. ТОВ «Вид. дім «Плеяди».

2. Бондар, О. (2015). *Екологічна освіта для сталого розвитку у запитаннях та відповідях*. Грінь Д.С.
3. Вержиховська, О., & Рудзевич, І. (2016). *Теорія і методика виховання дітей в спеціальній школі*(2-ге вид.). Кам'янець-Под. нац. ун-т ім. Ів. Огієнка.
4. Глухова, Г. (2007). *Аксіологічні засади формування екологічної культури студентів вищих технічних навчальних закладів*[Дис. канд. пед. наук, Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів]. https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/42033/Hlukhova_dis.pdf?sequence=1&isAllowed=y
5. Головань, М. (2008). Компетенція і компетентність: Досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*, (3), 23–30.
6. Коваль, В., & Погасій, І. (2018). *Екологічна компетентність учителя Нової української школи*.
7. Колонькова, О. (2007). Формування екологічної компетентності старшокласників засобами дистанційної освіти. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. прац*, 1(10), 379–387.
8. Левченко, В. (б. д.). *Психологічний супровід формування екологічної компетентності*. <https://lib.iitta.gov.ua/716415/1/Екологічна%20компетентність.pdf>
9. Логвінова, Я. (2019). Інтерактивні технології формування екологічної компетентності студентів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.*, (168), 136–138.
10. Маршицька, В. (2005). Сутнісні характеристики екологічної компетентності учнів початкової школи. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. праць.*, 2(8), 20–24.

11. Плахотнік, О. (2004). 12. Психолого-педагогічні засади ціннісного ставлення особистості до природи. *Гуманізація навчально-виховного процесу. Науково-методичний збірник*, (21), 320–328.

12. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, Постанова Кабінету Міністрів України № 1392 (2020) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п#Text>

13. Співак, Я. (2013). *Формування екологічної культури в розумово відсталих підлітків у процесі вивчення природознавства*[Автореф. дис. канд. пед. наук, Міністерство освіти і науки України національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова]. <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/37931/100182540.pdf?sequence=1>.

14. Стецула, Н., & Оршанський, Л. (2023). Практичні аспекти методики підготовки майбутніх учителів до формування екологічної компетентності учнів на уроках географії. *Ukrainian Educational Journal*, (1), 141–151. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-141-151>

15. Чеботарьова, О., Блеч, Г., Бобренко, І., Гладченко, І., Мякушко, О., Трикоз, С., Сухіна, І., & Ярмола, Н. (2019). Освіта учнів з інтелектуальними порушеннями в контексті нової української школи. У О. Чеботарьова (Ред.), *Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями*(с. 233). ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. [https://ispukr.org.ua/articles/19/Особливості%20реалізації%20компетентнісного%20підходу%20в%20освіті%20дітей%20з%20інтелектуальними%20порушеннями%20\(ост%20ред\).pdf](https://ispukr.org.ua/articles/19/Особливості%20реалізації%20компетентнісного%20підходу%20в%20освіті%20дітей%20з%20інтелектуальними%20порушеннями%20(ост%20ред).pdf)

16. Швалб, Ю. (2018). *Екологічна психологія*. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. https://lib.iitta.gov.ua/712889/1/hrestom_eco_2018a.pdf. Київ : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 223 с.

REFERENCES

1. Bibik, N. (2017). Nova ukrainska shkola: Poradnyk dlia vchytelia [The New Ukrainian School: Teacher's Guide]: Navch.-metod. materialy. TOV «Vyd. dim «Pleiady» [in Ukrainian].
2. Bondar, O. (2015). Ekolohichna osvita dlia staloho rozvytku u zapytanniakh ta vidpovidiakh [Environmental education for sustainable development in questions and answers].Hrin D.S [in Ukrainian].
3. Verzhikhovska, O., & Rudzevych, I. (2016). Teoriia i metodyka vykhovannia ditei v spetsialnii shkoli [Theory and methods of raising children in a special school] (2-he vyd.). Kamianets-Pod. nats. un-t im. Iv. Ohienka [in Ukrainian].
4. Hlukhova, H. (2007). Aksiolohichni zasady formuvannia ekolohichnoi kultury studentiv vyshchych tekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Axiological principles of formation of ecological culture of students of higher technical educational institutions][Dys. kand. ped. nauk, Pivdennoukrainskyi rehionalnyi instytut pislidyplomnoi osvity pedahohichnykh kadriv]. https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/42033/Hlukhova_dis.pdf?sequence=1&isAllowed=y [in Ukrainian].
5. Holovan, M. (2008). Kompetentsiia i kompetentnist: Dosvid teorii, teoriia dosvidu [Competence and competence: Theory experience, theory of experience]. Vyshcha osvita Ukrainy, (3), 23–30 [in Ukrainian].
6. Koval, V., & Pohasii, I. (2018). Ekolohichna kompetentnist uchytelia Novoi ukrainskoi shkoly [Environmental competence of the teacher of the New Ukrainian School][in Ukrainian].
7. Kolonkova, O. (2007). Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti starshoklasnykiv zasobamy dystantsiinoi osvity [Formation of environmental competence of high school students by means of distance education]: Teoretyko–metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi Zb. nauk. prats, 1(10), 379–387 [in Ukrainian].

8. Levchenko, V. (b. d.). Psykholohichniy suprovid formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti [Psychological support of the formation of environmental competence].

<https://lib.iitta.gov.ua/716415/1/Ekolohichna%20kompetentnist.pdf> [in Ukrainian].

9. Lohvinova, Ya. (2019). Interaktyvni tekhnolohii formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti studentiv [Interactive technologies for the formation of environmental competence of students]. Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky., (168), 136–138 [in Ukrainian].

10. Marshytska, V. (2005). Sutnisni kharakterystyky ekolohichnoi kompetentnosti uchniv pochatkovoi shkoly [Essential characteristics of environmental competence of elementary school students]. Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodii: Zb. nauk. prats., 2(8), 20–24 [in Ukrainian].

11. Plakhotnik, O. (2004). 12. Psykholoho-pedahohichni zasady tsinnisnoho stavlennia osobystosti do pryrody [Psychological and pedagogical principles of the value attitude of the individual to nature]. Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu. Naukovo-metodychnyi zbirnyk, (21), 320–328 [in Ukrainian].

12. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity, Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 1392 [On the approval of the State standard of basic and comprehensive general secondary education, Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 1392](2020) (Ukraina). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p#Text> [in Ukrainian]

13. Spivak, Ya. (2013). Formuvannia ekolohichnoi kultury v rozumovo vidstalykh pidlitkiv u protsesi vyvchennia pryrodoznavstva [The formation of ecological culture in mentally retarded teenagers in the process of studying natural science] [Avtoref. dys. kand. ped. nauk, Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy natsionalnyi pedahohichniy universytet imeni M. P. Drahomanova]. <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/37931/100182540.pdf?sequence=1> [in Ukrainian].

14. Stetsula, N., & Orshanskyi, L. (2023). Praktychni aspekty metodyky pidhotovky maibutnikh uchyteliv do formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti uchniv na urokakh heohrafii [Practical aspects of the methodology of training future teachers for the formation of environmental competence of students in geography lessons]. *Ukrainian Educational Journal*, (1), 141–151. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-141-151> [in Ukrainian].

15. Chebotarova, O., Blech, H., Bobrenko, I., Hladchenko, I., Miakushko, O., Trykoz, S., Sukhina, I., & Yarmola, N. (2019). Osvita uchniv z intelektualnymy porushenniamy v konteksti novoi ukrainskoi shkoly [Education of students with intellectual disabilities in the context of the new Ukrainian school]. U O. Chebotarova (Red.), *Osoblyvosti realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu v osviti ditei z intelektualnymy porushenniamy* (s. 233). ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. [https://ispukr.org.ua/articles/19/Osoblyvosti%20realizatsii%20kompetentnisnoho%20pidkhodu%20v%20osviti%20ditei%20z%20intelektualnymy%20porushenniamy%20%20\(ost%20red\).pdf](https://ispukr.org.ua/articles/19/Osoblyvosti%20realizatsii%20kompetentnisnoho%20pidkhodu%20v%20osviti%20ditei%20z%20intelektualnymy%20porushenniamy%20%20(ost%20red).pdf) [in Ukrainian].

16. Shvalb, Yu. (2018). Ekolohichna psykholohiia [Environmental psychology]. In-t psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. https://lib.iitta.gov.ua/712889/1/hrestom_eco_2018a.pdf. Kyiv : In-t psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 2018. 223 s. [in Ukrainian].

ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

УДК 37.013:376

Галина Воробель,

кандидат педагогічних наук, заслужений працівник освіти України,
директор

khmznvz@ukr.net

Halyna Vorobel,

Candidate of Pedagogical Sciences, Honored Worker of Education of Ukraine,
director

Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа №33, Хмельницький,
Україна
вул. Завадського 8/1, м. Хмельницький, 29013, Україна

Khmelnytskyi special comprehensive school 33, Khmelnytskyi, Ukraine
st. Zavadskoho 8/1, Khmelnytskyi, 29013, Ukraine

ОСВІТА ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ В УМОВАХ ВІЙНИ (З ДОСВІДУ ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ №33)

EDUCATION OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT IN THE CONDITIONS OF WAR (FROM THE EXPERIENCE OF THE KHMELNYTSKA SPECIAL COMPREHENSIVE SCHOOL №33)

Анотація. Педагогічні колективи спеціальних закладів освіти в умовах викликів воєнного часу знаходять рішення, щоб навчати та підтримувати учнів, утілювати актуальні зміни в організації шкільного простору, швидко реагувати на зміни ситуації, потреби громади тощо. В умовах війни роль спеціальних закладів в освіті дітей з порушеннями слуху, зважаючи на кадровий та матеріальний потенціал, безумовно підвищується. Розвиваються нові напрями роботи, упроваджуються актуальні методики, що зумовлює високу затребуваність таких закладів. Метою статті є висвітлення нагальних проблем організації роботи спеціальних закладів освіти для дітей з порушеннями слуху в умовах воєнного стану в Україні, презентація досвіду роботи Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №33 в умовах війни. Методи дослідження: аналіз психологічної, педагогічної літератури з проблеми дослідження; аналіз нормативно-правових документів; метод

вивчення та узагальнення практичного досвіду роботи спеціальних закладів освіти для дітей з порушеннями слуху; презентація досвіду роботи Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №33 в умовах війни. Окреслено важливі питання навчання дітей з порушеннями слуху в Україні, виклики, що постали через війну, що потрібно враховувати при організації навчання в умовах воєнного стану (облаштування безпечного середовища в школі, обладнання укриття, організація очного навчання, психосоціальна підтримка учнів та батьків тощо), та які переваги спеціальних закладів освіти для учнів з порушеннями слуху. Представлено питання удосконалення нормативного забезпечення освіти дітей з порушеннями слуху, міждисциплінарної співпраці фахівців, залучення батьків.

