

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

ОСОБЛИВА ДИТИНА: навчання і виховання

НАУКОВИЙ, НАВЧАЛЬНИЙ, ІНФОРМАЦІЙНИЙ ЖУРНАЛ

№ 1 (113) СІЧЕНЬ – ЛЮТИЙ – БЕРЕЗЕНЬ 2024 ВИХОДИТЬ ЧОТИРИ РАЗИ НА РІК

Схвалено вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(протокол № 2 від 01.02.2024 р.)

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

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

ЗАСНОВНИК

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

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

Видання індексується: Наукова періодика України, EBSCO Education Source, Index Copernicus, MIAR, ResearchBib, Cite Factor

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ

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

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, тел.: 098 949 73 02

Матеріали для публікації надсилати: csnukr@ispukr.org.ua

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

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

© «Особлива дитина: навчання і виховання», 2024

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

EXCEPTIONAL CHILD: teaching and upbringing

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

№ 1 (113) JANUARY – FEBRUARY – MARCH 2024
PUBLISHED 4 TIMES A YEAR

SUBSCRIPTION INDEX 68835

Founded in 1995, published since 1996.

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

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

FOUNDER OF THE JOURNAL

Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Entered into the List of scientific professional publications of category «B» of Ukraine in the field of pedagogical sciences (016 - Special
education) (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 894 dated 10.10.2022)

The journal is indexed by: Scientific periodicals of Ukraine, EBSCO Education Source, Index Copernicus, MIAR,
ResearchBib, Cite Factor

EDITORS' OFFICE

Address: 9, Berlynskogo Str., Kyiv, 04060, Ukraine, Tel.: 098 949 73 02

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

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

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

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

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

The editorial office does not return the manuscripts

© «Exceptional child: teaching and upbringing», 2024

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор

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

Заступник головного редактора

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

Члени редакційної колегії

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

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

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)

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

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

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

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

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

Відповідальний секретар

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

EDITORIAL BOARD

Managing Editor

Vyacheslav Zasenko, 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 Danilavichutiie, 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)

Terezia Harcharikova, 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)

Svitlana Kulbida, Doctor of pedagogical sciences, professor, chief researcher of the sign language training department, Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy 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»

Iryna Omelchenko, Doctor in Psychology, professor, leading researcher of the Department of Psychological and Pedagogical Support for Children with Special Needs, Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

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

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

Executive Editor

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

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ

Леся Прохоренко, Олег Орлов, Денис Прохоренко

Освіта осіб з особливими потребами в країнах Європи та Україні:
порівняльний контент-аналіз 7-41

Людмила Трофименко

Стратегії підтримки дітей з алалією в освітньому середовищі
41-65

Світлана Литовченко, Микола Супрун, Віталій Литовченко

Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями слуху:
історичний екскурс 65-87

Зоряна Удич, Ірина Шульга

Виклики у роботі асистента учителя/вихователя: методологія та
результати дослідження 87-115

Валентина Іщук

Структура системи управління якістю освіти у навчальному
закладі 115-135

Інна Біневич

Компетентнісний підхід як цільова орієнтація освітнього процесу
в новій українській школі 135-158

ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

Сергій Сорокін

Соціально-психологічні особливості роботи з обдарованою
молоддю з урахуванням асинхронності розвитку 158-177

Тетяна Хомик, Ганна Супрун, Ганна Сабат

Емпіричне вивчення стану сформованості лексичної складової
мовлення дітей старшого дошкільного віку з аутизмом
177-195

Інна Баранець, Наталія Пахомова, Валентина Волошина
Формування комунікативної компетентності у дітей старшого
дошкільного віку з моторною алалією як передумова успішного
лідерства в освітньому просторі
195-211

ХРОНІКА. ПОДІЇ. КОМЕНТАРІ
212-216

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ

УДК 376-056.3:37.014.5]001.53(4)(477)

Леся Прохоренко,

доктор психологічних наук, професор

e-mail: lesya-prohor@ukr.net

orcid.org/0000-0001-5037-0550

Lesia Prokhorenko,

Doctor of Psychology Sciences, professor,

Олег Орлов,

кандидат психологічних наук

e-mail: orlovoleh@gmail.com

orcid.org/0000-0003-0954-4402

Oleh Orlov,

PhD in Psychology

Денис Прохоренко,

аспірант 1-го року навчання

e-mail: clenszcz@gmail.com

[orcid: 0009-0004-6851-9201](https://orcid.org/0009-0004-6851-9201)

Denys Prokhorenko,

postgraduate student of the 1st year of study

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені

Миколи Ярмаченка НАПН України,

м. Київ, Україна

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

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

ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В КРАЇНАХ ЄВРОПИ ТА УКРАЇНІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ КОНТЕНТ-АНАЛІЗ

EDUCATION OF PERSONS WITH SPECIAL NEEDS IN EUROPEAN COUNTRIES AND UKRAINE: COMPARATIVE CONTENT ANALYSIS

Анотація. Україна, як і багато країн Європи, зазнає трансформації освітньої системи з метою забезпечення доступності та якості освіти для всіх груп населення, зокрема, осіб з особливими освітніми потребами (ООП). Інклюзивне та спеціальне навчання є важливими складовими сучасної освітньої політики, спрямованої на створення умов для доступної та рівної освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей та потреб.

Мета дослідження полягає у вивченні загальних підходів та стратегій розвитку освіти осіб з особливими освітніми потребами в країнах Європи та Україні.

Аналіз успішних практик та проблемних аспектів розвитку системи освіти осіб з ООП європейських країн дасть змогу з'ясувати сучасні практики в освіті таких осіб, визначити чинники, що впливають на ефективність інклюзивного та спеціального навчання, та запропонувати рекомендації щодо подальшого вдосконалення системи освіти осіб з особливими потребами в Україні на основі досвіду країн Європи.

Ключові слова: спеціальне навчання, інтегроване навчання, інклюзія, трансформація освітньої політики, порівняльний аналіз.

Abstract. Ukraine, like many European countries, is undergoing a transformation of the educational system to ensure the availability and quality of education for all population groups, in particular, persons with special educational needs (SEN). Inclusive and special education are important components of modern educational policy aimed at creating conditions for accessible and equal education for all children, regardless of their individual characteristics and needs.

The purpose of the research is to study general approaches and strategies for the development of education of persons with special educational needs in European countries and Ukraine.

The analysis of successful practices and problematic aspects of the development of the education system of persons with disabilities in European countries will make it possible to find out the current practices in the education of such persons, to determine the factors affecting the effectiveness of inclusive and special education, and to propose recommendations for further improvement of the education system of persons with special needs in Ukraine based on the experience of European countries.

Key words: special education, integrated education, inclusion, educational policy transformation, comparative analysis.

Актуальність дослідження. У передових країнах Західної Європи, починаючи з 70-х років ХХ ст. відбувалася перебудова спеціальної освіти, зокрема, інтегроване та інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) визначено як основну форму здобуття освіти для осіб, які мають різні порушення психофізичного розвитку.

Трансформація системи освіти осіб з особливими освітніми потребами в Україні, яка відбувається сьогодні, має на меті усунути низку суттєвих неузгодженостей, пов'язаних з термінологічними, правовими, соціальними питаннями, та застосувати ефективні зарубіжні моделі і механізми управління спеціальною та інклюзивною освітою.

