

ОСОБЛИВА ДИТИНА: навчання і виховання

НАУКОВИЙ, НАВЧАЛЬНИЙ, ІНФОРМАЦІЙНИЙ ЖУРНАЛ

№ 4 (108) ЖОВТЕНЬ – ЛИСТОПАД – ГРУДЕНЬ 2022
ВИХОДИТЬ ЧОТИРИ РАЗИ НА РІК

Схвалено вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(протокол № 8 від 24.11.2022 р.)
ПЕРЕДПЛАТНИЙ ІНДЕКС 68835

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»)
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації,
серія КВ № 20491-10291 ПР від 31.12.2013 р.

ЗАСНОВНИКИ

Державне інформаційно-виробниче підприємство видавництва «Педагогічна преса»;
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України

Внесений до Переліку наукових фахових видань України, у яких публікуються результати
дисертаційних досліджень на здобуття наукових ступенів доктора філософії і доктора
наук у галузі педагогіки і психології.

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: logojuli@i.ua
Інформація для авторів, рецензентів, повідомлення, хроніки, події, коментарі на сайті
журналу: <http://ojs.csnukr.in.ua/>

АДРЕСА ВИДАВНИЦТВА «Педагогічна преса»:

02094, м. Київ, вул. Попудренка, 54
тел. (044) 498-10-28; (067) 974-43-74; (099) 215-70-90
www.pedpresa.com.ua
e-mail: 2345255@ukr.net

© 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 сканування,
запис або комп'ютерне архівування, без письмового дозволу видавця. 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.

EXCEPTIONAL CHILD: teaching and upbringing

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

№ 3 (107) OCTOBER – NOVEMBER – DECEMBER 2022
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 № 20491-10291 ПП of 31.12.2013

FOUNDERS OF THE JOURNAL:

Publishing House «Pedagogichna Presa»
Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

The Journal is included to the List of scientific professional publications of Ukraine
in which the results of dissertation research to the degree of Doctor of Philosophy
and Doctor of Science in the field of pedagogy and psychology are published.

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 logojuli@i.ua
<http://ojs.csnukr.in.ua/>

PUBLISHING HOUSE

Address: 54, Popudrenka Str., Kyiv, 02094, Ukraine
Tel.: (044) 498-10-28; (067) 974-43-74; (099) 215-70-90
e-mail: 2345255@ukr.net
<http://www.pedpresa.com.ua>

Nina BERIZKO – professional editor

Yulia RIBTSUN – executive editor

Nina CHEHOVSKA – **copy editor, proofreader**

Svitlana RADIONOVA – computer page-proofs

© 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 publisher.

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

© «Pedagogichna Presa», 2022

© «Exceptional child: teaching and upbringing», 2022

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)

Данілавичюте 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)

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

Супрун М. О., доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Україна)

Відповідальний секретар

Юлія Рібцун, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Україна)

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 Harčariková, 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, Drahomanov National Pedagogical University (Ukraine)

Executive Editor

Yulia RIBTSUN, PhD (Education), Senior researcher of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ

Леся Прохоренко, В'ячеслав Засенко

Розвиток спеціальної освіти в Україні: 1991–2021 рр. _____ 7

Світлана Кульбіда

Жестовий двомовний підхід у практиці спеціальних закладів України _____ 20

Світлана Литовченко, Віталій Литовченко

Фактори навколишнього середовища в рамках соціальної моделі розуміння особливих потреб _____ 27

ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

Наталія Лещій, Зульфія Маматова

Впровадження інноваційних фізкультурно-оздоровчих технологій в освітній процес навчально-реабілітаційного центру для дітей зі складними порушеннями розвитку _____ 40

Олена Чеботарьова, Наталія Нікуленкова

Оптимізація психічного стану дітей з особливими освітніми потребами в умовах спеціальної школи _____ 48

Людмила Трофименко

Освітні труднощі в учнів початкових класів з алалією _____ 58

ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

Довгопола Катерина, Владислава Курінна

Освітні напрями у навчанні та вихованні незрячих дітей раннього та дошкільного віку _____ 69

Володимир Дука

До проблеми формування освітнього середовища для дітей зі складними порушеннями розвитку в умовах НУШ _____ 79

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ _____ 94



CONTENTS

THEORY AND METHODOLOGY

Svitlana Kulbida

Sign bilingual approach in the practice of special institutions in Ukraine 7

Svitlana Lytovchenko

Methods of researching the problems of education of persons with hearing disabilities (from the experience of training the Phd in special education) 19

Vadym Kobylchenko, Oleh Lehky, Kateryna Dovhopola,

Svitlana Kondratenko, Oksana Vasylieva

Ukrainian typhlology: thirty years of independence 32

DIAGNOSIS AND CORRECTION

Olena Chebotaryova

Education and support of children with intellectual disabilities in conditions of war: advice for teachers 40

Valentyna Iliana

Modern views on the process of reading in the structure of written speech 53

Kseniia Buzhynetska

Features of motivation readiness of children in psychological literature 63

PROSPECTION AND EXPERIMENTS

Yulia Ribtsun

To the issue of the creation of the universal educational programs for children with special speech needs 74

Julia Shevchenko

The formation of social competence as a general indicator of personality development 84

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS 94



РОЗВИТОК СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: 1991-2021 рр.

Леся ПРОХОРЕНКО, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; lesya-prohor@ukr.net, ORCID ID: 0000-0001-5037-0550, Researcher ID: O-8044-2016

В'ячеслав ЗАСЕНКО, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; ORCID ID: 0000-0003-0325-4578, Researcher ID: Y-9259-2019

У період розбудови незалежної України у фокусі постійної уваги знаходиться питання освіти осіб з особливими потребами. Протягом багатьох десятиліть у численних науково-педагогічних дискусіях перебуває проблема пошуку ефективних стратегій практичної реалізації теоретичних та практичних засад рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими потребами.

Мета статті – у стислий спосіб охарактеризувати ключові аспекти розвитку освіти осіб з особливими потребами в Україні за період незалежності. **Методи дослідження** – вивчення та узагальнення науково-педагогічних джерел, освітньої нормативно-правової бази.

Висвітлено питання щодо передумов виникнення спеціальної освіти, розглянуто розвиток спеціальної освіти за часів незалежності України, проаналізовано досвід організації спеціальної освіти в Україні. Розкрито загальні тенденції та проблеми в системі спеціальної освіти дітей та молоді, особливості освітньої діяльності з дітьми та молоддю з особливими потребами в Україні.

Поряд з цим, окреслено коло проблемних питань та шляхів їх вирішення щодо психолого-педагогічного та корекційно-розвивального супроводів дітей з особливими потребами, що потребують нагального вирішення.

Ключові слова: освіта, особи з особливими освітніми потребами, інтернатні заклади, навчально-реабілітаційні центри, інклюзія.

Lesia Prokhorenko, Viacheslav Zasenکو, Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine
DEVELOPMENT OF SPECIAL EDUCATION IN UKRAINE: 1991-2021

During the period of development of independent Ukraine, the issue of education of persons with special needs is in the focus of constant attention. For many decades, the problem of finding effective strategies for the practical implementation of the theoretical and practical principles of equal access to quality education for children with special needs has been in numerous scientific and pedagogical discussions.

The purpose of the article is to briefly characterize the key aspects of the development of education for persons with special needs in Ukraine during the period of independence. Research methods – analysis and generalization of theoretical sources, educational regulatory and legal framework.



The issue of the prerequisites for the emergence of special education is highlighted, the development of special education during the time of Ukraine's independence is considered, and the experience of organizing special education in Ukraine is analyzed. General trends and problems in the system of special education for children and youth, features of educational activities with children and youth with special needs in Ukraine are disclosed.

Along with this, a range of problematic issues and ways of solving them regarding psychological-pedagogical and correctional-developmental support of children with special needs, which require an urgent solution, are outlined.

Keywords: education, persons with special educational needs, residential institutions, educational and rehabilitation centers, inclusion.

Актуальність дослідження. З часу набуття незалежності пріоритетним напрямом державної освітньої політики України стало сприяння реалізації прав на особистісний розвиток, рівний доступ до якісної освіти громадян з особливими освітніми потребами (ООП), значна частина яких має інвалідність.

У цьому контексті важливими є зміни в державоцентристській освітній системі, яка має за мету формування особистості за певними еталонами з підпорядкуванням власних інтересів державним, а основною ознакою була жорстка регламентація навчального процесу. Тож, на заміну бюрократичній прийшла **дито**центристська система освіти, орієнтована на інтереси дитини, на задоволення її особистих потреб.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Для України, що стала позиціонувати себе як демократична, європейська країна, вкрай важливим постало питання створення законодавчої бази щодо підтримки та реалізації рівних прав та можливостей людей з інвалідністю. В окремих урядових нормативно-правових документах (Конвенція ООН «Про права дитини», ратифікована 1991 року, Конституція України (ст. 53), Закон України «Про освіту» (ст. 3), Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ ст.), Національна доктрина розвитку освіти, Концепція педагогічної освіти, Закони України «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», «Про основи соціальної захищеності інвалідів України», «Про охорону дитинства» (ст. 26), Постанова Кабінету Міністрів України (1992) «Про комплексну програму розв'язання проблеми інвалідності» та ін.) віднайшли своє відображення ефективні заходи та програми державної підтримки дітей із ООП. У цей час постала гостра потреба в забезпеченні спеціальних навчальних закладів кваліфікованими кадрами.

Роблячи певний історичний екскурс, слід зазначити, що упродовж багатьох років в Україні більшість дітей із ООП здобували освіту у спеціальних закладах, які до останнього часу залишалися для них традиційною та провідною формою навчання. У 90-х роках бачення стратегії розвитку системи спеціальної освіти зводилося до альтернативи: продовжувати вдосконалення існуючої системи спеціальної освіти дітей із ООП або повністю відмовитися від сформованої системи й перейти до пошуку її принципово нових засад та організаційних структур, орієнтуючись на західні моделі.



Мета статті – проаналізувати розвиток спеціальної освіти за часів незалежності України та окреслити коло питань щодо перспектив розвитку освіти.

Методи дослідження – вивчення та узагальнення науково-педагогічних джерел, освітньої нормативно-правової бази.

Результати дослідження. Наприкінці 90-х рр. спеціальні заклади освіти для дітей з ООП зазнавали змін, через недостатнє фінансування частину з них було перепрофільовано, інші – скорочувалася і, як наслідок, значно зростала кількість дітей з ООП, які навчалися у масових загальноосвітніх закладах, в умовах так званого стихійного інтегрування.

У період 1991-2000 рр. скоротилася мережа спеціальних шкіл та їх наповнюваність (у 1992 р. в Україні функціонувало 409 спеціальних шкіл, в яких навчалося 78 тис. учнів; у 1998-2000 рр. – 308 спеціальних закладів освіти, в яких навчалося 69 тис. учнів).

У 2001-2014 рр. кількість учнів у спеціальних закладах освіти значно зменшилося і становило 42 154 тис. осіб, а кількість спеціальних навчальних закладів, в яких навчалися діти з ООП зменшилась з 308 до 220.

Водночас, у період 2001-2010 рр. відбувається модернізація функціонуючої упродовж тривалого періоду інтернатної системи навчання. У контексті модернізацій, серед іншого, і що є принципово важливим, було створено умови для залучення до спеціальних закладів освіти дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня та дітей зі складними і комбінованими порушеннями розвитку, які вважалися «ненаучуваними».

Слід зазначити, що нині в Україні функціонує диференційована мережа освітніх закладів де можуть здобувати освіту діти з ООП (дошкільні заклади освіти компенсуючого типу, спеціальні загальноосвітні заклади освіти, загальноосвітні навчальні заклади з інклюзивним навчанням, навчально-реабілітаційні центри, професійно-технічні та вищі навчальні заклади).

Спеціальні загальноосвітні заклади освіти – це успішно функціонуючі заклади освіти для дітей з ООП, які реалізують програми початкової, основної та середньої (повної) загальної освіти, складені на основі Державного стандарту спеціальної освіти. Ці освітні осередки мають значні досягнення, належну матеріально-технічну базу, професійні кадри, відповідні умови для надання кваліфікованої корекційно-розвивальної допомоги, організації професійно-трудової підготовки, навчання та відпочинку.

Нормативно, структура спеціальної освіти в Україні представлена такими типами спеціальних закладів освіти – для дітей з: 1) порушеннями слуху та глухих; 2) порушеннями зору та незрячих; 3) тяжкими порушеннями мовлення; 4) порушеннями опорно-рухового апарату; 5) порушеннями інтелектуального розвитку.

Збільшення кількості дітей з ООП у 2015-2019 рр. обумовило зростання спеціальних закладів освіти – 333 заклади з контингентом у 39,4 тис. учнів. За останніми даними у 2020/2021 кількість спеціальних закладів освіти становить 322 заклади з контингентом у 35,5 тис. учнів.

Варто відмітити, що 2015-2021 рр. – період деінституалізації та забезпечення доступності усіх освітніх ресурсів на основі урахування індивідуальних



особливих потреб усіх учасників освітнього процесу. У цей період залишаються, в цілому, стабільними кількість спеціальних закладів освіти й учнівські контингенти.

Кількість спеціальних закладів освіти та учнів за період 1991-2021рр. представлено на графіку (див. рис.1).

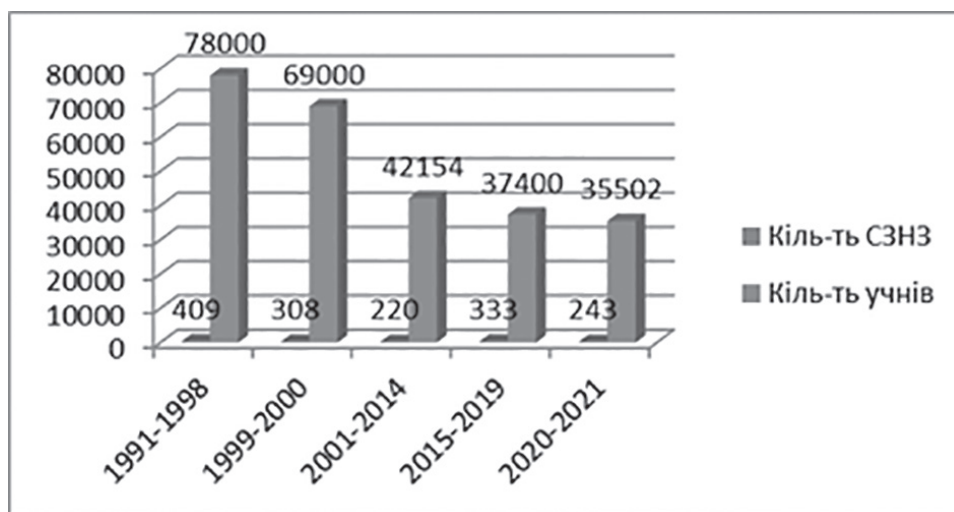


Рис.1. Кількість спеціальних закладів освіти та учнів за період 1991-2021 рр.

Переломним моментом у формуванні державної політики України у сфері освіти дітей з ООП стало підписання (2008) (ратифікація у 2009) Конвенції про права осіб з інвалідністю і Факультативного протоколу до неї.

Відповідно до взятих Україною зобов'язань на сьогодні однією зі стратегічних цілей державної політики у сфері захисту прав осіб з інвалідністю є створення суспільного середовища рівних можливостей для таких осіб та їх інтеграція у суспільне життя, переосмислення поточних соціальних послуг для створення системи підтримки, що забезпечить суспільну активність та незалежність людей з інвалідністю.

На виконання вимог Конвенції постановою Кабінету Міністрів України від 01.08.2012 № 706 було затверджено Державну цільову програму «Національний план дій щодо реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю» на період до 2020 року», яка спрямована на заохочення, захист і забезпечення особами з інвалідністю всіх прав людини та основоположних свобод в усіх сферах суспільного життя з урахуванням положень Конвенції, а також вжиття заходів щодо поважного ставлення до притаманної їм гідності.

Для успішної соціальної адаптації дітей та молоді, у т.ч. з інвалідністю, виняткового значення набуває навчання в інтегрованих умовах. У цьому контексті домінуючим напрямком в стратегії розвитку освіти для дітей з ООП є упро-



вадження інклюзивної навчання в закладах дошкільної, загальної середньої, позашкільної професійно-технічної та вищої освіти. Філософія інклюзивної освіти тісно переплітається з Концепцією прав людини та можливості рівного доступу й участі в усіх сферах життя. В Україні реалізація інклюзивного підходу до навчання означеної категорії осіб розглядається як одна з перспектив розвитку системи освіти.

За визначенням нормативних документів «інклюзивне навчання є способом організації освітнього процесу для осіб з ООП в закладі загальної середньої освіти, яке організовується за інституційною (денною або вечірньою) формою здобуття освіти та передбачає включення дитини з ООП до освітнього процесу спільно з іншими учнями класу». А «інклюзивний клас – це клас у закладі загальної середньої освіти, в якому серед інших учнів навчаються одна, дві або три дитини з ООП. При цьому особистісно-орієнтоване спрямування освітнього процесу для таких дітей забезпечується шляхом створення для кожного учня індивідуальної програми розвитку, адаптації або модифікації навчального матеріалу асистентом вчителя, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвивальних послуг, забезпечення учня спеціальними засобами корекції психофізичного розвитку».

Важливим кроком у розвитку інклюзії в Україні стало підписання Закону «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» (2017) щодо особливостей доступу осіб з ООП до освітніх послуг». Відтак діти з ООП отримали повне право здобувати освіту в усіх навчальних закладах, зокрема й безоплатно в державних та комунальних, незалежно від «встановлення інвалідності». Також для цієї категорії осіб передбачено можливість запровадження дистанційної та індивідуальної форм навчання, отримання психолого-педагогічної та корекційно-розвиткової допомоги, створення інклюзивних та спеціальних груп (класів), передбачено облаштування навчального середовища відповідно до потреб, здійснення відповідних архітектурних перепланувань, наймання додаткових працівників (тьюторів, корекційних педагогів, психологів), адаптація навчальних планів і програм, методів та форми навчання, використання ресурсів спеціальної освіти, партнерство з громадою тощо.

Так, за даними Міністерства освіти і науки України у 2015/2016 н. р. в інклюзивних класах навчалися 2720 дітей з ООП, тобто лише 5,8% від загальної кількості дітей з ООП.

Відслідковуючи статистику профільного міністерства, варто зазначити, що у 2016/2017 н. р. на інклюзивному навчанні перебувало 4180 учнів з ООП, 2017/2018 – 7179, 2018/2019 – 12347. Станом на 1 січня 2020 р. в інклюзивних класах вже навчалось 19345 учнів із ООП. Ця кількість у 7 разів перевищує дані п'ятирічної давнини. З початку 2020/2021 н. р. в класах з інклюзивним навчанням розпочали навчання 25 078 учнів.

На початок 2020 р. в Україні створено 13782 інклюзивні класи. Вищевказані дані за останні п'ять років представлено на рис. 2. Кількість інклюзивних класів у 2021 році становить 18687.

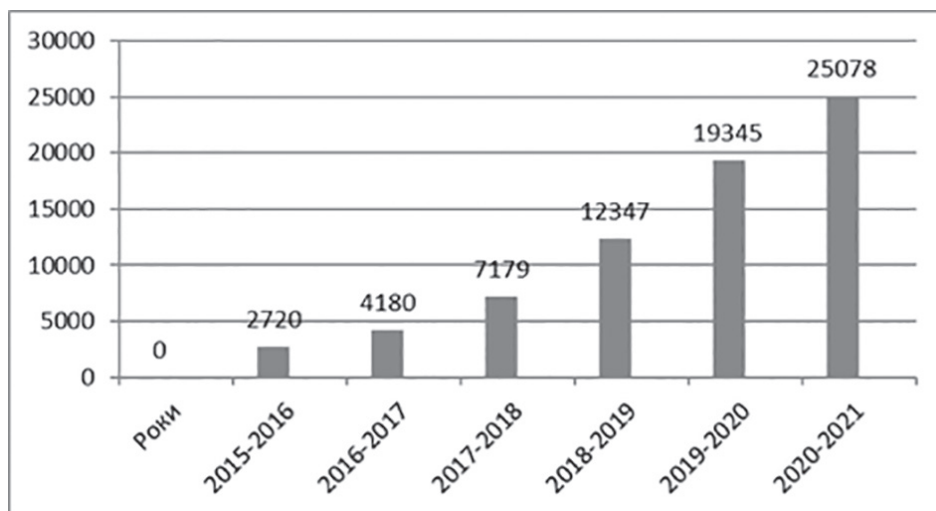


Рис. 2 Кількість учнів з ООП в інклюзивній освіті (за роками)

У закладах дошкільної освіти станом на 1 січня 2020 р. здобувають освіту в умовах інклюзії 4681 вихованців із ООП. Також із 2019/2020 н. р. інклюзивне навчання запроваджено в закладах професійної, професійно-технічної та вищої освіти, де здобувають освіту 1312 осіб з ООП.

Відтак, у державі стало поширюється практика інтегрування дітей з ООП до загальноосвітнього простору, відповідно активізуються наукові дослідження, спрямовані на вивчення науково-теоретичних засад такого навчання.

Щодо вищої освітньої ланки, то студенти з ООП в умовах інтегрованої моделі мають можливість навчатись у загальному потоці, однак навчання відбувається в умовах без урахування індивідуальних особливостей студента. На відміну, інклюзивна модель навчання передбачає не просто включення осіб із ООП в загальний освітній простір, а також забезпечення рівного доступу до якісної освіти шляхом організації їх навчання на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей – здібностей, специфіки розвитку, типів темпераменту, емоційної архітектури тощо.

У законодавстві України закріплені державні гарантії щодо створення доступного навчального середовища, втім донині відсутні дієві механізми їх реалізації і система контролю за дотриманням. У зв'язку з цим процес імплементації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах перебуває на недостатньому рівні. Значна частина навчальних закладів не готові забезпечити студентів з ООП необхідними умовами навчання, перш за все, йдеться про створення безбар'єрного навчального середовища, забезпечення наукового, психолого-педагогічного супроводу, створення навчальних програм, адаптованих до можливостей і потреб студентів. І в більшості вишів процес навчання осіб із ООП



відбувається стихійно (завдяки мотивації самих студентів, підтримці з боку громадських ініціатив, волонтерів).

У цьому контексті пріоритетним напрямом роботи є різноманітність і гнучкість навчальних траєкторій, стаціонарна, заочна, дистанційна, екстернатна форми здобуття вищої освіти, різні сертифікаційні програми, курси, літні та зимові школи – повинні слугувати соціальній інклюзії осіб із ООП. Створення широкого діапазону індивідуалізованих навчальних траєкторій, а також створення всіх умов для освоєння знань особами з особливими потребами/інвалідністю повинні стати для українських вишів одним із пріоритетів їхньої суспільної відповідальності.

З метою реалізації основних положень Конвенцій ООН про права осіб з інвалідністю, права дитини, Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, Національних та галузевих програм щодо соціально-педагогічної підтримки дітей з особливостями психофізичного розвитку та їхніх батьків в Україні проведено і проводиться низка психолого-педагогічних експериментів щодо навчання та психолого-корекційно-розвивального супроводу таких дітей у загальноосвітньому просторі.

Принагідно зазначити, що важливим кроком на шляху розвитку інклюзивного навчання стало створення сучасної мережі інноваційних установ – інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), закладів, які прийшли на зміну психолого-медико-педагогічним комісіям, метою діяльності яких є визначення особливих освітніх потреб дітей на основі сучасних діагностичних методик і з урахуванням міжнародної класифікації функціонування дітей ООП.

При цьому слід зазначити, що саме на ІРЦ покладаються величезні обов'язки і сподівання – адже йдеться не лише про діагностування, а й про надання системного корекційно-реабілітаційного супроводу кожній дитині незалежно від навчального закладу, в якому вона перебуває, і форми навчання, а також про систему методичної допомоги як її батькам, так і педагогам закладів освіти, у яких запроваджується інклюзивне навчання. Як би не різнились функції всіх ІРЦ, зважаючи на потреби основних цільових груп на місцях, усі вони у своїй діяльності керуються спільними цінностями, а саме: усі діти можуть навчатись різними способами та у різному темпі; отримувати якісну освіту та додаткові освітні послуги в процесі навчання.

За даними МОН України, станом на вересень 2020 р. в Україні створено та працює 633 інклюзивно-ресурсних центрів. ІРЦ є у всіх областях України, тож діти з ООП та їхні батьки можуть отримати відповідні послуги за місцем проживання.

Варто зазначити, що Міністерством освіти і науки України, Національною академією педагогічних наук України, Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України здійснено важливі заходи щодо підготовки навчальної та матеріальних баз як спеціальних закладів освіти, навчально-реабілітаційних центрів, так і загальноосвітніх закладів з інклюзивним навчанням щодо поліпшення умов навчання дітей з ООП, їхнього розвитку та виховання на засадах компенсації та корекції порушених функцій.



Ефективність цієї роботи визначається наявністю у закладах освіти технічних засобів та пристосувань спеціального призначення та методах їх застосування. При кожній школі функціонують кабінети інтерактивних освітніх, медичних, корекційно-компенсаторних технологій, професійного самовизначення, фізичної реабілітації, лікувальної фізичної культури тощо.

Варто підкреслити, що освіта дітей з особливими потребами є одним із головних пріоритетів сучасних освітніх реформ. Багато змін було здійснено на рівні початкових шкіл, пов'язаних із концепцією Нової української школи та запровадженням нових освітніх стандартів для початкової освіти.

Упровадження в освітню практику Концепції Нової української школи передбачає право вибору навчального закладу й форми навчання за місцем проживання із забезпеченням усіх необхідних для цього умов, делегування адміністративних та навчально-методичних повноважень на рівень закладу освіти, самостійність школи у розробленні освітніх програм, складанні навчальних планів та програм з навчальних предметів відповідно до стандартів загальної середньої освіти і досягнень сучасної науки, добір підручників, методик навчання і виховання, удосконалення навчально-матеріальної бази тощо. Воно базується на новостворюваних нормативах, які націлені на здобуття низки важливих компонентів: ключові компетентності для життя; педагогіка партнерства; умотивований учитель; орієнтація на учня; виховання на цінностях; нова структура; початкова освіта; базова середня освіта; профільна середня освіта; автономія школи і якість освіти; справедливе фінансування і рівний доступ; сучасне освітнє середовище.

Головна пріоритетність серед визначених компонентів надається змісту освіти. Аби досягти багатокомпонентності змісту і водночас цілісності, наступності за етапами шкільної освіти, адекватності обсягів освітніх галузей і предметів віковим і пізнавальним можливостям учнів, в підвалини навчання закладено нові методи викладання, які засновано на співпраці, спільній діяльності учнів, що сприяє їхній соціалізації та успішному перейманню суспільного досвіду, модернізації оцінювання результатів навчання (оцінки слугують для аналізу індивідуального прогресу і планування індивідуального темпу навчання, а не для ранжування учнів).

Принципово важливим при цьому є оновлення змісту навчання дітей з ООП і запровадження в освітній процес сучасних інноваційних технологій, розроблення навчальних програм за новою структурою у комплексі з методичними рекомендаціями, підручниками, реалізація принципів особистісно-зорієнтованої освіти, спрямованої на формування в учнів системи таких компетенцій, які є життєво необхідними у процесі соціалізації особистості на післяшкільному етапі (трудових, творчих, громадянських, правових тощо).

Важливим кроком для оптимізації освітньої галузі, у т. ч. й освіти для осіб з ООП, стає модернізація управлінських механізмів в державі, яка передбачена Концепцією Нової української школи і яка є новим етапом у формуванні ефективної системи управління освітою, в якій визначено державно-громадську модель керування. Для реалізації цієї моделі окреслено повноваження центральних і місцевих органів управління, органів громадського самовряду-



вання, створено систему державно-громадської оцінки діяльності навчально-виховних закладів, що підтверджує намір держави щодо делегування окремих управлінських повноважень громадському сектору. Децентралізація управління освітою в Україні відбувається на основі врахування особливостей регіонів, інтересів територіальних громад, соціальних прошарків і супроводжується посиленням прав шкіл з багатьох питань. В умовах децентралізації на державному рівні управління визначаються стандарти освіти та забезпечується моніторинг якості освіти.

Змінюється і послідовно підвищується фаховий потенціал кадрового забезпечення, навчально-реабілітаційної роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. В контексті сприяння підвищенню кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти та фахівців інклюзивно-ресурсних центрів щодо роботи з дітьми з ООП, розроблено програми підвищення кваліфікації: «Інноваційні технології моделювання мовлення в умовах психолінгвістичного дефіциту», «Сучасні технології психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами», «Індивідуальна освітня траєкторія дитини з особливими освітніми потребами», «Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах «Нової української школи» та ін.

В умовах особливого навчального року, який обумовлений введенням карантинного режиму в країні, спричиненого наслідками пандемії COVID-19, надзвичайно важливим є розроблення дистанційної моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП і їхніх родин. У цьому контексті розроблено матеріали дистанційного психолого-педагогічного супроводу та надано інформаційні матеріали педагогам, психологам, батькам. Проведено низку дистанційних заходів щодо підготовки фахівців до надання психологічної допомоги сім'ям, які виховують дітей з ООП, створено онлайн-курс «Робота вчителя початкових класів із дітьми з особливими освітніми потребами». Курс розрахований на вчителів початкових класів, які у режимі онлайн опановують теоретичні знання та практичні вміння щодо роботи в інклюзивному класі.

Започатковано соціальний проект «Психологічний супровід родин дітей дошкільного віку з ООП в умовах соціальної ізоляції», метою якого є розроблення цілісної та апробованої системи надання психологічної допомоги родинам дітей з ООП дошкільного віку в умовах кризових ситуацій.

Ключові проблеми та шляхи їх вирішення. Поряд з позитивними змінами, які відбулися в системі освіти в останнє десятиріччя, існує багато невирішених проблем.

Слід зазначити, що в Україні ще не склалася система неперервної освіти осіб з ООП, яка вимагає вирішення шляхом забезпечення наступності та послідовності структури освіти: дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійної, вищої, післядипломної.

Водночас характерною негативною тенденцією сьогодення є стихійність, поспішність, а то й волюнтаризм у збільшенні кількості учнів, охоплених інклюзивним навчанням, без одночасного створення і впровадження спеціальних (адаптованих) програм, методик навчання, розширення діапазону освітніх послуг.