Ключові слова: діти з порушеннями слуху, освіта в умовах війни, спеціальні заклади освіти для дітей з порушеннями слуху, організація освітнього процесу.

Abstract. Pedagogical teams of special educational institutions in the conditions of wartime challenges find solutions to teach and support students, implement actual changes in the organization of school space, quickly respond to changes in the situation, community needs, etc. In the conditions of the war, the role of special institutions in the education of children with hearing impairment, taking into account the personnel and material potential, definitely increases. New areas of work are being developed, relevant methods are being implemented, which causes such institutions to be in high demand. The purpose of the article is to highlight the urgent problems of organizing the work of special educational institutions for children with hearing impairments in the conditions of martial law in Ukraine, and to present the experience of the work of Khmelnytskyi special comprehensive school No. 33 in the conditions of war. Research methods: analysis of psychological and pedagogical literature on the research problem; analysis of regulatory documents; a method of studying and summarizing the practical experience of special educational institutions for children with hearing

impairment; presentation of work experience of Khmelnytskyi special secondary school No. 33 in wartime conditions. The important issues of teaching children with hearing impairments in Ukraine, the challenges that have arisen due to the war, which must be taken into account when organizing education in martial law conditions (arrangement of a safe environment at school, shelter equipment, organization of face-to-face education, psychosocial support of students and parents, etc.) are outlined. and what are the advantages of special educational institutions for students with hearing impairments. The issue of improving the regulatory support for the education of children with hearing impairments, interdisciplinary cooperation of specialists, and the involvement of parents is presented.

Key words: children with hearing impairments, education in wartime, special educational institutions for children with hearing impairments, organization of the educational process.

Актуальність дослідження. Сьогодні доцільно узагальнити досвід роботи спеціальних шкіл для дітей з порушенням слуху і впровадження інклюзії для дітей цієї категорії в умовах війни.

У надскладних умовах спеціальні заклади освіти для дітей з порушеннями слуху продовжують працювати на виконання Законів України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту» [1, 2], відповідно до Концепції Нової української школи [3], Положення про спеціальну школу, функціональних обов'язків педагогічних працівників та з метою подальшого утвердження відкритої демократичної державно-громадської системи спеціальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, яка базується на принципах дитиноцентризму. У своїй діяльності спеціальні школи керуються нормативно-правовими документами

у сфері освіти, зокрема освіти дітей з особливими освітніми потребами (порушеннями слуху).

Навчальний 2023/2024 рік став справжнім викликом для адміністрації, педагогів спеціальних шкіл для дітей з порушенням слуху, оскільки довелося планувати навчання дітей в різних умовах, за різними форматами і формами здобуття освіти із урахуванням викликів воєнного часу (безпека, відключення електроенергії тощо).

Незважаючи на труднощі, спеціальним школам для дітей з порушеннями слуху вдалося організувати освітній процес із дотриманням вимог безпечної роботи в умовах воєнного стану, забезпечити здобуття початкової, базової середньої та повної загальної середньої освіти, охопити навчанням усіх здобувачів освіти.

На сучасному етапі однією з важливих умов організації освітнього процесу залишається створення безпечного та комфортного освітнього середовища – сукупності умов у спеціальних закладах освіти, що унеможливають заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної або моральної шкоди.

Відтак, потрібні нові підходи до організації роботи спеціальних закладів освіти для дітей з порушеннями слуху в умовах війни, передусім, йдеться про очне навчання і обладнання сучасних укріплень для проведення уроків під час тривоги.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Важливе значення мають праці українських учених, присвячені різним аспектам навчання дітей з порушеннями слуху, підтримки дітей та

молоді з особливими освітніми потребами в умовах кризових ситуацій, що представлено у публікаціях із спеціальної педагогіки та психології (Г. Воробель, В. Жук, В. Засенко, О. Вовченко, С. Кульбіда, В. Литвинова, С. Литовченко, О. Таранченко та ін.) [4-6].

Метою статті є висвітлення нагальних проблем організації роботи спеціальних закладів освіти для дітей з порушеннями слуху в умовах воєнного стану в Україні, презентація досвіду роботи Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №33 в умовах війни.

Методи дослідження: аналіз психологічної, педагогічної літератури з проблеми дослідження; аналіз нормативно-правових документів; метод вивчення та узагальнення практичного досвіду роботи спеціальних закладів освіти для дітей з порушеннями слуху; презентація досвіду роботи Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №33 в умовах війни.

Результати дослідження. Існуючі проблеми в організації освіти дітей з порушеннями слуху в умовах воєнного стану зумовлюють певні рішення із врахуванням кращого національного та міжнародного досвіду.

Окреслимо найбільш важливі питання. На сучасному етапі варто передбачити зміни у підготовці фахівців у педагогічних закладах вищої освіти для спеціальних шкіл для дітей з порушенням слуху з урахуванням викликів воєнного часу; впроваджувати нові напрями роботи; сприяти адаптації дітей до освітнього середовища; надавати корекційну та актуальну на

сьогодні соціальну і психологічну підтримку, створювати комфортне психологічне середовище.

Важливо в період воєнного стану уважно ставитися до психологічного стану (психологічного здоров'я) всіх учасників освітнього процесу, працювати над подоланням тривожності, надавати необхідну психологічну допомогу, налагоджувати комунікацію.

Актуальним напрямом роботи сьогодні є перегляд програм для дітей з порушенням слуху з профорієнтації, потрібно узгоджувати їх з сучасним ринком праці, оскільки людям з порушенням слуху важко конкурувати із чуучими людьми.

За роки незалежності в Україні не вдалося повною мірою реалізувати принципи Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю» та Конвенції ООН «Про права дітей». Зокрема, щодо роботи з батьками: відповідно до міжнародних стандартів командою фахівців здійснюється навчання батьків, надається професійна допомога для виховання і навчання своєї «особливої» дитини, що залишається актуальним для України.

Актуальним на сьогодні є моніторинг якості інклюзивного навчання для дітей з порушеннями слуху. Починаючи з 2017 р. в Україні активно впроваджується освітня інклюзія; результати такого навчання не для всіх учнів є оптимальними (моніторингові дослідження практично не здійснюються).

У спеціальних закладах освіти для дітей з порушенням слуху навчальний та виховний процес відбувається за допомогою двомовного (білінгвального) підходу. І з об'єктивних причин

забезпечити таке навчання сьогодні можливо лише у спеціальному закладі дошкільної освіти або у спеціальному закладі загальної середньої освіти.

Однією із умов організації інклюзивного навчання є створення комфортних умов для здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами. Такі умови вже створені і постійно удосконалюються у спеціальних закладах і недаремно багато дітей, які навчалися в загальноосвітніх школах приходять в заклади, де оточення їх розуміє (важливо саме для дітей з порушеннями слуху).

Ми не намагаємося повернути все, чого досягли в інклюзії, навпаки. Але хочемо дивитися в майбутнє так, як буде краще дітям, їх батькам і суспільству. Для цього потрібно, щоб багаторічний досвід, який напрацьований педагогами спеціальних закладів освіти в Україні, став корисним й для організації інклюзивного навчання.

Системний, багаторічний досвід функціонування спеціальної освіти з конкретними категоріями здобувачів з особливими освітніми потребами переконує, що для багатьох учнів потрібна саме спеціальна освіта, саме спеціальний заклад. До прикладу, навчання дітей з порушенням слуху здійснюється за допомогою двомовного (білінгвального) навчання, де українська словесна і української жестової мови є рівноправними засобами навчання, за участі підготовлених фахівців, в тому числі і нечуючих педагогів.

Недоцільно в умовах війни проводити заходи, які порушують права глухих дітей – закривати чи скорочувати спеціальні заклади освіти, зменшувати фінансування тощо (варто дотримуватися гасла: «Не робіть для нас без нас»).

Нині проводиться системна і активна робота щодо розроблення «Стратегії розвитку інклюзивного навчання в Україні». На наш погляд, у зазначеному документі потребують доопрацювання позиції щодо забезпечення повного прийняття й поваги інвалідності як компоненту людського різноманіття, гарантування рівних прав і свобод дітям з ООП нарівні з іншими особами (дітьми) відповідно до положень Конвенції ООН «Про прав осіб з інвалідністю». Означена Стратегія не передбачає рівнозначність варіативних форм здобуття освіти для дітей з особливими освітніми потребами (інклюзивне навчання, спеціальні заклади освіти).

На погляд автора статті, як педагога-практика, директора спеціальної школи, Міністерство освіти та науки України слід впроваджувати заходи з підтримки спеціальних закладів освіти. Особливо сьогодні, коли діти з порушенням слуху відчують негативний вплив різних бар'єрів і агресія росії проти України є головною причиною погіршення соціального становища, не дотримання прав дітей з інвалідністю, які в умовах війни виявилися найбільш незахищеними.

Вважаємо, що напрям на впровадження переважно інклюзивного навчання для всіх дітей з порушеннями слуху є хибним, бо не всі діти з порушенням слуху здатні навчатися в

інклюзивних класах масової школи (не для всіх дітей такий варіант організації освіти є оптимальним).

Необхідний перехідний період часу для: розроблення продуманої, виваженої законодавчої бази; організації якісної підготовки кадрів; створення належних умов для роботи інклюзивних класів.

Варто додати, що у спеціальних закладах для дітей з порушенням слуху працюють педагоги з великим досвідом роботи і саме на цей досвід спиралися науковці і працівники МОН України у процесі розроблення документів для інклюзії.