Теоретичні основи впровадження інклюзивних принципів в систему освіти розроблені зарубіжними вченими – М. Ainscow, D.

Armstrong, F. Armstrong, J. Anjali, T. Booth, H. Brown, G. Bunch, H. Levin, D. Mitchel, L. Jacksoni, J. Crocket, M. Nind, M. Oliver, J. York, B. Persson, H. Pullin, K. Rabren, S. Stubbs, A. Sander, W. Stainback, S. Staiback, D. Pritchard, D. Rogers, M. Winzer, M. Yell, I. Florian, M. Friend та ін.

Окремі питання становлення інклюзивного навчання вивчали вітчизняні дослідники В. Засенко, А. Колупаєва, Ю. Найда, Т. Сак, Н. Софій, С. Семак, Я Чигріна, Н. Ярмола та ін.; деякі аспекти порівняльних досліджень в системі світи осіб з особливими освітніми потребами європейських країн та України окреслено в наукових працях С. Єфімова, А. Король, О. Мартинчук, В. Шевченко, А. Шевцова та ін. Як стверджують вчені, європейська практика реалізації освіти осіб з особливими освітніми потребами ґрунтується на визнанні рівності їхніх прав, гуманістичності, створенні інклюзивного середовища, високої громадської свідомості та недопустимості будь-якої дискримінації.

Водночас науковці констатують проблеми в науковому розробленні та практичній реалізації європейських стандартів в системі освіти України. Зокрема, потребують науково-теоретичного обґрунтування проблеми приведення нормативно-правової бази до європейських стандартів, іпмт вироблення та реалізації послідовної й дієвої державної політики щодо осіб з особливими освітніми потребам, розробки ефективних моделей державного управління процесами організації спеціального та

інклюзивного навчання, підготовки педагогічних і управлінських кадрів тощо.

Відтак, постає проблема вивчення ефективних європейських практик спеціального навчання, узгодження основних дефініцій в нормативно-правових актах в освіті осіб з ООП, аналіз зарубіжних підходів до вироблення освітньої політики щодо організації та управління інклюзивним навчанням з метою реалізації найбільш ефективних моделей у вітчизняній освітній політиці.

Мета статті – порівняльний аналіз моделей реалізації освітньої політики в системі освіти осіб з ООП в країнах Європи та Україні.

Результати. Україна приєдналася до ініціатив міжнародного співтовариства щодо формування освітньої політики на основі цілей і принципів рівності прав і можливостей усіх громадян, проголошених Організацією Об'єднаних Націй, прописаних у законодавстві демократичних країн світу, що визначено Конституцією України та законами України, зокрема, Законом України «Про освіту» (Закон «Про освіту», 2015).

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті зазначено, що держава має забезпечити варіативність здобуття якісної базової або повної загальної середньої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей дітей з особливими освітніми потребами, зорієнтованої на їхню інтеграцію у соціально-економічне середовище.

В Національній стратегії розвитку освіти науки до 2030 року одним з пріоритетних стратегічних напрямів реформування освіти визначено забезпечення функціонування ефективної системи освіти осіб з особливими освітніми потребами, яке має базуватися на визнанні та дотриманні прав таких осіб, захисті їх інтересів, наданні супроводу у процесі соціалізації та вибору професійної діяльності, що є важливим поступом на етапі впровадження європейських стандартів у вітчизняну освіту.

Реалізація права на освіту передбачає прозорість, наступність системи освіти всіх рівнів, її чутливість до демографічних, соціальних, економічних змін. Відтак, освітня мережа має бути підпорядкована задоволенню широкого діапазону індивідуальних освітніх потреб всіх осіб, у тому числі, з особливими освітніми потребами/інвалідністю, та різних цільових груп (соціальних, національних, територіальних) з метою їхньої інтеграції у загальний освітній простір.

Трансформація освіти осіб з особливим потребами має йти в межах європейських стандартів в системі освіти й орієнтуватися на ефективні практики спеціального та інклюзивного навчання, що передбачає впровадження компаративістського підходу до вивчення особливостей різних освітніх систем європейських країн.

Система освіти осіб з особливими потребами у Великій Британії.

З 1946 року у Великій Британії розвивалася «медична модель» освіти осіб з ООП, в основу якої покладено концепцію

підходу до людини з різними порушеннями розвитку як до хворої, якій необхідно лікування закладах спеціального стаціонарного догляду.

В 1971 році уряд Великої Британії прийняв рішення щодо поліпшення системи підтримки осіб з особливими потребами, що сприяло створенню соціальних програм, спрямованих на розвиток послуг таким особам за місцем проживання, що, в свою чергу, призвело до відмови від «медичної моделі». Водночас чималу роль у цьому зіграли наукові дослідження і досягнення в галузі педагогіки, психології, нейропсихології.

На даний час в країні розвивається «соціальна модель», в підґрунті якої покладено людиноцентристський підхід до навчання і життєдіяльності осіб з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю. Акцент зміщується в бік школи, суспільства. Тобто більша увага приділяється адаптації середовища до особливостей таких осіб, створення системи соціальних зв'язків і розвитку їх здібностей.

Інклюзивне навчання. Під час включення дитини з ООП до загальноосвітнього закладу всі учасники освітнього процесу проходять теоретичну підготовку до інклюзивного навчання, педагогів навчають основам роботи з дітьми з особливими освітніми потребами щодо забезпечення освітніх потреб дитини.

Втім, як вказують практики, значною перешкодою в ефективному впровадженні інклюзії є неналежне фінансування, яке забезпечується місцевими бюджетами регіонів. Згідно з останніми дослідженнями, близько 75% дітей з особливими

освітніми потребами не можуть задовольнити свої освітні потреби через брак коштів, які держава виділяє для цього, понад 40% закладів констатують про недостатню фінансову підтримку. Батьки дітей з особливими освітніми потребами скаржаться на відсутність підтримки з боку представників місцевої влади, недостатній психолого-педагогічний супровід й дотримання принципів особистісно-орієнтованого підходу (Бут, 2015; Садова, 2020).

Інклюзивна освіта дітей з ООП у Великій Британії здійснюється на основі розроблених та опублікованих британськими вченими М. Ейнскоу і Т. Бутом практичних рекомендацій для створення інклюзивних шкіл «Індекс інклюзії: розвиток навчання й участі у школі» (Бут, 2015).

Ресурсний заклад. Заклад на кшталт інклюзивного, в якому діти зі складними порушеннями можуть інтегруватися в колектив дітей з нормотиповим розвитком. Більшу частину навчального часу діти з ООП займаються у звичайному класі. Ресурсом може бути: фахівець, асистент вчителя, додатковий вчитель чи терапевт; спеціальне обладнання; асистивні технології; спеціальне/або відмінне від типового навчально-методичне забезпечення тощо.

Спеціальні класи в загальноосвітніх школах. У таких класах навчання дітей зі складними порушеннями розвитку проходить окремо від навчання нормотипових однолітків за спеціальними програмами і підручниками, але, деякі заняття проходять спільно. Форма занять (індивідуальна чи групова) визначається за рівнем освітніх труднощів дітей і складності матеріалу. Водночас у таких

закладах забезпечується догляд та спеціалізована терапія для таких учнів.