Однією з основних проблем у сфері освіти дітей і молоді з ООП є відсутність ефективного фахового адміністрування цього напрямку на рівні держави, у тому числі – непідготовленість педагогів та викладачів до роботи з особами означеної категорії, неналежна укомплектованість сучасними засобами навчання та реабілітації, обмеженість фінансування спеціальної навчально-методичної літератури та наочно дидактичних посібників для дітей з ООП, зокрема з сенсорними порушеннями.

В Україні донині відсутнє законодавче закріплення контролю за дотриманням вищими законодавства щодо студентів з інвалідністю, зокрема, у питаннях доступності до відповідної інфраструктури, навчально-методичного забезпечення, що є перешкодою на шляху реалізації прав таких осіб при здобутті вищої освіти.

Є потреба у формуванні толерантного ставлення до осіб із ООП (інклюзивне навчання передбачає зміну ставлення до осіб із особливими потребами).

Існує проблема у професійно-педагогічній підготовці майбутніх викладачів вищої школи в умовах інклюзивного навчання (організація і проведення університетських методологічних семінарів для викладачів із питань інтеграції студентів із ООП у навчальний процес);

Потребують подальшого удосконалення нормативно-правові документи щодо організації навчального процесу та відповідне фінансування (прийняті в Україні нормативно-правові документи і діяльність, яка спрямована на їхню реалізацію, свідчать про те, що зроблено значний прорив у законодавчому забезпеченні доступності освіти для осіб з ООП. Втім реалізація цих документів здійснюється не повною мірою через необхідність їхнього доопрацювання з точки зору вдосконалення методик навчання й організації навчального процесу та нестачу фінансування).

Є потреба у створенні банку даних щодо передового педагогічного досвіду теоретичних та методичних результатів досліджень у галузі спеціальної педагогіки і психології, що безумовно сприятиме виробленню ефективних форм роботи та вироблення дієвих стратегій роботи з дітьми з особливими потребами.

Доцільним видається створення Державного Координаційного Центру для надання підтримки, координації та моніторингу стану системи інклюзивного навчання осіб із особливими потребами у ЗВО.

Донині частина дітей з ООП не отримує якісної освіти і не має змоги задовольнити свої навчальні потреби, а ледь не половина випускників зазнає істотних труднощів вступаючи до самостійного життя.

Це пов'язано з низкою нерозв'язаних проблем, що мають як загальнодержавне, так і локальне коріння. До прикладу, відсутній державний статистичний облік та єдиний категоріальний класифікатор дітей з ООП; на незадовільному рівні діагностування розвитку дітей з ООП; відсутній ліцензійний психолого-педагогічний інструментарій для оцінки розвитку дітей, що утруднює комплектування спеціальних класів і груп, у т.ч. з інклюзивним навчанням, організацію навчального процесу, дається взнаки непрофесійність підготовки осіб з ООП (обмежений перелік професій, відсутність профільного навчання та ін.).



Гострою залишається проблема повного охоплення спеціальним навчанням і надання необхідного корекційно-розвивального та психологічного супроводів дітям зі складними та комбінованими порушеннями, з порушеннями аутистичного спектру та ін.



Існує проблема працевлаштування випускників спеціальних закладів освіти, оскільки на державному рівні цей процес недостатньо контролюється, не забезпечується бронювання робочих місць, не має відповідних даних тощо.

Нагальною залишається проблема працевлаштування випускників з особливими потребами.

Необхідним є запровадження профільного навчання як на рівні спеціальних й інклюзивних закладів так і в окремих класах (групах) на основі особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів.



Потребує перегляду перелік медичних протипоказань, що є суттєвою перешкодою при виборі особами з особливими освітніми потребами професій.

На окрему увагу заслуговує створення системи багатоаспектної допомоги батькам таких дітей (психологічної, педагогічної, соціальної) на базі наукових установ, ІРЦ, освітніх закладів.

Зважаючи на вимоги часу, нагальною є проблема розвитку та навчально-методичного забезпечення системи дистанційного навчання.

Реальне здійснення роботи за означеними напрямками дасть змогу, з одного боку, наблизити освітні вимоги до загальноприйнятих освітніх стандартів, а з іншого – забезпечити можливість усім дітям з особливостями психофізичного розвитку здобувати бажаний рівень підготовки за умов альтернативного вибору форми навчання та типу навчального закладу.

Отже, державна освітня політика України наразі зазнає активних реформувальних та доповнень відповідно до вимог часу, впливу на систему освіти зовнішніх та внутрішніх, об'єктивних та суб'єктивних чинників, адже освітня політика є складовою внутрішньої політики держави, інструментом забезпечення фундаментальних прав і свобод особистості, підвищення темпів соціально-економічного та науково-технічного розвитку, гуманізації суспільства, рівня культури громадян.

Зазначимо, що інституційні зміни у навчанні та впровадженні інклюзії є стрижнем змін у навчанні дітей з особливими потребами. Але для дітей, які не можуть навчатися разом з іншими, потрібно створювати найбільш доцільні умови навчання та соціалізації. У цьому питанні необхідна консолідація зусиль, зокрема підтримка педагогічної громадськості, фахівців, урядовців, батьків, громадських організацій тощо. А також, вкрай важливо зосередити зусилля науковців, управлінських структур, практичних працівників на вироблення ефективних моделей інтеграції дітей і молоді з інвалідністю в українське суспільство.



Реальне здійснення роботи за означеними напрямками дасть змогу, з одного боку, наблизити освітні вимоги до загальноприйнятих освітніх стандартів, а з іншого – забезпечити можливість усім дітям з психофізичного розвитку здобувати бажаний рівень підготовки за умов альтернативного вибору форми навчання та типу навчального закладу.



ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про освіту». Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, 2006. Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71
3. Кремень В.Г. (2021). Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (До 30-річчя незалежності України). Київ : КОНВІ ПРИНТ. <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>
4. Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 року № 545 «Про затвердження положення про інклюзивно-ресурсний центр». Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-п>
5. Освіта осіб з інвалідністю в Україні: Тематична національна доповідь. (2010). – Чернівці : Букрек.
6. Кремень В. Г. (2010). Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум Київ : Грамота.
7. Кремень В. Г. (2015). Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін. *Український педагогічний журнал*. 1. 8-15. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2015_1_4
8. Кремень, В. Г., Луговий, В. І., & Саух, П. Ю. (2020). Освіта і наука — основа інноваційного людського розвитку. *Вісник національної академії педагогічних наук України*, 2(2). Режим доступу: <https://doi.org/10.37472/2707-305x-2020-2-2-14-3>
9. Луговий, В. І. (2020). Проблема освітньої якості в стратегії розвитку вищої освіти в Україні. *Вісник національної академії педагогічних наук України*, 2(2). Режим доступу: <https://doi.org/10.37472/2707-305x-2020-2-2-11-1>
10. Засенко В. В., Прохоренко Л. І. (2018). Нова українська школа – стратегія розвитку освіти дітей з особливими потребами. *Nauka Edukacja Wychowanie I Praca*. Warszawa : Siedlce.
11. Засенко В. В., Прохоренко Л. І. (2019). Інклюзія: філософія освіти для миру. *Edukacja dla pokoju*. Т.1. 109–119. Режим доступу: http://ipood.com.ua/data/UAPLForum2019/volume_1_2019.pdf
12. Zasenka, V., Prokhorenko, L. (2018). Educational development priorities for people with special needs in Ukraine. *Education: Modern Discourses*, (1), 161-166. <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2018-1-15>

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu». Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Konventsiaa OON pro prava osib z invalidnistiu, 2006. Rezhym dostupu: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71
3. Kremen V.H. (2021). Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini (Do 30-richchia nezalezhnosti Ukrainy). Kyiv : KONVI PRINT. <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>
4. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 12.07.2017 roku № 545 «Pro zatverdzhennia polozhennia pro inkliuzyvno - resursnyi tsentr». Rezhym dostupu: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-p>



5. Osvita osib z invalidnistiu v Ukraini: Tematychna natsionalna dopovid. (2010). – Chernivtsi : Bukrek.
6. *Kremen V. H.* (2010). *Filosofiiia natsionalnoi idei: Liudyna. Osvita. Sotsium* Kyiv : Hramota.
7. *Kremen V.H.* (2015). Problemy yakosti ukrainskoi osvity v konteksti suchasnykh tsyvilizatsiinykh zmin. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. 1. 8-15. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2015_1_4
8. *Kremen, V. H., Luhovyi, V. I., & Saukh, P. Yu.* (2020). Osvita i nauka — osnova innovatsiinoho liudskoho rozvytku. *Visnyk natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 2(2). Rezhym dostupu: <https://doi.org/10.37472/2707-305x-2020-2-2-14-3>
9. *Luhovyi, V. I.* (2020). Problema osvitnoi yakosti v stratehii rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini. *Visnyk natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 2(2). Rezhym dostupu: <https://doi.org/10.37472/2707-305x-2020-2-2-11-1>
10. *Zasenko V.V., Prokhorenko L.I.* (2018). *Nova ukrainska shkola – stratehiia rozvytku osvity ditei z osoblyvymy potrebamy*. Nauka Edukacja WychowanieI Praca. Warszawa : Siedlce.
11. *Zasenko V.V., Prokhorenko L.I.* (2019). *Inkliuziia: filosofiiia osvity dlia myru*. Edukacja dla pokoju. T.1. 109–119. Rezhym dostupu: http://ipood.com.ua/data/UAPLForum2019/volume_1_2019.pdf
12. *Zasenko, V., Prokhorenko, L.* (2018). Educational development priorities for people with special needs in Ukraine. *Education: Modern Discourses*, (1), 161-166. <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2018-1-15>



ЖЕСТОВИЙ ДВОМОВНИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЦІ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ

Світлана КУЛЬБІДА, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; svk5554@gmail.com; Web of Science ResearcherID P-9547-2016; <https://orcid.org/0000-0002-0194-3495>

При викладанні предмету УЖМ вчителі жестової мови з 2004 року користувалися програмами «УЖМ. 1-4 класи», які були впроваджені в якості

Табл. 1.

Впровадження предмету УЖМ та програмне забезпечення

Навчальні роки	Програмне забезпечення	Викладання	
		чуючі (%)	нечуючі (%)
2004-2005	Грищенко, Стьопкін, 2004	74	26
2009-2010	Адамюк, 2009	65	35
2018-2019, 2020-2021	Адамюк, 2009; Садова, Федоренко, 2017	54	46

експериментальних для глухих учнів з 2004-2005 н.р. (див. Табл. 1). Пропонований чотирирічний курс I ступеня за основними теоретичними положеннями, структурою, принципами, змістовим наповненням став модельною базою для створення системи навчання УЖМ у дошкільні, II і III ступенів спеціальних шкіл для нечуючих дітей, закладах вищих рівнів акредитації, зокрема і для студентів-сурдопедагогів. З 2009-2010 н.р. був уведений як самостійний навчальний предмет і розширив своє викладання і в середніх класах спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей глухих (по 2 год. на тиждень) та зі зниженим слухом (по 1 год. на тиждень) на основі програмно-методичного комплексу I – III ступенів (Н. Адамюк, 2009), а з 2018-2019 н.р. програма для старших класів III ступеня (А. Садова, Д. Федоренко, 2017). У дошкільних закладах компенсуючого типу розроблено програми з УЖМ з 2014 р. (О. Дробот, 2014). У професійно-технічних закладах розроблено, схвалено програми з УЖМ для при здобутті професій, за активного сприяння Н. Московець впроваджено у практику навчання глухих студентів Полтавського ВПТУ № 23 імені М. Бірюзова.

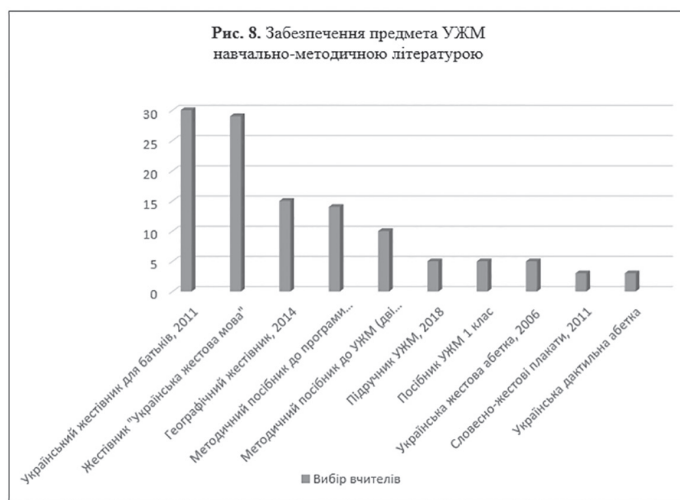
Найвагоміший мовознавчий внесок авторів таких програм відчувається у змісті навчання УЖМ, насамперед, у відборі мовного матеріалу як відповіді на питання «Чого навчати? Коли навчати? Які форми мовлення застосовувати?». Дихотомія мова-мовлення, їх співвідношення та функції, поняття системи двох мов, мовні структури та функції, мовний мінімум жестомовної комунікативної компетенції для різних етапів навчання тощо – комплекс

© Кульбіда С., 2022



мовознавчих проблем, які знайшли своє відображення в теорії, практиці відбору, організації та вмотивованості змісту навчання УЖМ.

Забезпечення навчально-методичною літературою (ресурсами) для вивчення предмета УЖМ (див. Рис. 8) є вкрай недостатнім загалом, так і для кожного класу зокрема. Серед найдоцільнішої літератури пріоритетом визначено: Український жестівник для батьків (2012) – 33,3% (10 осіб), Жестівник «Українська жестова мова» (2020) – 30% (9 осіб), методичні посібники: «УЖМ» для підготовчого, першого класів (О. Дробот, Н. Зборовська) – 20% (6 осіб), «Українська жестова абетка» до програми «УЖМ» (2009) – 10% (по 3 осіб); відеоресурсами сайту УТОГ користуються лише 2 вчителів жестової мови, що складає 6,7%, хоча варто додати, що відеоресурси статують у нагоді для ефективної організації дистанційного навчання, на що вказують у своїх практичних доробках сурдопедагоги експериментальних закладів за 2019-2020 н.р.



Серед основних пропозицій щодо покращення якості вивчення та викладання предмету «УЖМ» респондентами (див. Рис. 9) названо 7 позицій.

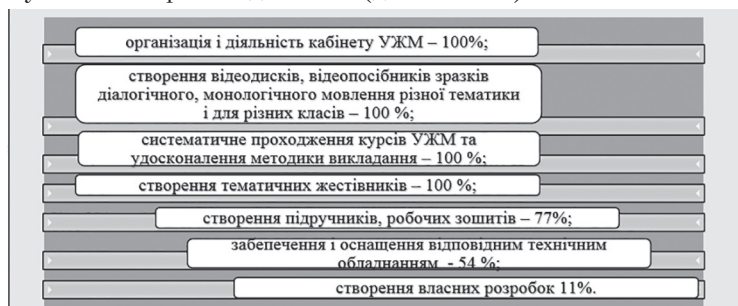


Рис. 9. Пропозиції щодо покращення якості вивчення та викладання предмету УЖМ



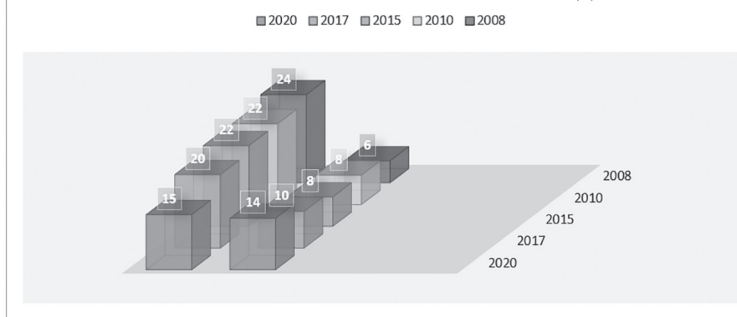
Звернемо увагу, що перші чотири позиції є пріоритетними і потребують, на думку вчителів ЖМ, якнайшвидшого вирішення. Зокрема, на спільній нараді керівників закладів, представників наукових кіл і Директорату інклюзивної та позашкільної освіти МОН України (липень 2019 р.) звернуто увагу на:

- 1) застарілі методики навчання, що не враховують сучасного білінгвального підходу в освітньому процесі осіб з порушеннями слуху;
- 2) відсутність тематичних жести́вників для використання вчителями під час вивчення предметів базового навчального плану;
- 3) відсутність чіткого розуміння білінгвального підходу у застосуванні різних дефініцій науковими співробітниками;
- 4) потреба удосконалення програми з УЖМ для 5-10 класів у частині співвіднесення тематики з відповідними навчальними предметами;
- 5) неможливість підвищення професійної компетентності у здобутті вищих рівнів опанування УЖМ сурдопедагогічними працівниками, в тому числі і вчителями жестової мови з числа Об'єднання нечуючих педагогів;
- 6) безпідставна ліквідація підготовчого класу у спеціальних закладах (Н 90 і Н 91), скорочення груп у дошкільних закладах компенсуючого типу при закладах, що пов'язано з різними рівнями підпорядкування, і безпосередньо впливає на якість підготовки дітей означеної категорії у формуванні початкового рівня ЖЖК, мовного розвитку нечуючого учня, втрати сензитивних періодів в опануванні мовлення, мови, комунікативних потреб, інформативності, і загалом готовності до шкільного навчання;
- 7) домінування практики застосування одномовного підходу у дошкільних закладах компенсуючого типу, спеціальних закладах, НРЦ (Н 90 і Н 91), інклюзивних закладах.

Анкетування вчителів жестової мови доповнюється вивченням думки керівників закладів (30 осіб) 2008, 2018 та 2020 років щодо: наявності кабінету УЖМ (див. Рис. 10), кількості педагогів з ПС (див. Рис. 11), кількості вчителів жестової мови у закладі.

Станом на 2019-2020 навчальний рік кабінет УЖМ функціонує лише у 14 закладах, відсутній кабінет у 15 закладах, що становить 50 %, в одному закладі в цьому році кабінет УЖМ створюється.

РИС. 10. НАЯВНІСТЬ КАБІNETУ УЖМ У ЗАКЛАДІ





Порівняно з 2008 роком відмічаємо позитивну динаміку щодо створення кабінету УЖМ як окремо обладнаного приміщення з переліком інформаційно-методичних ресурсів.

При вивченні питання щодо кількості педагогів з ПС (див. Рис. 11) було з'ясовано, що їх загальна кількість становить 58 осіб. 11 (36,6 %) закладів не мають жодного педагога з ПС. У 5 закладах працює лише по 1 педагогу.



Рис. 11. Кількість педагогів з ПС у закладі

6 закладів мають по 2 педагога. 2 заклади мають по 3 педагоги. 1 заклад – 4 педагоги. По 5 педагогів мають 3 заклади, по 6 і по 10 педагогів мають лише один заклад.

Кількість вчителів УЖМ: по одному вчителю УЖМ мають 20 закладів, по 2 вчителів УЖМ є у 9 закладах, один заклад має аж 3 вчителів УЖМ. Це питання є досить важливим, оскільки вчителі з ПС є позитивними рольовими моделями у: задоволенні комунікативних потреб, наданні перекладацьких послуг при проведенні різноманітних освітньо-організаційних заходів, наслідуванні для глухих учнів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Система інклюзивного навчання сповідує одномовний підхід у навчанні, водночас заклади системи спеціальної освіти (Н 90 і Н 91), окрім одномовного (49 % (Н 90) і 87% (Н 91), послуговуються ТК (37% (Н 90%) і 11% (Н 91), білінгвальним навчанням (14% (Н 90%) і 2% (Н 91), що пов'язано з гуманістичним спрямуванням і формуванням нової тенденції у сурдопедагогічних реаліях (заохочення до вивчення УЖМ як першої, що сприяє когнітивному розвитку та є основою для вивчення другої мови – української словесної); батьківською і громадською підтримкою з боку УТОГ, ОНП; зняття стигми глухоти як патології, здатністю учителів розуміти, аргументувати можливості і шляхи використання УЖМ як мови навчання.

Ключовим чинником в умовах діяльності спеціальних закладів (Н 90 і Н 91), як нам видається, є забезпечення системи, частоти і узгодженості для учнів з ПС мовного введення УЖМ вчителями, вихователями, батьками, що порівнюється багато в чому з розмовним мовленням у чуючих дітей. Білінгвальне навчання з активним використанням УЖМ є засобом освітнього розвитку, що сприяє підвищенню рівнів грамотності, перешкоджає накопиченню дефіциту у двох



контактуючих мовах, сприяє формуванню мовної особистості учня, відкритої до взаємодії з оточуючим світом і збагаченої у обміні досвідом чуючих і нечуючих фахівців системи БН. Перші (41,2% від загальної кількості сурдопедагогів) усвідомлено опановують досвід застосування УЖМ поряд зі словесною мовою, набувають поступові рівні жестомовної комунікативної компетенції у спілкуванні з нечуючими учнями, використовують як засіб навчання на предметних уроках. Другі (їхнє число сягає 130 осіб), пройшовши власний шлях одномовного (71,3%), двомовного (28,7%) освітнього розвитку, досягнувши вищих рівнів грамотності, працюючи у різних типах закладів спеціальної і загальної освіти України, в тому числі і вищої, намагаються найкращим чином врахувати мінуси і плюси вітчизняної системи корекційного-розвиткового спрямування, змісту і методів навчання учнів, студентів з ПС і запропонувати власні моделі білінгвального навчання у комунікативній, навчальній, учбовій, ігровій діяльності, що дозволяє, як свідчить практика, досягати навчальних цілей. Це підтверджується формуванням передумов у зміні поглядів, в організації і розвитку жестової двомовності осіб з ПС в контексті оновленого розуміння ролі, місця і значення ЖМ поряд зі словесною, прав, поступової перебудови організаційних основ професійної діяльності вчителя жестової мови, детермінованих новим формуванням розуміння білінгвальності, розроблення методик предмету, тематичного наповнення, рівнів професійної компетентності та ін. І хоч це перші кроки, вони стають відкритішими і поширеними для більшості сурдопедагогічної спільноти як чуючих, так і нечуючих фахівців.

До перспективних напрямів подальших досліджень належить вивчення як моделей організації білінгвального навчання, так і його змістових аспектів щодо контингенту глухих осіб з урахуванням компетенцій у першій мові, особливостей мовного середовища родини, здібностей і можливостей дитини, розробки індивідуального освітнього маршруту розвитку з визначенням фахівців, видів навчальної діяльності і базових рівнів жестомовної комунікативної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. *N Mercer, S Hennessy, P Warwick* (2019). Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry. *International Journal of Educational Research* Volume 97, 187-199. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.007> (in English)
2. *Kobel I., Russell D.* (2015). Parental Insights: A survey of the challenges of raising young children with hearing loss in Ukraine. Вилучено з er.ucu.edu.ua (in English)
3. *Pieczkowski TMZ* (2021). A report about the education of deaf students. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, 2021 <https://doi.org/10.1590/2175-35392021224756> (in English)
4. *Lopes, M.C.* (2011). *Surdez & educação* (2 ed.). Belo Horizonte: Autêntica. (in English)
5. *N Frey, D Fisher, D Smith* (2019). All learning is social and emotional: Helping students develop essential skills for the classroom and beyond. books.google.com. (in English)
6. *P Hiver, AH Al-Hoorie, S Mercer* (2020). Student engagement in the language classroom. books.google.com (in English)





7. *Bambaeeroo F. & Shokrpour N.* (2017). The impact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching. *Adv Med Educ Prof.* 2017 Apr; 5(2): 51–59. (in English)
8. *Alofi, A.S., Clark, M.D., & Marchut, A.E.* (2019). Life stories of Saudi deaf individuals. *Psychology*, 10(11), 1506–1525. doi:10.4236/psych.2019.1011099 (in English)
9. *Beal, J.* (2020). University American sign language (ASL) second language learners: Receptive and expressive ASL performance. *Journal of Interp.* (in English)
10. *Beal-Alvarez, J.S., & Scheetz, N.A.* (2015). Preservice teacher and interpreter American sign language abilities: Self-evaluations and evaluations of deaf students' narrative renditions. *American Annals of the Deaf*, 160(3), 316–333. doi:10.1353/aad.2015.0027 (in English)
11. *Sperb, K.C., Тома, А. С.* (2012) Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação de surdos. *Текстура Каноас*, 14(25), 52-66. (in English)
12. *Кульбіда С.* (2010). Теоретико-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих : монографія. Київ: Поліпром. (in Ukrainian)
13. *Савченко М.А.* (1997). Вчимося говорити й читати: підручник для підг. та 1-го класів шкіл для дітей з вадами слуху. К., Ірпінь : Перун, 1997. 198 с. (in Ukrainian)
14. *Луцько К.В.* (2016). Розвиток акустичної складової мовлення та її проєкція на попередження та подолання мовленнєвих порушень у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. *Актуальні питання корекційної освіти*, 226-241. (in Ukrainian)
15. *Таранченко О.М.* (2011). Тенденції сучасної освіти: роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи. *Особлива дитина: навчання та виховання*, 1, 19. (in Ukrainian)
16. *Іванюшева, Н.В., Кульбіда С.В.* (2013). Особливості застосування двомовних програм як інструмент збереження мови лінгвістичної меншини. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови*, 4, 25-33. Кіровоград: Імекс-ЛТД. (in Ukrainian)
17. *Зборовська Н.А.* (2016). Батьки – педагоги – дитина: погляди громадських організацій. *Освіта осіб з ОП: шляхи розбудови*, 66-72. (in Ukrainian)
18. *Torres M.T.* (1995). A postmodern perspective on the issue of deafness as culture versus Pathology 29 : 1-7. repository.wcsu.edu (in English)
19. *Кульбіда, С.В.* (2021). Комунікативна діяльність нечуючих учнів: монографія. ІСПП Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс. 196 с. (in Ukrainian)
20. *Кульбіда С.В.* (2019). Лінгводидактичні засади вивчення української жестової мови: монографія. Київ: Інтерсервіс, 2019. 238 с. (in Ukrainian)
21. *Садова А.П.* (2018). Професійна діяльність вчителя жестової мови в умовах спеціального закладу. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у нац. та світовому вимірі : матеріали III Міжнар. науково-практ. конференції (18 квітня 2018 року, м. Суми). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка*, 2018. С. 266-269. (in Ukrainian)

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *N Mercer, S Hennessy, P Warwick* (2019). Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry. *International Journal of Educational Volume* 97, 187-199. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.007> (in English)
2. *Kobel I., Russell D.* (2015). Parental Insights: A survey of the challenges of raising young children with hearing loss in Ukraine. Вилучено з er.ucu.edu.ua (in English)



3. Pieczkowski TMZ (2021). A REPORT ABOUT THE EDUCATION OF DEAF STUDENTS. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, 2021 <https://doi.org/10.1590/2175-35392021224756> (in English)
4. *Lopes, M.C.* (2011). *Surdez & educação* (2 ed.). Belo Horizonte: Autêntica. (in English)
5. *N Frey, D Fisher, D Smith* – 2019). All learning is social and emotional: Helping students develop essential skills for the classroom and beyond. books.google.com. (in English)
6. *P Hiver, AH Al-Hoorie, S Mercer* (2020). Student engagement in the language classroom. books.google.com (in English)
7. *Bambaeeroo F. & Shokrpour N.* (2017). The impact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching. *Adv Med Educ Prof.* 2017 Apr; 5(2): 51–59. (in English)
8. *Alofi, A.S., Clark, M.D., & Marchut, A.E.* (2019). Life stories of Saudi deaf individuals. *Psychology*, 10(11), 1506–1525. doi:10.4236/psych.2019.1011099 (in English)
9. *Beal, J.* (2020). University American sign language (ASL) second language learners: Receptive and expressive ASL performance. *Journal of Interp.* (in English)
10. *Beal-Alvarez, J.S., & Scheetz, N.A.* (2015). Preservice teacher and interpreter American sign language abilities: Self-evaluations and evaluations of deaf students' narrative renditions. *American Annals of the Deaf*, 160(3), 316–333. doi:10.1353/aad.2015.0027 (in English)
11. *Sperb, K.C., Тома, А. С.* (2012) Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação de surdos. *Текстура Каноас*, 14(25), 52-66. (in English)
12. *Kulbida S.* (2010). *Teoretyko-metodychni zasady vykorystannia zhestovoi movy u navchanni nechuiuchykh : monohrafiia*. Kyiv: Poliprom. (in Ukrainian)
13. *Cavchenko M.A.* (1997). *Vchymosia hovoryty y chytaty: pidruchnyk dlia pidh. ta 1-ho klasiv shkil dlia ditei z vadamy slukhu*. K., Irpin : Perun, 1997. 198 s. (in Ukrainian)
14. *Lutsko K.V.* (2016). Rozvytok akustychnoi skladovoi movlennia ta yii proektsiia na poperedzhennia ta podolannia movlennievych porushen u ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity, 226-241. (in Ukrainian).
15. *Taranchenko O.M.* (2011). Tendentsii suchasnoi osvity: rol pedahoha u stvorenni efektyvnoi inkluzyvnoi shkoly. *Osoblyva dytna: navchannia ta vykhovannia*, 1, 19. (in Ukrainian)
16. *Ivanusheva, N.V., Kulbida S.V.* (2013). Osoblyvosti zastosuvannia dvomovnykh prohram yak instrument zberezhennia movy linhvistychnoi menshyny. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy : shliakhy rozbudovy*, 4, 25-33. Kirovohrad: Imeks-LTD. (in Ukrainian)
17. *Zborovska N.A.* (2016). *Batky – pedahohy – dytna: pohliady hromadskykh orhanizatsii. Osvida osib z OP: shliakhy rozbudovy*, 66-72. (in Ukrainian)/
18. *Torres M.T.* (1995). A postmodern perspective on the issue of deafness as culture versus Pathology 29 : 1-7. repository.wcsu.edu (in English).
19. *Kulbida, S.V.* (2021). *Komunikatyvna diialnist nechuiuchykh uchniv: monohrafiia*. ISPP Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy, viddil navchannia zhestovoi movy. Kyiv: Interservis. 196 s. (in Ukrainian).
20. *Kulbida S.V.* (2019). *Linhvodydaktychni zasady vyvchennia ukrainskoi zhestovoi movy: monohrafiia*. Kyiv: Interservis, 2019. 238 s. (in Ukrainian).
21. *Cadova A.P.* (2018). *Profesiina diialnist vchytelia zhestovoi movy v umovakh spetsialnoho zakladu. Korektsiino-reabilitatsiina diialnist: stratehii rozvytku u nats. ta svitovomu vymiri : materialy III Mizhnar. naukovo-prakt. konferentsii (18 kvitnia 2018 roku, m. Sumy)*. Sumy : Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2018. S. 266-269. (in Ukrainian).