На нашу думку, інклюзивне навчання більшою мірою рекомендовано дітям з особливими потребами, пов'язаними з труднощами у соціальні адаптації та навчанні (аутизмом, порушеннями інтелектуального розвитку, РДУГ), натомість для більшості дітей з порушеннями слуху, враховуючі потреби у комунікації, отриманні навчальної інформації та відповідно застосуванні білінгвального підходу, спеціальних методів навчання рекомендовано навчання у спеціальних закладах освіти, де створено необхідне соціокультурне середовище (відповідно до національного законодавства тип та заклад освіти обирають батьки). Нині інклюзивне навчання розвивається та удосконалюється. Для того, щоб якісні зміни в інклюзії були ефективними, потрібне фінансове, методичне і кадрове забезпечення, відповідна підготовка фахівців у закладах вищої освіти, удосконалення системи підвищення кваліфікації педагогів.

У спеціальних школах для дітей з порушеннями слуху на

сьогодні сформована матеріальна, методична і кадрова база, працюють педагоги з великим досвідом роботи, впроваджуються сучасні освітні технології, різноманітні моделі навчання і виховання. Важливою проблемою залишається залучення батьків до участі в навчально-виховному процесі спеціальних шкіл та інклюзивних класів. Варто підкреслити, що освіта, виховання, моральні цінності та особливості характеру (цілеспрямованість, повага до батьків та вчителів, любов до своєї країни тощо) «починаються» вдома. Як підкреслила принцеса Уельська Кетрін: «Ви можете не виховувати своїх дітей вдома, а потім очікувати, що вчителі будуть творити з ними дива у класній кімнаті».

На нашу думку, існує ряд проблем, які потребують вирішення, зокрема: на сьогоднішній день потребують оновлення положення про наповнюваність груп закладів дошкільної освіти і класів спеціальних загальноосвітніх шкіл: (Наказ МОН України №128 від 20.02.2002; №1/9 -804 від 15.12.2008): потребує змін перелік захворювань дітей при наповнюваності класів, груп (діти сьогодні мають комплексні порушення (по 2-5 порушень, захворювань), які встановлені МСЕК і ЛКК); ІРЦ у висновку про комплексну оцінку розвитку дитини надає до п'яти різних рекомендацій школам для розроблення індивідуальних навчальних програм, що не враховується у документах про наповнюваність класів, груп, відсутні або не вистачає відповідних навчальних програм, підручників; навчальні плани спеціальних шкіл для дітей з порушенням слуху, які розроблені і затверджені МОН України, нині не відповідають запитам і реальним потребам

дітей з порушеннями слуху.

У такому контексті варто зазначити, що Законом України «Про освіту» ст. 7 зазначено, що всі діти з порушеннями слуху мають право і повинні навчатися на рідній жестовій мові, що не реалізується в умовах інклюзивного навчання і впливає на якість освіти дітей з порушеннями слуху.

Діти з порушеннями слуху потребують більш послідовного, наполегливого і стабільного навчального процесу. Освітні результати залежить й від інтелектуального розвитку дитини, що потрібно враховувати як на рівні навчально-методичного забезпечення, так і на рівні методик (якби вчитель не проводив урок, старався – дитина дивиться байдужими очима).

Наголошуємо на важливості актуалізації проблем освіти осіб з порушенням слуху, пов'язаних з визнанням освіти як складової стратегії сталого розвитку, забезпечення умов, ресурсів, професійного супроводу, підтримки, усунення бар'єрів й гарантування основоположних прав нарівні з іншими дітьми відповідно до Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю».

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Останнім часом у зв'язку з широким резонансом (більшою мірою формальним) інклюзивного навчання спостерігається ігнорування досвіду, традицій спеціальних шкіл для дітей з порушенням слуху, які водночас є потужним ресурсом для закладів з інклюзивним навчанням. Стан спеціальної освіти для дітей з порушенням слуху сьогодні викликає глибоке занепокоєння, стурбованість як директорів шкіл, так і широкого загалу психолого-педагогічних

працівників та батьків дітей з порушенням слуху. Для того, щоб були якісні зміни у роботі спеціальних закладів освіти для дітей з порушенням слуху та закладів з інклюзивним навчанням потрібно удосконалювати нормативно-правові документи, матеріальну базу, готувати кадри, впроваджувати нові технології і напрями роботи з сім'ями, які мають дітей з порушенням слуху, з урахуванням сучасних умов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про освіту. Закон України від 2017 р. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, №38-39, ст.380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 10.05.2024).
2. Про повну загальну середню освіту. Закон України від 2020 р. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2020, №31, ст.226. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (дата звернення: 10.05.2024).
3. Нова українська школа. Концепція, 2016 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 15.02.2023).
4. 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/>
5. 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/>
6. Литовченко, С., Таранченко, О., Жук, В., Шевченко, В., Литвинова, В., & Федоренко, О. (2021). Сучасний курикулум в освіті дітей з

порушеннями слуху : методичні рекомендації. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 321 с. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731776>

REFERENCES

1. Pro osvitu [About education]. Zakon Ukrainy vid 2017 r. Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2017, №38-39, st.380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
2. Pro povnu zahalnu seredniu osvitu [About complete general secondary education]. Zakon Ukrainy vid 2020 r. Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2020, №31, st.226. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> [in Ukrainian].
3. Nova ukrainska shkola [New Ukrainian school]. Kontsepsiia, 2016 r. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
4. Kulbida, S.V., Lytovchenko, S.V., Zhuk, V.V., & Lytvynova, V.V. (2020). Uchni pochatkovykh klasiv iz porushenniamy slukhu: navchannia ta rozvytok [Primary school students with hearing impairment: learning and development]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kharkiv. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/724437/> [in Ukrainian].
5. Kulbida, S.V., Lytovchenko, S.V., Zhuk, V.V., Lytvynova, V.V., Taranchenko, O.M., & Fedorenko, O.M. (2019). Navchannia ditei iz porushenniamy slukhu [Education of children with hearing impairments]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kharkiv. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/719471/> [in Ukrainian].
6. Lytovchenko, S., Taranchenko, O., Zhuk, V., Shevchenko, V., Lytvynova, V., & Fedorenko, O. (2021). Suchasnyi kurykulum v osviti ditei z porushenniamy slukhu : metodychni rekomendatsii [Modern curriculum in the education of children with hearing impairment: methodical recommendations]. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731776> [in Ukrainian].

УДК 378.013(477.54):376.011.3-051

Олена Друганова,

доктор педагогічних наук, професор,

e-mail: druganova_lena@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-5985-8293>

https://www.researchgate.net/profile/Elena_Druhanova

Web of Science ResearcherID: ACR-2024-2022

Olena Druhanova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Вікторія Коваленко,

доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри

e-mail: viktoria.kovalenko@hnpu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-7792-4653>

<https://www.researchgate.net/profile/Viktoriia-Kovalenko-2>

Web of Science ResearcherID AAN-1998-2021

Viktoriia Kovalenko,

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Наталія Сінопальнікова,

кандидат педагогічних наук, доцент

e-mail: sinopalnikova@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-5939-3916>

ResearcherID: KLY-8981-2024

Nataliia Sinopalnikova,

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,

м. Харків, Україна,

вул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, Україна

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,

Kharkiv, Ukraine

Street Alchevskikh 29, Kharkiv, 61002, Ukraine

НАВЧАННЯ ЧЕРЕЗ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯК ОСНОВА ПІДГОТОВКИ

**ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА: НА ПРИКЛАДІ ДОСВІДУ НАВЧАННЯ
ЗДОБУВАЧІВ В ХАРКІВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ
ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ Г. С. СКОВОРОДИ**

р

**LEARNING THROUGH RESEARCH AS A BASIS FOR
TRAINING SPEECH THERAPIST: ON THE EXAMPLE OF
THE EXPERIENCE OF TRAINING APPLICANTS AT
H. S. SKOVORODA KHARKIV NATIONAL PEDAGOGICAL
UNIVERSITY**

Анотація. Одним із пріоритетних завдань сучасної логопедії є підготовка компетентних, висококваліфікованих учителів-логопедів для роботи з дітьми з функціональними мовленнєвими освітніми труднощами у міждисциплінарному контексті. У статті розглядаються питання підготовки майбутніх учителів-логопедів до професійної діяльності із застосуванням технології навчання через дослідження в Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди.

Мета дослідження – проаналізувати й узагальнити досвід реалізації навчання через дослідження у процесі підготовки майбутніх учителів-логопедів у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди.

Навчання через дослідження сприяє не лише поглибленню теоретичних знань, а й розвитку критичного мислення, практичних навичок, творчої самостійності та професійної компетентності. Одним із шляхів реалізації обраного наукового підходу є технологія «прямого впливу», що передбачає залучення здобувачів до науково-дослідної діяльності в межах студентських наукових гуртків, конференцій, Сковорода-Хабу, олімпіад, тижнів науки, проведення виїзних занять на базі університетських кафедр, впровадження програм внутрішньої та міжнародної академічної мобільності тощо.

Технологія «опосередкованого впливу» передбачає осучаснення психодидактичного компонента університетського освітнього середовища, зміну структури вивчення навчальних дисциплін, посилення медико-біологічної складової підготовки, широке застосування інтерактивних методів навчання, впровадження індивідуальних проєктів, оновлення змістового наповнення освітніх компонентів, залучення до освітнього процесу професіоналів-практиків та провідних науковців з інших закладів вищої освіти у формі гостьових лекцій, круглих столів. Важливо забезпечити інтеграцію наукових досліджень в освітній процес, розвиток дослідницьких навичок здобувачів, використання сучасних технологій та дотримання етичних стандартів.

Ключові слова: професійна підготовка, вчителі-логопеди, діти з порушеннями мовлення, навчання через дослідження, Сковорода-Хаб.

Abstract. One of the priority goals of modern speech therapy is to educate competent, highly qualified speech therapists to work with children with functional speech and language educational difficulties in an interdisciplinary context. The article deals with the issues of preparing future speech therapists for professional activity using teaching technology through research at H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.

The aim of the research is to analyze and summarize the experience of implementing research-based learning in the process of training future speech therapists at H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.

Learning through research contributes not only to the deepening of theoretical knowledge, but also to the development of critical thinking, practical skills, creative independence and professional competence. One of the ways to implement the chosen scientific approach is the technology of «direct influence», which includes the involvement of applicants in research activities within student research clubs, conferences, Skovoroda Hub, science weeks, conducting field trips at university departments, implementing domestic and international academic

mobility programs, etc. An important experience that students gain at Skovoroda Hub classes is the opportunity to immerse themselves in the real atmosphere of the speech therapy process and see its stages, content and various interconnections (in terms of general psychophysical and, in particular, speech development).