Спеціальні школи – заклади, які спеціалізуються на наданні освітніх послуг для дітей з різними освітніми труднощами, зокрема, це діти з аутизмом, складними порушеннями поведінки, порушеннями слуху або зору й ін. Спеціальні школи зазвичай обладнані асистивними технологіями, мають відповідних вчителів (корекційні педагоги, сурдопедагоги, тифлопедагоги та ін.) і різні ресурси для належного навчання. Наповненість спеціальних класів варіюється залежно від регіону, типу спеціального класу та динаміки попиту на такі послуги. Зазвичай, наповненість спеціальних класів визначається потребами та ресурсами конкретної місцевої освітньої системи і не перевищує 6-7 осіб. Наповненість також може залежати від кількості дітей з ООП у конкретній області та специфічних вимог до навчання (Садова, 2020).

В цілому система освіти Великої Британії побудована на принципах інклюзивності, тобто держава спрямовує всі зусилля, щоб надати можливість усім дітям, незалежно від їхніх особливостей, навчатися разом у межах загальної освітньої системи. Тому, в більшості випадків, діти з ООП навчаються у загальних класах разом з іншими учнями, але можуть отримувати додаткову підтримку та послуги у спеціальних класах або за допомогою індивідуальних навчальних планів.

Варто додати, що у Великій Британії функціонують центри діагностики та підтримки, в яких надається діагностика,

консультування, психологічна, медична та педагогічна підтримка як дітей з ООП і їхніх родин, так і вчителів.

Система освіти осіб з особливими потребами в Польщі.

З кінця ХХ ст. в Польщі спостерігається активне реформування освіти осіб з особливими потребами, метою якого є дотримання європейських стандартів, спрямованих на забезпечення доступності та рівності у навчанні для всіх осіб, незалежно від їхніх освітніх потреб та індивідуальних можливостей. Інклюзивне навчання стає важливою складовою освітньої політики країни.

Вносяться зміни до багатьох законодавчих актів, зокрема у Законі про освіту, прийнятого у 1991 році, встановлено правову основу для реалізації інклюзивного навчання, що передбачає забезпечення необхідних умов навчання закладами освіти для всіх дітей, у тому числі й з особливими освітніми потребами (Семак, 2012; Booth, Ainscow & Kingston, 2006).

У польській системі освіти інклюзивне навчання провадиться у різних типах навчальних закладів: у загальноосвітніх школах, спеціальних, при яких функціонують інклюзивні класи.

У Польщі спеціальні школи є одним з типів закладів у системі освіти осіб з особливими освітніми потребами. У таких школах перебувають діти з різними порушеннями психофізичного розвитку, у тому числі з інвалідністю, які потребують психолого-педагогічного та корекційно-розвивального супроводів в навчанні та життєдіяльності, зокрема: спеціального підходу до навчання

(адаптації/модифікації начальних програм); індивідуального підходу (індивідуальна підтримка кваліфікованих фахівців: логопеда, реаніматолога та ін.); асистивних технологій (мультимедійних ресурсів, спеціальної навчальної літератури, обладнання та програм, які допомагають у навчанні та розвитку учнів з ООП) та ін.

Важливу роль у визначенні освітньої траєкторії дитини відіграють інклюзивно-ресурсні центри, які є однією із складових системи підтримки дітей з особливими освітніми потребами, сприяючи їхньому успішному включенню у навчальний процес та соціум. Основна мета інклюзивно-ресурсних центрів полягає у забезпеченні інклюзивного навчання та підтримки для учнів з різними освітніми потребами у звичайних загальноосвітніх школах. У таких центрах проводять широкий спектр послуг, які містять індивідуальну підтримку, консультування для вчителів щодо адаптації навчального процесу, психологічну та педагогічну допомогу для дітей та їхніх сімей, а також розвиток інклюзивної культури серед усіх учасників освітнього процесу. Тобто сприяють створенню середовища, в якому кожна дитина має можливість отримати якісну освіту, незалежно від її індивідуальних потреб та можливостей.

Уряд країни продовжує роботу з розвитку інклюзивного навчання, з подолання певних проблем, пов'язаних з фінансуванням, нестачею кваліфікованих кадрів, недостатнім рівнем безбар'єрності тощо.

Система освіти осіб з особливими потребами в Канаді.

В Канаді інклюзивний підхід займає чільне місце в системі освіти як кращий спосіб підготовки дітей до життєдіяльності. Діти з особливими освітніми потребами мають право навчатися разом з іншими, якщо це відповідає їхнім потребам (Booth, Ainscow & Kingston, 2006).

В інклюзивних класах для дітей з особливими потребами розробляється індивідуальна навчальна програма, що враховує їхні потреби, здібності та цілі. До розроблення таких програм долучені батьки, вчителі та спеціальні педагоги. В процесі навчання учителі й інші фахівці в сфері освіти здійснюють підтримку дітей з особливими освітніми потребами, надаючи ресурси, підтримку, консультації тощо.

В Канаді існує різноманіття послуг для дітей з особливими потребами, включаючи підтримку в класі під час навчання, психологічну та медичну підтримку, ресурсні класи та спеціальні школи.

Деякі діти можуть потребувати додаткової підтримки та ресурсів, які надаються в спеціальних класах або школах, ресурсних класах за програмами підтримки тощо. Наприклад, дитині з порушеннями опорно-рухового апарату або незрячій місцева влада пропонує заклад, який має ресурс для навчання цієї дитини, а, за необхідності, і підвезення шкільним автобусом. У разі відсутності такої школи в громаді педагогічна рада загальноосвітньої школи приймає рішення про забезпечення такої дитині безбар'єрного навчання, зокрема адаптованих програм,

щоб така дитина мала змогу навчатися саме в цьому закладі. За потреби надається фінансова підтримка з громади (Садова, 2020).

Водночас для учнів зі складними порушеннями розвитку розробляють індивідуальні навчальні плани, що дає змогу їм проходити програму у власному темпі, отримуючи додаткову підтримку від фахівців.

У кожному закладі є окрема ресурсна кімната, в якій кожен з учнів, хто потребує іншого темпу навчання або додаткового пояснення матеріалу, працює з асистентом вчителя.

Загалом, система освіти осіб з особливими потребами в Канаді зорієнтована на інклюзивний та індивідуальний підходи, що дає змогу кожній дитині досягти свого потенціалу у навчанні та житті.

Система освіти осіб з особливими потребами в Італії.

Серед європейських країн Італія однією з перших визнала принципи інтегрованого та інклюзивного навчання як найприйнятніших для осіб з особливими потребами. В 1971 р. в Італії був ухвалений новий «Закон про освіту», який законодавчо закріпив право батьків на вибір навчального закладу, визначив статус масових шкіл, де навчаються всі діти з особливими освітніми потребами (Бут, 2015; Садова, 2020).

У підзаконних актах Закону визначено, що діти з ООП мають ходити до школи поблизу місця проживання та навчатися у класах разом зі своїми однолітками в закладах загальної середньої освіти. У класах наповнюваність не мала перевищувати 20 учнів, серед яких не більше 2 дітей з особливими потребами. Спеціальні

класи в загальноосвітніх школах анулювалися, а школярі з особливими освітніми потребами забезпечувалися кваліфікованою підтримкою з боку педагогів та різнопрофільних фахівців, які долучалися до команди супроводу таких дітей. Водночас під час навчання у класі дітей з ООП супроводжував спеціальний педагог, який допомагав учителю.