ФАКТОРИ НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В РАМКАХ СОЦІАЛЬНОЇ МОДЕЛІ РОЗУМІННЯ ОСОБЛИВИХ ПОТРЕБ

Світлана ЛИТОВЧЕНКО, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; e-mail svetalitovchenko@ukr.net, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0001-4667>, Researcher ID: Q-1083-2016;

Віталій ЛИТОВЧЕНКО, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; e-mail realvitalylytovchenko@ukr.net, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1869-6168>

На сучасному етапі в Україні відбуваються прогресивні зміни в освіті, зокрема розроблено нові підходи до визначення категорій (типологій) освітніх труднощів у дітей з особливими освітніми потребами та критеріїв щодо рівнів підтримки у закладі освіти. На часі відмова від опори на категорії порушень, натомість насамперед врахування індивідуальних особливостей розвитку, потреб кожної дитини та її потенціалу, а також «факторів навколишнього середовища», які впливають на весь хід розвитку дитини. Актуальність проблеми зумовлює мету дослідження – представити сучасні уявлення про особливі потреби, схарактеризувати фактори/чинники навколишнього середовища в освіті, їх вплив на розвиток та навчання дітей з порушеннями слуху, визначити важливі зміни в організації освітнього процесу для дітей з порушеннями слуху в умовах війни. Використано методи теоретичного аналізу сучасних досліджень, представлених в наукових виданнях, включених до наукометричних баз даних Index Copernicus, Ulrich's Periodicals, Google Scholar, Web of Science, Scopus та ін.; проведено опитування директорів та педагогів спеціальних закладів, в яких навчаються діти з порушеннями слуху (Google forms). Уточнено сутність поняття «фактори навколишнього середовища» як фактори, що створюють фізичне і соціальне оточення людини, можуть стосуватися ставлення та цінностей, нормативних документів, системи послуг, застосування технологій, навчальних методів та матеріалів тощо. Визначено дві групи факторів навколишнього середовища в освіті дітей з порушеннями слуху, а саме: фактори, що впливають на весь хід розвитку дитини (вчасне діагностування порушення, раннє втручання, оптимальне слухопротезування, супровід міждисциплінарної команди фахівців тощо); фактори, що впливають у даний момент (як саме облаштовано середовище, в якому буде чи вже навчається дитина, якою мірою враховано її потреби). За результатами опитування педагогічних працівників виявлено зміни в організації освітнього процесу, що є важливими в умовах воєнного стану.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, фактори навколишнього середовища в освіті, особливі освітні потреби, пристосування, адаптації.

Lytovchenko Svitlana, Lytovchenko Vitaly, Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Environmental factors within the social model of understanding special needs

At the current stage, progressive changes in education are taking place in Ukraine, in particular, new approaches have been developed to define categories (typologies) of educational difficulties in children

© Литовченко С., Литовченко В., 2022



with special educational needs and criteria for levels of support in educational institutions. It is time to abandon reliance on categories of violations, instead, first of all, take into account the individual characteristics of development, the needs of each child and its potential, as well as “environmental factors” that affect the entire course of the child’s development. The relevance of the problem determines the purpose of the research - to present modern ideas about special needs, to characterize environmental factors in education, their impact on the development and learning of children with hearing impairments, to determine important changes in the organization of the educational process for children with hearing impairments in wartime conditions. The methods of theoretical analysis of modern research presented in scientific publications included in the scientometric databases Index Copernicus, Ulrich’s Periodicals, Google Scholar, Web of Science, Scopus, etc. were used; a survey of directors and teachers of special institutions in which children with hearing impairments study was conducted (Google forms). The essence of the concept of “environmental factors” has been clarified as factors that create the physical and social environment of a person, can relate to attitudes and values, normative documents, the service system, the use of technologies, educational methods and materials, etc. Two groups of environmental factors in the education of children with hearing impairment have been identified, namely: factors affecting the entire course of the child’s development (early diagnosis of the disorder, early intervention, optimal hearing aids, support of an interdisciplinary team of specialists, etc.); factors arising at the moment (how exactly the environment in which the child will or already studies is arranged, to what extent his needs are taken into account). According to the results of the survey of pedagogical workers, changes in the organization of the educational process were revealed, which are important in the conditions of martial law.

Keywords: children with special educational needs, environmental factors in education, special educational needs, adjustments, adaptations.

Вступ. Сьогодні у контексті освіти дітей з особливими потребами, зокрема публікаціях, які висвітлюють нові підходи до визначення особливих освітніх потреб (труднощів) та рівнів підтримки в освітньому процесі, часто використовується термін «фактори навколишнього середовища» або «чинники навколишнього середовища» (Прохоренко, Ярмола, Набоченко, Данілавичуте, 2021).

Розглянемо, що являють собою «фактори навколишнього середовища» («environmental factors») в освіті і чому це важливо на прикладі дітей з порушеннями слуху.

Наразі у спеціальній педагогіці на часі відмова від «медичної моделі розуміння освітніх потреб», за якої основна увага зосереджується на діагнозі, потреби дитини визначаються орієнтуючись переважно на тип та ступінь порушення (відповідно приймається, що діти з діагнозом «глухота» матимуть «однакові потреби» під час навчання у школі).

На противагу «медичній» виступає «соціальна модель визначення освітніх потреб», що передбачає більшою мірою врахування індивідуальних особливостей розвитку дитини, а також «факторів навколишнього середовища», які мали вплив упродовж усього попереднього життя дитини та характеризують оточення зараз.

У контексті соціальної моделі говорять про те, що проблеми «не в людині», не в тому, «що людина не може», а проблеми/бар’єри, насамперед, в оточуючому середовищі. Згадайте приклад про бібліотеку: «для усвідомлення різниці між медичною та соціальною моделями сприйняття інвалідності пропонують



відповіді на запитання: «Чому людина на кріслі колісному не може відвідати бібліотеку або відчуває значні труднощі?» Якщо відповідь сформульовано за принципом «тому, що людина не може піднятися сходами», міркування знаходяться у межах медичної моделі, акцент залишається на порушеннях та їх наслідках («людина не може»). У контексті соціальної моделі акценти зміщуються до бар'єрів у оточуючому середовищі; відповідно – «людина відчуває труднощі при користуванні бібліотекою тому, що бібліотеку не обладнано пандусом, стелажі розміщено занадто високо тощо» (Колупаєва, Данілавичюте, Литовченко, 2012).

Такий підхід на засадах прав людини підкреслює важливість сприятливого середовища для навчання та повноцінної участі в житті суспільства. «Інвалідність особи проявляється при взаємодії з бар'єрами – перешкодами у навколишньому середовищі» (Абетка інклюзивності і толерантності, 2020).

Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ) – The International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF), що розроблена Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ) – World Health Organization (WHO) у 2001 році, виходить за межі медичної та соціальної моделей та пропонує значно глибший контекст розуміння інвалідності (особливих потреб).

«МКФ – це концептуальна база для розуміння інвалідності. Вона об'єднує різні моделі та розглядає її (інвалідність) як опис обставин, в яких опинилася людина, а не як постійну ознаку людини.

МКФ пропонує терміни та формулювання, необхідні для пояснення інвалідності в контексті сприятливих чинників та бар'єрів навколишнього середовища (facilitators or barriers of the physical or social environment); описує не самих людей, а життєві ситуації, в яких вони перебувають. Функціонування особи є результатом складної взаємодії між станом здоров'я, характеристиками функціонування та обмежень життєдіяльності, а також факторами навколишнього середовища і особистісними факторами» (Hollenweger, 2014).

Всесвітня асамблея охорони здоров'я (ВАОЗ) – найвищий керівний орган ВООЗ, визнала МКФ новою стандартною класифікацією обмеження життєдіяльності та рекомендувала для трактування інвалідності, планування дій та моніторингу прогресу держав на шляху до виконання зобов'язань щодо захисту прав осіб з інвалідністю.

Отже, у світі докорінно змінюються основи розуміння інвалідності/особливих потреб. Наразі інвалідність концептуально не розглядається як наслідок захворювання/порушення; натомість її розуміють як динамічну взаємодію між станом здоров'я людини, чинниками навколишнього середовища та особистісними факторами (стать, вік, спосіб життя, звички, виховання, соціальний досвід, освіта, професія, стиль характеру та інші аспекти, що можуть відігравати роль в обмеженні життєдіяльності).

У такому контексті використовується термін «біопсихосоціальна модель» («biopsychosocial model»); розглядаються всі фактори, які впливають на здоров'я та функціонування більш збалансовано. «Відповідно до цієї моделі, концепція інвалідності включає біологічні, психологічні та соціальні аспекти, підкреслюю-



чи динамічну взаємодію між індивідом та навколишнім середовищем» (Mrofu and Oakland, 2010).

Похідна версія МКФ – Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності, здоров'я дітей та підлітків (МКФ-ДП) (2007) призначена для визначення характеристик розвитку дитини та впливу на неї навколишнього середовища.

Означенні світоглядні ідеї та гуманістичні цінності стали базисом змін в українській освіті, зокрема обґрунтування та впровадження нових підходів до визначення особливих освітніх потреб дитини та забезпечення необхідного обсягу (рівня) підтримки в освітньому процесі:

- кожна дитина унікальна, потреби індивідуальні;
- на часі відмова від опори на категорії порушень, натомість насамперед врахування індивідуальних особливостей розвитку, потреб кожної дитини та її потенціалу/«сильних сторін» (тип та ступінь порушення не є визначальними);
- загалом введено поняття «освітні труднощі» та розроблено підходи до визначення категорій (типології) освітніх труднощів у дітей з особливими освітніми потребами, які можуть мати різний ступінь прояву (від легкого до найтяжчого) та зумовлюють необхідність відповідного рівня підтримки;
- розрізняють інтелектуальні, функціональні (сенсорні, моторні, мовленнєві), фізичні, навчальні, соціоадаптаційні/соціокультурні освітні труднощі.

Слід зазначити, що освітні труднощі більшості дітей з порушеннями слуху класифікують як «функціональні (сенсорні)»; зниження слуху може зумовлювати й навчальні, соціоадаптаційні та інші труднощі, які в такому випадку мають вторинний характер, водночас також вимагають застосування відповідних педагогічних стратегій у правильній послідовності; у дітей зі зниженим слухом можуть бути соціокультурні труднощі, зокрема щодо отримання інформації засобами жестової мови тощо.

В умовах війни ймовірно збільшується частка дітей, що матимуть тимчасові соціоадаптаційні, соціокультурні труднощі (можуть полягати в наявності бар'єрів на шляху до формування навичок пристосування до умов соціального середовища; інтеграції в соціальні групи тощо);

- освітні потреби залежать від індивідуальних можливостей, «особистісних факторів» («personal factors»), а також «факторів навколишнього середовища» («facilitators or barriers of the physical or social environment»), які впливають на весь хід розвитку дитини.

У розробці сучасних підходів брали участь українські вчені Данілавичюте Е., Жук В., Костенко Т., Литовченко С., Набоченко О., Прохоренко Л., Таранченко О., Чеботарьова О., Ярмола Н. та ін.

Утім категорія «фактори/чинники навколишнього середовища», що стає однією з важливих категорій в сучасній українській освіті, на цьому етапі ще не остаточно визначена, зберігає суттєвий потенціал щодо наукового аналізу, зокрема у контексті освіти дітей з порушеннями слуху.

Мета та завдання дослідження. Актуальність проблеми зумовлює мету дослідження – представити сучасні уявлення про особливі потреби, схарактеризува-



ти фактори/чинники навколишнього середовища в освіті, їх вплив на розвиток та навчання дітей з порушеннями слуху, визначити важливі зміни в організації освітнього процесу для дітей з порушеннями слуху в умовах війни.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання:

1. Здійснити аналіз нормативно-правових документів, психолого педагогічної літератури щодо сучасних підходів до оцінки освітніх потреб (труднощів) та рівнів підтримки дитини в освітньому процесі.

2. Визначити сутність поняття «фактори навколишнього середовища» («environmental factors») в освіті і чому це важливо на прикладі дітей з порушеннями слуху.

3. Провести опитування керівників та педагогічних працівників спеціальних закладів освіти для дітей з порушеннями слуху з метою врахування потреб та змін щодо організації освітнього процесу в умовах воєнного стану (Google forms).

Матеріали та методи дослідження. Використано методи теоретичного аналізу нормативних документів, літературних джерел, результатів сучасних досліджень, представлених в наукових виданнях, включених до наукометричних баз даних Index Copernicus, Ulrich's Periodicals, Google Scholar, Web of Science, Scopus та ін. У межах емпіричного дослідження проведено опитування директорів та педагогів спеціальних шкіл, закладів дошкільної освіти, навчально-реабілітаційних центрів, в яких навчаються діти з порушеннями слуху, за допомогою Google forms (2022). Мета опитування – врахування потреб та змін щодо організації освітнього процесу в умовах воєнного стану; у дослідженні взяли участь понад 70 освітян, які працюють у спеціальних закладах Києва, Дніпра, Чернівців, Харкова, Херсона, Острога (Рівненська область), Кам'янського (Запорізька область) та ін.

Результати дослідження. За результатами теоретичного аналізу уточнено сутність поняття «фактори навколишнього середовища» («environmental factors») як фактори, що створюють фізичне і соціальне оточення, середовище відносин і установок, де люди живуть і проводять свій час (Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я, 2018).

Фактори навколишнього середовища можуть стосуватися ставлення та цінностей, фізичного облаштування, соціальних аспектів – нормативних документів, системи послуг, застосування технологій, навчальних методів та матеріалів тощо.

МКФ встановлює, що «фактори навколишнього середовища впливають на всі складові функціонування та обмеження життєдіяльності» і систематизує їх за принципом – «від тих, що безпосередньо оточують особу до загального оточення».

Отже, фактори навколишнього середовища організовано у класифікацію за двома рівнями:

- індивідуальний – безпосереднє оточення особи (дім, робоче місце, школа тощо). Йдеться про фізичні та матеріальні особливості навколишнього середовища, з якими стикається особа, а також контакти з людьми – родина, друзі, однолітки та незнайомі люди;

- соціальний – офіційні та неофіційні соціальні структури, послуги та загальні підходи (цінності) в суспільстві. «Цей рівень включає організації та послуги,



пов'язані з робочим середовищем, діяльністю громад, державними установами, комунікацією і транспортними послугами та неформальними соціальними мережами, а також законами, нормативними документами, формальними та неформальними правилами, ставленням та ідеологією».

Варто звернути увагу, що фактори навколишнього середовища («зовнішні» фактори) можуть мати позитивний («сприятливий», «полегшуючий») чи негативний («перешкоджаючий») вплив на результат діяльності людини як члена суспільства, здатність виконувати дії чи завдання, а також на функції або структуру організму.

У такому контексті у МКФ зазначено: різні середовища можуть мати різний вплив на людину з певним станом здоров'я. Навколишнє середовище з перешкодами (бар'єрами) або без полегшуючих факторів обмежує функціонування особи (навчання, виконання професійних обов'язків, самореалізацію тощо); середовище, яке включає сприятливі фактори, натомість виключає бар'єри може «посилити» функціонування. Оточення може «стримувати», якщо воно або містить перешкоди/бар'єри (наприклад, недоступні будинки), або не надає полегшуючих факторів (наприклад, відсутність допоміжних пристроїв).

Слід брати до уваги і те, що фактори навколишнього середовища можуть бути бар'єрами лише тому, що є в наявності (наприклад, негативне ставлення до осіб з обмеженнями життєдіяльності), або тому, що відсутні (відсутність необхідних послуг тощо).

МКФ: «полегшуючі фактори є факторами в оточенні людини, які покращують функціонування та знижують обмеження життєдіяльності. До них відносяться такі аспекти, як доступне фізичне середовище, наявність відповідних допоміжних технологій та позитивне ставлення людей, а також служби, системи та політика, спрямовані на збільшення залучення всіх людей, які мають певний стан здоров'я в усі сфери життя. Відсутність факторів також може сприяти, наприклад, відсутність стереотипів чи негативного ставлення».

Актуальним є «ситуативний підхід» до організації середовища. Так, не всі фактори обов'язково мають завжди позитивний чи завжди негативний вплив на життєві ситуації. Наприклад, асистент дитини може сприяти її активній участі в навчальних процесах, проте стати бар'єром на шляху до розвитку відносин з однолітками. Врахування наявності багатьох життєвих сфер (доменів) МКФ, прогнозування загального впливу запланованого втручання допоможе уникнути створення нових бар'єрів, а також скоординувати дії різних фахівців в різних середовищах.

Важливість факторів навколишнього середовища можна представити через наступні порівняння – «фактори середовища взаємодіють з функціями організму, подібно до того, як взаємодіють якість повітря і дихання, світло і зір, звуки і слух, відволікаючі подразники та увага, рельєф ґрунту та рівновага, а також температура навколишнього середовища та регуляція температури тіла» (Hollenweger, 2014).

У педагогічному контексті необхідно зазначити, що питання про вплив факторів середовища є одним із актуальних у межах проблеми визначення особливих освітніх потреб вихованців/учнів та необхідної для них підтримки.



На основі теоретичного аналізу та дослідження педагогічної практики можемо зробити наступні узагальнення, що є суттєвими для подальшого дослідження: *фактори навколишнього середовища можуть визначати розвиток дитини на попередньому етапі, можуть чинити вплив у даний момент.*

Відповідно нами виділено такі групи факторів:

– *фактори/чинники, що впливають на весь хід розвитку дитини*; серед таких факторів можемо розглядати вчасне діагностування порушення, раннє втручання, оптимальне слухопротезування, супровід міждисциплінарної команди фахівців, інформаційно-психологічну підтримку батьків, якісну та доступну дошкільну освіту та ін.; залежно від індивідуальних можливостей дитини, запитів батьків серед факторів – мовленнєве/жестомовне комунікативно насичене середовище; розвиток слухового сприймання та мовлення; залучення жестомовних педагогів; адаптації методів, матеріалів тощо.

Такі фактори суттєво впливають на розвиток дитини з порушеннями слуху, на ступінь прояву освітніх потреб (труднощів); можуть «забезпечити» поліпшення функціонування або практично повну відсутність обмежень у функціонуванні (у процесі навчання зокрема).

З методичних рекомендацій для ІРЦ: «слід мати на увазі, що виявлені під час обстеження особливості (зокрема порушення розвитку) дитини, які не створюють бар'єру на шляху до опанування шкільних знань (що може трапитися внаслідок високих адаптивних можливостей організму дитини або сприятливих чинників навколишнього середовища), не набувають статусу особливих освітніх потреб і тому не потребують спеціальних налаштувань освітнього середовища» (Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі, 2021).

– умовно друга група факторів навколишнього середовища – *як саме облаштовано середовище, в якому буде чи вже навчається дитина, якою мірою враховано її потреби.*

Потреби передбачають необхідність адаптації освітнього середовища (створення індивідуальної програми розвитку, адаптацію методів, матеріалів, результатів діяльності тощо, модифікацію навчальних програм, залучення підтримки фахівців та допоміжних засобів навчання).

Наразі в Україні впроваджено нові підходи до забезпечення необхідного обсягу (рівня) допомоги в освітньому процесі: визначено п'ять рівнів підтримки відповідно до ступенів прояву освітніх труднощів (таким новаціям передувала попередня робота, накопичення досвіду щодо визначення диференціації необхідної підтримки) (Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі, 2021).

Першим рівнем підтримки є дотримання принципів «універсального дизайну» в класі/групі – таких умов, за яких зручно навчатися всім (достатність освітлення, відсутність зайвих шумів, наочність, покрокові інструкції, практичні приклади застосування знань тощо).



Універсальний дизайн середовища закладу освіти (як «фактор навколишнього середовища») передбачає цінності/ставлення, нормативні документи, фізичне облаштування, методи та засоби навчання, матеріали; є позитивним фактором навколишнього середовища, що створює основу для рівного доступу до освіти для багатьох учнів. Проте для частини учнів будуть потрібні адаптації та модифікації.

Стосовно визначення адаптацій/модифікацій на часі відмова від опори на категорії порушень, натомість насамперед врахування індивідуальних особливостей розвитку, потреб кожної дитини (тип та ступінь порушення не є визначальними). Учні з діагнозом «глухота» не матимуть «однакові потреби» під час навчання у школі, що обумовлено також умовами їхнього розвитку – факторами навколишнього середовища, що мали вплив упродовж попереднього життя дитини. Наприклад, потреби дитини з кохлерним/ми імплантом/ами, яку з раннього віку супроводжували фахівці, батьки знали як займатися та підтримувати дитину; дитини з жестомовної родини, для якої жестова мова є першою мовою спілкування та навчання, дошкільна підготовка відбувалася у середовищі фахівців, які володіють жестовою мовою; дитини, у якої вчасно не було діагностовано порушення, відтак не організовано спеціальну допомогу, не налагоджено комунікацію тощо. Можливо факт активної участі батьків (на противагу «складним життєвим обставинам») матиме більший вплив на розвиток дитини, ніж наявність (або відсутність) у неї порушення, зокрема слуху.

Визначення потреб учнів з орієнтацією на тип порушення (нозологічний принцип) зорієнтовано на те, що труднощі та потреби є «закріпленими» та незмінними, йдеться про «ярлики», «стереотипи», констатацію та жорстку фіксацію негативного статусу. Такий підхід не продуктивний для вчителів, не залишає жодних важелів професійного впливу. «Вчителям потрібна інформація про сильні сторони, таланти й найважливіше – про фактичний досвід, успіхи та труднощі дитини в навчальній та соціальній складових освітнього процесу». Учні з діагнозом «глухота» дуже відрізнятимуться один від одного у здатності взаємодіяти з іншими, навчатися та адаптуватися до конкретних вимог класного середовища.

Зважаючи на розглянуті позиції, необхідно враховувати, як саме облаштовано освітнє середовище. Наприклад, дитина, яка спілкується жестовою мовою у жестомовному оточенні не буде мати особливих комунікативних потреб, оскільки співрозмовники використовують зрозумілу для всіх учасників мову; в інклюзивному класі, де учні і вчителі спілкуються усним словесним мовленням, для жестомовної дитини будуть існувати бар'єри/перепони на шляху отримання навчальної інформації, комунікації, відтак існуватиме потреба в адаптаціях – перекладач жестової мови, застосування наочності, дублювання аудіо інформації письмовою, субтитри тощо.

Варто підкреслити: планування освітнього середовища передбачає створення соціального простору, де діти можуть користуватися підтримкою, необхідною для навчання. Кожна дитина унікальна, потреби індивідуальні; при організації освітнього процесу варто враховувати низку чинників, серед яких ступінь



порушення слуху це лише один із багатьох (мова спілкування, технічні засоби компенсації, модель навчання, супровід фахівців, запити батьків тощо).

Означений підхід до організації освітнього процесу уможлиблює різні погляди щодо причин шкільної неспішності, наприклад: чи дійсно проблеми зумовлені порушенням, зокрема слуху чи виникають через відсутність належної підтримки з боку вчителя (фактор навколишнього середовища).

Освіта покликана створювати сприятливе середовище, відтак опис інвалідності (обмежень життєдіяльності) передбачає інформацію про те, як це можна зробити. Так, використовуючи теоретичну основу МКФ-ДП, Закон про освіту дітей з особливими освітніми потребами у Португалії (№3/2008) фокусується на конкретних заходах підтримки для сприяння участі дітей у процесі навчання. Законом передбачено розроблення індивідуальної освітньої програми для кожного учня з особливими потребами, що включає профіль функціонування з інформацією про стан здоров'я (функції та структури тіла), участь учня у повсякденних життєвих ситуаціях та фактори навколишнього середовища (полегшуючі фактори і бар'єри).

Аналіз результатів досліджень зарубіжних авторів щодо впливу факторів навколишнього середовища на рівень залучення дітей дошкільного та шкільного віку (Anaby et al., 2014; Albrecht and Khetani, 2016; Guichard and Grande, 2017; Di Marino et al., 2018; Hollenweger, 2018; Richardson et al., 2020; Killeen and Anaby, 2022; Golos et al., 2022; Stelmokaite et al., 2022) засвідчив, що тип та ступінь порушення мали опосередкований вплив на участь дитини у домашньому, шкільному чи громадському житті через заплановане та реалізоване усунення бар'єрів навколишнього середовища. Дані доводять, що фактори навколишнього середовища вважаються основною ціллю втручання для сприяння участі дитини та її функціонування.

З метою покращення організації роботи, врахування потреб та змін щодо організації освітнього процесу в умовах воєнного стану, колективами відділів освіти дітей з порушеннями слуху та навчання жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України проведено онлайн-опитування директорів та педагогів спеціальних шкіл, закладів дошкільної освіти, НРЦ, в яких навчаються діти з порушеннями слуху.

Серед умов, які є найбільш важливими для дітей з порушеннями слуху (відповіді на питання «Чого найбільше потребують діти під час навчання в умовах війни?»), на перших позиціях:

- безпечні умови навчання (безпеки; відчуття безпеки; безпечного місця під час війни; створення умовно безпечного освітнього середовища);
- психологічна підтримка (психологічної допомоги, послуг психолога; педагогічної та психологічної підтримки; підтримки та соціального супроводу, підтримки психоемоційного здоров'я, розвиток резиліентності, навичок саморегуляції, спрямованості на збереження та відновлення, створення емоційно-позитивної атмосфери, проєктування перспективного майбутнього);
- підтримка і розуміння дорослих – членів родини та педагогів (підтримки, уваги, любові; уваги та турботи від дорослих, підтримки і допомоги від педагога; підтримки й супроводу; емоційної підтримки; підтримки близьких; підтрим-



ки, адекватної поведінки дорослих; в таких умовах діти потребують психологічної підтримки, розуміння, спілкування і стабільності; розуміння та терпіння у виконанні навчальних завдань);

- спілкування з однолітками та педагогами (перебування в оточенні діток та дорослих, які розуміють їхні бажання та відчуття; живого спілкування; спілкування, захисту; очного/«живого» спілкування; спілкування з друзями; дітям комфортно займатися дистанційно, бачити один одного, спілкуватися – це заспокоює їх і надає впевненості);

- електронні засоби для дистанційного навчання (наші діти потребують якісних електронних гаджетів та інтернет зв'язку, а також електронних підручників; технічного забезпечення для «дистанційки», дорослого поруч для допомоги під час організації онлайн-навчання);

- індивідуальні заняття, консультації; зайнятість, яка відволікає від війни; самоорганізація, дисципліна, концентрація уваги;

- надання актуальної інформації щодо поводження з небезпечними предметами, безпечної поведінки в надзвичайних ситуаціях;

- проєктування перспективного майбутнього.

Результати опитування є важливими для організації освітнього процесу в умовах воєнного стану, урахування потреб учнів, надання підтримки та супроводу.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Узагальнення результатів дослідження дало змогу дійти таких висновків:

1. Визначено сучасні підходи до оцінки освітніх потреб (труднощів): потреби залежать від індивідуальних можливостей, «особистісних факторів», а також «факторів навколишнього середовища», які впливають на весь хід розвитку дитини (тип та ступінь порушення не є визначальними).

2. Уточнено сутність поняття «фактори навколишнього середовища» як фактори, що створюють фізичне і соціальне оточення людини, можуть стосуватися ставлення та цінностей, фізичного облаштування, нормативних документів, системи послуг, застосування технологій, навчальних методів та матеріалів тощо.

3. Визначено дві групи факторів навколишнього середовища в освіті дітей з порушеннями слуху, а саме: *фактори, що впливають на весь хід розвитку дитини* (вчасне діагностування порушення, раннє втручання, оптимальне слухопротезування, супровід міждисциплінарної команди фахівців тощо); *фактори, що впливають у даний момент* (як саме облаштовано середовище, в якому буде чи вже навчається дитина, якою мірою враховано її потреби).

4. За результатами опитування керівників та педагогічних працівників спеціальних закладів освіти для дітей з порушеннями слуху виявлено зміни в організації освітнього процесу, що є важливими в умовах воєнного стану: безпечні умови навчання, психологічний та соціальний супровід, забезпечення спілкування з друзями та «своїми» педагогами, підтримка від членів родини, впевненість у тому, що війна скоро закінчиться, ворог зазнає поразки і незабаром ми знову повернемося до мирного життя тощо.

Принципово підкреслити: при організації освітнього середовища варто керуватись поняттям участь як основою для оцінки потреб та подальших дій. Забез-



печити ширшу участь дитини означає зменшити вплив наявних порушень шляхом позитивної зміни оточення, створити умови, за яких дитина зможе навчатись відповідно до всієї повноти своїх можливостей.

Стаття не висвітлює розглянуті питання повною мірою, представляє найбільш актуальні їх аспекти. Актуальними є дослідження щодо перспектив трансформації освіти осіб з особливими потребами, врахування потреб та необхідних змін у повоєнний період в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абетка інклюзивності і толерантності: науково-популярне видання / ГО «Соціальна синергія». Київ : Видавництво «Теза», 2020. 30 с.
2. Визначення та класифікація інвалідності. Вебінар 2: супровідний технічний буклет / J. Hollenweger. Дитячий фонд Організації Об'єднаних Націй (ЮНІСЕФ), 2014. URL: https://www.unicef.org/ukraine/media/1461/file/ICF_webinar_booklet.pdf (дата звернення: 16.10.2022).
3. Данілавічюте Е. Концептуальна модель використання МКФ-ДП в інклюзивному навчальному процесі. Особлива дитина: навчання і виховання. 2020. №4(89). С. 53-64.
4. Колупаєва А.А., Данілавічюте Е.А. Литовченко С.В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посібник. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 197 с.
5. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі / Л.І. Прохоренко, Н.А. Ярмола, О.О. Набоченко, Е.А. Данілавічюте та ін. Київ: Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2021. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730995/> (дата звернення: 16.10.2022).
6. Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я : МКФ : Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 23.05.2018 № 981. URL: https://moz.gov.ua/uploads/1/5262-dn_20180523_981_dod_1.pdf (дата звернення 16.10.2022).
7. Albrecht, E., and Khetani, M. (2016). Environmental impact on young children's participation in home-based activities. *Dev. Med. Child Neurol.* 59, 4. doi: 10.1111/dmcn.13360.
8. Golos, A., Ben-Zur, H., & Chapani, S. I. (2022). Participation in preschool activities of children with autistic spectrum disorder and comparison to typically developing children. *Research in Developmental Disabilities*, 127, 104252.
9. Guichard, S., and Grande, C. (2017). The role of environment in explaining frequency of participation of pre-school children in home and community activities. *Int. J. Dev. Disabilities*, 1–9. doi:10.1080/20473869.2017.1378160.
10. Hollenweger, J. (2018). Applying ICF in Education and Care. In S. Castro & O. Palikara (Eds.). *An Emerging Approach to Education and Care. Implementing a Worldwide Classification of Functioning and Disability*. New York: Routledge, 33-51.
11. Di Marino, E., Tremblay, S., Khetani, M., and Anaby, D. (2018). The effect of child, family and environmental factors on the participation of young children with disabilities. *Disabil. Health J.* 11, 36–42. doi:10.1016/j.dhjo.2017.05.005.
12. Mpofu, E., and Oakland, T. (2010). *Rehabilitation and Health Assessment: Applying ICF Guidelines*. United States: Springer Publishing Company.