The technology of «indirect influence» involves the modernization of the psychodidactic component of the university educational environment, in particular: changing the structure of studying academic disciplines, strengthening the biomedical component of training, widespread use of interactive teaching methods in education aimed at implementing a student-centered approach, implementation of individual educational and research tasks - projects, updating the content of educational components in accordance with the current results of research in the field of speech therapy. Thus, learning through research is an integral part of the training of future speech-language pathologists, which contributes to the formation of professional competencies and personal qualities necessary for successful professional activity. To overcome modern challenges, it is important to ensure the integration of research into the educational process, the development of research skills, the use of modern technologies and compliance with ethical standards.

Key words: professional training, speech and language therapists, children with speech disorders, research-based learning, Skovoroda Hub.

Актуальність дослідження. Одним із головних завдань, що стоять перед системою вищої освіти України є формування компетентнісного фахівця, готового діяти в умовах невизначеності, здатного до генерування й постійного оновлення набутих знань, до прийняття оригінальних рішень, компетентного у розв'язанні нестандартних задач, спроможного нести відповідальність за прийняті рішення.

Особливої значущості окреслена вище вимога набуває у контексті підготовки вчителя-логопеда, готового діяти в умовах «постійного збільшення кількості дітей із порушенням мовленнєвого розвитку різного генезу та ускладненої структури мовленнєвих розладів», поступового переходу «...на новий зміст і структуру освіти дітей із порушенням психофізичного розвитку» (Л. Мороз & Л. Стахова, 2021; О. Мартинчук, 2015).

Наголосимо на необхідності «критичного аналізу й переосмислення попереднього досвіду підготовки» (Шеремет, Супрун & Кондукова, 2020: 6), модернізації існуючих способів і упровадження нових наукових підходів до професійної підготовки здобувачів вищої освіти (Синьов, Супрун & Шеремет, 2020: 34) та інші.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Попри наявність широкої палітри наукових джерел, автори яких порушують питання, що тісно пов'язані з обраною нами проблематикою (В. Бондар, Т. Бугаєнко, Г. Крот, О. Ласточкіна, В. Литвиненко, Л. Мороз, Н. Пахомова, В. Синьов, Л. Федорович, С. Федоренко, С. Цимбал-Слатвінська, В. Шевченко, М. Шеремет та ін.), вважаємо за необхідне висвітлити автентичний досвід реалізації концепції навчання через дослідження у практиці підготовки вчителів-логопедів у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди.

Мета статті – проаналізувати й узагальнити досвід реалізації навчання через дослідження у процесі підготовки майбутніх

учителів-логопедів у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди.

Методи дослідження: у процесі написання статті було використано загальнонаукові методи дослідження, такі як: аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, індукція, дедукція.

Результати дослідження. Реалізація завдань, що висуває сучасне суспільство до підготовки вчителя-логопеда, готового і здатного надати необхідну допомогу дітям з особливими освітніми потребами, зокрема тим, хто має функціональні мовленнєві освітні труднощі, істотною мірою залежить від якості організації освітнього процесу, змісту і способів надання професійної підготовки, характеру освітнього середовища в цілому. Зазначимо, що одним із дієвих інструментів реалізації поставлених завдань є навчання через дослідження – науковий підхід, що активно впроваджується в процес підготовки сучасного фахівця в закладах вищої освіти України. За визначенням дослідників, «навчання через дослідження» – це «складний системний процес, спрямований на організацію та реалізацію навчального процесу через дослідницьку діяльність, уміння застосовувати знання з різних галузей у вирішенні конкретного науково-дослідного завдання, коли навчальний процес ґрунтується на проведенні наукових досліджень викладачів, студентів і аспірантів» (Ставицький, 2016). За зауваженням А. Ставицького, відмінною рисою такого навчання є його тісне поєднання з процесом наукового дослідження, безпосереднє залучення здобувача у наукову роботу. «Замість короткотермінових наукових

завдань ставляться довготермінові, замість відтворення відомих знань створюється нове знання» — зазначає дописувач (Ставицький, 2016).

Наголосимо на необхідності відходу від імперативної педагогіки, важливості впровадження нових, більш дієвих підходів до організації освітнього процесу, які б забезпечували поступовий перехід від «необхідності отримання нового знання до необхідності створення власних підходів до дослідження» (Ставицький, 2016). Адже саме навчання через дослідження й науково-дослідна робота є пріоритетом й необхідним компонентом освітнього процесу сучасних університетів. Про це, зокрема, зазначають Н. Волкова: «...залучення студентів до наукових досліджень є найважливішим завданням сучасного університету» (Волкова, 2014), А. Ставицький: «... важливим пріоритетом є розвиток вищої освіти, заснованої на дослідженнях» (Ставицький, 2016) та інші. Важливість поєднання навчальної та науково-дослідної діяльності здобувачів вищої освіти підкреслюється й в Законі України «Про вищу освіту», що був прийнятий у 2014 році.

Основу вибору шляхів реалізації навчання через дослідження, як свідчить результати проведеного аналізу, можуть скласти принципи забезпечення єдності навчання й наукового дослідження. Серед них, J. Creaton, T. Nakai & Y. Saitoh називають такі, як-от:

- мотивація здобувачів до проведення досліджень, формування у них розуміння того, що дослідження – це захоплююче заняття;

- презентація в процесі викладання досвіду й результатів власних наукових напрацювань;

- ознайомлення здобувачів із процесом виробництва нових знань в обраній галузі, що передбачає насичення змісту навчальної дисципліни історією наукових досліджень в обраній царині, методів їх проведення, динамікою розвитку, подолання проблем тощо;

- постійне оновлення змісту дисципліни новітніми результатами наукових досліджень з обраної й суміжних наукових галузей;

- опанування здобувачами методологією й методами наукових досліджень;

- безпосереднє залучення здобувачів вищої освіти до різних видів наукових досліджень, що проводяться в закладі вищої освіти;

- заохочення студентів до обміну результатами досліджень шляхом участі у наукових конференціях, круглих столах тощо;

- розуміння здобувачами етики та цінностей наукового дослідження – академічна свобода, інтелектуальна доброчесність, повага до різноманітності (Creaton, Nakai, & Saitoh, 2010).

Поєднання навчання і досліджень під час реалізації ОПП «Логопедія» першого (бакалаврського) та другого (магістерського)

рівнів вищої освіти є наскрізною складовою освітнього процесу. Особливістю реалізації освітньої діяльності за ОПП є залучення здобувачів до реалізації наукової теми кафедри спеціальної педагогіки «Науково-методичні засади підготовки педагогів до навчання і виховання осіб з особливостями психофізичного розвитку» (державний реєстраційний номер 0120U102677), до роботи Студентського наукового гуртка «Спеціальна дидактична майстерня: новітні технології в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами», проведенні діагностико-корекційної роботи з дітьми з ООП в межах роботи Сковороди-Хабу й університетських кафедр, починаючи з 1-го курсу.

Одним із шляхів реалізації обраного наукового підходу – навчання через дослідження – є зміна структури вивчення навчальної дисципліни, що опановують здобувачі. На переконання авторів багатьох досліджень, що видані як в Україні, так й поза її межами – Н. Волкової, Б. Раммеля, А. Ставицького та інших, структура навчальної дисципліни повинна бути аналогічною структурі наукового дослідження, а її навчальний план має охоплювати постановку «правильних» питань у «правильній» формі, проведення експериментів, оцінку інформації тощо. Зокрема, ще з першого курсу, під час викладання освітнього компонента «Вступ до спеціальності й основи наукових досліджень у спеціальній освіті» викладачі застосовують активні методи навчання, зокрема метод кейс-стаді. Завдяки цьому здобувачі вчаться прогнозувати різні ситуації, добирати й обґрунтовувати методи дослідження, висловлювати свою думку,

відстоювати свої погляди, формулювати умовисновки. Під час опрацювання освітнього компонента «Логопедія» здобувачі вищої освіти під керівництвом викладачів кафедри залучаються до проведення обстеження мовленнєвого розвитку дітей в устаткованому кабінеті, розміщеному в укритті Університету, в синхронному онлайн та офлайн режимах. Означене дає змогу створювати синергію теорії та практики.

Зазначимо, що при викладанні в межах ОПП «Логопедія» широко застосовуються інтерактивні методи навчання, які спрямовані на реалізацію студентоцентрованого підходу, базуються на принципах свободи слова і творчості, проведення наукових досліджень і використання їх результатів.

Важливу роль у реалізації навчання через дослідження відіграють й індивідуальні навчально-дослідні завдання – проєкти. З одного боку, такі завдання сприяють розвитку індивідуальності здобувача, задоволенню його особистісних наукових і професійних інтересів. З іншого – виконання проєктів озброює здобувача важливими компетенціями у сфері командної роботи, сприяє формуванню творчого мислення, інтелектуальної культури в цілому.

Вимогою сьогодення є посилення медико-біологічної складової підготовки майбутнього вчителя-логопеда. Так, в умовах ускладнення фахових завдань, що постають перед сучасним логопедом, його готовності приймати нові професійні виклики, до компонентів ОПП «Логопедія» підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти введено дисципліни

«Анатомія людини» (3 кредити), «Медична біологія з основами генетики людини» (3 кредити), «Вікова фізіологія та фізіологія вищої нервової діяльності» (5 кредитів), «Основи неврології» (3 кредити), «Неврологічні основи логопедії» (3 кредити). До ОПП «Логопедія» другого (магістерського) рівня вищої освіти введено дисципліни «Сучасна модель сімейно-центрованої допомоги дітям раннього віку» (4 кредити) та «Актуальні питання афазіології» (4 кредити).

Для розвитку творчих здібностей здобувачів вищої освіти важливим також є насичення змісту навчального курсу відомостями про сучасні дослідження, що проводяться в обраній галузі, про суперечливі й дискусійні питання, що стають предметом наукового обговорення й дослідження. Так, в освітньому компоненті «Психолого-педагогічні основи логопедії з історією» розглядається методика та сучасний інструментарій подолання порушень мовлення при дизартрії (Е. Данілавічюте), висвітлюються результати Всеукраїнського експерименту з впровадження першого в Україні адаптивного кириличного шрифту Inclusion UKR (Е. Данілавічюте). При вивченні дисципліни «Методика логопедичної роботи з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення» презентується інноваційна методика застосування логопедичних зондів Н. Пиляєвої.