Основними пріоритетами в навчанні осіб з ООП визнано взаємодію шкіл з установами різного підпорядкування, що дає змогу залучати різнопрофільних фахівців до процесу навчання, а також батьків таких дітей.

У закладах з інклюзивним навчанням працюють асистенти вчителів, які разом з педагогом складають індивідуальні навчальні плани для кожного учня з ООП та надають допомогу таким школярам в оволодінні навчальними предметами. За потреби корекційно-реабілітаційна допомога надається не лише в школі, а й в центрах медико-соціальної реабілітації.

За дослідженнями В. Vanathy, в країні понад 90% дітей з ООП здобувають освіту в закладах загальної середньої освіти. В усіх провінціях при департаментах освіти функціонують консультативні команди, роботу яких забезпечують різнопрофільні фахівці, у тому числі охорони здоров'я, адміністратори шкіл, працівники управлінь освіти, представники громадських організацій та ін. Завданнями таких команд є організація інклюзивного навчання, оцінка психічного і фізичного розвитку таких дітей, консультування та надання навчально-

методичної допомоги педагогам і шкільній адміністрації (Семак, 2012; Booth, Ainscow & Kingston, 2006).

Система освіти осіб з особливими потребами в Австрії.

Система освіти осіб з особливими потребами в Австрії спрямована на забезпечення доступу до якісної освіти та інтеграції в суспільство.

В Австрії до 40-50-х років ХХ ст. функціонувала добре налагоджена система спеціальної освіти, до складу якої входили спеціальні заклади для дітей з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату, інтелекту, поведінки та складними порушеннями розвитку. В дослідженнях Х. Волкера знаходимо тезу, що впродовж 80-х років система спеціальної освіти ставала дедалі більш диференційованою та сегрегаційною (Booth, Ainscow & Kingston, 2006; Садова, 2020). Створюються ГО, що об'єднують освітян, науковців, батьків дітей з ООП, працівників медичних закладів, які підтримують принципи інклюзивності в освіті.

У 1983 р. Міністерство освіти Австрії впроваджує ідею інтегрованого навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку й формує робочу групу, до складу якої входять науковці та освітяни, які працювали в галузі масової та спеціальної освіти, соціальні фахівці зі служб допомоги дітям з ООП, й інші представники, з метою розроблення експериментальної програми інтегрованого навчання, яка містила чотири моделі:

1. Інтегровані класи в закладах загальної середньої освіти, в яких, серед інших дітей, навчалися і діти з особливими освітніми потребами (до чотирьох осіб). Навчання проводять два педагоги,

один з яких є спеціальним вчителем (спеціальним педагогом). Для дітей з ООП розроблялися індивідуальні програми, в яких, окрім програмового матеріалу, передбачено й корекційно-розвивальні заняття.

2. Класи взаємодії. Ця модель передбачала проведення спільних заходів з учнями зі спеціальної школи та їхніми однолітками із загальноосвітньої, що передбачало різноманітну участь та спілкування під час позакласної роботи. Втім, навчальний процес проходив окремо для обох груп дітей.

3. Малокомплектні класи – наявність спеціального класу у загальноосвітньому закладі, наповнюваністю близько 10 учнів з особливим освітніми потребами. В таких класах навчалися діти, переважно з легкими порушеннями, зокрема із затримкою психічного розвитку, порушеннями когнітивних процесів. Навчання таких школярів відбувалося за програмою початкової чотирирічної масової школи, але термін навчання подовжувався до шести років.

4. Звичайні класи. Модель передбачала супровід учнів з особливими освітніми потребами, їхніх батьків і вчителів, які надавали освітні послуги, спеціально підготовленими шкільними консультантами (спеціальними педагогами). Спеціальні педагоги могли бути асистентами вчителів, зокрема учителів-предметників, консультантами педагогів і батьків.

Моніторинг ефективності цих моделей засвідчив, що найдієвішою виявилася модель інтегрованих класів; у сільській місцевості найкраще зарекомендувала себе модель звичайних

класів із залученням спеціалістів-консультантів; не підтвердили очікувань малокомплектні класи та взаємодії, від організації яких згодом взагалі відмовилися. В цілому, проведений експеримент щодо інтегрованого навчання дітей з особливими освітніми потребами позитивно оцінено як такий, що дав поштовх створенню в країні 290 інтегрованих класів, 24 класів взаємодії, а також запровадження посад спеціальних педагогів, які працюють шкільними консультантами.

На думку австрійського вченого Х. Волкера, найважливішим результатом проведеного експерименту стало переконання фахівців у галузі спеціальної та масової освіти, що діти з особливими освітніми потребами можуть досягти успіхів не лише перебуваючи в системі спеціальної освіти (Садова, 2020). Вчений запевнює, що успішність соціальної інтеграції дітей з ООП визначається тривалістю їхнього включення у колективи нормотипових однолітків.

Одним із наслідків проведення цього експерименту стало прийняття Австрією у 1993 р. «Закону про освіту», в якому законодавчо визнано право батьків на вибір навчального закладу для своєї дитини, регламентовано функціонування спеціальних та інклюзивних закладів.

Сьогодні у спеціальних закладах країни навчаються лише діти зі значними порушеннями слуху, зору та інтелекту.

В освітній системі Австрії функціонують центри спеціальної освіти, які несуть відповідальність за навчання дітей з особливими потребами в масових загальноосвітніх закладах і

координують роботу всіх фахівців, залучених до цього процесу. Спеціалісти цих центрів діагностують дітей, консультують вчителів, надають навчально-методичну допомогу спеціальним педагогам і батькам таких учнів, проводять семінари та тренінги з підвищення кваліфікації, співпрацюють з адміністративними місцевими службами, медичними центрами тощо. Психолого-педагогічну підтримку, в тому числі і певні корекційно-реабілітаційні послуги, учням з особливими потребами у школах надають спеціальні педагоги, які, переважно, є штатними працівниками цих закладів.

Система освіти осіб з особливими потребами в Бельгії.

Цікавий досвід навчання дітей з особливими освітніми потребами має Бельгія. Правовим підґрунтям освіти осіб з ООП є Закон «Про спеціальну освіту», який визначає основні положення здобуття освіти таких осіб, серед яких і право батьків на вибір освітнього закладу для своєї дитини.

Законом «Про освіту» було визначено необхідність створення служб психолого-медико-соціального супроводу, які б розв'язували проблеми вибору освітнього маршруту дітей з ООП, зокрема ці служби визначають майбутнє перебування дитини у спеціальних закладах (здобувають освіту 4% усіх дітей шкільного віку) (Садова, 2020; Booth, Ainscow & Kingston, 2006).

У Бельгії функціонують 8 типів спеціальних закладів: для дітей з легким ступенем порушення інтелектуального розвитку, з середнім і важким, з порушеннями емоційно-вольової сфери, розладами поведінки, з порушеннями опорно-рухового апарату, з

порушеннями зору та слуху, із соматичними захворюваннями та з труднощами у навчанні.