13. Killeen, H., & Anaby, D. R. (2022). The impact of parent involvement on improving participation of children born preterm: The story in the baseline. *Contemporary Clinical Trials Communications*, 28, 100942.

14. Richardson, Z. S., Scully, E. A., Dooling-Litfin, J. K., Murphy, N. J., Rigau, B., Khetani, M. A., & McManus, B. M. (2020). Early intervention service intensity and change in children's functional capabilities. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 101(5), 815-821.

15. Stelmokaite, A., Prasauskiene, A., & Bakaniene, I. (2022). Participation patterns and predictors of participation in preschool children with developmental disability. *British Journal of Occupational Therapy*, 85(6), 453-461.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Abetka inkluzyvnosti i tolerantnosti [Alphabet of inclusiveness and tolerance]: naukovopopularne vydannia [popular science publication] (2020). Kyiv: Vydavnytstvo «Teza». [in Ukrainian].

2. Hollenweger, J. (2014). Vyznachennia ta klasyfikatsiia invalidnosti [Definition and classification of disability]. Webinar 2: accompanying technical booklet. United Nations Children's Fund (UNICEF). URL: https://www.unicef.org/ukraine/media/1461/file/ICF_webinar_booklet.pdf (access date 10.16.2022). [in Ukrainian].

3. Danilavichiutė, E. (2020). Kontseptualna model vykorystannia MKF-DP v inkluzyvnomu navchalnomu protsesi [Conceptual model of using ICF-DP in the inclusive educational process]. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia [Special child: education and upbringing], 4(89), 53-64. [in Ukrainian].

4. Kolupaeva, A.A., Danilavichiutė, E.A., Lytovchenko, S.V. (2012). Profesiine spivrobitnytstvo v inkluzyvnomu navchalnomu zakladi [Professional cooperation in an inclusive educational institution: educational and methodological guide]: navch.-metod. posibnyk [educational method. manual]. Kyiv: Vydavnycha hrupa «A.S.K.». [in Ukrainian].

5. Metodychni rekomendatsii dlia inkluzyvno-resursnykh tsentriv shchodo vyznachennia katehorii (typolohii) osvitynikh trudnoshchiv u osib z OOP ta rivniv pidtrymky v osvitynomu protsesi [Methodical recommendations for inclusive resource centers to determine the categories (typology) of educational difficulties in people with PDO and levels of support in the educational process] (2021). Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky ta psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy [Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine], URL: https://ispukr.org.ua/?page_id=8429#.Yrcvy3ZBxPY (access date: 16.10.2022). [in Ukrainian].

6. International classification of functioning, limitations of vital activities and health: ICF. (2018). URL: https://moz.gov.ua/uploads/1/5262-dn_20180523_981_dod_1.pdf (access date 16.10.2022). [in Ukrainian].

7. Albrecht, E., and Khetani, M. (2016). Environmental impact on young children's participation in home-based activities. *Dev. Med. Child Neurol.* 59, 4. doi: 10.1111/dmcn.13360.

8. Golos, A., Ben-Zur, H., & Chapani, S. I. (2022). Participation in preschool activities of children with autistic spectrum disorder and comparison to typically developing children. *Research in Developmental Disabilities*, 127, 104252.

9. Guichard, S., and Grande, C. (2017). The role of environment in explaining frequency of participation of pre-school children in home and community activities. *Int. J. Dev. Disabilities*, 1-9. doi:10.1080/20473869.2017.1378160.



10. *Hollenweger, J.* (2018). Applying ICF in Education and Care. In S. Castro & O. Palikara (Eds.). *An Emerging Approach to Education and Care. Implementing a Worldwide Classification of Functioning and Disability*. New York: Routledge, 33-51.
11. *Di Marino, E., Tremblay, S., Khetani, M., and Anaby, D.* (2018). The effect of child, family and environmental factors on the participation of young children with disabilities. *Disabil. Health J.* 11, 36–42. doi:10.1016/j.dhjo.2017.05.005.
12. *Мрpfu, E., and Oakland, T.* (2010). *Rehabilitation and Health Assessment: Applying ICF Guidelines*. United States: Springer Publishing Company.
13. *Killeen, H., & Anaby, D. R.* (2022). The impact of parent involvement on improving participation of children born preterm: The story in the baseline. *Contemporary Clinical Trials Communications*, 28, 100942.
14. *Richardson, Z. S., Scully, E. A., Dooling-Litfin, J. K., Murphy, N. J., Rigau, B., Khetani, M. A., & McManus, B. M.* (2020). Early intervention service intensity and change in children's functional capabilities. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 101(5), 815-821.
15. *Stelmokaite, A., Prasauskiene, A., & Bakaniene, I.* (2022). Participation patterns and predictors of participation in preschool children with developmental disability. *British Journal of Occupational Therapy*, 85(6), 453-461.



УДК 376-056.26:796.035:364-57(043.3)

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ ДЛЯ ДІТЕЙ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

Наталія ЛЕЩІЙ, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна; lleschiy@ukr.net ORCID iD: 0000-0002-8843-7156

Зульфія МАМАТОВА, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна; ORCID iD: 0000-0001-9028-1085



В статті представлено обґрунтування змісту фізкультурно-оздоровчої роботи для дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку в умовах навчально-реабілітаційного центру. Мета статті: обґрунтування змісту розроблення змісту інноваційних фізкультурно-оздоровчих технологій для дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку в умовах навчально-реабілітаційного центру. Методи дослідження: для досягнення поставленої мети були використані методи теоретичного рівня дослідження (аналіз, синтез, індукція, дедукція). Результати: фізкультурно-оздоровчу роботу з дітьми зі складними порушеннями розвитку нами визначено як систему педагогічних заходів, що спрямовані на оздоровлення особистості дитини. Зміст такої роботи передбачає цілеспрямовану та спеціально організовану взаємодію навчально-реабілітаційного центру і батьків, яка має на меті збереження здоров'я, формування мотивації до здорового способу життя, і передбачає використання різних фізкультурних засобів, форм і методів для покращення рівня фізичного здоров'я дітей з урахуванням особливостей їхнього фізичного та психічного розвитку. Реалізація змісту і завдань інноваційної фізкультурно-оздоровчої програми передбачала раціональне поєднання вправ різного спрямування; дотримання оптимальної їх інтенсивності та тривалості виконання відповідно до індивідуальних особливостей дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку; вихідного положення; супутніх захворювань та факторної структури загального рівня фізичного здоров'я. Висновки: розроблена інноваційна фізкультурно-оздоровча програма для дітей середнього шкільного віку для дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку характеризувалася індивідуально-диференційованим підходом, що передбачав врахування особливостей кардіо-респіраторної системи, рівня соматичного здоров'я та фізичної підготовленості школярів. Зміст програми передбачав наявність спеціальних комплексів фізичних вправ, які сприяли фізичному розвитку та поліпшенню здоров'я дітей відповідно до порушень його фізичного розвитку. Було включено такі

© Лещій Н., Маматова З., 2022



засоби: фітбол-аеробіку, йогу, стретчинг та аеробіку, а також додаткові предмети і устаткування (гантелі, м'ячі, скакалки, гімнастичні палиці, гумовий амортизатор), що сприяло ефективному вирішенню поставлених завдань та впливало на емоційний стан дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку.

Ключові слова: інноваційні технології; діти зі складними порушеннями розвитку; фізкультурно-оздоровчі технології; навчально-реабілітаційний центр.

Nataliia Leshchii, Mamatova Zulfia, State Institution «South-Ukrainian State Pedagogical University named after K.D. Ushynskogo», Odesa, Ukraine

Implementation of innovative physical and health technologies in the educational process of the educational and rehabilitation center for children with complex developmental disorders

The article presents the substantiation of the content of physical culture and health work for children of secondary school age with complex developmental disorders in the conditions of an educational rehabilitation center. The purpose of the article: substantiation of the content of the development of the content of innovative physical culture and health technologies for children of middle school age with complex developmental disorders in the conditions of an educational and rehabilitation center. Research methods: theoretical level research methods (analysis, synthesis, induction, deduction) were used to achieve the goal. Results: the content of such work involves purposeful and specially organized interaction between the educational rehabilitation center and parents, which aims to preserve health, form motivation for a healthy lifestyle, and involves the use of various physical education tools, forms and methods to improve the level of physical health of children, taking into account features of their physical and mental development. The implementation of the content and tasks of the innovative physical culture and health program involved a rational combination of exercises of different directions; compliance with their optimal intensity and duration of performance in accordance with the individual characteristics of children of secondary school age with complex developmental disorders; initial position; concomitant diseases and the factor structure of the general level of physical health. The implementation of the innovative physical culture and health program was carried out for nine months and was divided into three consecutive periods: preparatory, training and maintenance. Conclusions. The developed innovative physical education and health program for children of secondary school age for children of secondary school age with complex developmental disorders was characterized by an individually differentiated approach, which involved taking into account the features of the cardiorespiratory system, the level of somatic health and physical fitness of schoolchildren. The content of the program provided for the presence of special complexes of physical exercises that contributed to the physical development and improvement of children's health in accordance with violations of their physical development. The following tools were included: fitball aerobics, yoga, stretching and aerobics, as well as additional items and equipment, which contributed to the effective solution of the assigned tasks and influenced the emotional state of middle school children with complex developmental disorders.

Keywords: innovative technologies, children with complex developmental disorders, physical culture and health technologies, educational and rehabilitation center.



Актуальність дослідження. Фізкультурно-оздоровча складова освітнього процесу дітей, які мають складні порушення розвитку, суттєво відрізняється від комплексу заходів, що традиційно використовуються у спеціальних закладах освіти для дітей із певним типом порушення або більшості закладів з інклюзивним навчанням (Лещій, 2019). Специфіка її організації обумовлена регламентом функціонування навчально-реабілітаційного центру (НРЦ), в якому забезпечується індивідуальний догляд та супровід учнів (вихованців) зі складними порушеннями з метою здобуття ними освіти або пропонуються абілітаційні/реабілітаційні, корекційно-розвиткові та психолого-педагогічні послуги (без здобуття освіти). За таких умов підвищується вірогідність консолідації різнопрофільних фахівців для досягнення спільної мети та реалізації завдань фізкультурно-оздоровчої роботи, а також її включення до цілісного процесу абілітації/реабілітації (освітні, корекційно-розвиткові, позакласні, самостійні, дистанційні заняття вдома самостійно або за підтримки батьків тощо) (Лещій, 2020).

Вищезазначені результати досліджень перебігу поверхневої підтримки свідчать про необхідність і можливість впровадження інноваційних фізкультурно-оздоровчих технологій з дітьми зі складними порушеннями розвитку в НРЦ, проте наукові розробки означеного спрямування відсутні.

З огляду на зазначене постає актуальна проблема розроблення змісту інноваційних фізкультурно-оздоровчих технологій для дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У процесі аналізу та узагальнення результатів сучасних досліджень встановлено, що метою наукових пошуків у сфері навчання дітей зі складними порушеннями розвитку стало їхнє різнобічне психолого-педагогічне та клінічне вивчення; виявлення та уточнення типології порушень функцій аналізаторів і відхилень психічного і фізичного розвитку; вивчення об'єктивних закономірностей виховання і навчання дітей, які мають складні порушення; теоретичне обґрунтування і розроблення системи комплексного, диференційованого спеціально організованого процесу навчання і виховання; розроблення наукових засад змісту навчання (програми, навчальні плани тощо) та організації фізкультурно-оздоровчої роботи в навчально-реабілітаційних центрах (Лещій, 2016, 2021).

Відтак, фізкультурно-оздоровчу роботу з дітьми зі складними порушеннями розвитку нами визначено як систему педагогічних заходів, що спрямовані на оздоровлення особистості дитини. Зміст такої роботи передбачає цілеспрямовану та спеціально організовану взаємодію НРЦ і батьків, яка має на меті збереження здоров'я, формування мотивації до здорового способу життя, і передбачає використання різних фізкультурних засобів, форм і методів для покращення рівня фізичного здоров'я дітей з урахуванням особливостей їхнього фізичного та психічного розвитку (Лещій, 2019).

З огляду на зазначене, стає очевидною необхідність розроблення інноваційних фізкультурно-оздоровчих технологій для дітей зі складними порушеннями розвитку, які б надали можливість з максимальною ефективністю використовувати



засоби фізкультурного й оздоровчого спрямування для реалізації кожною дитиною її потенційних задатків упродовж перебування в НРЦ.

Метою статті є обґрунтування змісту розроблення змісту інноваційних фізкультурно-оздоровчих технологій для дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку в умовах навчально-реабілітаційного центру.

Результати дослідження. Розроблена інноваційна фізкультурно-оздоровча програма для дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку характеризувалася індивідуально-диференційованим підходом, що передбачав урахування особливостей кардіо-респіраторної системи, рівня соматичного здоров'я та фізичної підготовленості школярів. Зміст програми передбачав наявність спеціальних комплексів фізичних вправ, які сприяли фізичному розвитку та поліпшенню здоров'я дітей відповідно до порушень іншого фізичного розвитку. Було включено такі засоби: фітбол-аеробіку, йогу, стретчинг та аеробіку, а також додаткові предмети і устаткування (гантелі, м'ячі, скакалки, гімнастичні палиці, гумовий амортизатор), що сприяло ефективному вирішенню поставлених завдань та впливало на емоційний стан дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку. За методикою Г. Апанасенко дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку було розподілено за рівнями соматичного здоров'я на низький, нижчий за середній, середній.

Реалізація інноваційної фізкультурно-оздоровчої програми здійснювалася упродовж дев'яти місяців і поділялася на три послідовні періоди: підготовчий, тренувальний та підтримувальний.

Змістом і завданнями підготовчого періоду (8 тижнів) виступили: адаптація організму дітей із складними порушеннями розвитку до оздоровчо-корекційної роботи; ознайомлення з технікою виконання вправ йоги, стретчингу, силових вправ, фітбол-аеробіки, аеробіки; створення позитивної налаштованості щодо занять фізкультурно-оздоровчого спрямування; активізація роботи кардіо-респіраторної системи.

Змістом і завданнями тренувального періоду (16 тижнів) було: збільшення адаптаційних можливостей дітей із складними порушеннями розвитку до навантаження, яке поступово зростало; закріплення техніки виконання вправ йоги, стретчингу, фітбол-аеробіки, аеробіки; формування мотивації до систематичних занять за фізкультурно-оздоровчими програмами; поліпшення рухових здібностей; корекція постави та низького рівня фізичного здоров'я; сприяння поліпшенню функціонального стану серцево-судинної та дихальної систем (див. Рис. 1).

Змістом і завданнями підтримувального періоду (12 тижнів) було: підтримання досягнутого рівня функціонування кардіо-респіраторної системи молодших школярів зі складними порушеннями розвитку; вдосконалення техніки виконання вправ йоги, стретчингу, фітбол-аеробіки, аеробіки; стимулювання мотивації до систематичних занять за індивідуальними, диференційованими фізкультурно-оздоровчими програмами; поліпшення рухових здібностей; нормалізація постави; підвищення рівня фізичного здоров'я; підвищення функціонального стану серцево-судинної та дихальної систем. Реалізація змісту і завдань інноваційної фізкультурно-оздоровчої програми передбачала раціональне поєднання вправ різного спрямування; дотримання оптимальної їх інтенсивності та тривалості



виконання відповідно до індивідуальних особливостей дітей середнього шкільного віку; вихідного положення; супутніх захворювань.

Під час показу вправ забезпечувалося цілісне зорове сприйняття техніки виконання тієї чи іншої вправи у супроводі коментувального показу відповідними жестами.

Для дітей середнього шкільного віку із низьким рівнем фізичного здоров'я у підготовчому періоді тривалість заняття за розробленою програмою становила 30-35 хв, у тренувальному – 40-45 хв, у підтримувальному – 55-60 хв; інтенсивність фізичного навантаження склала відповідно 40-45%, 45-50 % та 50-55% від резерву ЧСС.

Для дітей із нижчим за середній рівнем фізичного здоров'я у підготовчому періоді занять фізкультурно-оздоровчою програмою тривалість становила 35-40 хв, у тренувальному – 45-50 хв, у підтримувальному – 60 хв; інтенсивність фізичного навантаження склала відповідно 45-50%, 50-55 % та 55-60% від резерву ЧСС.

Діти із середнім рівнем фізичного здоров'я у підготовчому періоді займалися упродовж 40-45 хв, у тренувальному – 50-55 хв, у підтримувальному – 60 хв; інтенсивність фізичного навантаження у відповідних періодах склала 45-50%, 55-60 % та 60-70% від резерву ЧСС.

На підготовчому періоді для дітей із низьким рівнем фізичного здоров'я вправи танцювальної аеробіки та силові вправи склали по 30% часу заняття; на дихальні вправи та стретчинг – відповідно по 20% часу.

Для дітей із нижчим за середній рівень фізичного здоров'я на танцювальну аеробіку було відведено 40% часу, силові вправи – 30%, стретчинг – 20% та дихальні вправи – 10%; з середнім рівнем відповідний розподіл засобів склав 40%, 40%, 20% та 10%.

На тренувальному періоді для дітей із низьким рівнем фізичного здоров'я на вправи фітбол-аеробіки було відведено 30% часу, силові вправи – 40%, стретчинг та дихальні вправи – по 20%; із нижчим за середній рівень вправи степ-аеробіки, фітбол-аеробіки та стретчингу складали по 20% часу, силові вправи – 40%; із середнім рівнем вправи степ-аеробіки, фітбол-аеробіки та силові вправи складали по 30% часу, стретчингу – 10%.

На підтримувальному періоді для дітей із низьким рівнем фізичного здоров'я на вправи фітбол-аеробіки було відведено 20% часу, степ-аеробіки – 40%, силові вправи – 30%, стретчинг – 10%; із нижчим за середній рівень відповідні вправи розподілилися – 20%, 30%, 40% та 10%. Для дітей із середнім рівнем фізичного здоров'я на цьому етапі йога-аеробіка склала 20% часу, степ-аеробіка – 40%, силові вправи – 30% та стретчинг – 10%.

Навчання дітей середнього шкільного віку вправ танцювальної аеробіки та степ-аеробіки проводили в такій послідовності: вивчення однієї вправи, потім послідовне об'єднання кількох вправ у серію, потім формували певну комбінацію із серії вправ.

Під час навчання окремих серій вправ та комбінацій застосовували переважно метод лінійної прогресії та від «голови до хвоста», адже саме такі способи були більш прийнятними для засвоєння дітьми середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку.





ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

У разі вивчення нових елементів танцювальної аеробіки за лінійним методом багаторазово повторювали окремий елемент, а потім намагалися його ускладнювати за рахунок збільшення темпу виконання, використання додаткового устаткування чи додаючи рухи руками.

У разі застосування методу «від «голови до хвоста», окремо розучували 2 вправи, потім їх поєднували, вивчали третю, а потім поєднували її з передостанньою. Цей метод навчання був більш складним для дітей, його використовували переважно на підтримувальному етапі, коли вже основна база вправ була засвоєна учнями.

Демонстрація всіх вправ танцювальної аеробіки та степ-аеробіки проводилася в дзеркальному зображенні, що дозволяло дітям легше зрозуміти техніку виконання окремих вправ і уникати помилок.

Навчання вправ степ-аеробіки розпочинали з висоти сходинки не більш ніж 10 см на тренувальному періоді, а на підтримувальному поступово збільшували до 15-20 см залежно від рівня фізичного здоров'я дитини зі складними порушеннями розвитку.

Степ-платформу використовували не тільки для виконання аеробних вправ, але й для виконання вправ силового спрямування (віджимання зі ступу з різним вихідним положенням рук; укріплення м'язів черевного пресу – лежачи на спині чи боці; м'язів спини та сідниць – лежачи животом на ступі). Навантаження на заняттях степ-аеробікою варіювалося залежно від обраної висоти платформи, темпу та складності виконуваних рухів, кількості стрибків, використання обтяжень.

На перших заняттях зосереджували увагу учнів на техніці безпеки виконання вправ, а саме униканні надмірного нахилу вперед чи прогину назад у поперековому відділі хребта, згинанні ніг у колінному суглобі під час підйому на степ; при підйомі на степ повністю ставити стопу на центральну частину платформи.

Під час виконання вправ фітбол-аеробіки інтенсивність їх також варіювалася залежно від рівня фізичного стану дитини. На перших заняттях навчали дітей підтриманню балансу на фітболі у вихідному положенні сидячи, лежачи животом та спиною. Такі різноманітні вихідні положення сприяли залученню глибоких м'язів спини для підтримання рівноваги, а також розвитку координаційних здібностей, вестибулярного апарату і формуванню навички правильної постави.

В основній частині заняття виконували вправи для розвитку м'язів черевного преса, зміцнення м'язів спини, косих м'язів тулуба, шиї, формування навичок рівноваги та правильної постави, збільшення рухливості хребта. Розмір фітбола підбирався індивідуально залежно від зросту та маси дитини зі складними порушеннями розвитку. Давали можливість вибору дітям кольору м'яча залежно від власних побажань.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Реалізація фізкультурно-оздоровчої роботи в НРЦ передбачала включення усіх учасників (батьків дітей із складними порушеннями розвитку, молодших школярів, учителів, вихователів, інструкторів, медичного персоналу) в освітньо-виховний процес; врахування індивідуально-психологічних та статевих особливостей дітей середнього шкільного віку. В рамках такої роботи було розроблено інноваційну фізкультурно-





оздоровчу програму, що враховувала особливості показників функціонального стану школярів, рівня фізичного здоров'я та фізичної підготовленості дітей зі складними порушеннями розвитку; співвідношення засобів різної спрямованості у програмі; врахування супутніх захворювань у дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку.

Перспективи подальших пошуків передбачають визначення ефективності запропонованої інноваційної фізкультурно-оздоровчої програми з дітьми зі складними порушеннями розвитку на поліпшення їх функціонального стану серцево-судинної системи.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Лещій, Н. П.* (2019). Компаративний аналіз феноменів «спортивно-оздоровча робота» і «фізкультурно-оздоровча робота» в сучасній педагогіці. *Інноваційна педагогіка*, 14 (2), 65-69.
2. *Лещій, Н.П.* (2020). Обґрунтування технології фізкультурно-оздоровчої роботи в умовах освітньо-реабілітаційного центру для дітей зі складними порушеннями розвитку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 70 (20), 85-89.
3. *Лещій, Н.* (2016). Характеристика алгоритму планування фізкультурно-оздоровчої реабілітаційної програми для дітей із комплексними порушеннями психофізичного розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7(61), 254–262.
4. *Лещій, Н.* (2021). Характеристика фізкультурно-оздоровчої програми в дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 42 (1), 318-323.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Leshchii, N.P.* (2019). Komparatyvnyi analiz fenomeniv «sportyvno-ozdorovcha robota» i «fizkulturno-ozdorovcha robota» v suchasniy pedahohitsi [Comparative analysis of the phenomena of «sports and health work» and «physical culture and health work» in modern pedagogy]. *Innovatsiina pedahohika*, 14 (2), 65-69. [in Ukrainian].
2. *Leshchii, N.P.* (2020). Obgruntuvannia tekhnolohii fizkulturno-ozdorovchoi roboty v umovakh osvithno-reabilitatsiinoho tsentru dlia ditei zi skladnymy porushenniamy rozvytku [Justification of the technology of physical culture and health work in the conditions of the educational and rehabilitation center for children with complex developmental disorders]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 70 (20), 85-89. [in Ukrainian].
3. *Leshchii, N.* (2016). Kharakterystyka alhorytmu planuvannia fizkulturno-ozdorovchoi reabilitatsiinoi prohramy dlia ditei iz kompleksnymy porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku [Characterization of the algorithm for planning a physical education rehabilitation program for children with complex disorders of psychophysical development.]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 7(61), 254–262. [in Ukrainian].
4. *Leshchii, N.* (2021). Kharakterystyka fizkulturno-ozdorovchoi prohramy v ditei serednoho shkilnoho viku zi skladnymy porushenniamy rozvytku v umovakh navchalno-reabilitatsiinoho tsentru [Characteristics of the physical education and health program for children of secondary school age with complex developmental disorders in the conditions of an educational rehabilitation center]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 42 (1), 318-323. [in Ukrainian].



ОПТИМІЗАЦІЯ ПСИХІЧНОГО СТАНУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

Олена ЧЕБОТАРЬОВА, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; olena.chebotareva@gmail.com; ORCID ID: 0000-0002-4560-3708
Наталія НІКУЛЕНКОВА, спеціальна школа №16, м. Київ, Україна; internat_16@ukr.net

У статті розкривається актуальність проблеми оптимізації психічного стану дітей шкільного віку з різним ступенем порушення інтелектуального розвитку. Представлено аналіз літературних джерел, нормативних документів та сучасних вітчизняних досліджень щодо проблем організації навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану в країні. Окреслено новітні тенденції у сфері вітчизняної шкільної освіти дітей з особливими потребами на сучасному етапі, що передбачають запровадження Концепції Нової української школи, Державного стандарту початкової та базової середньої освіти, пріоритетність вчасного виявлення проблем психічного розвитку та комплексної допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку.

Охарактеризовано проблеми організації, навчально-методичного забезпечення навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, необхідність створення ефективної системи психолого-педагогічного супроводу дітей та їхніх родин в умовах кризових викликів; наявність певних психофізичних обмежень у дітей зі складними порушеннями розвитку.

Репрезентовано сучасні практики гармонізації психічного стану учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у спеціальній школі №16 м. Києва, яка є науково-експериментальним майданчиком відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Висвітлено питання організації, забезпечення комплексного корекційно-розвивального та реабілітаційного впливу на психічний розвиток дітей з метою соціальної адаптації та формування життєво необхідних навичок. Акцентується увага на важливості злагодженої роботи усіх фахівців закладу, що передбачає залучення педагогів, батьків, створення умов для постійного удосконалення освітнього процесу. Передумовами стратегії розвитку закладу є дієва система методичної, корекційно-розвивальної роботи, реабілітаційні заходи, психолого-соціальний супровід, національно-патріотичне виховання, організація роботи з батьками. Представлено перспективи подальшого дослідження з окресленої проблематики.

Ключові слова: особливі освітні потреби, діти з порушеннями інтелектуального розвитку, шкільна освіта, спеціальна школа, психічний розвиток.

Olena Chebotaryova, Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Nataliya Nikulenkova, the Special School No. 16, Kyiv, Ukraine

Optimization of the mental state of children with special educational needs in the conditions of a special school

© Чеботарьова О., Нікуленкова Н., 2022



The article reveals the relevance of the problem of optimizing the mental state of school-age children with varying degrees of intellectual development impairment. The analysis of literary sources, regulatory documents and modern domestic research on the problems of organizing the education of children with special educational needs in the conditions of martial law and the prospects for their provision is presented. The latest trends in the field of domestic school education of children with special needs at the current stage are outlined, which include the introduction of the Concept of a new Ukrainian school, the State Standard of Primary and Basic Secondary Education, the priority of early detection of mental development problems and comprehensive assistance to children with psychophysical development disorders.

The problems of organization, educational and methodological support for the education of children with intellectual development disorders, the need to create an effective system of psychological and pedagogical support for children and their families in the conditions of crisis challenges are characterized; the presence of certain psychophysical limitations in children with complex developmental disorders.

Presented are modern practices of harmonizing the mental state of students with intellectual developmental disabilities in special school No. 16 in Kyiv, which is a scientific and experimental site of the Department of Education of Children with Intellectual Development Disorders of the Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine.

The issue of organization, provision of complex corrective-developmental and rehabilitative influence on the mental development of children for the purpose of social adaptation and formation of life-necessary skills is highlighted. Attention is focused on the importance of the coordinated work of all specialists of the institution, which involves the involvement of teachers, parents, and the creation of conditions for the continuous improvement of the educational process. Prerequisites of the institution's development strategy are an effective system of methodical, correctional and developmental work, rehabilitation measures, psychological and social support, national and patriotic education, organization of work with parents. Prospects for further research on the outlined issues are presented.

Key words: special educational needs, children with intellectual disabilities, school education, special school, mental development.

Актуальність дослідження. Війна Росії проти України змінила усі сфери нашого життя. Особливо страждають від військових подій діти з особливими освітніми потребами. Викликом для всіх родин стало прилаштування до нових умов існування, відновлення роботи закладів освіти в умовах очного, дистанційного та змішаного навчання, налагодження корекційно-розвивальної роботи.

Педагогам закладів загальної середньої освіти прийшлося швидко прилаштуватися до нових умов роботи, опановувати новий формат взаємодії та навчання дітей з особливими освітніми потребами. Не менш важливою стала вчасна й зрозуміла комунікація з усіма учасниками освітнього процесу, просвітницька робота з батьками щодо психологічної підтримки дітей в умовах кризових викликів, інформування про можливі психологічні порушення та травми дитини, наявність посттравматичного стресу та шляхи його подолання.

Чужих дітей не буває, тим паче тих, які потребують особливої уваги та терпіння, допомоги та терпіння. Для педагогів та батьків спілкування з такими дітьми – це екзамен на людяність і, водночас, велике випробування. Проте



й радість від їх досягнень і вкладеної праці значно більша, ніж при роботі зі звичайними дітьми.

Діти з особливими освітніми потребами (ООП) потребують постійної підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення їхніх прав на освіту. Труднощі, які відчувають вони на початковому етапі навчання, впливають на процес подальшої шкільної адаптації. Більшість з них має статус особи з інвалідністю.