На наукових семінарах кафедри виступають з доповідями провідні вітчизняні вчені, читають гостьові лекції (Е. Данілавічюте, І. Кузава, Ю. Рібцун, О. Чеботарьова, Д. Супрун, Д. Шульженко), що дають змогу конкретизувати зміст сучасних

практик фахової роботи і наукових досягнень для використання їх у навчанні за ОПП «Логопедія».

Одним із способів реалізації навчання через дослідження є широке упровадження в університетах України, що здійснюють підготовку майбутніх вчителів-логопедів, академічної мобільності студентів. Зауважимо, що, за визначенням дослідників, академічну мобільність треба розглядати «... як право на отримання якісної підготовки, набуття нового актуального досвіду, розширення кругозору та подальшу професійну самореалізацію» (Мороз, Стахова, Кравченко, & Зелінська-Любченко: 172). Так, в межах реалізації права на академічну мобільність здобувачі, які навчаються за ОПП «Логопедія» першого та другого рівнів вищої освіти, залучаються до програм внутрішньої академічної мобільності на підставі укладених Міжінституційних угод про співпрацю у галузі обміну учасниками освітнього процесу, реалізації права на академічну мобільність з Волинським національним університетом імені Лесі Українки та Полтавським національним педагогічним університетом імені В. Г. Короленка. До програми міжнародної академічної мобільності Erasmus+ у 2023-2024 навчальному році долучились здобувачі першого бакалаврського рівня вищої освіти, які впродовж семестру навчалися в Лютеранському університеті (Нюрнберг, Німеччина).

Наголосимо, що активне упровадження в практику підготовки вчителя-логопеда академічної мобільності дає можливість ознайомитися з новими підходами у підготовці вчителя-логопеда, особливостями й специфікою професійної

діяльності з дітьми з різними особливими потребами; формує здатність «орієнтуватись у новітніх досягненнях спеціальної освіти, зокрема логопедії, бути залученими до кращих світових практик» (Мороз, Стахова, Кравченко, & Зелінська-Любченко: 172).

Впровадженню навчання через дослідження сприяє залучення професіоналів-практиків, експертів та представників роботодавців до аудиторних занять. Зокрема, дисципліну «Теорія та методика навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку» викладає к.п.н., заступник директора з виховної роботи КЗ «ХСШ ім. В.Г. Короленка А. Орлов»; дисципліну «Логопедичний масаж» (блоку дисциплін вільного вибору) викладає І. Глущенко, к.п.н., доцент, методист Ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти КВНЗ «ХАНО». До проведення гостьових лекцій залучаються І. Коваль, керівник Центру розвитку й удосконалення мовлення LaliO, Л. Бреславець, директор ІРЦ Солоницівської селищної ради Харківської області, вчитель-логопед А. Зуб.

Здобувачі ОПП «Логопедія» щорічно залучаються до олімпіади зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта», Тижнів науки на факультеті природничої, спеціальної і здоров'язбережувальної освіти, де проводяться зустрічі з видатними вченими у сфері спеціальної педагогіки, організовуються науково-практичні конференції та семінари. Так, упродовж Тижня науки (13–18.05.2024 р.) д.п.н., проф., завідувачка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Волинського національного університету імені

Лесі Українки І. Кузава провела гостьову лекцію на тему «Роль інклюзивної освіти у вихованні толерантності дітей з порушеннями психофізичного розвитку». Було проведено IV Всеукраїнську науково-практичну конференцію «Сучасні теоретичні й прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти», організовано роботу секційного засідання «Актуальні питання спеціальної, інклюзивної та здоров'язбережувальної освіти» в межах Міжнародної науково-практичної конференції «Харківський природничий форум».

Важливу роль у реалізації навчання через дослідження відіграє й методичний інструментарій, що застосовує викладацький склад під час викладання навчальних дисциплін як обов'язкового, так і вибіркового циклів. Наголосимо, що в основу вибору технологій, методів навчання покладено завдання активного залучення здобувачів до дослідницьких дискусій, до широкого обговорення актуальних проблем логопедії та логопсихології (Бистрова, & Коваленко, 2018).

З метою надолуження освітніх втрат, спричинених війною РФ проти України, задля гармонізації процесів розвитку та соціалізації осіб з особливими освітніми потребами, поглиблення спеціальних (фахових) компетентностей у здобувачів вищої освіти ОПП «Логопедія» на базі Сковорода-Хабу проводяться індивідуальні корекційно-розвиткові заняття з дітьми молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, надаються консультації батькам. Так, упродовж 2023 – 2024 н.р. в межах роботи Сковорода-хабу та університетської кафедри «Корекційної

психопедагогіки та логопедії» в устаткованому укритті Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди проведено 96 занять з дітьми з особливими потребами, учнями першого класу комунального закладу «Харківська спеціальна школа № 2» Харківської обласної ради. До проведення занять було залучено здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти ОПП «Логопедія». Під керівництвом д.п.н., доцента, завідувача кафедри спеціальної педагогіки В. Коваленко та старшого викладача кафедри Н. Козачек здобувачам вищої освіти надавались рекомендації щодо діагностики освітніх труднощів дітей, організації та проведення індивідуальних логопедичних занять.

Викладач кафедри спеціальної педагогіки Л. Якуба демонструвала здобувачам технологію проведення обстеження мовленнєвого розвитку дітей, проводила консультації для батьків дітей. Здобувачі ОПП «Логопедія» мали можливість вивчати передовий педагогічний досвід вчителя-дефектолога комунального закладу «Харківська спеціальна школа № 2» Харківської обласної ради С. Положій. Така синергія теорії та практики спеціальної освіти дала змогу дітям з особливими освітніми потребами здобути нові знання, уміння й навички, покращити показники їх розвитку та соціалізації, отримати новий позитивний досвід соціальної взаємодії, а здобувачам вищої освіти – отримати унікальний практичний досвід і поринути у світ майбутньої професії.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Підготовка майбутніх вчителів-логопедів, здатних надавати комплексну логокорекційну допомогу дітям раннього, дошкільного, шкільного віку, дорослим, та розробка прогресивних напрямів формування їхньої професійної компетентності є важливим завданням сьогодення. Навчання через дослідження є важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди. Цей підхід передбачає активне залучення студентів до дослідницької діяльності, що сприяє глибшому розумінню предметної галузі, розвитку критичного мислення та навичок самостійного пошуку інформації. Перевагами цього підходу є глибоке та системне розуміння професійної діяльності в міждисциплінарному контексті, розвиток інноваційного мислення та творчого підходу до розв'язання проблем, підвищення конкурентоспроможності на ринку праці.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробці теоретичних та методичних засад оптимізації професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів у контексті навчання через дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Стахова, Л., & Мороз, Л. (2021). Застосування елементів сенсорної інтеграції в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2021.4.23>

2. Мартинчук, О (2015) Зміст і структура професійних компетентностей майбутнього вчителя-логопеда. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, № 24. С. 77-83.

3. Шеремет, М., Супрун, Д., & Кондукова, С. (2020) Професійна підготовка фахівців спеціальної освіти в умовах сьогодення. *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами* (с. 6 – 10) . Київ.

4. Синьов, В., Супрун, Д., & Шеремет, М. (2020) Тенденції професійної підготовки фахівців спеціальної освіти в системі вищої школи. *Вища освіта в Україні*, 1, [doi.org/10.31392/NPU-VOU.2020.1\(76\).05](https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2020.1(76).05)

5. Ставицький, А. В. (2016) Розвиток вищої освіти, заснованої на дослідженнях. *Концепція та методологія реалізації науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів* (с. 134 – 141). Київ.

6. Волкова, Н (2014) Залучення студентів до наукових досліджень як найважливіше завдання сучасного університету. *Науковий вісник Донбасу*, 1. Режим доступа: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=nvd_2014_1_6

7. Creaton, J., T. Nakai, & Y. Saitoh (2010) Eight principles for linking research and teaching. Retrieved from: https://en.nagoya-u.ac.jp/about_nu/upload_images/LinkingResearchandTeaching.pdf

8. Мороз, Л., Стахова, Л., Кравченко, А., Кравченко, І., & Зелінська-Любченко, К. (2020) Сучасні проблеми та перспективи професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10 (104), 167 – 176.

9. Бистрова Ю. О., & Коваленко В. Є. (2018) Тренінг як засіб підвищення професійної компетентності педагогів у сфері інклюзивного

навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 11, 24 – 35.

REFERENCES

1. Stakhova, L., & Moroz, L. (2021). Zastosuvannia elementiv sensornoi intehtatsii v lohopedychnii roboti z ditmy doshkilnoho viku [Application of sensory integration elements in speech therapy work with preschool children]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2021.4.23> [in Ukrainian].
2. Martynchuk, O (2015) Zmist i struktura profesiinykh kompetentnostei maibutnoho vchytelia-lohopeda. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka* [Content and structure of professional competencies of a future speech therapist teacher]. *Psykhologhiia. Pedahohika*, 24, 77-83. [in Ukraine].
3. Sheremet, M., Suprun, D., & Kondukova, S. (2020) Profesiina pidhotovka fakhivtsiv spetsialnoi osvity v umovakh sohodennia [Professional development of special education specialists in today's conditions]. *Innovatsiini pidkhody v osviti ta rehabilitatsii ditei iz osoblyvymy osvitnimy potrebamy*. Kyiv. [in Ukrainian].
4. Synov, V., Suprun, D., & Sheremet, M. (2020) Tendentsii profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv spetsialnoi osvity v systemi vyshchoi shkoly [Trends in Professional Training of Special Education Specialists in the Higher Education System]. *Vyshcha osvita v Ukraini*, 1, doi.org/10.31392/NPU-VOU.2020.1(76).05. [in Ukrainian].
5. Stavyskyi, A. V. (2016) Rozvytok vyshchoi osvity, zasnovanoi na doslidzhenniakh [Development of research-based higher education]. *Kontseptsiiia ta metodolohiia realizatsii naukovo-doslidnytskoi diialnosti subiektiv navchalno-vykhovnoho protsesu universytetiv*. Kyiv. [in Ukrainian].
6. Volkova, N (2014) Zaluchennia studentiv do naukovykh doslidzhen yak naivazhlyvishe zavdannia suchasnoho universytetu [Engaging students in research

as the most important task of a modern university]. Naukovyi visnyk Donbasu, 1. Rezhym dostupa: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=nvd_2014_1_6 [in Ukrainian].