У Бельгії поширені психолого-медико-соціальні центри, в яких дітям з ООП, після психолого-медико-соціально-педагогічного обстеження, надається загальний висновок щодо оцінки розвитку дитини і визначається майбутня освітня траєкторія (Семак, 2012). Батьки (опікуни) дитини залучені до обговорення і ухвалення рішення щодо спеціального чи інклюзивного навчання дитини.

Фахівці психолого-медико-соціальних центрів не лише визначають освітній маршрут дитини з особливими потребами, а й складають індивідуальні навчальні плани, проводять корекційно-розвивальні заняття, інформують батьків щодо надання освітніх, медичних і соціальних послуг дітям в системі спеціальної та загальної освіти, допомагають у прийнятті рішень стосовно вибору освітнього закладу тощо.

У законодавчих освітніх актах Бельгії закріплено певну свободу в організації освітніх закладів: муніципальні освітні заклади (фінансове забезпечення яких відбувається за рахунок місцевих органів самоврядування); громадські освітні заклади, які утримуються громадськими фондами; приватні заклади (фінансове утримання яких беруть на себе приватні особи та громадські організації, зокрема й релігійні).

В Законі Бельгії «Про спеціальну освіту» визначено безбар'єрність між спеціальною та загальною системами освіти, що передбачає експериментально апробовані три моделі спільного

навчання дітей з особливими освітніми потребами разом зі своїми однолітками:

1) діти, які мають певні порушення розвитку навчаються в інклюзивних школах, а психолого-медико-соціальний супровід їм забезпечують фахівці психолого-медико-соціальних центрів;

2) діти з особливими освітніми потребами оволодівають навчальними предметами разом із нормотиповими учнями у масовій школі, а корекційно-розвивальні або додаткові індивідуальні заняття проходять у спеціальній школі;

3) діти з особливими освітніми потребами певний час навчального року навчаються у масовій школі.

Законом передбачено безкоштовне обов'язкове дванадцятирічне навчання дітей з особливими освітніми потребами, хоча за певних обставин термін навчання може бути подовжений. Водночас законодавчо унормовано географічну доступність та наявність в кожному районі країни всіх типів спеціальних закладів (Бут, 2015; Садова, 2020).

За умови інтегрованого навчання, всі учасники навчального процесу укладають угоду та розробляють індивідуальний навчальний план дитини з ООП, який містить детальний опис особливостей розвитку і потреб дитини, визначення необхідної корекційно-розвивальної допомоги, залучення необхідних фахівців та термін таких занять.

У Бельгії також функціонують служби різного підпорядкування (Міністерств охорони здоров'я, соціального

забезпечення), які, за необхідності, супроводжують дитину і її родину.

У закладах, які провадять інклюзивне навчання, працюють в штаті або запрошуються на час проведення корекційно-розвивальних занять спеціальні педагоги. Залучення до навчального процесу педагогів зі спеціальних шкіл дає змогу використовувати досвід та знання, а також усувати бар'єри між спеціальною та загальною освітою.

Діти з особливими освітніми потребами, які були переведені зі спеціальних шкіл, упродовж першого року навчання одержують необхідну спеціальну допомогу (далі ця допомога надається індивідуально та за потреби). Адміністративні органи несуть повну фінансову та організаційну відповідальність за кожного інтегрованого учня і сприяють задоволенню його особливих потреб.

Система освіти осіб з особливими потребами в Нідерландах.

Нідерланди з-поміж інших європейських держав вирізняє своєрідність розвитку системи спеціальної освіти. Її поступ характеризується логікою побудови і відсутністю неапробованих варіантів навчання. До 60-х роках ХХ ст. освітньою політикою підтримувалися спеціальні школи в навчанні осіб з особливими освітніми потребами, що провокувало сегрегативні тенденції у суспільстві щодо таких осіб (Бут, 2015; Садова, 2020).

В 40-50-х роках у Нідерландах спостерігалось значне зростання кількості спеціальних закладів, кількості дітей в

системі спеціальної освіти та збільшення типів спеціальних шкіл. Як зазначає К. Raijswaik, у 1948 р. існувало 7 типів спеціальних шкіл, а до 1948 р. – їх кількість подвоїлася. До кінця 90-х років кількість учнів з особливими освітніми потребами, які потребували корекційно-розвивального навчання збільшилася впр'ятеро: з 24000 у 1948 р. – до 120000 – у 1997 р. Серед таких учнів були й діти, які мали незначні порушення в розвитку і, за умови належного психолого-педагогічного та корекційно-розвивального супроводів, могли б здобувати освіту у закладах загальної середньої освіти.

Зважаючи на це, керівництвом держави було прийнято рішення щодо створення інноваційних моделей навчання таких дітей в закладах загальної середньої освіти, в яких 35% контингенту становили учні з особливими освітніми потребами. Втім, проведене через певний час оцінювання навчальних знань, умінь і навичок, продемонструвало невідповідність одержаних знань потенційним можливостям як учнів з особливими освітніми потребами, так і нормотипових школярів. Наукові дослідження, які проводилися в рамках експерименту, виявили, що близько 20% учнів загальноосвітніх шкіл потребують додаткової спеціальної допомоги.

Вчені інтерпретували цей експеримент як приклад механічної інтеграції, коли діти з ООП мали змогу навчатися разом з іншими дітьми, втім сам процес навчання не був адаптований до їхніх потреб і не задовольняв освітні потреби.

Отримані наукові дані стимулювали державу до створення служб шкільного консультування, в яких фахівці (психологи, спеціальні педагоги, соціальні працівники, шкільні методисти) проводили діагностичні обстеження потреб дітей з ООП та надавали необхідну допомогу.

У ХХІ столітті нідерландська система освіти зазнала докорінного реформування, що привело до рівноцінного функціонування в єдиній системі різних типів навчальних закладів, як спеціальних, так і інклюзивних (Бут, 2015). До надання психолого-педагогічного супроводу дітям з особливими освітніми потребами в інклюзивних закладах залучаються фахівці закладів спеціальної освіти.

Наразі в країні функціонують заклади спеціальної та практичної освіти для глухих і слабчуючих дітей, для дітей з порушеннями інтелекту, мовлення, порушеннями зору і незрячих, опорно-рухового апарату, гіперактивним розладом з дефіцитом уваги, з труднощами у навчанні, з комплексними порушеннями та ін. За даними освітньої аналітики, близько 70% школярів з особливими освітніми потребами, які перебувають в системі спеціальної освіти, – мають порушення інтелекту різного ступеня та труднощі у навчанні.

У спеціальних школах навчаються діти з особливими потребами на постійній основі, або ті діти, які не мають жодних розумових чи фізичних відхилень, але тимчасово не можуть навчатися в звичайних школах. Спеціальні школи складаються з усіх ланок звичайної школи. Для дітей, які не в змозі вивчати ніяку

теорію, існують практичні школи (результати тесту IQ таких школярів становить від 55 до максимум 75-80). Це найнижча ступінь середньої освіти. Якщо дані тестування результатів навчання цих учнів засвідчують відставання не менше трьох років в порівнянні з рівнем 8 групи початкової освіти, то вони мають змогу навчатися за програмою PRO/VMBO BB (найвищий рівень практичної освіти, але найнижчий рівень VMBO (підготовча середня професійна освіта)) (Бут, 2015; Садова, 2020).