Родини, що виховують дітей з ООП, потребують особливого піклування з боку держави. Здебільшого при незначних порушеннях здоров'я ця категорія здобувачів освіти навчається за інклюзивною формою. Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку найсприятливіші умови, як засвідчує практика, створено у навчально-реабілітаційних центрах та спеціальних школах. У таких закладах облаштовано безпечне освітнє середовище, створено здоров'язбережувальний охоронний режим, забезпечується постійний корекційно-розвивальний супровід командою фахівців, застосовуються спеціальні методики та програми навчання для оптимального індивідуального розвитку кожного учня, організовується певний розпорядок занять, функціонує мінімальне наповнення класів, а головне – особливо чуйне ставлення до дітей з боку дорослих. У таких освітніх закладах, забезпечених усім необхідним для розвитку особистісного потенціалу учнів, душі дітей зігріваються теплом сердець фахового персоналу.

Отже, актуальним на сьогодні є висвітлення досвіду роботи спеціальних закладів освіти, метою яких є забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини, її фізичного і психічного здоров'я, виховання патріотизму, ціннісного ставлення людей та до самого себе, формування механізмів соціальної адаптації та навичок соціальної поведінки. Саме тому шкільна освіта, як вагома ланка, має реагувати на сучасні кризові виклики, соціокультурні запити, збагачувати знання дитини необхідною життєво необхідною інформацією, допомагати їй оптимізувати свій психічний стан, реалізувати природний потенціал, орієнтуватися на загальнолюдські й національні цінності.

Метою статті є висвітлення практичного досвіду оптимізації психічного стану дітей з особливими освітніми потребами у спеціальному закладі загальної середньої освіти на основі забезпечення комплексного психолого-педагогічного впливу та реалізації оптимальних умов гармонійного розвитку учнів.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики були використані методи систематизації та узагальнення дослідженого матеріалу.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій.

Проблема оптимізації психічного стану, гармонійного розвитку особистості в освіті є однією з ключових у дослідженнях сучасних зарубіжних (А. Маслоу, К. Роджерс, П. Торренс, Е. Фромм та ін.) та вітчизняних (І. Бех, А. Богуш, С. Максименко, В. Моляко, С. Сисоєва та ін.) педагогів та психологів. Автори розглядають розвиток дитини у різних видах діяльності і вказують на їх визначальне місце у формуванні основних цінностей формування особистості.



У спеціальній літературі проблемі оптимізації психічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами присвячено сучасні дослідження О. Бабяк, Н. Баташевої, І. Гладченко, В. Кобильченка, Т. Костенко, С. Литовченко, О. Мякушко, І. Омельченко, О. Орлова, О. Прокопенко, Л. Прохоренко, Ю. Рібцун, С. Трикоз, О. Хохліної та ін. Автори акцентують увагу на вагомості забезпечення комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з ООП, корекційно-розвивального супроводу, наголошують на важливості дотримання спеціальних умов розвитку та навчання, окреслюють шляхи підвищення компетентності фахівців, які працюють з ООП в умовах спеціального та інклюзивного середовища.

Забезпеченню реалізації права особистості на якісну шкільну освіту сприяли розроблені МОН України нормативні документи: Закон України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Концепція Нової української школи», «Державний стандарт початкової освіти», «Державний стандарт базової середньої освіти» та ін. У нормативних документах наголошено на важливості всебічного розвитку кожного учня, його здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізичних особливостей і потреб, забезпечення оптимальних умов психічного розвитку усіх дітей без винятку.

Результати дослідження. Київська спеціальна школа №16 працює з дітьми з ООП, що мають порушення інтелектуального розвитку. Тому й методи корекційної роботи тут особливі, оскільки передбачають не тільки формування знань, умінь та навичок, а й «зцілення дитячої душі» – тобто гармонізацію її з суспільним життям. З молодшого шкільного віку прищеплюються дітям з ООП смак до праці, творчості, відчуття бути потрібними суспільству, відбувається формування навичок внутрішньої та зовнішньої культури учнів.

Для роботи з такими дітьми необхідна спеціальна підготовка працівників. Важливим засобом впливу на дитячу душу педагогічний колектив вважає постійну діяльність у напрямку підвищення власного загальнокультурного рівня. Вивчення пам'яток зодчості, живопису, поезії, музики формує високу духовну культуру педагога.

Корекційні педагоги мають бути щирими, по-материнськи лагідними, поступливими, миролюбними, бадьорими та життєрадісними, оточувати дітей з ООП милосердям, любов'ю і добротою, дарувати надію, пом'якшуючи їх серця, бути поблажливими до них, втішати та підбадьорювати, утверджуючи принципи високої етики.

Атмосфера спеціальної школи має родинний та виховний характер. І виховання у даному випадку важливіше від рівня навчальних досягнень, на відміну від звичайної школи, де акцент стоїть на здобутті освіти та академічних знаннях.

У закладі використовуються класичні психотерапевтичні методи та прийоми, які спрямовані на гармонізацію та оптимізацію психічного стану дітей з ООП:

- арттерапія – лікування мистецтвом;
- естетотерапія – зцілення красою;
- імаготерапія – психотерапія засобами творчої уяви,
- аретотерапія – зцілення ідеалами, соціально-етичне виховання;



ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

- музикотерапія – застосування музики для покращення здоров'я.

Означені методи є ефективними для зняття нервово-психічного навантаження у дітей і дають позитивні результати.

Педагогічний колектив Київської спеціальної школи № 16, окрім виконання освітніх програм, спрямовує роботу на формування культурних, одухотворених, життєрадісних людей, що прагнуть у будь-яку працю вносити творчу іскру, і розробив та активно впроваджує у практичну корекційну роботу з дітьми з інтелектуальними порушеннями такі напрямки:

1. Збереження чистоти рідної мови.
2. Гармонізація психічного стану дітей з ООП засобами мистецтва.
3. Виховання у гармонії з природою.

Отже, одне з найважливіших завдань Нової української школи – спонукати дітей до вільного висловлення думок, вражень, спостережень, культури рідної мови – висловлювань чітких, ясних, образних, вести зошит для запису влучних виразів, метафор, епітетів, синонімів, порівнянь, що необхідно повторювати, заучувати і вводити в активне мовлення – це формує естетичний та мовленнєвий запас здобувачів освіти.

Формування у дітей вміння захоплюватися прекрасним – ще одна важлива складова освітнього процесу в спеціальній школі. Так педагогічний колектив закладу спрямовує корекційну роботу на заохочення дітей до музичної, словесної, сценічної творчості, оволодіння національними **промислами**. Запрошення високопрофесійних творчих колективів стає високим орієнтиром для заохочення дітей, відновлення вроджених здібностей, активізації мислення та гармонізації дитячих душ. Таким орієнтиром може стати лише професійний актор, музикант, лектор, екскурсовод.

Сучасні наукові дослідження доводять психотерапевтичний вплив музики на розвиток особистості. Засвоєння з дитинства виокремлених з класичних музичних шедеврів наспівок-лексем у багато разів підвищує розумові здібності дитини, допомагає їй відчувати музику на енергетичному рівні.

До Київської спеціальної школи № 16 приходять артисти Національної філармонії, студенти Національної музичної академії, учні музичної школи з благодійними концертами. Залучаються також депутатські кошти для запрошення професійних колективів. Доречним є заохочувати доброчинність на законодавчому рівні. Адже кошти потрібні для організації непередбачених освітньою програмою видів роботи, запрошення професійних артистів, для придбання сировини виробничих майстерень, рослинного посадкового ґрунту для шкільних квітиків, святкових сценічних костюмів тощо.

Значна увага в спеціальній школі приділяється трудовому навчанню та допрофесійній підготовці. Це програми рівних можливостей, не розділені за гендерним принципом, обов'язкові для дівчаток і для хлопчиків. Навчання спрямоване не тільки на формування певних знань, умінь і навичок, загальнотрудової компетентності, а й на корекцію психофізичних особливостей учнів, формування і вдосконалення допрофесійних знань з урахуванням можливостей та пізнавальних здібностей дітей.





Окрім традиційних профілів трудового навчання, таких як: столярна, картонажно-палітурна (інтегрований курс), швейна справа, трудове навчання у закладі освіти для розширення уявлень здобувачів освіти з ООП про види трудової діяльності здійснюється за такими актуальними напрямками (варіативні модулі, рекомендовані МОН України):

- комунальна сфера (штукатурно-малярна (інтегрований курс),
- сфера обслуговування (взуттєва, кухарська справа),
- господарсько-побутова сфера (квітникарство),
- декоративно-ужиткове мистецтво (гончарна справа, вишивка бісером, хрестиком, стрічками, декупаж, квілінг, фелтінг, робота із солоним тістом, аплікації зі шкіри, робота з іншими природними матеріалами).

Цю роботу можна здійснювати у позаурочний час за рахунок гуртків. Крім розвитку творчих здібностей, корекції порушень розвитку, цікаво організованого дозвілля, це дарує дітям впевненість у необхідності їхньої праці. Учні самі створюють красу і опановують багато цікавих декоративно-ужиткових технік. Шкільні інтер'єри прикрашають дитячі роботи.

Діти приймають активну участь у суспільно-корисній праці, спрямованій на поліпшення умов перебування у школі: пошиття гардин, скатертин, ремонт книжок, меблів, благоустрій території.

Учні беруть активну участь у творчих та спортивних конкурсах, змаганнях серед ровесників з рівними можливостями. Заклад освіти має дипломи за перемогу учнів в міських конкурсах «Шкільне подвір'я», творчих звітах спеціальних шкіл «Світ очима дітей», районних та міських фестивалів «Повіримо у себе», в міському конкурсі «Майстер і майстриня» та ін.

Випускники школи продовжують навчання в київських професійних ліцеях за спеціальностями – швачка, секретар, озеленювач, столяр, автослюсар, електромонтер, будівельними профілями тощо.

Моніторинг працевлаштування випускників свідчить, що більшість із них може оволодівати кваліфікованою працею в межах професій, які запроваджені в закладі освіти, а згодом заповнити робочі місця згідно своїх можливостей.

Ще один з напрямків освітньої діяльності спеціальної школи № 16 – вивчення основ екології, у процесі якої дітей навчають берегти природу, збагачувати ландшафт планети. В процесі виховання у гармонії з природою вони доглядають за тваринами в живому куточку, беруть участь в озелененні пришкольньої ділянки, квітникарстві, збирають і здають використані батарейки. Свідоме й бережливе ставлення до природи маємо формувати з дитинства у сім'ї та школі, за умови активного формування екологічної культури та накопичення систематичних знань у цій галузі. Екологічне навчання і виховання – це психолого-педагогічний процес, спрямований на формування в учнів знань з природокористування, необхідних переконань і практичних навичок, певної орієнтації та активної життєвої позиції в галузі охорони, збереження і примноження природних ресурсів.

Не менш важливою є формування соціально-побутової компетентності. Це стосується вимоги навчання життєво необхідним побутовим навичкам,



підтримувати акуратність в одязі та особистих речах. Тому педагоги привчають дітей з ООП до зовнішньої культури, відповідності одягу ситуації. Діловий одяг налаштовує на серйозні справи. Чистота у житті – це чистота в серці. І кожна річ має сприяти гарному настрою, бути ознакою естетичного смаку учнів.

Необхідною на часі є психологічна підтримка емоційного стану дітей з ООП та їхніх батьків в умовах кризових викликів.

Психологи закладу спільно з педагогами проводять психолого-педагогічні практикуми для дітей та їхніх родин, під час яких розглядаються і опрацьовано наступні питання:

- психологічні складові та передумови формування психоемоційної напруги;
- формування психологічного безпечного середовища закладу освіти;
- спектр методів стабілізації психоемоційного стану учасників освітнього процесу;
- стабілізація деструктивних психоемоційних та поведінкових проявів методами арт-терапії.

Плідна багаторічна співпраця поєднує педагогів спеціальної школи та науковців Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України згідно підписаної угоди. Це постійне консультування та проведення спільних заходів, спрямованих на вирішення актуальних питань оптимальної роботи закладу в умовах воєнного стану в країні.

Згідно наказу Департаменту освіти і науки, молоді та спорту КМДА № 537 у закладі освіти відбувся науково-дослідний експеримент «Формування інноваційного корекційно-розвивального освітнього простору спеціальної школи», який мав на меті теоретичне розроблення, експериментальну перевірку та апробацію у практиці діяльності освітньої установи моделі інноваційного корекційно-розвивального освітнього простору спеціальної школи (для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку легкого та помірного ступеня).

В ході дослідно-експериментальної діяльності педагогічним колективом спеціальної школи № 16 при високопрофесійному науково-методичному супроводі наукових співробітників відділу освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка удосконалено програмне забезпечення корекційно-розвивального освітнього простору закладу загальної середньої освіти для учнів із порушеннями інтелектуального розвитку:

- теоретично розроблені, експериментально перевірені та апробовані у практиці діяльності освітньої установи інноваційні авторські навчальні та корекційно-розвивальні програми та модулі для спеціальних шкіл, які схвалено до видання з грифом «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» та опубліковано на сайті МОН України;
- експериментально підтверджено ефективність використання оновлених освітніх програм і позаурочних систем для успішної соціалізації дітей із особливими освітніми потребами. За результатами досліджень, які проводились за експериментальними методиками, протягом року збільшилась кількість учнів,



ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

що засвоюють знання на достатньому рівні на 30% (з 10 до 40%); кількість учнів, що засвоюють знання на низькому рівні зменшилась на 40% (з 60 до 20%);

Важливим результатом науково-експериментальної роботи стали впроваджені в практику навчання авторські програми та модулі, створені творчою групою педагогічного колективу спеціальної школи № 16 у співавторстві з науковцями ІСПП імені Миколи Ярмаченка:

- програма з трудового навчання «Основи кухарської справи»;
- програма професійно-трудового самовизначення «Крок до мети» (варіативний модуль);
- програма корекційно-розвиткової роботи «Розвиток психомоторики та сенсорних процесів (психосоціальний розвиток);
- програма з корекційно-розвиткової роботи «Географія» (у позаурочний час) для 6-9 класів;
- програма з корекційно-розвиткової роботи «Фізика і хімія у побуті» (у позаурочний час) для 6-9 класів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підводячи підсумки вищесказаного, зазначимо, що якщо у завдання суспільства входить підготовка покоління:

- ерудованого, з незалежним мисленням, інтелектуальною свободою і жагою до знань;
 - з естетично розвинутою художньою уявою, обізнаного в історії мистецтва свого народу, що вміє захоплюватися прекрасним;
 - високоморального, патріота своєї країни;
 - фізично розвинутого у гармонії з природою,
- то необхідно максимально доцільно використовувати час для багатостороннього розвитку здобувачів освіти загалом і, зокрема, з особливими освітніми потребами.

Закладення підґрунтя нової одухотвореної корекційної педагогіки, підвищення культурного рівня вихованців, підсилення зв'язку з природою, - на нашу думку, сприятиме гармонізації дитячих душ, розвитку їх творчого потенціалу.

Враховуючи вищевикладене, педагоги закладу вносять пропозиції для роботи корекційних педагогів в умовах спеціальних шкіл:

I. До змісту корекційних освітніх програм:

1.1. Зважене використання тестової системи перевірки знань, повернення до практики живого спілкування вчителя з учнями, вибіркового читання, переказу прочитаного з пошуком відповідей на питання педагога.

1.2. Введення за бажанням закладу та батьків учнів уроків каліграфії як мистецтва писати чітко і красиво. Вивчення історії каліграфії давніх народів як засобу гармонізації, підвищення грамотності та естетизації простору.

1.3. Включення в курс позаурочної діяльності вивчення основ історії мистецтва українського народу, культури рідного краю, відвідування творчих виставок, музеїв тощо.



ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

1.4. Заохочення дітей до музичної, словесної, сценічної творчості, оволодіння національними промислами. Запрошення професійних колективів у якості високих орієнтирів та стимулювання до розвитку потенційних творчих можливостей дітей з ООП.

1.5. Вивчення основ екології для подальшого збереження і збагачення ландшафту планети. Організація садівництва, квітництва, спілкування з домашніми тваринами. Фінансування цих заходів.

1.6. Культивування творчого ставлення до будь-якої праці, поваги до чужої волі, внутрішньої та зовнішньої культури, неприязні до насильства, руйнування, агресії.

1.7. Введення курсу етикету та витончених мистецтв: співу, живопису, хореографії, тонкощів етикету, умінню вести невимушену бесіду, гармонійно рухатися.

II. До умов навчання:

2.1. Художнє оформлення ландшафту навчальних закладів за участі дітей, запровадження конкурсів на кращий шкільний двір.

2.2. Організація літнього відпочинку школярів у приміських таборах серед природи для організації культурного дозвілля, молодіжно-туристської роботи, екскурсій за державний кошт.

2.3. Оптимізації емоційного стану учнів, які мають психоемоційні розлади, засобами арт-терапії в системі освітнього закладу.

2.4. Посилення патріотичного виховання вихованців спеціальних закладів (вивчення історії українського народу, формування знань про свій родовід, історію своїх предків). Навчальний заклад має стати для кожної дитини осередком становлення громадянина-патріота України, готового самовіддано розбудовувати країну як суверенну, незалежну, демократичну, правову, соціальну державу, забезпечувати її національну безпеку.

Потяг до знань закладений у кожній дитині. Якщо фахово підібрати сприятливі індивідуальні умови для навчання та розвитку учнів, від навчання в школі можна отримувати задоволення, а дитину з порушеннями у розвитку спільними зусиллями освітньої установи та сім'ї підготувати до продуктивного життя в соціумі.

Таким чином, оптимізація психічного стану учнів спеціальної школи забезпечується на основі якісного управління освітнього процесу, дотримання нормативно-правових вимог та методичних рекомендацій, забезпечення сучасного корекційно-розвивального середовища, реалізації традиційних та нетрадиційних методів та технологій, прийомів ефективної взаємодії усіх учасників процесу. Висвітлення та популяризація успішного науково-практичного досвіду спеціальної школи №16 м. Києва сприятиме підвищенню якості освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, оптимізації психічного стану учнів на основі впровадження інноваційних технологій та сучасних практик навчання в умовах як спеціального, так і інклюзивного навчання. Актуальним є подальше удосконалення навчально-методичного забезпечення змісту освіти дітей з



різним ступенем порушення інтелектуального розвитку, розроблення методичних рекомендації для педагогів та батьків дітей з особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція нової української школи <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87 «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти» (Офіційний вісник України, 2018 р., № 19, ст. 637)
3. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями/навчально-методичний посібник: науково-популярне видання / О. В. Чеботарьова та ін. Харків. Видавництво «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2020. 256с.
4. Чеботарьова О. В. Учні початкових класів із порушеннями інтелектуального розвитку: навчання та розвиток : навчально-методичний посібник / О. В. Чеботарьова, І. В. Гладченко. Харків: Вид-во «Ранок», 2020. 128 с.
5. Чеботарьова О.В. (2018). Організація корекційно-розвивального простору в системі освіти дітей з інтелектуальними порушеннями. Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів. Дніпро: Інновація, 382с. С.77 – 81.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. The concept of the new Ukrainian school <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (in Ukrainian).
2. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated February 21, 2018 No. 87 «On the Approval of the State Standard of Primary Education» (Official Gazette of Ukraine, 2018, No. 19, Article 637) (in Ukrainian).
3. Psychological-pedagogical support for the education of children with intellectual disabilities/educational and methodological guide: popular science edition / O. V. Chebotaryova et al. Kharkiv. «Ranok» Publishing House, VG «Kangaroo», 2020. 256p. (in Ukrainian).
4. Chebotaryova O. V. Primary school students with intellectual development disorders: education and development: educational and methodological manual / O. V. Chebotaryova, I. V. Gladchenko. Kharkiv: Ranok Publishing House, 2020. 128 p. (in Ukrainian).
5. Chebotaryova O. V. (2018). Organization of correctional and developmental space in the education system of children with intellectual disabilities. Social and life practice of children with intellectual disabilities in educational and rehabilitation centers. Dnipro: Innovation, 382p. P.77 - 81. (in Ukrainian).



ОСВІТНІ ТРУДНОЩІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З АЛАЛІЄЮ

Людмила ТРОФИМЕНКО, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; luda.trofymenko@gmail.com, ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9062-0294>, Researcher ID P-8069-2016

У статті представлено розширені дані про труднощі, які виникають у дітей з алалією під час навчання. Автор акцентує увагу на наявному базовому мовленнєвому порушенні, яке вносить специфіку у процес прийому і відтворення навчальної інформації.

Відповідно до змін, які відбуваються в системі освіти в Україні за найкращими світовими стандартами, одним із напрямів забезпечення повного доступу до якісної освіти є включення осіб з особливими освітніми потребами у процес набуття знань на рівні з усіма учасниками. У нових нормативно-правових документах, методичних посібниках охарактеризовано особливості функціонування мовлення у дітей з різними проявами мовленнєвого порушення, що створюють освітні труднощі різного ступеня прояву.

Відомо, що до первинних мовленнєвих порушень відносяться стійкі порушення мовленнєвого розвитку дітей зі збереженим інтелектом, нормальним слухом та передумовами сенсо-моторного розвитку. Частіше первинне мовленнєве порушення трактується як алалія – системний недорозвиток мовлення, при якому порушуються усі його компоненти: фонетико-фонематичний, лексико-граматичний, зв'язне мовлення. Характерними ознаками алалії є труднощі формування складової структури слів, взаємозалежність фонемних і лексичних порушень, труднощі у розвитку фразового мовлення.

Недостатнє засвоєння мовних знань (особливо семантичних одиниць на різних рівнях організації мови) та мовних навичок (особливо граматичних) обмежує можливості спонтанного розвитку мовленнєвої системи, зокрема самостійне засвоєння значень нових слів, з потоком яких дитина зустрічається в навчальній літературі по всіх шкільних предметах. Це призводить до недостатнього розуміння усного і особливо писемного мовлення, що зрештою ускладнює процес оволодіння шкільними знаннями.

Автор обґрунтовує прояви труднощів у фонетико-фонематичній, лексико-граматичній ланках мовленнєвої діяльності на основі визначених особливостей функціонування мовлення різного ступеня прояву з урахуванням несприятливих чинників формування мовленнєвого порушення, які впливають на недорозвиток відповідних мовних систем. Визначено основоположні підходи до дослідження освітніх труднощів (як мовленнєвих, так і інтелектуальних), які базуються на теоретичних положеннях про мовленнєву діяльність, нейролінгвістичний аналіз та психолінгвістичну структуру мовленнєвої діяльності, аналізі педагогічної практики з метою виявлення освітніх бар'єрів та умов їх подолання.

Ключові слова: освітні труднощі; тяжкі первинні порушення мовлення; алалія; учні початкових класів.



Liudmyla Trofymenko, Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Educational difficulties in primary class students with alaliya

The article presents extensive data on the difficulties that children with alalia have during education. The author emphasizes the existing basic speech disorder, which brings specificity to the process of receiving and reproducing educational information.

In accordance with the changes that are taking place in the education system in Ukraine according to the best world standards, one of the directions of ensuring full access to quality education is the inclusion of persons with special educational needs in the process of acquiring knowledge on a level with all participants. The new legal documents and methodological manuals describe the peculiarities of speech functioning in children with various manifestations of speech disorders, which create educational difficulties of various degrees of manifestation.

It is known that primary speech disorders include persistent disorders of speech development in children with preserved intelligence, normal hearing and prerequisites for sensorimotor development. More often, a primary speech disorder is interpreted as alalia – a systemic underdevelopment of speech, in which all its components are disturbed: phonetic-phonemic, lexical-grammatical. Characteristic signs of alalia are difficulties in forming the constituent structure of words, interdependence of phonemic and lexical disorders, difficulties in the development of phrasal speech. Insufficient assimilation of language knowledge (especially semantic units at different levels of language organization) and language skills (especially grammar) limits the possibilities of spontaneous development of the speech system, in particular, independent learning of the meanings of new words that the child encounters in educational literature on all school subjects.

This leads to insufficient understanding of oral and especially written speech, which ultimately complicates the process of mastering school knowledge. The author substantiates the manifestations of difficulties in the phonetic-phonemic, lexical-grammatical connections of speech activity on the basis of certain features of the functioning of speech of various degrees of manifestation, taking into account the unfavorable factors of the formation of speech disorders that affect the underdevelopment of the corresponding speech systems. Fundamental approaches to the study of educational difficulties (both speech and intellectual) are defined, which are based on theoretical statements about speech activity, neurolinguistic analysis and psycholinguistic structure of speech activity, analysis of pedagogical practice with the aim of identifying educational barriers and conditions for overcoming them.

Keywords: educational difficulties; severe speech impairment; alalia; primary school students.

Актуальність дослідження. Актуальність проблеми надання логопедичної допомоги дітям з особливими освітніми потребами (зокрема з тяжкими порушеннями мовлення) зумовлено специфічним перебігом, становленням та розвитком мовленнєвої функції і, у зв'язку з цим, певними функціонально-мовленнєвими труднощами, які перешкоджають академічній успішності та створюють навчальні бар'єри на шляху до опанування знань, умінь і навичок. Мовленнєві порушення можуть мати і широкі наслідки. Недостатнє засвоєння мовних засобів (особливо семантичних одиниць мови) та мовленнєвих навичок (особливо граматичних) обмежують можливості спонтанного розвитку мовленнєвої системи, зокрема самостійне засвоєння значення нових слів, з якими дитина стикається в навчальній літературі по всіх шкільних предметах. Це призводить до недостат-



ного розуміння усного і особливо писемного мовлення, що утруднює зрештою процес набуття шкільних знань.

У цьому контексті для педагогів, учителів-логопедів, які працюють з такими дітьми, гостро постають питання про шляхи подолання порушень мовленнєвого розвитку та створення умов для формування навичок вільної комунікації, що сприяє безбар'єрному включенню дітей до суспільного життя.

Успішність організації навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами забезпечується вирішенням ряду корекційно-розвиткових завдань, що полягають у визначенні порушень мовленнєвого розвитку та механізмів їх виникнення; у подоланні виявлених особливостей з опорою на найбільш збережені компоненти мовленнєвої та пізнавальної діяльності; у попередженні появи можливих вторинних порушень мовлення (дисграфії, дизорфографії та дислексії). Одним із найважливіших завдань є підтримка здатності дитини здійснювати комунікацію в різних сферах спілкування з урахуванням мотивації, мети та соціальних норм поведінки; нормалізації м'язового тону-су організму через інтеграцію мовленнєвої, пізнавальної, рухової діяльності на фоні організації загальнооздоровчих заходів з позицій індивідуального підходу до потреб кожної особи.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Аналіз та узагальнення наявних теоретичних джерел та практичних і методичних напрацювань про особливості розвитку мовлення у дітей з особливими освітніми потребами дають змогу зробити висновок про те, що наявні випадки тяжких мовленнєвих порушень призводять до серйозних перешкод в оволодінні навчальним (мовним, літературним, математичним, географічним, історичним, природничим, мистецьким) матеріалом загалом і функціональними навичками (Н. Гаврилова, 2004, 2007; Е. Данілавічюте, 2010, 2018; В. Ільяна, 2016, 2021; О. Мякушко, 2005; Ю. Рібцун, 2017, 2018, 2020; Є. Соботович, 1981; В. Тарасун, 2000, 2007; В. Тищенко, 2011; Л. Трофименко, 2020; М. Шеремет, 2010, 2019 та ін.). Відомо, що труднощі в опануванні академічних знань можуть спричиняти порушення психічних функцій, які пов'язані зі становленням та розвитком сприймання та розуміння мовлення, мислення, аналізу отриманих усних і письмових повідомлень, обчислювальної, читачкої діяльності тощо.

Зокрема, у спеціальних дослідженнях доведено наявність в учнів з алалією труднощів засвоєння тією чи іншою мірою усіх систем мови та складність оволодіння мовними закономірностями, у тому числі, системою морфем, словозміни, які супроводжуються значною кількістю помилок усного і писемного мовлення. Такі особливості пов'язані з наявністю базового мовленнєвого порушення, яке негативно впливає на оволодіння лексичними й граматичними знаннями зокрема [7, 8].

Відповідно до оновленої нормативно-правової бази та специфіки визначення освітніх труднощів (категорій) осіб з особливими освітніми потребами та рівнів їх підтримки в освітньому процесі, освітні труднощі – це труднощі у навчанні, які впливають на процес здобуття освіти та рівень результатів навчання осіб певного року навчання у відповідному закладі освіти [4, 5].



Метою статті є обґрунтування виявлених освітніх труднощів у дітей з особливими освітніми потребами у зв'язку з наявним первинним мовленнєвим порушенням. Іншою метою є надання фахівцям інклюзивно-ресурсних центрів, педагогічним працівникам закладів дошкільної та загальної середньої освіти, фахівцям закладів післядипломної педагогічної освіти знань про те, як трактувати виявлені специфічні особливості мовленнєвої функції у дітей з позицій освітнього критерію [2]. Таким чином, ці особливості можна кваліфікувати як освітні труднощі різного ступеня прояву. У зазначеному ракурсі міркування будуть орієнтувати педагога на особливості мовленнєвого розвитку дітей з алалією, хоча і не йтиметься конкретно про цю нозологію. На основі цих знань фахівці можуть визначати бар'єри, які створює певна трудність, а відтак і рівень підтримки для певної дитини.

Процедура дослідження полягала в аналізі літературних науково-теоретичних джерел, нормативно-правової бази, результатів практичної роботи про особливості функціонування мовленнєвої системи у осіб з особливими освітніми потребами у процесі шкільного навчання. Особлива увага приділялася систематизації та типологізації труднощів, які виникають у дітей у зв'язку з порушенням мовленнєвим розвитком та впливають на процес здобуття освіти [2, 3, 4, 5].

Результати дослідження. Алалія – відсутність або недорозвиток мовлення внаслідок органічного ураження мовленнєвих зон кори головного мозку у внутрішньоутробному або в ранньому періоді розвитку дитини. Алалія – одне з найбільш складних порушень мовлення, при якому порушено операції відбору і програмування на всіх етапах породження та сприймання мовленнєвого висловлювання, внаслідок чого мовленнєва діяльність дитини не є сформованою. У спеціальній літературі термін «алалія» використовується «для позначення специфічних форм мовленнєвого недорозвитку, викликаних ураженням мовленнєвих зон кори головного мозку в період формування мовлення» [1]. Система мовних засобів (фонетичних, граматичних, лексичних) не формується, страждає мотиваційно-спонукальний рівень породження мовлення. Мають місце порушення семантичної структури мовлення, а також керування мовленнєвими рухами, що відображається на відтворенні звукового та складового складу слів.