7. Creaton, J., T. Nakai & Y. Saitoh (2010) Eight principles for linking research and teaching. Retrieved from: https://en.nagoya-u.ac.jp/about_nu/upload_images/LinkingResearchandTeaching.pdf [in English].

8. Moroz, L., Stakhova, L., Kravchenko, A., Kravchenko, I., & Zelinska-Liubchenko, K. (2020) Suchasni problemy ta perspektyvy profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv-lohopediv [Modern problems and prospects of professional training of future speech therapists.]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 10 (104), 167 – 176. [in Ukrainian].

9. Bystrova Yu. O., & Kovalenko V. Ye. (2018) Treninh yak zasib pidvyshchennia profesiinoi kompetentnosti pedahohiv u sferi inkliuzyvnoho navchannia ditei z osoblyvymy osvitimy potrebamy [Training as a means of improving the professional competence of teachers in the field of inclusive education of children with special educational needs.]. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky), 11, 24 – 35. [in Ukrainian].

ПЕРСОНАЛІЇ

Лідія Рапіна,

науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами

lida_rapina@ukr.net

<https://orcid.org/0009-0006-6349-7650>

Lidiia Rapina,

researcher of the Department of Psychological and Pedagogical Support of Children with Special Needs

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

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

**Іван Соколянський – видатний український вчений,
засновник школи вітчизняної тифлосурдопедагогіки**

До 135-річчя від дня народження

Багато років ім'я талановитого практика, блискучого теоретика, умілого організатора освіти, розробника оригінального методу навчання дітей з втратою зору і слуху, автора багатьох наукових праць та ряду винаходів з сурдо- і тифлотехніки Івана Соколянського було викреслено з історії української спеціальної педагогіки. Сьогодні сучасна теорія та практика роботи зі сліпоглухоніми дітьми по-новому відкриває для себе цю велику людину складної долі, спираючись на роботи і досягнення видатного українського вченого світового рівня.

Іван Панасович Соколянський народився 25 березня (6 квітня) 1889 р.в станиці Дінській Краснодарського краю в українській козацькій родині. Ще в дитинстві Іван познайомився в родині з глухонімими людьми, його нянькою була глухоніма дівчина, завдяки якій він навчився спілкуватися іншими глухими дітьми, що були в станиці.

Початкову освіту здобув у станиці, а педагогічну – у Кубанській учительській семінарії. Юнаком Іван Соколянський переїхав у 1907 році до столиці – Петербурга – і вирішив здобути вищу освіту на Маріїнських курсах, де виховували і навчали глухонімих. Соколянський познайомився з викладачем глухонімих дітей Ю. А. Якимовою, спостерігав за її заняттями, став відвідувати цікаві лекції П. Ф. Лесгафта.

У 1908 році І. Соколянський перейшов у відкритий тоді видатним психіатром і психофізіологом В. М. Бехтеревим Петербурзький психоневрологічний інститут на педагогічний відділ природничо-історичного факультету (медичний факультет відкрили пізніше), протягом 1908–1913 років здобував тут вищу освіту як сурдопедагог. Уже тоді в Інституті лекції читали видатні спеціалісти в галузі психіатрії, фізіології, психології, спеціальної педагогіки: В. М. Бехтерев, Е. С. Боришпольский, М. Є. Введенський. Спеціальна кафедра професора М. В. Богданова-Березовського займалася проблемами педагогіки глухонімих, читали курс «Патологія мови», викладали тифлопедагогіку – виховання і навчання дітей з втратою зору. Навчаючись в інституті, став викладачем Олександрівського училища для

глухонімих. Згодом працював учителем у школі-санаторії м. Євпаторія.

Після закінчення у 1913 році психоневрологічного інституту Соколянський продовжував працювати і навчати в цій школі глухонімих. 1914 року його з погіршеним слухом (про що він сам згадував в автобіографії) мобілізували на військову службу. Був прапорщиком в рядах Кавказької діючої армії, супроводжував різні «спецекспедиції» до Туреччини, Персії та Афганістану, часто спілкувався мовою жестів з місцевими глухонімими людьми, використовував їх як перекладачів.

Після розпаду імперії повернувся з армії в Олександрівськ (Запоріжжя), продовжив навчання дітей в школі глухонімих, почав запроваджувати навчання дітей рідною українською мовою. В 1917 р. активізувалися українські партії, товариство «Просвіта». І.Соколянський почав активну українську діяльність в УНР.

Наприкінці 1919 року, коли запанувала радянська влада, Соколянський переїхав до Умані та організував у місті українську школу для глухонімих дітей. Його, як учасника революційних подій 1905 року, поставили також завідувати міським відділом народної освіти. Він брав участь у Всеросійському з'їзді діячів з виховання і навчання глухонімих у Москві, виступив з доповіддю «Про навчання українських глухонімих рідною мовою».

В 1920 р. І.Соколянський переїхав у Київ, його призначили одним з перших революційних піклувальників Київського навчального округу. Іван Соколянський почав працювати на лікарсько-педагогічному відділенні факультету соціального виховання

викладачем сурдопедагогіки Київського інституту народної освіти ім. М. П. Драгоманова (КІНО).

Влітку 1921 року І.Соколянський з губвідділу освіти перейшов на посаду головного інспектора установ для дефективних дітей при НКО УСРР Головоцвиху, займався перевіркою дитбудинків Києва, Одеси, Донбасу, працював лектором факультету соцвиховання, читав сурдопедагогіку, спілкувався з відомими вченими і педагогами, колегами по роботі в вузі. У 1922–1923 роках двічі відвідав Москву, де читав лекції на курсах перепідготовки дефектологів-педагогів.

Під час роботи в Києві почалися дружні відносини Соколянського з А. С. Макаренком, вони разом займалися допомогою безпритульним дітям того часу. Почалася особливо цінна багатолітня дружба І.Соколянського з О. П. Довженком, який пізніше став знаменитим українським кінорежисером.

У 1923 р. І.Соколянського було переведено наркоматом освіти до тодішньої столиці УСРР Харкова, де він брав безпосередню участь в роботі колегії Наркомату освіти, в побудові нової радянської системи освіти.

Наркомат освіти УСРР на першому етапі реформи шкільної освіти (1920-1924) розробляв та апробував відмінну від російської радянську українську систему освіти із забезпеченням рівних прав національним меншинам, прийняв план українізації дитячих установ Одеської, Катеринославської, Донецької та Харківської губерній (1923) та ін. Провідну роль у розробці реформи на науковій основі відігравав Головний комітет, відділ соціального

виховання при Наркомосі, до якого входив І.Соколянський, він був автором нової системи освіти разом з наркомом Г.Гриньком. І.Соколянський залишався тоді членом більшовицької партії, до якої належали М.Скрипник, В.Блакитний, Г.Гринько, А.Хвиля, О.Шумський, П.Любченко, М.Яворський та інші націонал-комуністи, які проводили українізацію, до яких без вагань приєдналася українська інтелігенція. Він постійно брав участь у численних засіданнях, читав лекції, бував у відрядженнях, знаходив час для творчої роботи.

В 1922–1924 рр. у Харкові засновано українські наукові заклади – Український психоневрологічний інститут, Інститут клінічної психіатрії, Інститут соціальної психогігієни; відкрито Український науково-дослідний інститут охорони материнства та дитинства.

І. Соколянський організував в Харкові навчання сліпоглухонімих, розпочав науково-дослідну роботу в цій галузі, прагнув створити нову систему їх навчання, в якій на першому плані – розумовий розвиток. Він вважав найважливішим створити доступні для сліпоглухої дитини засоби спілкування – жести, а не усну мову, як звичайно вважали. Заснував у Харкові (1923) Школу для сліпоглухих (сліпоглухонімих) дітей та вперше створив Клініку сліпоглухих дітей, яка існувала 15 років – до 1938 року. Розпочав навчання сліпоглухонімих, застосовуючи опрацьований ним метод навчання, почав вести науково-дослідну роботу в цій галузі. Спочатку Школа підпорядковувалася органам освіти Наркомпросу України і числилася тільки навчально-виховною

установою. У 1925 році Наркомпрос поставив перед організатором цієї установи Іваном Панасовичем Соколянським важке завдання – практичну розробку системи і методів роботи із сліпоглухими дітьми. І це завданням він виконав на «відмінно».

І.Соколянського, як спеціаліста із формування мови в глухонімих, затвердили (1926) професором кафедри дефектології факультету соціального виховання Інституту народної освіти, одночасно він завідував дослідно-педагогічною станцією Наркомата освіти УСРР. Згодом (1929) йому дали можливість організувати й очолити Інститут дефектології – тоді перший і єдиний у світі науково-дослідний заклад для вивчення особливостей сліпоглухонімих. При тодішньому Головному відділі освіти він створив на базі Психоневрологічного інституту Лікарсько-педагогічний кабінет, завданням якого була практична дефектологічна (медична і педагогічна) допомога дітям. З його ініціативи в країні створили систему таких лікарсько-педагогічних кабінетів, які об'єднували всю науково-практичну роботу з дефектології.

Водночас Іван Соколянський почав викладати дефектологію в Харківському інституті народної освіти, призначався деканом факультету соціального виховання, проводив дослідницьку і профілактичну роботу, допомагав батькам і педагогам. З його ініціативи школа для сліпих дітей в Харкові першою в СРСР отримала статус медично-освітнього закладу.