Сьогодні Нідерланди вдосконалюють систему освіти, щоб сприяти інклюзивному підходу, який передбачає спільне навчання дітей з особливими потребами разом з іншими учнями у загальноосвітніх школах, що сприяє соціальній інтеграції та розвитку всіх дітей. У деяких випадках діти з особливими потребами можуть навчатися в спеціальних школах або класах, де надається спеціалізована підтримка та ресурси.

Також в системі освіти Нідерландів передбачено підтримку учням з особливими потребами у підготовці до вступу до вищих навчальних закладів або вступу на ринок праці після закінчення навчання, що дає змогу забезпечити доступність, якість та рівність у навчанні для всіх дітей, у тому числі з особливими освітніми потребами чи інвалідністю.

Система освіти осіб з особливими потребами у Швеції.

Швеція – країна з демократичним устроєм, що ратифікувала всі міжнародні угоди щодо здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами. Міністерством освіти Швеції у 1980 р. було затверджено нормативно-правовий документ «Навчальний План»,

в якому передбачено новий стратегічний напрям освітньої політики держави. Дітей з ООП інтегрували в масові навчальні заклади, створивши для цього відповідні умови.

З кінця 80-х років в країні розформовано спеціальні заклади для дітей з порушеннями зору і всі такі діти мали змогу навчатися у загальноосвітніх школах за місцем проживання, та отримувати необхідну допомогу у медичних центрах. Законом «Про середню освіту» визнано інклюзивне навчання основною формою здобуття освіти дітьми з ООП. Прийнятий новий освітній стандарт передбачав індивідуальні навчальні плани, розроблені з урахуванням можливостей і потреб учнів та обов'язковий обсяг знань для учнів, які закінчили 5 та 9 класи.

Сучасні тенденції у шведській освіті визначають курс на повне закриття спеціальних закладів і створення на їхній базі ресурсних центрів. Наразі в країні функціонує лише чотири типи спеціальних шкіл: для дітей з легким та помірним ступенем порушень інтелекту, з труднощами у навчанні та для дітей з комплексними порушеннями розвитку.

В усіх територіальних округах країни функціонують Центри дитячої реабілітації, в яких надається психолого-педагогічний та медико-соціальний супровід дітей з ООП. Фахівці Центру (спеціальні педагоги, асистенти вчителя, позашкільних служб та ін.) визначають освітній маршрут дитини, розробляють індивідуальні навчальні програми, надають необхідні реабілітаційно-корекційні послуги.

Система освіти осіб з особливими потребами в Німеччині.

На початку 70-х років у Німеччині ухвалено нормативно-правові акти, які засвідчили, що кожна дитина з особливими освітніми потребами має право на вибір навчального закладу, має бути забезпечена психолого-педагогічним супроводом, залучена до педагогічного процесу, незалежно від ступеня складності порушення.

Основоположним освітнім документом з організації спільного навчання дітей з ООП та їхніх нормотипових однолітків стали «Рекомендації з організації спеціального навчання», яким унормовано форми організації освітньої діяльності загальноосвітніх і спеціальних шкіл, що передбачають спільне проведення масових заходів, окремих навчальних занять, відвідування учнями з особливими потребами, у тому числі з інвалідністю, масової школи та надання їм корекційно-реабілітаційних послуг у спеціальному закладі (Booth, Ainscow & Kingston, 2006).

У Німеччині, паралельно із системою спеціальних закладів освіти, де перебувають діти переважно зі складними порушеннями розвитку, функціонують заклади інклюзивного навчання. В умовах інклюзивного навчання школи можуть мати у своєму штаті спеціальних педагогів і фахівців, які надають допомогу дітям з особливими потребами, а в окремих випадках спеціальні педагоги виконують функції асистента вчителя, співпрацюючи з педагогами класу (це залежить від відмінностей у законодавстві Земель Німеччини) (Бут, 2015; Садова, 2020).

Психолого-педагогічний супровід забезпечується педагогічними центрами, які функціонують у кожному регіоні, хоча форми організації роботи можуть бути різними (різнопланова допомога, профорієнтаційна робота, корекційно-розвивальні заняття, консультації фахівців та батьків тощо).

Підтримку учням з ООП надають також служби, що функціонують поза межами шкіл і фінансуються органами місцевого самоврядування, зокрема, медико-соціальні служби, ресурсні центри, реабілітаційні заклади тощо.

Варто зауважити, що в системі освіти в Німеччині передбачено підготовку дітей з особливими освітніми потребами до вступу до вищих навчальних закладів або до входу на ринок праці після закінчення навчання.

Система освіти осіб з особливими потребами в Україні.

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

За роки незалежності визначено нову методологію розвитку спеціальної освіти, яка базується на демократичних, антидискримінаційних засадах. Розроблено концептуальні засади і державні стандарти освіти осіб з особливими потребами з корекційно-розвивальною складовою, нові критерії оцінювання їхніх навчальних досягнень, сучасне програмне і навчально-методичне забезпечення (Кремень, Луговий & Топузов, 2021).

Протягом 1991-2021 рр. відбувалися глобальні зміни в галузі спеціальної освіти, з метою приведення її у відповідність до вимог ринкової економіки, відкритого демократичного суспільства під гаслом забезпечення всіх дітей з особливими освітніми потребами рівним доступом до якісної освіти.

Упродовж багатьох років в Україні більшість дітей з особливими потребами здобували освіту в спеціальних закладах, які до останнього часу залишалися для них традиційною та провідною формою навчання. На початку 90-х років ХХ ст. остаточно утвердилося розуміння того, що спеціальна освіта повинна орієнтуватися не на наявність захворювань, а на формування гармонійно розвинутої особистості на основі реалізації соціальної моделі допомоги (Кремень, Луговий & Топузов, 2021; Засенко & Прохоренко, 2020).

Інтеграція освіти в Україні в міжнародний освітній простір, зокрема її вихід на європейський рівень освітніх послуг, сприяла тому, що 2005 року Україна підписала Болонську конвенцію. У цей період (2001-2010 рр.) відбувається модернізація функціонуючої упродовж тривалого періоду інтернатної системи навчання (у 1992 р. – в Україні функціонувало 409 спеціальних шкіл, в яких навчалось 78 тис. учнів; у 1998 – 2000 рр. – 308 спеціальних закладів освіти, в яких навчалось 69 тис. учнів) (Кремень, Луговий & Топузов, 2021).

На початку ХХІ ст. припиняється скорочення спеціальних освітніх закладів і запроваджується інклюзивне та інтегроване навчання у закладах загальної середньої освіти (відкриваються

спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами при масових закладах). Навчально-виховний процес у спеціальних класах здійснюється з урахуванням контингенту учнів за змістом, формами і методами діяльності відповідного виду спеціальної школи (школи-інтернату): для дітей з вадами слуху, зору, опорно-рухового апарату, тяжкими порушеннями мовлення, затримкою психічного розвитку, порушеннями інтелекту (Кремень, Луговий & Топузов, 2021).