Для фахівців закладів освіти першочерговим етапом у процесі надання допомоги дітям з мовленнєвими порушеннями є виявлення особливостей розвитку мовленнєвої функції, що кваліфікується як етап обстеження конкретної дитини. Виявлені, встановлені та проаналізовані особливості дитини з алалією кваліфікуються як грубе обмеження лексичних засобів спілкування, порушення звуко-складової структури слова, обмеженість словника, граматичне та синтаксичне неоформлення мовленнєвих висловів тощо. У результаті аналізу результатів виконання діагностичних завдань, спостереження за поведінкою дитини, способів та темпів вирішення освітніх задач дитиною фахівець під час обстеження фіксує труднощі, з якими дитина стикається, що призводить до появи помилок [2].

Відповідно до категорій освітніх труднощів мовленнєві труднощі відносяться до функціональних, поряд із сенсорними і моторними. При обмеженні мовленнєвої функції можуть спостерігатися різні особливості, зокрема: а) відтворення



ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

звуко-складової структури слова; б) розбірливості мовлення; в) темпу і ритму; г) мелодико-інтонаційного малюнку; ґ) характеристики голосу; д) розрізнення звуків мовлення на слух; е) використання словникового запасу і граматичного оформлення мовлення; є) перебігу читання, письма, комунікації.

Для моторної алаїї характерний набір певних особливостей: труднощі оволодіння правильними артикуляційними укладами, відставання у оволодінні фонетико-фонематичною системою мовлення, заміни одних звуків іншими, труднощі експресивного мовлення (грубі порушення лексики-граматичної сторони мовлення) на відміну від відносно збереженого імпресивного мовлення, непропорційність і дефіцит лексики, порушення синтаксичної структури речення тощо [7, 8, 9].

Кожен тип труднощів фахівець має ретельно проаналізувати, аби виявити ступені прояву цих труднощів за відповідними критеріями. Нижче ми пропонуємо характеристику функціонально-мовленнєвих труднощів відповідно до п'яти ступенів прояву.

Освітні труднощі I ступеня прояву. Критеріями визначення труднощів ступеня є наявність окремих незначних, поодиноких проявів функціональних (мовленнєвих) труднощів усного і писемного мовлення. Незначні порушення імпресивного мовлення, хоча можливі труднощі у розумінні незнайомих слів за рахунок обмеженого активного словникового запасу та/або складних граматичних конструкцій, що швидко компенсується у процесі корекційного навчання. Загальний рівень інтелектуального розвитку дітей співвідноситься з обсягом і якістю їхнього імпресивного мовлення, але різко дисгармоніює зі станом експресивного мовлення.

Труднощі у фонетико-фонематичній ланці: а) відтворення та формування фонемного образу слова; б) вибору необхідної фонемі, морфемі та співвіднесення з її значенням; в) запам'ятовування і утримання складового ряду в словах за рахунок нестійкості звукових образів слів; г) труднощі при оволодінні грамотою (запам'ятовування букв, пошуки відповідної артикуляції звука, а відтак і пошуки відповідної букви, заміни).

Труднощі у лексичній ланці: а) розуміння значення слова та його смислової різноманітності (сміливий – сильний, прати – мити, різати – пиляти, іде – біжить); б) відбору зі словникового запасу знайомих слів і правильного вживання їх в мовленні; в) введення та використання нових слів і понять, особливо з предметів мовного циклу, термінів з різних предметів.

Труднощі у граматичній ланці: а) оволодіння деякими відмінковими формами, неправильне керування і узгодження слів у реченні, оперування граматичним складом слова, граматичного оформлення слова, фрази, речення; б) опанування мовного аналізу і синтезу; опанування процесу утворення нових слів; в) застосування отриманих знань з лексики, граматики в усному і писемному мовленні за рахунок уповільненого темпу мовленнєвої діяльності внаслідок органічного ураження мовленнєвих зон кори головного мозку; г) оволодіння писемним мовленням, наявність поодиноких орфографічних та дизорфографічних помилок.



Дітям, які мають незначні труднощі I ступеня прояву, надаються, за потреби, консультативна допомога в освітньому процесі вихователем-методистом, корекційним педагогом, логопедом, психологом та необхідні логопедичні послуги. Такий рівень не створює бар'єри для навчання, не потребує надання асистента та адаптації або модифікації програми навчання.

Труднощі II ступеня прояву. Критеріями визначення II ступеня прояву є наявність окремих значних проявів функціональних труднощів легкого ступеня прояву. Наявність значних особливостей функціонування мовлення, які можуть бути присутні в різних поєднаннях. Недостатня мовленнєва активність може обмежувати можливість опанування загальних понять. Наявність мовленнєвих особливостей спричиняє труднощі (обмеження, зниження ефективності) в усному і писемному мовленні. Наявний певний рівень імпресивного мовлення, хоча можливі труднощі у розумінні особливо незнайомих слів та/або складних граматичних конструкцій. Загальний рівень інтелектуального розвитку дітей співвідноситься з обсягом і якістю їхнього експресивного мовлення, але різко дисгармоніює зі станом експресивного мовлення.

Труднощі у фонетико-фонематичній ланці: а) формування уявлення про фонемний склад слова; б) встановлення послідовності фонем у словах; в) відтворення сприйнятих слів з викривленням звукового та складового складу; г) значні труднощі опанування фонематичного аналізу, синтезу, а у зв'язку з цим і труднощі оволодіння грамотою. Наприклад, дитині з кінестетичною апраксією важко запам'ятати назви букв, відтворити звукове оформлення складу, слова, що вимагає створення та використання спеціальних методик навчання. Поряд з цим є труднощі запам'ятовування і утримання складового ряду в словах за рахунок нестійкості звукових образів слів. Діти мають значні труднощі під час оволодіння програмовим матеріалом з української мови, коли в практичні письмові роботи автоматично переноситься фонетичний принцип правопису, за яким написання слова відповідає його промовлянню («як говорю, так і пишу») [6].

У лексичній ланці труднощі: пошуку і відбору потрібного слова, оволодіння семантичною структурою слова, оперування знайомими словами в потрібній ситуації, оперування звуковим і морфологічним складом слова, труднощі вираження власної думки через дефіцит лексики.

У граматичній ланці труднощі: утворення слова за аналогією, за зразком педагога (через нечіткість та нестабільність звукового складу слова, хоча дитина усвідомлює сутність інтелектуальної дії переносу); вибору відповідної морфеми для позначення потрібного значення (миша – мишеня – мишка – мишку). Тобто дитина утруднюється у виборі потрібної морфеми самостійно і навіть тоді, коли педагог пропонує відібрати нормативний варіант серед інших.

Труднощі у вираженні думок засобами усного і писемного мовлення, стійкі граматичні, орфографічні помилки, уповільнений темп опанування навички читання, знижений темп мовленнєвої діяльності призводять до значних затримок у процесі засвоєння мовного матеріалу. При оволодінні писемним мовленням виявляються вторинні порушення читання і письма. Труднощі в оволодінні програмовим матеріалом з мови та інших предметів мовного циклу щодо розуміння



маловідомих слів і текстів природничого, географічного, математичного та літературного змісту відображаються на темпах навчальної діяльності. У цій площині мають місце і труднощі диференціації предметів та їх складових по формі, величині, просторовому розміщенні (при ураженні тім'яно-потиличної області). За цієї причини втрачається здатність розуміти речення з урахуванням слів, які входять до його складу, їх граматичного оформлення і послідовності. Страждають і такі операції: складання цілого із частин, розкладання серії сюжетних картинок у певній послідовності. Таким чином порушення симультанних синтезів викликають труднощі і навчальній діяльності: формування уявлень про кількість предметів, здатність до ліплення, конструювання, малювання, недостатнє розуміння прочитаного зв'язного тексту, в тому числі і розуміння умови задачі, виконання в умі обчислювальних операцій, засвоєння розрядів цифр тощо.

Також дитина не в змозі опанувати математичні дії внаслідок локального ураження лобних областей головного мозку з наслідками незрілості формування уваги, її концентрації, утримання. Але під керівництвом вчителя послідовність математичних операцій контролюється, на відміну від самостійного вирішення прикладу чи задачі. Іншим варіантом є уповільнений темп мислення, труднощі у включення в зміст завдання, задачі, опису вирішення питання тощо [8].

Діти з труднощами II ступеня прояву, які створюють бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії, мають потребу у здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ, створенні освітнього середовища, у допоміжних засобах навчання чи додатковій підтримці, адаптації змісту навчання, методичній підтримці та консультації учасників освітнього процесу фахівцями ІРЦ тощо.

Труднощі III ступеня прояву (вираженого, помірного) мають наступні критерії визначення. Найявнішими є виражені особливості функціонування мовлення, які можуть бути притаманні мовленню дитини в різних поєднаннях, спричинювати особливості когнітивного (вторинно), емоційно-вольового розвитку. Загальні характеристики: зниження вербального інтелекту (вторинно), диспропорційний розвиток розумових здібностей, зниження і обмеження активного мовленнєвого спілкування, труднощі в розумінні зверненого мовлення, в усвідомленому сприйманні мовлення. Дитина має труднощі відтворення в експресивному мовленні засвоєного смислового та граматичного значення слова, що може проявлятися у граматично неформальному висловлюванні, у неправильному виборі морфем при можливому розумінні їхнього значення, у використанні ненормативних граматичних форм. Вторинний недорозвиток вербального інтелекту призводить до труднощів виконання інтелектуальних дій і завдань, які вимагають певного рівня словесно-логічного мислення для оформлення відповіді у словесній формі [8].

У фонетико-фонематичній ланці труднощі: відтворення звукової і складової структури слів зі збігом приголосних; в оволодінні правильною звуковою та розрізнення звуків. Виражена нестабільність звукового складу слова. Труднощі одночасного виконання ряду рухів, у тому числі артикуляторних. Грубі, специфічні викривлення складової структури у вигляді порушення послідовності

© Ільяна В., 2022





звуків, спрощення, уподібнення слів (кінестетична, кінетична апраксія), злиття звуків в один динамічний стереотип, труднощі переключення з однієї артикуляції на іншу, опанування фонематичного аналізу, синтезу.

У лексичній ланці труднощі: аналізу та узагальнення мовних явищ, виконання мисленнєвих операцій з вербальним матеріалом: співвіднесення певної морфеми або слова з конкретним предметом чи явищем; оперування мовними одиницями, які можуть бути в пасивному лексичному запасі. Труднощі у засвоєнні послідовності слів у фразах, реченнях. Труднощі актуалізації слова та його звукового образу (важкі випадки); називання зображеного предмета на картинці, ніж реального предмета, добору необхідного слова.

У граматичній ланці труднощі: у засвоєнні значень і використанні прийменників; в розрізненні та засвоєнні граматичних форм слова; засвоєнні та вживанні відмінкових закінчень (**санки – на санках**), родових закінчень прикметників (зелена – зелене – зелений); помилки, які проявляються у викривленні фонетичного та морфологічного оформлення слова та речення у процесі спонтанного використання в мовленні, при виконанні спеціальних завдань на словотвір та словозміну. У дітей з порушеннями мовного програмування спостерігаються труднощі засвоєння парадигматичної системи мови: у власному мовленні дитині важко відібрати відповідну флексію слова при повній можливості її звукового відтворення.

При оволодінні писемним мовленням виявляються вторинні порушення читання і письма: стійкі граматичні, орфографічні, дизорфографічні, пунктуаційні помилки в реченнях; у письмовому вираженні думок. Труднощі в запам'ятовуванні та утриманні вербального матеріалу. Труднощі в розумінні прочитаного: зміст, послідовність, логічні зв'язки. Недостатнє розуміння маловідомих слів і текстів природничого, географічного, математичного та літературного змісту. Зниження здатності засвоєння навчальної інформації. Труднощі виконання інтелектуальних завдань, які вимагають участі словесно-логічного мислення, утримання математичних дій при розв'язанні задач і складних прикладів, у виборі алгоритму дій, неможливість утримати дії в межах заданої схеми, порівнювати результати з еталоном (порушення праксису та сукцесивного синтезу), виконання ряду конструктивних завдань, завдань на класифікацію геометричних фігур, поєднаних на основі їхнього сполучення, кількості (порушення симультанного синтезу) [8].

Труднощі III ступеня прояву створюють бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії з іншими. Дитина має потребу у створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій змісту навчання, допоміжних засобах навчання, додатковій підтримці).

Труднощі IV, тяжкого ступеня прояву, мають такі критерії визначення: наявність чітко окреслених особливостей початкової стадії функціонування мовлення, які можуть бути притаманні мовленню дитини в різних поєднаннях, спричинювати особливості когнітивного, емоційно-вольового функціонування.

Значно виражені труднощі в розумінні зверненого мовлення, в активному мовленнєвому спілкуванні. Суттєве зниження мовленнєвої активності



відображається у труднощах в наслідуванні усного мовлення, неможливості засвоювати та використовувати мовлення для вираження думок, станів, прохань тощо. Значні труднощі у дітей в опануванні навчально-мовленнєвої діяльності.

У фонетико-фонематичній ланці: значні труднощі засвоєння звукової і складової структури слова; тотальна неможливість відтворення почутого слова, складу, ряду звуків; відображеного мовлення: продукування тільки приблизного контуру слова, неясний звукокомплекс замість слова, викривлення структури одного і того ж слова.

У лексичній ланці труднощі: вкрай обмежений словниковий запас; неможливість виразити прохання, думку, дію за допомогою словесних засобів мовлення, що перешкоджає сприйманню та розширенню активного словника, семантики слів, засвоєнню мови як предмета; неможливість опанування грамоти.

У граматичній ланці: значні труднощі в опануванні граматичної системи мови, словотвору, словозміни унеможливають розуміння сприйнятого мовлення та правильну побудову власних висловлювань. У іншій категорії дітей грубі викривлення звукового, складового складу слова, відсутність флексій та дієслів викликають труднощі у формуванні висловлювання, хоча є тенденція до оволодіння синтагматичною системою мови. Недоступне опанування основ мовного аналізу, синтезу, основ грамоти. Специфічні труднощі, які проявляються у тривалому використанні односкладових речень, не оформлених граматично, особливо з відсутністю дієслів, що свідчить про порушення предикативної функції мовлення. Дослідники пов'язують це з труднощами оволодіння звуковим образом дієслова [8].

Труднощі IV ступеня прояву можуть створювати бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії. У дитини є потреба в присутності асистента вчителя, відповідно необхідна адаптація або модифікація змісту навчання, використання спеціальних методів, технологій та прийомів.

Труднощі V, найважчого ступеня прояву. Критерії визначення: наявність визначених комбінованих категорій труднощів (тяжкі порушення мовлення у дітей з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату, емоційно-вольової сфери, РАС). Обмеження або своєрідність перебігу довільних видів діяльності найтяжчого ступеня прояву (писемного виду діяльності, математичних дій тощо). Уповільнений процес засвоєння знань за рахунок труднощів навчально-мовленнєвої діяльності різного ступеня прояву у комплексі з іншими порушеннями. Наприклад, особливості імпресивного мовлення у дітей з порушеннями слуху, з сенсорною алалією пов'язані з труднощами диференціації центрального і периферичного характеру слухової функції, у дітей із сенсорною алалією може мати місце вторинне нерізко виражене зниження слуху. Труднощі імпресивного і експресивного мовлення можуть бути у дітей з первинними мовленнєвими порушеннями, з недорозвитком мовлення різного генезу (порушення інтелектуального розвитку, мінімальна церебральна дисфункція та інші фактори) [8].

Труднощі V ступеня прояву характеризуються наявністю особливостей функціонування мовлення різного ступеня прояву у сполученні з іншими особливостями функціонування, що може створювати суттєвий бар'єр в успішному



опануванні знань і взаємодії з іншими. Такі діти потребують модифікації змісту навчання, залучення асистента вихователя та асистента дитини, корекційно-розвиткові заняття, навчання за модифікованим розкладом.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, у статті висвітлено результати дослідження проявів освітніх труднощів, які виникають у дітей з первинними мовленнєвими порушеннями і стають суттєвою перешкодою на шляху успішного засвоєння шкільних знань, розкрито поняття рівнів труднощів та рівнів підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Труднощі у навчанні можуть кваліфікуватися фахівцями тільки в спеціально організованих освітніх умовах, у тому числі і в інклюзивно-ресурсних центрах з метою встановлення типу навчального закладу, визначення потреб конкретної дитини. Перспективи подальших досліджень можуть полягати в розробленні науково обґрунтованих підходів до подолання визначених освітніх труднощів різного рівня.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бондар, В.І.* (ред.). (2003). Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник. Луганськ: Альма-матер.
2. *Данілавічюте, Е.А.* (2021). Інноваційна концепція визначення функціонально-мовленнєвих освітніх труднощів у осіб з особливими потребами. Матеріали VII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології «Діти з особливими потребами: від рівних прав – до рівних можливостей» (м. Київ, 7-8 жовтня 2021 р.). Київ: Симоненко О.І. 47-55. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728928>
3. *Коломієць, Ю.В.* (2018). Нейропсихологічний аспект характеристики дітей із труднощами у навчанні. *Логопедія: науково-методичний журнал*, 13, 11 – 18.
4. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі (2021). Режим доступу: https://ispukr.org.ua/?page_id=8429#.YvOzGnZBzIV
5. Постанова КМ України «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами» № 765 (2021). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text>
6. *Рібцун, Ю.В.* (2020). Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток. Світ, м. Львів, Україна. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730353>
7. *Соботович, Є.Ф.* (1981). Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. Киев.
8. *Соботович, Є.Ф.* (2015). Вибрані праці з логопедії. Київ.
9. *Трофименко, Л.І.* (2018). Психолінгвістичні основи виявлення особливостей лексичного компоненту мовлення у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення. В.В. Засенко & А.А. Колупаєва (Ред.), *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* (№14, с. 175–180). Київ.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Bondar, V.I.* (Ed.). (2003). *Spetsialna pedahohika: poniatiino-terminolohichniy slovnyk* [Special pedagogy: conceptual and terminological dictionary]. Luhansk: Alma-mater [in Ukrainian].



2. *Danilavichiute, E.A.* (2021). Innovatsiina kontsepsiia vyznachennia funktsionalno-movlennievkykh osvitnikh trudnoshchiv u osib z osoblyvymy potrebamy [Innovative concept of determining functional and speech educational difficulties in persons with special needs]. *Materialy VII Mizhnarodnoho konhresu zi spetsialnoi pedahohiky ta psykholohii «Dity z osoblyvymy potrebamy: vid rivnykh prav – do rivnykh mozhlyvostei» – Materials of the VII International Congress on Special Pedagogy and Psychology «Children with special needs: from equal rights to equal opportunities»* (Kyiv, 7-8 zhovtnia 2021 r.). Kyiv: Symonenko O.I. 47-55. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728928> [in Ukrainian].

3. *Kolomiets, Yu.V.* (2018). Neiropsykholohichniy aspekt kharakterystyky ditei iz trudnoshchamy u navchanni [Neuropsychological aspect of characterizing children with learning difficulties]. *Lohopediia: naukovo-metodychnyi zhurnal – Speech therapy: scientific methodical magazine*, 13, 11 – 18 [in Ukrainian].

4. *Metodychni rekomendatsii dlia inkliuzyvno-resursnykh tsentriv shchodo vyznachennia katehorii (typolohii) osvitnikh trudnoshchiv u osib z OOP ta rivniv pidtrymky v osvitnomu protsesi* [Methodological recommendations for inclusive resource centers regarding the definition of categories (typologies) of educational difficulties for persons with disabilities and levels of support in the educational process] (2021). Retrieved from https://ispukr.org.ua/?page_id=8429#.YtP-THZBzIU [in Ukrainian].

5. *Postanova KM Ukrainy «Pro vnesennia zmin do deiakykh postanov Kabinetu Ministriv Ukrainy shchodo orhanizatsii navchannia osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy»* [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On Amendments to Certain Resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine Regarding the Organization of Training of Persons with Special Educational Needs»] № 765 (2021). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

6. *Ribtsun, Yu.V.* (2020) Uchni pochatkovykh klasiv iz tiazhkymy porushenniamy movlennia: navchannia ta rozvytok [Elementary school students with severe speech disorders: learning and development]. Lviv, Svit. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730353> [in Ukrainian].

7. *Sobotovych, Ye.F.* (1981). Formirovanie pravil'noy rechi u detej s motornoj alaliej [Formation of correct speech in children with motor alalia]. Kyiv [in Russian].

8. *Sobotovych, Ye.F.* (2015). Vybrani pratsi z lohopedii [Selected works on speech therapy]. Kyiv [in Ukrainian].

9. *Trofymenko, L.I.* (2018). Psykholinhvistychni osnovy vyivlennia osoblyvostei leksychnoho komponentu movlennia u molodshykh shkoliariv iz tiazhkymy porushenniamy movlennia [Psycholinguistic bases of identifying features of the lexical component of speech in younger schoolchildren with severe speech disorders]. In: V.V. Zasenka & A.A. Kolupaieva (Eds.), *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy – Education of persons with special needs: ways of development* (№14, pp. 175–180). Kyiv [in Ukrainian].



ОСВІТНІ НАПРЯМИ У НАВЧАННІ ТА ВИХОВАННІ НЕЗРЯЧИХ ДІТЕЙ РАНЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Катерина ДОВГОПОЛА, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; kdovgorola@gmail.com, ORCID ID 0000-0002-5306-4505

Владислава КУРІННА, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; vrkurinna@ukr.net, ORCID ID:0000-0002-6257-6596

Актуальність дослідження обумовлена необхідністю пошуку та реалізації нових підходів в навчанні та вихованні незрячих дітей, зокрема, раннього і дошкільного віку як фундаментальних етапів формування особистості. Ранній та дошкільний вік для незрячих дітей є найбільш сприятливим для формування й розвитку всіх психічних процесів, діяльності органів чуття, накопичення уявлень про навколишній світ. Тому правильно побудована корекційно-розвивальна робота – це одна з основних умов успішності освітнього процесу у роботі з дітьми з порушеннями зорової функції. Саме знання, вміння, навички, сформоване ціннісне ставлення до дійсності закладає фундамент загального розумового, сенсорного й емоційно-вольового розвитку особистості, що визначає подальшу її успішність в навчанні, соціалізації і особистісній самореалізації. Відсутність або значне обмеження можливості візуального сприймання може призводити до певних специфічних відхилень, які можуть бути подолані шляхом правильно проведеної корекційно-розвиткової роботи.

В статті розглянуто цілі виховання та розвитку за 7 основними напрямками: особистість дитини, дитина в сенсорно-пізнавальному просторі; дитина в природному довкіллі; гра дитини; дитина в соціумі; мовлення дитини; дитина у світі мистецтва, за якими реалізується процес формування і розвитку ключових компетенцій у незрячих дітей раннього і дошкільного віку, визначені відповідно до базового компоненту дошкільної освіти (рухова і здоров'язбережувальна, особистісна, предметно-практична та технологічна, сенсорно-пізнавальна, логіко-математична та дослідницька, природничо-екологічна та навички, орієнтовані на сталий розвиток, ігрова, соціально-громадянська, мовленнєва, художньо-мовленнєва, мистецько-творча (художньо-продуктивна, музична, театралізована), що є Державним стандартом дошкільної освіти в Україні. Програми для незрячих дітей відіграють важливу роль у процесі надання допомоги родинам та повинні бути корисними, як батькам, так спеціалістам. Висвітлено очікувані результати навчання і виховання за зазначеними освітніми напрямками незрячих дітей на період трьох – чотирьох та семи років їх життя.

Ключові слова: незрячі діти, ранній вік, дошкільний вік, освітні напрями, компетентності.

Dovhopola Kateryna, Kurinna Vladyslava, Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Educational directions in teaching and upbringing of blind children of early and preschool age

The relevance of the study is due to the need to find and implement new approaches in the education and upbringing of blind children, in particular, early and preschool age as fundamental stages of personality formation. Early and preschool age for blind children is the most favorable for the formation

© Довгопола К., Курінна В., 2022



and development of all mental processes, the activities of the senses, the accumulation of ideas about the world around us. Properly constructed correctional and developmental work is one of the main conditions for the success of the educational process in working with children with visual impairments. It is knowledge, skills, abilities, formed value attitude to reality lays the foundation of the general mental, sensory and emotional-volitional development of the individual, which determines its further success in learning, socialization and personal self-realization. The absence or significant limitation of the possibility of visual perception can lead to certain specific deviations that can be overcome by properly conducted correctional and developmental work.

The article considers the goals of education and development in 7 main areas: the child's personality, the child in the sensory-cognitive space; a child in the natural environment; child's play; a child in society; the child's speech; child in the world of art, which implements the process of formation and development of key competencies in blind children of early and preschool age, defined in accordance with the basic component of preschool education (motor and health, personal, subject-practical and technological, sensory-cognitive, logical mathematical and research, natural and environmental and skills focused on sustainable development, play, socio-civic, speech, art and speech, artistic and creative (artistic, productive, musical, theatrical), which is the State standard of preschool education in Ukraine. Programs for blind children play an important role in the process of helping families and should be useful to both parents and professionals. The expected results of education and upbringing of blind children in these educational areas for the period of three - four and seven years of their lives are highlighted.

Keywords: blind children, early age, preschool age, educational areas, competence.

Актуальність проблеми дослідження. За останні роки в Україні відбуваються значні зміни в сферах навчання та виховання. Трансформації торкнулися і раннього та дошкільного віку як фундаментальних етапів формування особистості.

12 січня 2021 р. наказом Міністерства освіти і науки України було затверджено Базовий компонент дошкільної освіти, що є Державним стандартом дошкільної освіти в Україні. Стандарт включає вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей дошкільнят, які формуються за 7 основними напрямками: особистість дитини, дитина в сенсорно-пізнавальному просторі; дитина в природному довкіллі; гра дитини; дитина в соціумі; мовлення дитини; дитина у світі мистецтва.

Виконання вимог Стандарту забезпечується з урахуванням задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних психічних і фізичних можливостей у найбільш оптимальній для кожної дитини формі. Через це, структура змісту виховання і навчання дошкільнят з порушеннями зорової функції має визначатися програмою, в основу якої покладено уявлення про особливості фізичного та психологічного розвитку дитини з порушеннями зорової функції. При чому особливої уваги потребують незрячі діти, як такі, що мають більші ризики відхилень у розвитку.

Програми з раннього розвитку для незрячих дітей відіграють важливу роль у процесі надання допомоги родинам та мають допомагати батькам та спеціалістам у питаннях визначення напрямку виховного та корекційно-розвиваючого процесу, орієнтуванні у стадіях розвитку дитини, послідовності виховних впливів та розумінні очікуваних результатів.



Враховуючи вище окреслене, на наш погляд, актуальним є розгляд питань, пов'язаних із реалізацією освітніх напрямів в межах дошкільної освіти незрячих дітей раннього і дошкільного віку, що буде відповідати Державному стандарту.

Аналіз наукової літератури з проблеми. В низці вітчизняних і зарубіжних досліджень посилено увагу до розгляду і вирішення проблем навчання та виховання незрячих дітей раннього і дошкільного віку.

Над питаннями розробки і застосування методичного забезпечення та освітніх програм навчання та виховання зазначеної категорії займалися: Бутенко В, Вавіна Л., Гудим І., Гребенюк Т., Сасіна І., Тімакова Ю. Довгопола К., Кобильченко В., Кондратенко С., Костенко Т. та інші.

У підборі ефективних освітніх стратегій навчання та виховання незрячих дітей важливим є врахування їх фізичних та психологічних можливостей (Вавіна, Гудим, Кондратенко, Довгопола, Нафікова, 2012).

Дослідники зазначають, що в роботі з незрячими дошкільниками важливим є їх фізичний розвиток, розвиток мовлення та спілкування, ознайомлення з навколишнім світом, формування початкових математичних уявлень, розвиток дотику і дрібної моторики, просторового орієнтування та мобільності, соціально-побутового орієнтування (Вавіна, Гудим, Бутенко, 2012).

Втім, наявні наукові розробки в окресленій сфері не спираються на затверджений в 2021 році Базовий компонент дошкільної освіти, що є Державним стандартом дошкільної освіти в Україні.

Метою статті є висвітлення очікуваних результатів навчання і виховання незрячих дітей дошкільного віку відповідно до оновленого базового компоненту дошкільної освіти.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики були використані методи пошуку, аналізу, систематизації та узагальнення дослідженого матеріалу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ключовими для дошкільної освіти визначено наступні компетентності: рухова і здоров'язбережувальна, особистісна, предметно-практична та технологічна, сенсорно-пізнавальна, логіко-математична та дослідницька, природничо-екологічна та навички, орієнтовані на сталий розвиток, ігрова, соціально-громадянська, мовленнєва, художньо-мовленнєва, мистецько-творча (художньо-продуктивна, музична, театралізована). Усі перелічені компетентності повинні бути сформовані в різних видах діяльності за наступними освітніми напрямами відповідно до базового компоненту дошкільної освіти, що є Державним стандартом дошкільної освіти в Україні: особистість дитини, дитина в сенсорно-пізнавальному просторі, дитина в природному довкіллі, гра дитини, дитина в соціумі, мовлення дитини, дитина у світі мистецтва. Стандарт містить також варіативний складник, який не є вичерпним і може бути доповнений додатковими освітніми напрямами та змістом через збагачення досвіду дитини іншими видами діяльності відповідно до пріоритетного спрямування роботи закладу дошкільної освіти, індивідуальних інтересів і потреб дітей, запитів і побажань батьків вихованців, відповідних умов розвивального середовища.



У результаті виховної та навчально-розвиваючої роботи з незрячою дитиною протягом перших кількох років життя у віці від 3 до 4 років можна очікувати наступні результати у кожному з вище перелічених навчальних напрямів.

Освітній напрям «Особистість дитини»: у перші роки життя відбувається бурхливе формування особистості дитини, в тому числі такої її складової як здоров'язбережувальна компетентність. Тому у віці 3-4 років очікується, що незряча дитина має фізичні показники розвитку, які відповідають медичним нормам. Розуміє важливість догляду за своїм тілом, гігієнічних процедур та бере у них активну участь. Має певні уявлення про корисність фізичних рухів для здоров'я. Має уявлення про небезпечність неконтрольованих рухів та переміщення у незнайомому просторі. Багато та активно рухається. Знає та намагається дотримуватися простих правил безпеки.