Діяльність І.Соколянського в лікарсько-педагогічному кабінеті була тісно пов'язана з роботою комісії у справах неповнолітніх,

співробітники кабінету проводили дослідження і надавали практичну допомогу вихованцям трудових колоній на Харківщині, проводили педагогічну роботу з неповнолітніми порушниками у міській в'язниці. Кабінет відкрив дослідні відділення на базі Харківської школи сліпих (окремі відділення для сліпих і сліпоглухих), школи глухих і дитячого будинку для розумово відсталих. Народний Комісаріат освіти, членом якого стає Соколянський, зосереджує діяльність на боротьбі з дитячими вадами розвитку. Сприяє цьому й Довженко: для «доктора Соколянського» він замовляє необхідну літературу в Берліні. Соколянський співпрацює з відомим олігофренопедагогом А. Н. Граборовим, з психіатром В. П. Протопоповим, анатомом В. П. Воробйовим, з якими познайомився під час навчання в Петрограді. Також підтримував знайомство з видатними харківськими психологами – Л. С. Виготським, А. В. Запорожцем, П. Я. Гальперінім. У Лікарсько-педагогічному кабінеті в 1923-1924 рр. читали лекції академік В. М. Бехтерев, професори А. В. Владимирський, Н. Н. Тарасевич, А. Н. Граборов та ін., там часто бував А. С. Макаренко. У 1924-1925 рр. Соколянський організував при Лікарсько-педагогічному кабінеті дві дослідні лабораторії – педагогічну і рефлексологічну (науковою роботою першої керував він, другу очолив В. П. Протопопов). У 1930 Іван Панасович став організатором і директором створеного в Харкові Науково-дослідного інституту педагогіки, завідував в ньому відділом дефектології.

В умовах розвитку УСРР Соколянський став видатним вченим, засновником системи освіти дітей з втратою слуху і зору. Він поставив мету створити нову систему навчання сліпоглухонімих рідною мовою, почав послідовну науково-дослідну роботу в цій галузі. У Харкові, тодішній столиці УСРР, І.Соколянський увійшов в коло найбільш талановитої і активної молодії творчої інтелігенції України. Він дружив з такими письменниками: О.Вишнею, П.Тичиною, М.Хвильовим, В.Блакитним, з режисером А.Курбасом, продовжувалася його дружба з О. Довженком. Авторитет Соколянського у Харкові утверджувався його невомною науково-педагогічною працею.

На початку 30-х років І.Соколянський досяг світового визнання як автор оригінальної методики навчання сліпоглухонімих дітей. Автор робіт і винаходів з тифлотехніки, організатор і перший директор інституту дефектології, в цей період активно підтримуваний наркомом освіти Миколою Олексійовичем Скрипником. У харківський період він здійснив винаходи у галузі дефектології, які сприяли залученню сліпих дітей до активного життя. Ось як писала про харківську школу-клініку І. Соколянського американська журналістка Л. Вільсон: «Досягнуті ж результати прямо приголомшують. П'ятеро дітей – один високообдарований, двоє – нормальних, двоє – слабкообдарованих, одна славна блакитноока дівчинка 15 років і один 20-річний хлопець – виховуються в Харківській експериментальній школі. Молодий хлопець розмовляє і цілком задовільно виконує функції слюсаря. Всі вихованці володіють

основними навичками обслуговування, самі прибирають ліжка, їдять, як чудово виховані люди, бадьоро і весело грають і спільно гармонійно працюють... Один лікар і один педагог зайняті винятково цими сімома сліпоглухими... Розвиток кожного окремого вихованця відображений графічно і фіксований в спеціальному щоденнику. Існує ряд лабораторій. Дві пристосовані до спостережень рефлексів у сліпоглухої дитини. Спеціальна лабораторія обладнана новітніми мікрофонами німецького зразка, які також використовуються і в будинку глухонімих при навчанні мови...».

Але вже у 1929 р. почалися арешти і репресії комуністичним режимом української інтелігенції. Сталін давав вказівки керівникам партійного суду над сфабрикованим українським «СВУ», усунено з ВУАН і заслано на Соловки видатних українських діячів. Не оминула ця доля й Івана Соколянського: харківське ДПУ в грудні 1933 р. в числі багатьох українських інтелігентів арештувало І.Соколянського за звинуваченням в «буржуазному націоналізмі», за «антирадянську діяльність і підготовку терористичних актів», почато його переслідування.

У 1934 році столицю республіки перенесли з Харкова до Києва, у березні І.Соколянського звільнено з ув'язнення. Можливо, тут відіграло роль заступництво його друзів – письменників. Припускають що О. Горький, який знав І.Соколянського і близько року листувався з ним та з його вихованкою Ольгою Скороходовою, добився його звільнення. Крім того, він мабуть зобов'язаний своїм звільненням також рідкісному фаху, яким

володів досконало: читання з губ, прикладна сурдопедагогіка, робота з особами з вадами розвитку.

В умовах переслідування народної освіти, мабуть при підтримці приятелів-медиків, Соколянський перейшов з відділами для сліпоглухих дітей з Інституту народної освіти до Інституту експериментальної медицини (УІЕМ), створеного як український науковий заклад європейського характеру. Тут він продовжував очолювати відділ експериментальної психофізіології та клініку для сліпоглухонімих, одночасно був професором Харківського медичного інституту, на факультеті охорони материнства і дитинства відкрив кафедру дефективного дитинства.

Водночас тривало моральне переслідування Івана Панасовича, його стали називати «буржуазним націоналістом», і хоча більшість із близького оточення не вважали його ворогом, проте все-таки перестали розмовляти з ним, а деякі перестали вітатися.

В таких важких умовах Соколянський продовжував розвивати свою педагогічну і наукову діяльність. У клініку сліпоглухонімих дітей увійшли нові діти, з якими він працював, число їх збільшилося у 1935 р. до 9 осіб. Тривали наукові зв'язки з вченими – лікарями і педагогами, дефектологами, його заклади відвідували вчені і педагоги із міст радянського союзу та з інших країн.

Найвідомішою вихованкою школи для сліпоглухих дітей в Харкові, організованої І.О.Соколянським (1923-1937), була сліпоглуха письменниця Ольга Іванівна Скороходова (1911-1982). Від хвороби менінгітом втратила у 8 років зір, а в 14 років цілком

втратила слух. Виховувалася і навчалася у Харківській школі сліпоглухонімих І.Соколянського (1925-1941). Завдяки турботі харківських педагогів і дефектологів, і насамперед І.Соколянського, Ольга навчилася говорити, за допомогою спеціальних методик оволоділа мистецтвом письма, багато читала, багато знала, захопилася поетичною творчістю.

Серед головних досягнень Соколянського відзначають послідовну реалізацію ним принципу обов'язкового використання писемної мови у навчанні сліпоглухонімих дітей. Це було дійсно революційно, адже на той момент навчання таких дітей велося переважно усним методом (як в Росії, так і за кордоном). Також він приділяв увагу жестам, засобам образотворчої діяльності, передусім ліпленню та малюванню.

Ефективність та прогресивний характер методики Соколянського визнавали і вітчизняні, і зарубіжні спеціалісти. І.Соколянський винайшов, а також добився виготовлення та експериментальної перевірки особливо потрібної машини для читання сліпими й сліпоглухими звичайного плоскодрукованого шрифту. З допомогою цієї машини, сконструйованої на основі застосування фотоелемента і переводу електричних коливань в тактильні сигнали, сліпі отримали можливість розпізнавати звичайний шрифт.

13 жовтня 1937 року УДБ УНКВС по Харківській області другий раз арештувало І.Соколянського «за участь в антирадянській терористичній контрреволюційній шкідницькій організації». Він перебував під слідством у Харківській в'язниці, ухвалою

особливої трійки від 20 листопада 1937 року за статтями 54-2, 54-7, 54-8, 54-11 КК УРСР його позбавили волі у ВТТ на 10 років. 20 місяців арешту І.Соколянський провів у внутрішній в'язниці НКВС. Справу припинено постановою УДБ УНКВС по Харківській області від 28 квітня 1939 року. У травні його звільнено, заборонено працювати в УРСР. Іван Соколянський пролежав півроку в ліжку, розбитий паралічем, перебував на межі відчаю. За час його арешту в 1938 році новий Наркомат освіти закрити клініку І.Соколянського для сліпоглухонімих, приміщення клініки відібрали, дітей переселили в будинки інвалідів, перевели в групу нездатних навчатися глибоко розумово відсталих дітей. За два роки четверо дітей, що були в клініці, вдалося перевести в ленінградську групу сліпоглухонімих. Із учнів Соколянського залишилися і пережили період німецької окупації Ольга Скороходова (в харківській школі сліпих) та Марія Сокол (у родичів на селі). Не збереглися і скрупульозно зафіксовані ним протоколи та інші матеріали експериментальної роботи зі сліпоглухонімими дітьми за ці роки в школі-клініці, що затрудняло пізнішу наукову роботу.

Під час війни І.Соколянського зі школою сліпоглухих евакуювали до Пензенської області, пізніше довелося переїхати в Новосибірськ, він працював консультантом обласного відділу освіти, був завучем школи глухих. У 1944 р., в Москві, куди повернувся І.Соколянський, організували Академію педагогічних наук РСФСР. Науково-практичний інститут спеціальних шкіл перейменували в Інститут дефектології АПН (нині Інститут

корекційної педагогіки РАО), в ньому і став працювати І.Соколянський, з 1947 року продовжуючи наукові дослідження і практичну роботу із сліпоглухими дітьми.

Після війни наукова громадськість проявляла велику увагу до роботи І.Соколянського із сліпоглухоніми. Його запросили виступити на ювілейній сесії АН СРСР в 1947 р., високо оцінили доповідь «Формування особистості при відсутності зорових і слухових сприймань». Роботою І.Соколянського зацікавилися, зокрема, академіки Орбелі Л. А., Корнілов К. Д. За педагогічну роботу в галузі сліпоглухонімоти президія Академії педагогічних наук РСФСР нагородила його премією ім. К. Д. Ушинського, І.Соколянський став кандидатом педагогічних наук.

Надзвичайний успіхів добився І.Соколянський при вихованні і навчанні Ольги Скороходової. З часом вона сама стала вести роботу з виховання та навчання сліпоглухонімих дітей. Під редакцією І.Соколянського вийшла друком перша книжка (в Москві російською мовою) О. І. Скороходової «Як я сприймаю навколишній світ» (1947), що отримала високу оцінку психологів, стала відомою як в країні, так і за кордоном. У 1956 році вийшла з передмовою Соколянського друга її книжка «Як я сприймаю і уявляю навколишній світ», відзначена премією Ушинського. Сліпоглуха жінка стала пізніше кандидатом педагогічних наук (1961), старшим науковим співробітником Інституту дефектології Академії педагогічних наук СРСР, опублікувала третю книжку «Як я сприймаю, уявляю та розумію навколишній світ» (1972), за яку отримала першу премію Академії педагогічних наук.