З 2008 р. створюються дошкільні навчальні заклади нового типу – «Центри розвитку дитини», де дітям надаються корекційно-розвивальні послуги, а батьків залучають до навчально-виховного та реабілітаційного процесу (Кремень, Луговий & Топузов, 2021).

У 2011 р. затверджено Кабінетом міністрів України «Порядк організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах», після чого у школах почали відкривати інклюзивні класи (Кремень, Луговий & Топузов, 2021; Засенко & Прохоренко, 2020).

Частина закладів змінила свій тип, зокрема: зменшилась кількість шкіл для дітей із затримкою психічного розвитку, змінилася структура спеціальних шкіл, що мають у своїй структурі інтернатні відділення.

Важливим кроком у розвитку інклюзії в Україні стало підписання (2017) Закону «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг». Відтак діти з

особливими освітніми потребами отримали повне право здобувати освіту в усіх навчальних закладах, зокрема й безоплатно в державних та комунальних, незалежно від «встановлення інвалідності» (Кремень, Луговий & Топузов, 2021; Засенко & Прохоренко, 2020).

Важливим кроком на шляху розвитку інклюзивного навчання стало створення інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), метою діяльності яких є визначення особливих освітніх потреб дітей на основі сучасних діагностичних методик і з урахуванням МКФ.

Сучасний етап еволюції освіти осіб з особливими освітніми потребами «від рівних прав до рівних можливостей, від інституалізації до інтеграції» – в Україні характеризується низкою особливостей, зокрема: правом вибору такими особами різних типів навчальних закладів і форм навчання; трансформацією шкіл-інтернатів у заклади інноваційного типу, в тому числі, в навчально-реабілітаційні центри (НРЦ), де дітям з особливими потребами та їхнім батькам надається психолого-педагогічна допомога; розширенням практики інклюзивного навчання осіб з особливими потребами в закладах дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти; розширенням діагностичної, психолого-педагогічної і корекційної допомоги таким дітям тощо (Кремень, Луговий & Топузов, 2021; Засенко & Прохоренко, 2020).

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 (Кремень, Луговий & Топузов, 2021). Втім, значна частина закладів освіти не готові забезпечити дітей із особливими потребами необхідними умовами навчання, передусім йдеться про створення безбар'єрного навчального середовища, забезпечення наукового, психолого-педагогічного супроводу, створення навчальних програм, адаптованих до можливостей і потреб таких учнів.

Висновки. Отже, теоретичне дослідження особливостей системи освіти осіб з особливими освітніми потребами в країнах Європи та України дає змогу зробити такі висновки.

У європейській практиці існує кілька моделей реалізації освітньої політики навчання дітей з особливими потребами, втім у всіх країнах простежується спільні сторони, зокрема: регламентація функціонування закладів спеціальної та інклюзивної освіти, забезпечення прозорості між ними; впровадження індивідуальних навчальних програм і планів; різноманітні підтримуючі послуги для дітей з особливими потребами, такі як психологічна підтримка, ресурсні класи та індивідуальна асистенція в закладах усіх типів; всебічна підтримка вчителів та фахівців; залучення батьків до визначення освітньої траєкторії дитини; підготовка учнів з ООП до вступу до вищих навчальних закладів або вступу на ринок праці після закінчення навчання.

В Україні освітня політика зазнає активних реформувань та доповнень відповідно до вимог часу, з метою наблизити освітні вимоги до загальноприйнятих освітніх стандартів й забезпечити можливість усім дітям з особливими освітніми потребами здобувати бажаний рівень підготовки за умов альтернативного вибору форми навчання та типу навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бут, Т. (пер. з англ). (2015). *Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл*. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди». <https://www.calameo.com/read/006082831783ad75fdcef>
2. Засенко В., & Прохоренко Л. (2020). До проблеми реформування галузі освіти дітей з особливими потребами. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови*. Київ: ТОВ «Наша друкарня».
3. Кремень, В.Г., Луговий, В.І. & Топузов, О.М. (Ред.). (2021). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: монографія / Нац. акад. пед. наук України*. Київ : КОНВІ ПРІНТ. DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>
4. Лукіна, Т., & Шошова, А. (2014). *Реалізація державної освітньої політики щодо дітей з особливими освітніми потребами: зарубіжні підходи*. https://lib.iitta.gov.ua/714558/1/apdyo_2014_3_23.pdf
5. Мартинчук, О.В., Маруненко, І.М., & Луцько, К.В. (2017). *Спеціальна педагогіка*. Київ : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>
7. Про освіту. Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2017-06-14/7579/metodlistdopochatku2017.2018navchroku.pdf>

8. Садова, І.І. (2020). Інклюзивна освіта в країнах Європи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, Т.1, 69, 188-192. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.37>
9. Семак, С.М. (2012). *Інклюзивна освіта: сутність, поняття, термінологія. Корекційна освіта*. Режим доступу: <http://doshkillab.blogspot.com/2012/03/blog-post.html>
10. Стан запровадження інклюзивної освіти в Україні: аналітичний звіт за результатами моніторингового дослідження. (2014). Київ : Ін-т іннов. технологій і змісту освіти МОН України.
11. Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. Index for inclusion developing play, learning and participation in yearly years and childcare. CSIE, 2006. P. 21
12. Prokhorenko, L., Sokolova, H., Forostian, O., Kravets, Y., & Horbatiuk, O. (2022). Typology of competence characteristics of pupils with intellectual disabilities. *Amazonia Investiga*, 11(55), 172-181. <https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/issue/view/56/Amazonia%20Investiga%20Vol%2011%20No%2055%20%282022%29>
<https://doi.org/10.34069/AI/2022.55.07.18>

REFERENCES

1. But, T. (per. z anh1). (2015). Indeks inkluzii: rozvytok navchannia ta uchasti v zhyttiediialnosti shkil [Index of inclusion: development of learning and participation in school life]. Kyiv : TOV Vydavnychiy dim «Pleiady». <https://www.calameo.com/read/006082831783ad75fdcef> [in Ukraine].
2. Zasenکو, V., & Prokhorenko, L. (2020). Do problemy reformuvannia haluzi osvity ditei z osoblyvymy potrebamy [To the problem of reforming the field of education of children with special needs]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy : shliakhy rozbudovy*. Kyiv: TOV «Nasha drukarnia». [in Ukraine].
3. Kremen, V.H., Luhovyi, V.I., & Topuzov O.M. (Red.). (2021). *Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini* [National report on the

state and prospects of education development in Ukraine]: monohrafiia / Nats. akad. ped. nauk Ukrainy. Kyiv : KONVI PRINT. DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua> [in Ukraine].

4. Lukina, T., & Shoshova, A. (2014). Realizatsiia derzhavnoi osvithoi polityky shchodo ditei z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy: zarubizhni pidkhody [Implementation of the state educational policy for children with special educational needs: foreign approaches]. https://lib.iitta.gov.ua/714558/1/apdyo_2014_3_23.pdf [in Ukraine].

5. Martynchuk, O.V., Marunenکو, I.M., & Lutsko, K.V. (2017). Spetsialna pedahohika [Special pedagogy]. Kyiv : Kyiv. un-t imeni Borysa Hrinchenka. [in Ukraine].

6. Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy u XXI stolitti [National doctrine of education development of Ukraine in the 21st century]: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> [in Ukraine].