Формування і розвиток рухової компетентності: малюк проявляє зацікавленість до рухової активності, активно рухається у знайомому та безпечному просторі. Знає та показує на собі частини тіла та обличчя, має елементарні уявлення про їх функціональне призначення. Стрибає з підтримкою. Може переносити великий предмет, який утримує обома руками. Самостійно ходить у добре знайомому просторі, має уявлення про ходіння з тростиною. Переступає через невеликі перешкоди. Біжить, тримаючи дорослого за руку. Піднімається та спускається сходами, тримаючись за перила.

Формування і розвиток особистісної компетентності у перші роки життя є визначальними для усього подальшого становлення людини. Наприкінці третього року життя у дитини одним із найважливіших досягнень стає формування і розвиток «Я-концепції», самосвідомості, самостановлення. По досягненню трирічного віку очікується, що незряча дитина активно та зацікавлено пізнає навколишній світ, доступні предмети та іграшки, обстежує доступний простір. Повідомляє про фізіологічні потреби у більшості випадків. Намагається самостійно здійснювати знайомі дії з самообслуговування. Має елементарні уявлення про себе та свої можливості, основні емоції. Знає свою статеву ідентифікацію, ім'я, прізвище та вік. Має позитивний образ себе «Я хороший». Адекватно реагує на емоційний стан близьких дорослих. Дитина демонструє довільну поведінку (відповідно до вікових можливостей). Намагається діяти самостійно у багатьох ситуаціях, прагне розширити межі своєї свободи. Можливі прояви кризи трьох років: негативізм, впертість, норовливість, свавілля, істерики, бунт проти дорослих, знецінення тощо.

Освітній напрям «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» надає безліч можливостей для формування і розвитку різних компетентностей. Наприклад, відбувається активне формування і розвиток предметно-практичної, технологічної компетентності. І вже у віці 3 – 4 років, можна очікувати, що незрячий малюк буде активно досліджувати та маніпулювати різними побутовими предметами та іграшками. Маніпулювати предметами обома руками. Може почергово виправити пальчики з кулачка. З допомогою дорослого та/або самостійно шукає предмет, який упав. Маніпулює предметами двома руками зладжено, розширюючи репертуар дій. Володіє знаннями щодо дій та сталого використання деяких предметів. Має уявлення про основні предмети побуту. Відкручує кришки, нани-



зує намистинки, розбирає та збирає пірамідку, котить м'яч, будує башту та потяг, вкладає та виймає дрібні предмети із ємності, поєднує деталі конструктора.

Щодо формування і розвитку сенсорно-пізнавальної, логіко-математичної та дослідницької компетентності, то надзвичайної важливості набуває полісенсорного сприймання. На його основі незряча дитина активно досліджує світ, використовуючи усі аналізаторні системи. Прагне дізнатися і обстежити щось нове. Диференціює звуки: тихо – голосно, близько – далеко; впізнає добре знайомі звуки. За запахом та смаком впізнає знайому їжу. Реагує на відмінності. Виділяє особливості предметів: за формою, розміром, фактурою та кольором (якщо є залишковий зір). Сортує предмети за 1 ознакою. Знає деякі узагальнюючі назви предметів. Має уявлення про цілісний образ добре знайомих предметів. Має деякі уявлення про оточуюче середовище на вулиці у добре знайомих місцях (наприклад, на дитячому майданчику).

Освітній напрям «Дитина в природному довкіллі» включає в себе формування та розвиток природничо-екологічної компетентності. Очікується, що незряча дитина проявляє позитивне ставлення до пізнання об'єктів природи та спілкування з ними. Диференціює деяких тварин та рослин (в т.ч. фрукти та овочі), розрізняє окремі їх частини. Розрізняє погоду, може виділити деякі її ознаки. Має прості уявлення про основні властивості об'єктів природи. Обстежує їх разом з дорослим.

Формування і розвиток навичок, орієнтованих на сталий розвиток, перебуває у перші роки життя на самому елементарному рівні. Проте вже у віці 3 – 4 років можна очікувати, що незряча дитина знає та використовує деякі формули звертань, подяки, вибачення тощо. На прикладі батьків спостерігає за навичками розумного споживання води та енергії. Виконує найпростіші з них: наприклад, вимикає воду.

Формування та розвиток орієнтування у просторі та мобільності є дуже складним для незрячих дітей через візуальну депривацію. Втім спеціальне навчання сприяє тому, що малюк орієнтується на власному тілі та тілі дорослого: знає і показує основні частини тіла та обличчя. Добре орієнтується у знайомому просторі. Разом з дорослим обстежує незнайомий простір. Розуміє поняття: вгорі, внизу, попереду, позаду, збоку, біля, під. Катається на гоїдалках, з'їжджає з гірки. Кидає м'яч на звуковий орієнтир. Іде на голос близького дорослого. Знає, де зберігаються її іграшки і сама їх дістає. Знайома з тростиною, пробує ходити з нею.

Освітній напрям «Гра дитини»: хоча у перші роки життя ігрова діяльність ще не є провідною у психічному розвитку дитини, та все ж цей період є важливим для її формування. Відбувається формування і розвиток елементарних ігрових дій з предметами, навичок взаємодії з партнером у грі. Таким чином очікується, що у віці 3 – 4 років незряча дитина проявляє стійкий інтерес до ігрової діяльності, ініціює гру з предметами та іграшками. Репертуар ігор, в які грає дитина, розширюється. Має улюблені ігри та іграшки. Може грати самостійно і разом з партнером або кількома (переважно дорослим). Розуміє прості правила гри та намагається їх дотримуватися. Ініціює прості сюжетно-рольові ігри та включається у гру, яку пропонують інші.



Освітній напрям «Дитина в соціумі»: реалізація даного напрямку може бути пов'язана з певними труднощами, з якими у своєму повсякденному житті зустрічається родина, в якій зростає незряча дитина. Ці труднощі мають різні джерела: як зовнішні (від суспільства та навколишнього оточення), так і внутрішні (пов'язані із різноманітними проблемами та складнощами всередині такої родини). Та вже у перші роки життя відбувається формування і розвиток соціально-громадянської компетентності. Саме тому очікується, що по досягненню трьох років незряча дитина орієнтується у власній родині та близьких родичах і друзях родини. Має уявлення про власну соціальну роль у сім'ї. Знайома з основними правилами поведінки вдома та на вулиці, намагається їх дотримуватися. Спілкується з однолітками. Виявляє прихильність до найближчих людей, намагається їх підтримувати та турбуватися. Адекватно реагує на прохання, заборону та похвалу близьких дорослих. Бере участь у сімейних заходах та традиціях: підготовка до свят, спільні трапези, похід в магазин, на прогулянку, поїздка в гості тощо.

Освітній напрям «Мовлення дитини»: відбувається найбухливіше формування і розвиток мовленнєвої компетенції. Дитина повторює слова і фрази за дорослими. Протягом року збільшує активний словник, на кінець 3-го року життя він містить 200 слів або більше. Використовує фрази та короткі речення з кількох слів. Дитина знає правило черги висловлювання, але не завжди може його дотримуватися. Розмовляє сама з собою під час гри. Можливо, використовує різні форми множини та закінчення відмінків.

Формування і розвиток комунікативної компетентності. Дитина імітує дорослих у мовленні та діях. Запрошує дорослих та, можливо, інших дітей до спільної діяльності. Самостійне мовлення носить емоційний характер. Знає та використовує форми привітання, прощання та прохання. Розуміє та реагує на знайомі прохання та інструкції. Намагається продемонструвати власні відчуття та емоційне ставлення до різних людей та подій. Розуміє та адекватно реагує на виразні емоційні прояви близьких дорослих.

Освітній напрям «Дитина у світі мистецтва»: частина родин вважає, що ще зарано для знайомства такої маленької дитини зі світом мистецтва, але ця думка хибна. Формування мистецько-творчої компетентності повинно розпочинатися (і фактично розпочинається) з самого народження, наприклад із колискових пісень. Тож вже у 3 роки незряча дитина вже має первинний досвід естетичного сприймання світу: через побут, музику, літературу, власну творчість. Розглядає доступні для сприймання малюнки та малює найпростіші зображення (при наявності залишкового зору). має досвід сприймання найпростіших тактильних малюнків, знайома з грифелем та його використанням. Має досвід сприймання простих та малих скульптурних форм. Пробоє ліпити разом з дорослим та самостійно. Розглядає тактильну книжку. Грає на простих музичних інструментах (барабан, ксилофон і т.п.). Впізнає знайому музику, пісні, має деякі музичні вподобання. Слухає короткі літературні твори, вірші. Має улюблені серед них. Знайома з народною творчістю: казки, пісні, забавлянки, потішки. Можливо, має досвід сприймання театрального мистецтва.



Дошкільний вік для незрячих дітей є найбільш сприятливим для формування й розвитку всіх психічних процесів, діяльності органів чуття, нагромадження уявлень про навколишній світ (Єрмаков, 1990). Тому правильно побудована корекційно-розвивальна робота – це одна з основних сторін дошкільного виховання дітей з порушеннями зорової функції. Саме знання, вміння, навички, сформоване ціннісне ставлення до дійсності закладає фундамент загального розумового, сенсорного й емоційно-вольового розвитку дитини, що визначає подальшу її успішність в навчанні, соціалізації і особистісній самореалізації.

Освітній напрям «Особистість дитини»: незрячий дошкільник потребує активної участі дорослих у формуванні рухової компетентності, адже фізична активність такої дитини знижена. Очікується, що на сьомий рік свого життя вона володіє власним тілом, координована у просторі, витримує відповідно до віку фізичне навантаження, виконує різноманітні вправи (біг, стрибки, присідання, лазіння тощо). Дитина володіє елементарними навичками загартування та особистої гігієни. Формується і здоров'язбережувальна компетентність. У разі реалізації окресленого освітнього напрямку, в сім років незряча дитина володіє уявленнями про основні чинники збереження здоров'я – рухову діяльність, правильне харчування, дотримання питного режиму, безпечна поведінка в приміщенні та поза його межами, догляд за тілом.

Формування особистісної компетентності є визначальним у становленні особистісного благополуччя. В період дошкільного віку необхідно знайомити незрячу дитину з поняттям «думки», «почуття», «мрії», «бажання», «мотиви», «плани», «ідеали», «цілі», «прагнення»; формувати самосвідомість: ідентифікацію себе зі своїм «Я», домагання визнання іншими власних чеснот, позитивну самооцінку, уміння співвідносити «хочу» (мотиви, наміри), «можу» (знання, вміння навички), «буду» (регуляція поведінки та діяльності), здатність уявляти себе в минулому, теперішньому, майбутньому часі; орієнтування у своїх основних правах і обов'язках; розвивати інтерес до свого внутрішнього світу; вчити адекватно реагувати на різні життєві ситуації. На сьомий рік життя незрячої дитини очікується сформоване позитивне ставлення до себе та світу, здатність до розпізнання простих емоцій та почуттів. Вона буде знати та усвідомлювати свої права, права інших, обов'язки, статеву, родинну, соціальну приналежність та саму себе в часі, просторі тощо, правильно називати основні ознаки різних вікових періодів, диференціювати добро і зло, здатна управляти собою, власною поведінкою в різних життєвих ситуаціях, оперуючи усвідомленими ціннісними орієнтаціями, позитивними мотивами.

Напрямок «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» набуває особливо значення у розвитку незрячого дошкільника, адже забезпечує формування та розвиток збережених каналів сприйняття. Очікуваними результатами формування предметно-практичної, технологічної компетентності у семирічній дитини є її здатність до володіння видами предметно-практичної діяльності: конструювання (з паперу, з природного матеріалу, з деталей конструкторів тощо), наочне моделювання, проектування, технічної творчості; сформованість уміння розглядати конструкції (на дотик), виокремлювати їхні основні складові, співвідносити за



розмірами, формами, розташуванням, аналізувати та оцінювати результат своєї роботи та роботи однолітків, вносити корективи, виправляти помилки.

Формування сенсорно-пізнавальної, логіко-математичної та дослідницької компетентності передбачає розвиток здатності дитини встановлювати залежності між числами натурального ряду, величинами, просторовими ознаками; володіти основними одиницями вимірювання часу,

величини; здатність спрямовувати сенсорні процеси відчуття, сприйняття, увагу на пізнання об'єктів довкілля; диференціювати сенсорні еталони за ознаками форми, величини, просторового розташування. Очікується, що семирічна незряча дитина здатна за допомогою власної збереженої сенсорної системи досліджувати предмети й об'єкти дійсного світу, виявляти в них спільне і відмінне; використовувати різні способи обстеження, раціональні прийоми порівняння, набуті у процесі взаємодії з дорослими і однолітками; доцільно, усвідомлено використовувати елементарні математичні знання в знайомих та нових пізнавальних ситуаціях.

В межах напрямку «Дитина в природньому довкіллі» формується природничо-екологічна компетентність дошкільника, і на сьомий рік життя незряча дитина знає основні поняття, що пов'язані із космічною тематикою (планета Земля, сонце, космос, зірки, місяць тощо) та ознаки планети Земля, впізнає, розрізняє й називає на вулиці та на макетах основні види рослин, тварин, знає про середовище існування об'єктів природи (водойми, земля, ліси, пустелі тощо); знає та відрізняє сприятливі й несприятливі чинники існування об'єктів природи.

Активно формуються і закріплюються навички, орієнтовані на сталий розвиток. Це означає, що наприкінці дошкільного віку дитина вмотивована на цінності сталого розвитку (дружні стосунки між людьми, раціональне використання природних ресурсів тощо), виявляє небайдужість до природоохоронної діяльності дорослих, бажання брати участь у проведенні заходів, спрямованих на підтримку цінностей сталого розвитку; має початкові уявлення про дії та поведінку, орієнтовані на сталий розвиток, в екологічній, економічній та соціальній сферах повсякденного життя; знає про необхідність дбати про природу та важливість її збереження (дерева, сировини, тощо).

Освітній напрям «Дитина в грі» сприяє розвитку особистості незрячого дошкільника в цілому і формуванню психічних новоутворень, адже ігрова діяльність є провідною у дошкільному віці. Робота спрямована на залучення незрячої дитини в гру, налагодження нею взаємовідносин із однолітками, формування правильних уявлень про ігровий простір та основні дії. На сьомому році життя дитина вже має самостійно обирати тему для гри, моделювати явища реального життя, розвивати сюжет на основі досвіду та знань, прикладах з життя дорослих, з літературних творів і казок, дотримуватись правил рольової взаємодії (узгодження, рівності, управління тощо). Разом з іншими дітьми облаштовувати ігрове середовище та самостійно чи з незначною допомогою розподіляти ролі. У сім років дитина вже вміє чітко дотримуватись правил гри, виконувати знайомі дії, взаємодіяти із партнерами по команді. Однак, перераховане незряча дитина може виконувати тільки в доступному й адаптованому під її потреби просторі.



Освітній напрям «Дитина в соціумі» забезпечує формування і закріплення у дошкільника уявлень про соціальні зв'язки, суспільно значущі якості особистості (відповідальність, самостійність тощо), своє місце серед людей. В процесі роботи в цьому напрямі дитина усвідомлює, що є громадянином своєї держави, починає проявляти інтерес до культури та надбань своєї нації та території, де проживає. Через це, важливим є включення незрячої дитини в інклюзивне середовище, для формування у неї соціально-громадянської компетентності. Очікується, що у сім років дитина проявляє інтерес до загальнолюдських цінностей (здоров'я, сім'я, друзі, Батьківщина тощо), висловлює слова любові та значущості їх у її житті; знає правила взаємодії між всіма членами родини, їх основні функції, права та обов'язки. Напередодні першого класу дитина вже має вміння встановлювати соціальні дружні стосунки із однолітками, із повагою ставитись до доросли відповідно до прийнятих норм. Обмеженість кола спілкування незрячої дитини, її ізоляція можуть призвести до соціальної депривації.

Освітній напрям «Мовлення дитини» в роботі із незрячими дошкільниками реалізується у відповідності із віковими нормами розвитку мовлення. На сьомому році мова дитини стає більш точною у структурному відношенні, розгорнутою, логічно послідовною. Різноманітні ігри вимагають дотримання та пояснення правил, тому діти починають користуватися пояснювальною мовою, яка потребує особливої точності вираження, передачі послідовності дій. Дитина виявляє навички звукового аналізу простих слів, вживає всі частини мови, граматичні категорії, різні за складністю типи речень; володіє елементарними навичками корекції та самокорекції мовлення; узгоджує слова у словосполученнях і реченнях згідно з мовними нормами (рід, число, відмінок, дієвідміна, клична форма тощо). Вимовна сторона мови дитини досягає високого рівня, використовуються різноманітні засоби мовної виразності, виразно вимовляються всі слова, фрази. Дитина поступово освоює норми літературної вимови.

Робота у напрямі «дитина у світі мистецтва» орієнтована на розвиток задатків та творчих здібностей дошкільника. Через мистецтво незряча дитина формує уявлення про навколишнє середовище та сприймає інформацію доступним для неї способом. Очікуваним результатом реалізації напрямку є те, що у сім років дитині подобається займатися сюжетним ліпленням, аплікацією. Однією з основних стає образотворча діяльність. Долучається до музичного світу, формується відповідне ціннісне ставлення до різноманітних творів, орієнтується у музичних інструментах та знає декілька простих пісень. Часто у цьому віці у незрячих дітей діагностуються здібності до співу та гри на музичних інструментах як результат розвитку компенсаторної діяльності слухового аналізатора. Різноманітні поробки та результати творчої активності стають одним з засобів самовираження.

Висновки і перспективи. Таким чином, можна прослідкувати, що очікувані результати розвитку незрячої дитини раннього та дошкільному віці у багатьох аспектах співпадають із очікуваними результатами зрячих дітей. Проте відсутність або значне обмеження можливості візуального сприймання може призводити до певних специфічних відхилень, які можуть бути подолані шляхом правильно проведеної корекційно-розвиткової роботи. Адже потенційно незрячий малюк



здатний досягнути у формуванні і розвитку різноманітних компетентностей досить високих рівнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Вавіна, Л. С., Бутенко, В.А., Гудим, І. М.* (2012). Програма розвитку дітей сліпих та зі зниженим зором від 3 до 6 років. К.: Педагогічна думка.
2. *Гудим, І.М.* (2015). Педагогічні технології раннього втручання для дітей з глибокими порушеннями зору. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови (10). стор. 49-56.
3. *Кобыльченко В.В.* (2015). Становление личности дошкольника в норме и при нарушениях зрения: монография. (540 с.). Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing.
4. *Костенко, Т.М., Довгопола, К.С., Легкий, О.М., Кондратенко, С.В.* (2020). Виховання і розвиток дітей з порушеннями зору: Методичні рекомендації для батьків. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/722338/>
5. *Tatiana Kostenko, Kateryna Dovhopola* (2021) Information and Communication Technologies Usage in Working with Families of Early Aged and Preschool Children with Visual Impairments in Terms of Distance Psychological and Pedagogical Support. International Scientific and Practical Conference "Sustainable Development in the Post-Pandemic Period" (SDPPP-2021). SHS Web Conf. Volume 126, 2021.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Vavina, L.S., Butenko, V.A., Gudym, I. M.* (2012). [The program for the development of children with children and with a decrease in the speed from 3 to 6 years]. Kyiv: Pedagogical thought, [in Ukrainian].
2. *Gudym, I.M.* (2015). [Pedagogical technologies of early intervention for children with profound visual impairments]. Education of people with special needs: ways of development, vol. 10. (pp. 49-56), [in Ukrainian].
3. *Kobylchenko V.V.* (2015). Stanovlenie lichnosti doshkol'nika v norme i pri narushenijah zrenija: monografija [Formation of the personality of a preschooler in norm and with visual impairment: a monograph]. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, [In Russian].
4. *Kostenko, T.M., Dovhopola, K.S., Lehkyi, O.M., Kondratenko, S.V.* (2020). Vychovannia i rozvytok ditei z porushenniamy zoru: Metodychni rekomendatsii dlia batkiv [Education and development of children with visual impairments: Guidelines for parents]. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/722338/> [in Ukrainian].
5. *Tatiana Kostenko, Kateryna Dovhopola* (2021). Information and Communication Technologies Usage in Working with Families of Early Aged and Preschool Children with Visual Impairments in Terms of Distance Psychological and Pedagogical Support. International Scientific and Practical Conference "Sustainable Development in the Post-Pandemic Period" (SDPPP-2021). SHS Web Conf. Volume 126, 2021.



ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ В УМОВАХ НУШ

ДУКА Володимир, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; wbh7dww@ukr.net, ORCID: 0000-0002-3573-4130

У статті здійснено теоретичний аналіз та осмислення існуючих моделей освітнього середовища, проаналізовано наукові підходи щодо проблеми організації освітнього середовища та його структурних компонентів. Сфокусовано увагу на тому, що освітнє середовище розглядається сучасними науковцями з точки зору його функціональності, а саме як: система впливів умов формування особистості; простір, де соціалізується й розвивається особистість; як змодельоване середовище для реалізації можливостей дитини.

Зазначено, що освітнє середовище в закладі спеціальної освіти – це багаторівнева система умов, обставин, чинників, можливостей, яка забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності певного освітнього суб'єкту в усіх аспектах – цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному. Автором сфокусовано увагу на тому, що якісний психолого-педагогічний супровід процесу зростання дитини визначається якістю створених освітніх умов, головною серед яких є освітнє середовище, яке забезпечує оптимальний розвиток особистості. Подано узагальнене визначення освітнього середовища.

Виділено основні характеристики та параметри освітнього середовища як педагогічної категорії. Зазначено, що освітнє середовище виступає як змістово-насичене, трансформуюче, поліфункціональне, варіативне, доступне, безпечне утворення, що цілеспрямовано забезпечує повноцінну освіту та розвиток дитини.

Сфокусовано увагу на тому, що в умовах реалізації Концепції «Нова Українська школа» використовується загалом аналогічний підхід до визначення структурних компонентів освітнього середовища, що відповідають структурним компонентам освітнього середовища. Виділено основні структурні компоненти освітнього середовища в сучасних умовах розвитку освіти. Узагальнено та дано характеристику структурним компонентам освітнього середовища спеціального закладу освіти для дітей з тяжкими порушеннями розвитку в умовах НУШ. Зазначено, що спільним у більшості теоретичних підходів до визначення педагогічної категорії «освітнє середовище» є визнання значущості цього феномена для якісної організації супроводу учнів, їхнього особистісного розвитку.

Ключові слова: освіта; освітні умови; розвиток особистості; компоненти освітнього середовища, Нова українська школа.



Duka Volodymyr, Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

To the problem of forming an educational environment for children with complex developmental disabilities in nus conditions

The article provides a theoretical analysis and understanding of existing models of the educational environment, analyzes scientific approaches to the problem of organizing the educational environment and its structural components. Attention is focused on the fact that the educational environment is considered by modern scientists from the point of view of its functionality, namely as: a system of influences of the conditions of personality formation; a space where personality is socialized and developed; as a simulated environment for realizing the child's potential.

It is noted that the educational environment in a special education institution is a multi-level system of conditions, circumstances, factors, opportunities that provides optimal parameters of the educational activity of a certain educational subject in all aspects - target, content, procedural, effective, resource. The author focused attention on the fact that quality psychological and pedagogical support of the child's growth process is determined by the quality of the created educational conditions, the main one of which is the educational environment that ensures optimal personality development. A generalized definition of the educational environment is given.

The main characteristics and parameters of the educational environment as a pedagogical category are highlighted. It is noted that the educational environment acts as a content-rich, transformative, multifunctional, variable, accessible, safe education that purposefully provides a full-fledged education and development of the child.

Attention is focused on the fact that in the conditions of the implementation of the «New Ukrainian School» Concept, a generally similar approach is used to determine the structural components of the educational environment, which correspond to the structural components of the educational environment. The main structural components of the educational environment in modern conditions of education development are highlighted. The structural components of the educational environment of a special educational institution for children with severe developmental disorders in the conditions of NUS are summarized and characterized. It is noted that common in most theoretical approaches to the definition of the pedagogical category «educational environment» is the recognition of the significance of this phenomenon for the qualitative organization of support for students, their personal development

Keywords: education; educational conditions; personality development; components of the educational environment, New Ukrainian school.

Актуальність дослідження. В умовах реформування освітньої галузі України одним із важливих стратегічних завдань є її спрямованість на забезпечення підготовки дитини до повноцінного життя у сучасних соціально-економічних умовах. Невід'ємною частиною життєвого середовища дитини є освітнє середовище. Створення сучасного освітнього середовища є однією з основних концептуальних засад освітньої реформи в Новій українській школі (далі – НУШ).

Сучасні технології навчання переорієнтовано із «засвоєння знань» на формування «компетентностей», що базуються на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти, у рамках якої школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, реалізуючи на практиці принцип дитиноцентризму. Особливої актуальності розв'язання означеної проблеми набуває стосовно



учнів з особливими освітніми потребами, для яких навчання та виховання в закладі спеціальної освіти породжують суперечності між прагненнями учнів й їхніми можливостями та досягненням загальної освітньо-виховної мети. Одним із ключових чинників, які впливають на розвиток пізнавальних, навчальних, соціальних можливостей дітей з особливими освітніми потребами, є освітній простір, де перебуває дитина.

Відтак, першочерговим є вирішення питання моделювання якісного та ефективного освітнього середовища для дітей особливими освітніми потребами, що можливо лише під час розвитку усіх його компонентів.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій засвідчує, що досліджувана проблема є предметом активних обговорень, прогнозів та системних досліджень учених і практиків. Філософсько-педагогічні аспекти освітнього середовища розглядали Кошіль, 2017; Петько, 2015; Андрущенко, 2009; проблемою проектування освітнього середовища, як фактору впливу на формування особистості, займаються Удич, 2018; Смолюк, 2018. Питання проектування освітнього середовища відображені в нормативних освітніх документах: Законах України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020); Концепції «Нова школа. Простір освітніх можливостей» (2016) та ін. Останнім часом з'явилася велика кількість публікацій із проблеми організації освітнього середовища. Психологічну характеристику освітньому середовищу надають Алексєєва, 2017; Габа, 2016; Ковалевська, Пасічніченко, 2016; Рібцун, 2011.

Однак, на сьогодні немає єдиної думки щодо визначення поняття «освітнє середовище», його структури, характеристики основних структурних компонентів, функцій, рівнів взаємодії, особливостей його проектування. В сучасній педагогічній науці середовищний підхід розглядається як управління через освітнє середовище процесами виховання і розвитку особистості учня; спрямованих на перетворення його у засіб проектування й діагностики результату навчання і виховання (Новікова, 2014; Мануйлов, 2008; Удич, 2017). Цей підхід у контексті нашого дослідження є сукупністю компонентів освітнього середовища та системою взаємодії з ним усіх суб'єктів закладу спеціальної освіти.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз та осмислення існуючих моделей освітнього середовища, проаналізувати підходи до структурування освітнього середовища, узагальнити та дати характеристику структурним компонентам освітнього середовища спеціального закладу освіти для дітей зі складними порушеннями розвитку в умовах НУШ.

Методи дослідження. Для досягнення мети було використано аналіз, порівняння та систематизація сучасних науково-методичних, вітчизняних та зарубіжних літературних джерел із педагогіки.

Результати дослідження В умовах навчально-виховного та корекційно-розвивального процесу спеціального закладу освіти надзвичайно важливо досягти організації саме такого освітнього середовища, яке б сприяло соціалізації, розвитку особистісних цінностей, формування особистості і характеризувалося переважанням позитивним впливом на неї. Особливо коли йдеться про систему спеціальної освіти, де пріоритетне значення у вихованні відводиться мето-



ду прикладу, наочності, оскільки діти, що мають складні порушення розвитку, більшою мірою, ніж діти нейротипові, схильні до наслідування поведінки оточуючих, потребують підвищеної уваги та організації освітнього середовища. Саме ефективне освітнє середовище закладу освіти спроможне забезпечити підвищення якості надання освітніх послуг за рахунок упровадження педагогічних інновацій, індивідуального та диференційованого підходу до кожного учня, високої педагогічної майстерності вчителя.

Головним показником сформованості освітнього середовища (Панов, 2016) є його можливості щодо ефективного особистісного саморозвитку особистості школяра. Причому особливого значення набуває єдність властивостей освітнього середовища і самого суб'єкта педагогічного процесу. Так, з метою використання потенційних суб'єктивних та об'єктивних можливостей учень виявляє активність, перетворюючись водночас і на суб'єкта навчально-виховного процесу, і особистісного розвитку.

Як зазначає Ярошинська, 2015, змістовий аналіз поняття «середовище» у міждисциплінарному аспекті більшістю наук розкривається через фундаментальні категорії – «світ», «простір», «оточення», «місце», «умова». Дослідниця характеризує їх таким чином: категорія «світ» – формує уявлення, що співвідносяться із суб'єктом, про середовище як про певну частину об'єктивної реальності; «простір» наповнює середовище такими властивостями, як: матеріально-процесуальна природа, структура і наявність кордонів; середовище трактується через «оточення» тільки для певного суб'єкта; категорія «місце» вказує, що середовище завжди конкретне, існує тільки в певному місці і в точний час; категорія «умови» визначає взаємозумовленість існування суб'єкта і середовища, тому що не тільки умови навколишнього світу становлять його основу, а й особистість, що формується, є невід'ємною умовою існування відповідного середовища, оскільки «умова» – це те, від чого залежить певний елемент із системи чи комплексу об'єктів, «з наявності якого за необхідністю впливає це явище» (Ярошинська, 2015: 310).

На думку Ясвіна (2001), щоб мати розвивальний ефект, освітнє середовище має забезпечувати комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу (тобто і учнів, і педагогів). Цей комплекс складається з чотирьох структурних компонентів освітнього середовища як сукупності умов та чинників, що підлягають проектуванню, моделюванню та експертизі:

- просторово-предметний компонент (приміщення для занять та допоміжних служб, будівля в цілому, прилегла територія тощо), що має забезпечувати різноманітність просторових умов (гетерогенність та складність), зв'язність їх функціональних зон, гнучкість (можливість оперативної зміни), керованість, символічну функцію, індивідуалізованість та автентичність (сумісність життєвих проявів);

- психодидактичний компонент, тобто зміст та методи навчання, зумовлені психологічними цілями побудови освітнього процесу, що забезпечує відповідність цілей навчання, його змісту та методів психологічним, фізіологічним та віковим особливостям розвитку дітей;



– соціально-контактний (соціокультурні особливості території; особистий приклад оточуючих; установи та організації, з якими учневі доводиться взаємодіяти; мікросоціуми, до яких він залучений), інформаційний (нормативно-правовий простір; устрій освітньої установи; засоби наочності та реклами; персонально адресовані впливи), предметний (фізична організація простору, використовувані предмети та устаткування; специфіка діяльності, до якої включено учня; санітарно-гігієнічні умови)

– технологічний (діяльнісний), де зміст останнього компонента становлять зв'язок між першими двома, тобто педагогічне забезпечення можливостей середовища (Ясвін 2001).