І.Соколянський порушив питання про організацію в Москві в Інституті дефектології дослідної лабораторії з проблем сліпоглухонімоти, пропонував ввести в навчальний план дефектологічного факультету спецкурс з проблеми навчання сліпоглухонімих дітей, планував у 1950 р. захистити докторську дисертацію.

У травні 1950 р. в Інституті дефектології організували лабораторію для вивчення і виховання сліпоглухонімих дітей в складі двох наукових співробітників – І.Соколянського і О.Скороходової, але вже в грудні Соколянському довелося піти з інституту. Повернувся 1951 р., почав працювати над розробкою методики навчання дорослих глухих, створив новий буквар, в якому для словесного спілкування розробив дактильне слово у виді рисунка серії пальцевих знаків букв.

В 1955 році І.Соколянський почав експериментальне навчання сліпоглухонімого підлітка Олі Виноградової, згодом – Сергія Сироткіна, біля нього з'явилися нові молоді дослідники і педагоги, які прагнули співпрацювати з ним.

І.Соколянський демонстрував успішне навчання своєї учениці Виноградової на засіданні вченої ради Інституту, на філософському факультеті Московського університету, на Всесоюзній нараді психологів, представляв відомому світовому психологу Жану Піаже. Настав новий плідотворний період наукової роботи. Він підготував до публікації статті «Некоторые особенности слепоглухонемых детей до поступления их в школу-клинику» і «Подготовка слепоглухонемого подростка к

производительному труду в условиях домашнего воспитания», які видав друком його учень А. І. Мещеряков уже після смерті автора (1962).

І.Соколянський вперше створив метод навчання сліпоглухонімих як систему наукових знань. У своїх роботах він теоретично доказував, що сліпоглуха дитина має нормальний мозок і потенціальну можливість повноцінного розумового розвитку, але своїми власними зусиллями така дитина не досягає навіть незначного розумового розвитку, без спеціального навчання на все життя залишається інвалідом. Звідси виникає завдання створити у сліпоглухої дитини специфічні засоби спілкування, якими можна формувати зміст людського життя.

Соколянський створював спеціальні технічні засоби для навчання осіб з дефектами, розробив «Читальну машину», за яку був нагороджений золотою медаллю ВДНХ СРСР (1960), «Дактилятор» – пристрій для одночасного контакту з кількома сліпоглухими, «Мобільограф» – пристрій для запису рухових мимовільних реакцій у сліпоглухих дітей, «Неоновий фотоскоп для глухих» (Брайлівський екран), «Телетактор» – пристрій для спілкування з сліпоглухонімих та ін.

Опублікував наукові праці: «Брайлівський екран. Про використання абетки Брайля для навчання глухих та глухонімих» (1941), «Про новий спосіб читання сліпими» (1946), «Формування особистості за відсутності зорових та слухових сприйнять» (1948), «Кілька зауважень про сліпоглухонімих» (1954), «Буквар для індивідуального

навчання дорослих глухонімих» (1956), «Засвоєння сліпоглухонімою дитиною граматичної будови словесної мови» (1959) та ін. Його наукова та практична діяльність мали величезне значення для розвитку в країні та у світі дефектології, сурдо- і тифлопедагогіки.

Наприкінці 50-х років І.Соколянський влаштував у свою лабораторію свого учня А. І. Мещерякова, прийняв в аспірантуру педагога А. А. Марєєву. Знову порушував питання про відкриття спеціального навчального закладу для дітей із складними дефектами, де проводили б індивідуальне навчання сліпоглухих, сліпих із сенсорними порушеннями та інших.

Після засудження культу особи Сталіна військовий трибунал КВО 8 січня 1957 року реабілітував Івана Панасовича Соколянського, знявши з нього висунуті в УРСР звинувачення.

Помер І.Соколянський у Москві 27 листопада 1960 року. Його дослідження продовжили його учні, найвідомішим з яких був А. І. Мещеряков. Через 20 років після смерті І. О. Соколянського почали з'являтися публікації про «радянського», «російського» вченого, який зробив видатний внесок у розвиток вітчизняної дефектології, «засновника радянської тифлосурдопедагогіки»...

З'являються нові прийоми та засоби навчання, проте ключові принципи методики Івана Панасовича Соколянського стали базисом для сучасної української дефектології й надалі допомагають людям, позбавленим можливості сприймати всі барви та звуки навколишнього світу.

ХРОНІКА. ПОДІЇ. КОМЕНТАРІ

Шановні читачі!

Просимо звернути увагу на вимоги до подання статей.
Подання рукопису статті до розгляду журналу передбачає:

- надання **Довідки від автора**;
- оформлення тексту статті відповідно до **Вимог до оформлення авторських рукописів**.

Вимоги до оформлення авторських рукописів

Стаття надсилається у форматі Microsoft Word з розширенням .doc, .docx чи .rtf.

Назва файлу відповідає прізвищу автора.

Мова публікації: українська або англійська.

Обсяг статті: 12–21 сторінки (разом із анотаціями, таблицями, графіками і літературою).

Оформлення статті:

- поля: зверху і знизу – 2,5 см, ліворуч – 3 см, праворуч – 1,5 см;
- шрифт – Times New Roman, кегль – 14, інтервал – 1,5, абзацний відступ – 1,25;
- усі ілюстрації, графіки та таблиці мають бути чіткими і розбірливими та розміщені безпосередньо у тексті, після відповідного посилання.

Реквізити статті:

- УДК (у лівому верхньому кутку);
- **НАЗВА СТАТТІ** українською мовою; жирний шрифт, розміщення по центру, великими літерами;
- **ПРІЗВИЩЕ**, ім'я, по-батькові автора (жирний шрифт, прізвище великими літерами), науковий ступінь, вчене звання (за наявності), посада, місто, країна; емейл; відомості з orcid.org та <http://www.researcherid.com> (за наявності);

- українською мовою (12 шрифт, одиничний інтервал):
- анотація (не менше 100–150 слів);
- ключові слова (3–5 слів; слова «Ключові слова:» виділено жирним шрифтом);
- англійською мовою (12 шрифт, одиничний інтервал):
- ім'я, прізвище (жирний шрифт), назва організації-місця роботи, місто, країна;
- назва статті (жирний шрифт);– анотація (не менше 150–250 слів);
- ключові слова (3–5 слів; слова «Key words:» виділено жирним шрифтом). Анотації мають бути обсягом не менше 1800 та не більше 2300 знаків без пробілів.

В анотаціях, згідно з вимогами міжнародних наукометричних баз, необхідно відобразити такі елементи: 1) мета статті; 2) методи/методики дослідження (або Процедура дослідження); 3) результати; 4) висновки.

ТЕКСТ (14 шрифт, звичайний)

Основний текст статті повинен складатися з наступних розділів (змістових елементів, які у тексті мають бути виділені жирним шрифтом):

Актуальність дослідження – здійснюється постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій – у яких започатковано розв'язання даної проблеми та на які спирається автор, виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.

Мета статті – постановка завдання.

Методи дослідження – процедура дослідження.

Результати дослідження – виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

У статтях, що написані англійською мовою, необхідно виділити такі елементи: Introduction, Analysis of relevant research, Aim of the Study, Research Methods, Results, Conclusions.

ЛІТЕРАТУРА (слово «Література» – жирний шрифт, великими літерами) оформлена відповідно до вимог ДАК (Бюлетень ДАК України. – 2008. – № 3. – С. 9–13), інтернет-посилання у тексті супроводжуються повними й коректними URL-адресами. Прізвища виділяються курсивом.

Упорядкування списку використаних джерел здійснюється за стилем APA. Цитування та внутрішньотекстове посилання на літературні джерела здійснюються за стилем APA (наприклад: Петренко, 2008; Петренко & Сидоренко, 2015; Smith, Grimm & Shell, 2017); якщо відома сторінка джерела, то вона подається через двокрапку (наприклад: Петренко, 2008: 125).

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

Якщо немає перекладу бібліографічних даних джерела англійською мовою, то транслітеруються прізвища й ініціали авторів, назви статей та видання. Послідовність і оформлення елементів транслітерації джерел відповідно до вимог APA, 2010.

Для **транслітерації українських** джерел рекомендуємо скористатися онлайн-сервісом: <http://ukrlit.org/transliterationsia>.

Якщо є переклад бібліографічних даних джерела англійською мовою (назви статей і видання), то транслітеруються лише прізвища й ініціали авторів. Послідовність і оформлення елементів бібліографічних даних відповідно до вимог APA, 2010.

У разі виявлення невідповідності оформлення статті вимогам до оформлення авторських рукописів повертаємо авторам матеріали на доопрацювання.

Додаткову інформацію, терміни та посилання Ви можете знайти на сайті журналу

http://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/publications_instructions

З повагою, редакція журналу

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Ганна Блеч – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Галина Воробель – кандидат педагогічних наук, директор Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №33;

Олена Друганова – доктор педагогічних наук, професор, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди;

Вікторія Коваленко – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди;

Євгенія Линдіна – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти, Бердянський державний педагогічний університет;

Леся Прохоренко – доктор психологічних наук, професор, директор Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Лідія Рапіна – науковий співробітник, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Наталія Сінопальнікова – кандидат педагогічних наук, доцент Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди;

Тетяна Скакодуб – аспірантка, ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, корекційний педагог, Комунальний заклад освіти «Спеціальна школа «ШАНС» Дніпропетровської обласної ради»;

Лариса Сухарєва – аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Павло Сушко – народний депутат України, заступник голови Комітету Верховної Ради України з питань гуманітарної та інформаційної політики, голова Тимчасової слідчої комісії Верховної Ради України з питань розслідування випадків та причин порушення прав дитини під час здійснення децентралізації повноважень з питань охорони дитинства, реформування системи закладів інституційного догляду та виховання, реалізації права дитини на сімейне виховання та усиновлення, розвитку (модернізації) соціальних послуг;

Олег Хотенюк – аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Олександр Шульженко – кандидат психологічних наук, науковий співробітник відділу наукових досліджень УДУ імені Михайла Драгоманова.