Теоретичним підґрунтям у моделюванні просторово-предметного компоненту освітнього середовища є усвідомлення його соціально-культурного контексту, що визначається суспільством, природним оточенням і специфікою його призначення. При цьому просторово-предметне середовище навчального закладу в узагальненому вигляді розглядається як сукупність структурованих певним чином просторово-предметних властивостей і відносин, в яких відбувається життєдіяльність дитини в усіх її проявах (Бобренко, 2013).

Просторово-предметний компонент освітнього середовища враховує просторові умови та предметні засоби, сукупність яких забезпечує можливість необхідних просторових дій і поведінки суб'єктів освітнього середовища, що є однією з умов розвитку просторового орієнтування дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

На думку Бобренко, 2013; важливими є такі принципи організації просторово-предметного компонента освітнього середовища, які можуть бути визначені як оптимальні:

- принцип розмаїтості та складності, який передбачає створення можливостей просторового та предметного вибору усіма учасниками освітнього процесу;
- принцип зв'язності різних функціональних зон, який означає наявність можливостей багатофункціонального використання елементів просторового середовища, створення цілісного простору;
- принцип гнучкості й керованості середовища, котрий припускає наявність можливостей для функціональних змін різних предметів залежно від умов освітнього процесу;
- принцип організації середовища як носія символічного повідомлення, що пов'язаний з наданням додаткової актуальної інформації учасникам освітнього процесу, що підвищує їх можливості управління цим середовищем;
- принцип персоналізації середовища, який забезпечує суб'єктам освітнього процесу можливість задоволення потреби у персоналізованому просторі;
- принцип автономності середовища, який забезпечує для всіх учасників освітнього процесу можливість життєдіяльності в найбільш сприятливому для них ритмі, відповідному віковим, статевим та іншим особливостям.

Як потужний засіб психологічного впливу на дітей, просторово-предметна організація освітнього середовища структурувалася та коригувалася, акумулюючи в собі культурно-історичні та ідеологічні цінності суспільства, виконуючи



соціальне замовлення щодо формування відповідних індивідуально-психологічних якостей людини, визначаючи характер і моделі її поведінкових реакцій у відповідь на зовнішні впливи.

У психолого-педагогічній літературі з проблеми просторової структури освітнього середовища загалом використовується поняття «предметно-естетичне середовище». Таке середовище включає в себе навчальну будівлю та його приміщення, двір, територію, меблі, обладнання, наочність, озеленення та часто позначається також як просторово-предметне середовище (Павлова, 2004).

Просторово-предметне середовище виступає «посередником» між дорослим та дитячим світом. Відтак, останній завжди орієнтований на предметні елементи світу дорослих: знаки, символи, відносини тощо. Діяльність дитини, пов'язана з використанням речей, подібна предметній діяльності та діяльності з психологічними знаряддями (Виготський). У цій діяльності виділяється інструментальність, опосередкованість, доцільність. Результатом визначення та використання предметів стає їх перетворення. Діти з складними порушеннями розвитку пізнають предмети сенсорним шляхом і за допомогою мислення, в тому числі й просторового (Павлова, 2004).

На думку Subetto, 1999; злагодженість людини та її матеріального оточення здійснюється тому, що в ньому діють закони сприймання (працюють всі аналізатори і рецептори). Ця ідея визначила основні принципи побудови предметно-просторового середовища спеціального закладу освіти, в якому створюються умови для самостійного набуття дитиною досвіду пізнання себе, власного організму, тіла та його рухових можливостей. Правильно створене середовище задовольняє потребу вихованця в руховій діяльності, отриманні інформації про здоровий спосіб життя та його досягнення, про стосунки з довкіллям. Таке середовище створює певну психологічну комфортність дитини: внутрішню захищеність, можливість вибору різних форм пізнавальної та рухової активності.

Отже, просторово-предметний компонент є одним із ключових складових освітнього середовища дитини зі складними порушеннями розвитку, її ефективності навчання та виховання. Просторово-предметне середовище є осередком способів пізнання себе та довкілля.

В сучасній педагогічній науці широко оперують поняттям «здоров'язбережувальне середовище», як важливий компонент освітнього середовища, адже в Україні останні роки спостерігається тенденція погіршення стану здоров'я дітей. Як зазначає Вітюк, 2018, здоров'язбережувальне середовище – це середовище, у якому створюються такі умови, за яких дитина може усвідомити цінність свого здоров'я, оволодіти способами його збереження і навчитися способам саморегуляції, що дозволять їй зберегти здоров'я. Основними напрямками формування здоров'язбережувального освітнього середовища є:

- забезпечення організаційно-гігієнічних умов здійснення освітнього процесу;
- утвердження пріоритету грамотного піклування про здоров'я учнів;
- підбір та навчання педагогічних працівників здоров'язбережувальних технологій;
- реалізація принципів здоров'язбережувальної педагогіки на практиці;



- навчання здоров'я та виховання культури здоров'я учнів;
- моніторинг стану фізичного та психічного здоров'я школярів, вплив здоров'язбережувальних чинників та результативності діяльності школи щодо охорони здоров'я учнів;
- оптимізація діяльності медичної та психологічної служб школи;
- попередження «шкільних хвороб», «шкільних стресів».

Процес створення здоров'язбережувального середовища ми визначаємо як комплекс змін традиційної системи, спрямованих на підвищення ефективності діяльності щодо збереження і зміцнення життєздатності учнів і педагогів у взаємозв'язку з корекцією їхньої внутрішньої картини здоров'я.

Таким чином, проблема формування здоров'язбережувального навчального середовища спеціального закладу освіти як компоненту освітнього середовища синтезує низку завдань: збереження та зміцнення фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я учнів. Серед стратегічних завдань сучасної школи пріоритетним визначено сприяння фізичному, психічному здоров'ю молоді, а одним зі шляхів реформування змісту освітньої підготовки – утвердження пріоритетів здорового способу життя людини. Відтак, одним з найважливіших завдань педагога у контексті організації освітнього середовища є «посередництво» між учнем і середовищем з метою максимального використання можливостей середовища і розкриття потенціалу дитини.

В організації освітнього середовища одним із пріоритетних його компонентів є соціально-контактний компонент. Як зазначає Гуцуляк, 2017; соціально-контактний компонент освітнього середовища існує завдяки численним взаємовідносинам його членів і соціальних інститутів. До особливостей соціально-контактного компонентів відносять: рівень і характер можливостей для самоактуалізації та самореалізації, прояву індивідуальних здібностей і творчого потенціалу особистості; рівень єдності й цілісності складових елементів (соціальних відносин, соціальних сфер); рівень рівномірності розвитку різних елементів і сфер соціального середовища.

Умови, які безпосередньо впливають на особистість, можна класифікувати на дві групи – суспільні та матеріально-фізичні. До першої належать первинні колективи, педагогічний процес, ритуали, соціальне середовище певного регіону, до другої – матеріально-побутові умови життєдіяльності вихователів і вихованців у конкретній освітньо-виховній системі, морально-психологічний клімат у колективі тощо.

Виховна робота має послабити асиміляцію факторів впливу соціальних процесів, які зумовлюють поряд із позитивним впливом соціального середовища негативні моменти, що дестабілізують свідомість і поведінку особистості.

У структурі соціального середовища виділяють макро- і мікрорівні. Макрорівень – це система соціальних відносин у суспільстві. До його структури та змісту належить сукупність багатьох факторів, зокрема економічних, правових, ідеологічних, культурних, політичних тощо.

Мікрорівень – це конкретні умови життя особистості (сім'я, сусідство) та умови в середовищі найближчого оточення (вулиця, тип поселення, навчаль-



ний або трудовий колектив, громадські організації, формальні та неформальні об'єднання)

На основі виховних можливостей соціального компоненту виокремлено поняття «виховне середовище». За твердженням Алексеєнко, виховне середовище – це середовище безпосереднього та опосередкованого впливу на дитину на мікрорівні, сукупність об'єктивних факторів, що утворює умови життєдіяльності особистості, передачі їй суспільно-історичного досвіду людства і національної культури, впливає на формування її фізичних, психічних та соціально-адаптивних можливостей, процес і повноту творчої самореалізації (Малиношевський, 2011).

Соціально-контактний компонент має такі складові:

- сім'я як соціальний інститут (традиції, звичаї, цінності, стиль виховання);
- заклад загальної середньої освіти (навчальний процес, виховний процес, позаурочний час);
- мікрорайон (позашкільні заклади, просвітницькі заклади, заклади дозвілля) (Гевчук, 2012).

Процес формування соціально-контактного середовища вимагає врахування таких компонентів:

- інформаційно-діагностичного: підготовка діагностичної інформації та довідкового матеріалу щодо організації навчання, самоосвіти та саморозвитку особистості;
- змістовно-методичного: концепції навчання, виховання, навчальні програми, індивідуальні плани, посібники, підручники, довідники тощо;
- комунікаційно-організаційного: розподіл ролей, обов'язків суб'єктів педагогічного процесу, визначення цілей та завдань; комунікаційна сфера – стиль спілкування, способи взаємодії; форми і методи організації педагогічного процесу.

Тобто, соціально-контактний компонент освітнього середовища ми розглядаємо як відкриту педагогічну систему, яка тісно пов'язана з зовнішніми чинниками і яка не може функціонувати поза їх межами та впливами. Він виступає як ефективна міжособистісна взаємодія, що сприяє емоційному благополуччю учнів і педагогів, розвитку психологічно здорової особистості, особистісному та компетентнісному зростанню учнів.

Забезпечує цілі навчання, зміст і методи, відповідно особливостям розвитку дитини (вікові, психологічні, фізіологічні) психодидактичний компонент. (Бех, 2011). Основною метою освіти та виховання у розвивальному освітньому середовищі виступає створення умов задля розвитку унікальної особистості, яка прагне максимальної самореалізації, відкрита для сприйняття нового, здатна робити вибір у нестандартних ситуаціях. На нашу думку, заслуговує на увагу й проблема формування у дітей мотивації, що впливає на умови досягнення як особистого успіху, так і ефективність усього освітнього процесу закладу спеціального закладу освіти для дітей зі складними порушеннями розвитку. Механізм реалізації індивідуальних освітніх траєкторій полягає у розробці для кожного учня проекту власного розвитку з урахуванням індивідуальних рис, задатків, вікових, психофізичних можливостей, індивідуальних режимів



життєдіяльності дитини з урахуванням її даних про здоров'я, інтересів, нахилів, уподобань. Правильний підхід до означеного процесу дозволяє вчасно скерувати, скоригувати розвиток освітніх процесів учня; надати йому потрібні не лише освітні послуги, а й допомогу у процесі саморозвитку та самореалізації.

В сучасних умовах організації освітнього середовища, інформаційної глобалізації, вимушеної необхідності організації дистанційних форм навчання (епідеміологічні обмеження, освітній процес під час військових дій, вимушена фізична віддаленість суб'єктів освіти) на нашу думку, одним із наскрізних його компонентів є інформаційно-комунікаційне середовище Петухова, 2016; визначає його як сукупність знань, технологічних і ментальних сутностей, які в синхронній інтеграції забезпечують якісне оволодіння системою відповідних знань. Важливо, що в належно організованому інформаційно-комунікаційному середовищі в сучасних умовах створені відповідні функціональні можливості: доступ до ресурсів у будь-який зручний час, зручний і гнучкий сервіс, що уможливорює пошук необхідних інформаційних ресурсів, безкоштовний обмін інформацією між користувачами та ін. У контексті спеціальної освіти розглядаємо комп'ютерно-орієнтоване навчальне середовище, що передбачає використання вчителем комп'ютерних і інформаційних технологій навчання, спеціального програмного забезпечення з необхідними для учня дидактичними, методичними матеріалами, творчими завданнями, включенням елементів автоматизації управління навчальним процесом і надання можливості роботи з ресурсами глобальної мережі Інтернет. Медійне (мультимедійне) середовище школи характеризується використанням у педагогічному процесі навчальних веб-сайтів, пізнавальних фільмів, мультфільмів, телепередач тощо. В умовах сучасного глобального комунікаційного простору посилюється потужний вплив на зростаючу особистість інформаційно-комп'ютерних технологій. Це потребує формування насамперед духовно-культурного простору, оскільки світова інфосфера змушує спілкуватися спрощеною мовою здебільшого віртуально. Характер праці та навчання «в умовах масової комп'ютеризації сприяє посиленню раціоналізму» та «універсалізації мовних засобів вираження». Як зазначає Кремень, 2011; «поява такого типу раціоналізму може спричинити втрату людиною здатності творчого сприйняття світу та розвитку її інтуїтивних можливостей». За належного психолого-педагогічного супроводу використання інформаційного ресурсу в умовах навчання й виховання школярів слугує засобом гуманізації пізнавальної інформації і «може виступати могутнім чинником розкриття творчих потенцій особистості, звільнивши її від рутинної, формально-допоміжної праці» (Кремень, 2011), змінюючи характер самої творчості.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Теоретичний аналіз наукових підходів щодо проблеми організації освітнього середовища та його структурних компонентів дозволяє стверджувати, що освітнє середовище розглядається сучасними науковцями з точки зору його функціональності, а саме як: система впливів умов формування особистості; простір, де соціалізується й розвивається особистість; як змодельоване середовище для реалізації можливостей дитини. Це багаторівнева система умов, обставин, чинників, можливостей,



яка забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності певного освітнього суб'єкту в усіх аспектах – цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному. Ми вбачаємо, що структуру освітнього середовища складає єдність п'яти його компонентів (просторово-предметний компонент – осередок способів пізнання себе та довкілля; здоров'язбережувальний компонент – збереження та зміцнення фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я учнів; соціально-контактний компонент – міжособистісна взаємодія, що сприяє емоційному благополуччю учнів і педагогів, розвитку психологічно здорової особистості, особистісному та компетентісному зростанню учнів; психодидактичний компонент – створення умов задля розвитку унікальної особистості, яка прагне максимальної самореалізації; інформаційно-комунікаційний компонент – передбачає використання вчителем комп'ютерних і інформаційних технологій навчання, спеціального програмного забезпечення з необхідними для учня дидактичними, методичними матеріалами, творчими завданнями).

Відтак, освітнє середовище виступає як змістово-насичене, трансформуюче, поліфункціональне, варіативне, доступне, безпечне утворення, що цілеспрямовано забезпечує повноцінну освіту та розвиток дитини. У якості основних характеристик освітнього середовища як педагогічного феномена виступають: цілеспрямованість, спеціальна організація специфічної педагогічної діяльності, взаємодія всіх суб'єктів освітнього процесу, інтегративність та варіативність.

Перспективи подальших досліджень з проблеми формування освітнього середовища ми вбачаємо в поглибленні та узагальненні поняття «освітнє середовище спеціального закладу освіти», розробці структурно-функціональної моделі освітнього середовища з урахуванням особливостей психофізичного розвитку дітей зі складними порушеннями розвитку в умовах НУШ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кошіль, О. (2017). Освітнє середовище дошкільного навчального закладу: генеза та сутнісний зміст поняття. *Освітологічний дискурс*, 18-19(3-4), 150-162. https://www.researchgate.net/publication/344563418_GENEZA_TA_SUTNISNIJ_ZMIST_PONATTA_OSVITNE_SEREDOVISE_DOSKILNOGO_NAVCALNOGO_ZAKLADU
2. Петько, Л. (2015). Філософсько-педагогічні підходи до розуміння «професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в сучасних реаліях освіти. *Young Scientist*, 2 (17), 87-90. <http://enpuir.npu.edu.ua:8080/handle/123456789/7451>
3. Удич, З. (2017). Середовищний підхід у впровадженні інклюзивної освіти в середній загальноосвітній школі. *Наукові записки. Серія: педагогіка*, 3., 127-134. <https://doi.org/10.25128/2415-3605.17.3.17>
4. Смолюк С.В. (2017). Організаційно-педагогічні умови становлення розвивального освітнього середовища в системі початкової освіти України (кінець XX – початок XXI ст.). (Дис. канд. пед. наук). Луцьк.
5. Алексеева, Т. (2013). Психологічна характеристика освітнього середовища як чинника розвитку відповідальності майбутнього фахівця. С.Д. Максименко (Ред.), *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН*



України. Т. 1-10, (Т.10, с. 26-36). Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство». <http://repository.vsu.org/getfile.php/8971.pdf>

6. *Габа, І.* (2010). Освітнє середовище: соціально-психологічна парадигма. С. Д. Максименко (Ред.), Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України, 22, (Т. 7, с. 27-31). Київ. http://ecopsy.com.ua/data/zbirki/2010_22/sb22_05.pdf

7. *Ковалевська, Н., & Пасічніченко, А.* (2016). Сучасні уявлення про освітнє середовище як психологопедагогічний феномен. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 9 (63), 50-61. <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/10477>

8. *Ярошинська О. О.* (2015). Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. (Дис. доктора пед. наук). Київ.

9. *Ясвин, В.А.* (2001) Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл

10. *Павлова, Т. А.* (1999). Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников. Москва: Шк. Пресса.

11. *Бобренко, І.* (2013). Організація просторово-предметного компонента освітнього середовища як одна з умов розвитку просторового орієнтування дошкільників з обмеженими розумовими можливостями. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 4(1), 120-127. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooor_2013_4%281%29_17

12. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери (2012). Київ, Сімферополь: Універсум.

13. *Малиношевський, Р. В.* (2011). Соціально-педагогічні засади формування цілісного виховного середовища дитини у педагогічній спадщині В. Сухомлинського. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.

14. *Гевчук, Н. С.* (2012). Виховання дітей трудових мігрантів в умовах соціально-освітнього середовища. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.

15. *Кремень, В. Г.* (2011). Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ: Т-во «Знання» України.

16. *Вітюк, В. В.* (2018). Підготовка педагогів до створення здоров'язбережувального освітнього середовища у системі післядипломної освіти. Формування інноваційного здоров'язбережувального освітнього середовища: досвід проектування і реалізації: матеріали круглого столу. Луцьк: ВІППО.

17. *Бех, І.* (2012). Рефлексія в духовному саморозвитку особистості. Педагогіка і психологія, 1 (74), 30–37. http://e-cat.scilib.chnu.edu.ua/cgi/irbis64r_12/cgiirbis_64.exe?LNG=uk&P21DBN=SKS&I21DBN=SKS_PRINT&S21FMT=fullw_print&C21COM=F&Z21MFN=154746

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Koshil, O.* (2017). Osvitnie seredovyshche doshkilnoho navchalnoho zakladu: geneza ta sutnisnyi zmist poniattia. [Educational environment of a preschool educational institution: genesis and essential meaning of the concept.]. Osvitolohichni dyskurs- Educational discourse, 18-19(3-4), 150-162. https://www.researchgate.net/publication/344563418_GENEZA_TA_SUTNISNIJ_ZMIST_PONATTA_OSVITNE_SEREDOVISE_DOSKILNOGO_NAVCALNOGO_ZAKLADU [in Ukrainian].

2. *Petko, L.* (2015). Filosofska-pedahohichni pidkhody do rozuminnia «profesiino oriietovanoho inshomovnoho navchalnoho seredovyshcha v suchasnykh realiakh osvity. [Philosophical and



pedagogical approaches to understanding «professionally oriented foreign language educational environment in modern realities of education». *Young Scientist - Young Scientist*, 2 (17), 87-90. <http://enpuir.npu.edu.ua:8080/handle/123456789/7451> [in Ukrainian].

3. *Udych, Z.* (2017). Seredovyshchnyi pidkhid u vprovadzhenni inkluzyvnoi osvity v serednii zahalnoosvitnii shkoli. [Environmental approach in the introduction of inclusive education in secondary school]. <https://doi.org/10.25128/2415-3605.17.3.17> [in Ukrainian].

4. *Smoliuk S.V.* (2017). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy stanovlennia rozvyvalnoho osvitnoho seredovyshcha v systemi pochatkovoï osvity ukrainy (kinets XX – pochatok XXI st.). [Organizational and pedagogical conditions of formation of the developmental educational environment in the system of primary education of Ukraine (end of XX-beginning of XXI century)]. Candidate's thesis. Luts'k. [in Ukrainian].

5. *Alekseeva, T.* (2013). Psykholohichna kharakterystyka osvitnoho seredovyshcha yak chynnyka rozvytku vidpovidalnosti maibutnoho fakhivtsia/ [Psychological characteristics of the educational environment as a factor in the development of responsibility of the future specialist]. In S.D. Maksymenko (Eds), *Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy*. - Collection of scientific works of the Institute of Psychologia named after GS Kostyuk of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. (Vols. 1-12). (Vol. 10, pp. 26-36). Kyiv: DP «Informatsiino-analitychne ahentstvo». <http://repository.vsu.org/getfile.php/8971.pdf> [in Ukrainian].

6. *Haba, I.* (2010). Osvitnie seredovyshche: sotsialno-psykholohichna paradyhma. [Educational environment: socio-psychological paradigm]. In S.D. Maksymenko (Eds), *Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy*. - Collection of scientific works of the Institute of Psychologia named after GS Kostyuk of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. (Vols. 1-10). (Vol. 7, pp. 26-31). Kyiv: http://ecopsy.com.ua/data/zbirki/2010_22/sb22_05.pdf [in Ukrainian].

7. *Kovalevska, N., & Pasichnichenko, A.* (2016). Suchasni uiavlennia pro osvitnie seredovyshche yak psykholohopedahohichniy fenomen. [Modern ideas about the educational environment as a psycho-pedagogical phenomenon]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, (63), 50-61. <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/10477> [in Ukrainian].

8. *Yaroshynska O. O.* (2015). Teoretychni i metodychni zasady proektuvannia osvitnoho seredovyshcha profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly. [Theoretical and methodological principles of designing an educational environment of professional training of future elementary school teachers]. Doctor's thesis. Kyiv. [in Ukrainian].

9. *Jasvin, V.A.* *Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovaniia k proektirovaniu*. [Educational environment: from modeling to design]. Moskva: Smysl. [in Russian].

10. *Pavlova, T. A.* (1999). Razvitie prostranstvennoho oriietirovaniia u doskolnskov y mladshykh shkolnskov, [The development of spatial orientation in preschool children and primary schoolchildren]. Moskva: Shk. Pressa. [in Russian]

11. *Bobrenko, I.* (2013). Orhanizatsiia prostorovo-predmetnoho komponenta osvitnoho seredovyshcha yak odna z umov rozvytku prostorovoho oriietuvannia doshkilnykiv z obmezhenymy rozumovymy mozhlyvostiamy. [Organization of a spatial and subject component of the educational environment as one of the conditions for the development of spatial orientation of preschoolers with disabilities]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy - Education of persons with special needs: ways of development*, 4 (1), 120-127. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2013_4%281%29__17 [in Ukrainian].



12. Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery, (2012). [Encyclopedia for social professionals]. Kyiv, Simferopol:Universum.

13. *Malynoshchynskyi, R. V.* (2011). Sotsialno-pedahohichni zasady formuvannia tsilisnogo vykhovnoho seredovyshcha dytyny u pedahohichnii spadshchyni V. Sukhomlynskoho. [Socio-pedagogical principles of the formation of a holistic educational environment of the child in the pedagogical heritage of V. Sukhomlynskyi]. Extended abstract of Candidate's thesis. Kyiv. [in Ukrainian].

14. *Hevchuk, N. S.* (2012). Vykhovannia ditei trudovykh mihrantiv v umovakh sotsialno-osvitnoho seredovyshcha. [Raising children of migrant workers in the social and educational environment]. Extended abstract of Candidate's thesis. Kyiv. [in Ukrainian].

15. *Kremen, V. H.* (2011). Filosofiia liudynotsentryzmu v osvitnomu prostori. [The philosophy of human-centeredness in the educational space]. Kyiv: TV «Znannia Ukrainy» [in Ukrainian].

16. *Vitiuk, V. V.* (2018). Pidhotovka pedahohiv do stvorennia zdoroviazberezhuvального osvitnoho seredovyshcha u systemi pislidyplomnoi osvity. [Training of teachers to create a health-preserving educational environment in the system of postgraduate education]. Formuvannia innovatsiinoho zdoroviazberezhuvального osvitnoho seredovyshcha: dosvid proektuvannia i realizatsii : materialy kruhloho stolu. - Formation of an innovative health-preserving educational environment: design and implementation experience: materials of the round table. Lutsk: VIPPO.

17. *Bekh, I.* (2012). Refleksiiia v dukhovnomu samorozvytku osobystosti. [Reflection in the spiritual self-development of the individual]. Pedahohika i psykholohiia- Pedagogy and psychology, 1 (74), 30–37. http://e-cat.scilib.chnu.edu.ua/cgi/irbis64r_12/cgiirbis_64.exe?LNG=uk&P21DBN=SKS&I21DBN=SKS_PRINT&S21FMT=fullw_print&C21COM=F&Z21MFN=154746



Шановні читачі!

Просимо звернути увагу на нові вимоги до подання статей.

Подання рукопису статті до розгляду журналу передбачає:

- надання **Довідки від автора**;
- надсилання сканованої копії передплати журналу «Особлива дитина: навчання і виховання» (<http://www.pedpresa.com.ua>);
- оформлення тексту статті відповідно до **Вимог до оформлення авторських рукописів**.

Матеріали надсилаються на електронну адресу logojuli@i.ua.

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 сторінок (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 «Keywords:» виділено жирним шрифтом).

Анотації мають бути обсягом не менше 1800 та не більше 2300 знаків без пробілів.

У 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 невирішених 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 внутрішньотекстові 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/transliterations>.

Для **транслітерації російських** джерел рекомендуємо скористатися онлайн-сервісом: <http://translit.cc>.

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

Довгопола Катерина Станіславівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей із порушеннями зору Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна

Дука Володимир Валентинович – аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; директор навчально-реабілітаційного центру «Надія» Вишгородської міської ради.

Засенко В'ячеслав Васильович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, почесний радник директора Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна.

Кульбіда Світлана Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу навчання жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна.

Курінна Владислава Русланівна – молодший науковий співробітник відділу освіти дітей із порушеннями зору Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна

Лещій Наталія Петрівна – доктор педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, м. Одеса, Україна.

Маматова Зульфія Раїсівна – викладач кафедри дефектології та фізичної реабілітації ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, м. Одеса, Україна.

Нікуленкова Наталія Михайлівна – директор спеціальної школи № 16 м. Києва, вчитель вищої категорії, вчитель-методист.

Прохоренко Леся Іванівна – доктор психологічних наук, професор, директор Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна.

Чеботарьова Олена Валентинівна – доктор педагогічних наук, завідувач відділ освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.





INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Kseniia Buzhynetska, a Junior researcher of the Department of psychological and pedagogical support of children with special needs of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Kateryna Doshopola, PhD (Psychology), Senior researcher, the Head of the Department of education of children with vision disabilities of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine), Kyiv

Valentyna Iliana, PhD, a Senior Researcher of the Department of Speech Therapy of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

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

Svitlana Kondratenko, a Junior researcher of the Department of education children with vision disabilities of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Svitlana Kulbida, D.Sc. (Education), a Professor, a Senior researcher of the Department of Sign Language Education of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Oleh Lehky, PhD (Education), a Senior researcher of the Department of education children with vision disabilities of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Svitlana Lytovchenko, D.Sc. (Education), the Head of the Department of education of children with hearing disabilities of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine), Kyiv, Ukraine

Yulia Ribtsun, PhD (Education), a Senior researcher of the Department of Speech Therapy of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Julia Shevchenko, a researcher of the Department of psychological and pedagogical support of children with special needs of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine



ІНФОРМАЦІЯ

“

УВАГА!

Відкрито онлайн-архів видань «Педагогічної преси»!

Шановні освітяни!

В умовах протидії пандемії COVID-19 пропонуємо для педагогічних працівників, методистів та студентів зручний онлайн-інструмент – доступ 24/7 до бібліотеки електронних журналів та газет

www.pedpresa.ua

Перелік наших видань:

Газети:

«Освіта України», «Педагогічна газета України», Спецвипуск газети «Освіта України», «Інформаційний збірник для освітян»;

Науково-методичні журнали:

«Українська мова і література в школах України», «Всесвітня література в школах України», «Географія та економіка в рідній школі», «Історія в рідній школі», «Математика в рідній школі», «Іноземні мови в школах України», «Біологія і хімія в рідній школі», «Вища освіта України», «Фізика та астрономія в рідній школі», «Фізичне виховання в рідній школі», «Професійна освіта», «Трудова підготовка в рідній школі», «Особлива дитина: навчання і виховання»

**З повагою,
колектив видавництва «Педагогічна преса»**

”

Державний комітет зв'язку та інформації України ф.СП-1

ПВ	місце	літер.
----	-------	--------

ДОСТАВНА КАРТКА – ДОРУЧЕННЯ

На ~~журнал~~ **68835**

«Особлива дитина: навчання і виховання»

найменування видання

	передплата		кількість комплектів	1
	перезаказування			

на 2022 рік по місяцях

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

поштовий індекс

код вулиці

місто

село

область

район

вулиця

буд.	корп.	кв.
------	-------	-----

Державне інформаційно-видавниче підприємство
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»

В. о. директора видавництва
Аліна ЧЕРНОМОРОВА

Головний редактор редакції журналів
Ніна БЕРІЗКО

Фактична адреса: 02094, м. Київ, вул. Попудренка, 54
Юридична адреса: 01135, м. Київ, пр. Перемоги, 10

+38 (044) 498-10-28

+38 (044) 498-10-29

office@pedpresa.ua

НАД НОМЕРОМ ПРАЦЮВАЛИ:

Юлія РІБЦУН
Ніна ЧЕХОВСЬКА, Світлана РАДІОНОВА

Підписано до друку 15.09.2022 р.

Формат 70х100/16. Папір газет. Друк офсет.
Умовн. друк. арк. 9.1. Обл.-вид. арк. 10.9.

Зам.

Віддруковано в друкарні ТОВ «7БЦ»
Свідцтво суб'єкта видавничої діяльності
ДК №5329 від 11.04.2017
07400, Київська обл., м. Бровари,
6-р Незалежності, 2, кв. 148
e-mail: 7bc@ukr.net, тел: (044) 592-00-80