7. Pro osvitu [About education]. Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2017-06-14/7579/metodlistdopochatku2017.2018navchroku.pdf> [in Ukraine].

8. Sadova, I.I. (2020). Inkluzyvna osvita v krainakh Yevropy [Inclusive education in European countries]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh, T.1, 69, 188-192. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.37> [in Ukraine].

9. Semak, S.M. (2012). Inkluzyvna osvita: sutnist, poniattia, terminolohiia. Korektsiina osvita [Inclusive education: essence, concepts, terminology. Correctional education]. Rezhym dostupu: <http://doshkillab.blogspot.com/2012/03/blog-post.html> [in Ukraine].

10. Stan zaprovadzhennia inkluzyvnoi osvity v Ukraini: analitychnyi zvit za rezultatamy monitorynhovoho doslidzhennia [The state of implementation of inclusive education in Ukraine: an analytical report based on the results of a monitoring study]. (2014). Kyiv : In-t innov. tekhnolohii i zmistu osvity MON Ukrainy. [in Ukraine].

11. Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. Index for inclusion developing play, learning and participation in yearly years and childcare. CSIE, 2006. P. 21. [in English].

12. Prokhorenko, L., Sokolova, H., Forostian, O., Kravets, Y., & Horbatiuk, O. (2022). Typology of competence characteristics of pupils with intellectual disabilities. *Amazonia Investiga*, 11(55), 172-181. <https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/issue/view/56/Amazonia%20Investiga%20Vol%2011%20No%2055%20%282022%29>
<https://doi.org/10.34069/AI/2022.55.07.18> [in English].

УДК 376. 37

Людмила Трофименко,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

luda.trofymenko@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9062-0294>

Researcher ID P-8069-2016

Liudmyla Trofymenko,

PhD, Senior Researcher,
Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine the Department of Speech-language Pathology, Kyiv, Ukraine

Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України

м. Київ, Україна

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

9, M. Berlinskogo Str., Kyiv, 04060, Ukraine

СТРАТЕГІЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З АЛАЛІЄЮ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

STRATEGIES FOR SUPPORTING CHILDREN WITH ALALIYA IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Анотація. Статтю присвячено важливій проблемі підтримки дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з алалією у процесі здобуття знань у закладах освіти, а також вдома. Зазначається, що істотні порушення мовленнєвого розвитку за наявності певних особливостей, пов'язаних з дефіцитом основних компонентів мовленнєвої функції, зумовлюють необхідність розроблення адекватної стратегії навчання і виховання дітей з алалією. Алалія, як важке порушення мовлення, може ускладнити процес опанування знань та комунікації і тому потребує особливої уваги та індивідуального підходу до навчання, виховання і соціалізації дітей.

У статті представлено шляхи психолого-педагогічної допомоги дітям з алалією в закладах не тільки спеціального, а й інклюзивного навчання. Рекомендації для фахівців структуровано за розділами: загальні напрями, підтримка на уроці та в позаурочний час, взаємодія фахівців і родини.

На основі даних спеціальних досліджень, які базуються на аналізі наукової та методичної літератури, отриманих результатів від практиків, представлено шляхи та методи спеціальної роботи, які сприяють ефективній інтеграції дітей у процес безпосереднього навчання на уроці та в позаурочний час, та можуть допомогти спеціалістам глибше зрозуміти специфіку супроводу дітей з важкими порушеннями мовлення в освітньому просторі. Враховано сучасні стратегії підтримки дітей з особливими мовленнєвими потребами, включно зі спеціальною психолого-педагогічною підтримкою, шляхами залучення дитини до комунікативних ситуацій, використання альтернативних засобів

спілкування, інноваційними підходами до навчання і виховання та іншими видами роботи.

Розглядаються можливості створення та використання індивідуалізованих навчальних підходів та технологій, які допомагають у подоланні комунікативних бар'єрів, варіанти адаптації навчального матеріалу, соціальної адаптації учнів з алалією.

Автор досліджує важливі аспекти створення інклюзивного середовища, де діти з особливими мовленнєвими потребами можуть розкрити свій потенціал і досягти успіху навіть у ситуації мовленнєвих і освітніх обмежень завдяки обхідним шляхам, пристосуванням самої дитини до важкого мовленнєвого порушення.

Матеріали статті можуть бути корисними для вчителів-логопедів, вчителів, психологів, батьків, фахівців ІРЦ, спеціалістів з реабілітації і мають значення для підвищення якості освіти і виховання дітей з алалією.

Ключові слова: алалія; тяжкі порушення мовлення; особливі мовленнєві потреби; діти дошкільного та молодшого шкільного віку; інклюзія; освітнє середовище; педагогічна підтримка.

Abstract. The article is devoted to the important problem of supporting children of different age groups with alalia in the context of the educational environment. It is noted that significant disorders of speech development in the presence of certain features associated with the insufficiency of the main components of the speech function necessitate the development of new approaches and strategies for the education and upbringing of children with severe speech disorders, in particular with alalia. Alalia is a severe speech disorder that can complicate the learning and communication process. This requires special attention and an individual approach to the education and upbringing of a certain category of children.

The article presents the ways of psychological and pedagogical support, the main methods of pedagogical assistance for children of preschool and primary

school age with severe speech disorders in institutions of not only special, but also inclusive education. The article also contains sections: the interaction of professionals and the family, support in class and extracurricular time, the social effect of supporting a child with alalia.

Based on the analysis of special studies, the ways and methods of special work are presented, which contribute to the effective integration of children into the process of direct learning during school and extracurricular hours. This can help specialists to better understand the specifics of accompanying children with severe speech disorders in the educational space. Modern strategies for supporting children with special speech needs are taken into account, including special psychological and pedagogical support, ways of involving the child in communicative situations, the use of alternative means of communication, innovative approaches to education and upbringing and other strategies.

Important aspects of creating an inclusive environment where children with special speech needs can reach their potential and achieve success even in situations of speech and educational limitations are explored.

The possibilities of creating and using individualized educational approaches and technologies that help in overcoming communication barriers, options for adapting educational material, and social adaptation of students with alalia are considered.

The materials of the article can be useful for speech therapists, teachers, psychologists, parents, rehabilitation specialists and are aimed at improving the quality of education and upbringing of children with alalia.

Key words: alalia; severe speech disorders; special speech needs; children of preschool and primary school age; inclusion; educational environment; pedagogical support.

Актуальність дослідження. Проблема супроводу і підтримки дітей з алалією в освітньому процесі є сьогодні надзвичайно актуальною з кількох важливих причин. Діти з

тяжкими порушеннями мовлення, зокрема з алалією, потребують спеціальної підтримки в навчанні та позаурочний час, що 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. Така специфіка потребує від фахівців більш глибокого розуміння потреб у сфері навчання дітей, які мають особливі мовленнєві потреби та комунікативні проблеми. Сучасні освітні системи ставлять перед собою завдання забезпечити доступ до якісної освіти дітям з особливими мовленнєвими і освітніми потребами. Дослідження у цій сфері сприяють розробленню ефективних педагогічних методів та стратегій підтримки дітей зазначеної категорії.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У наукових дослідженнях зазначається, що недостатність вербальних засобів спілкування обмежує можливості дітей у взаємодії із дорослими, однолітками, стає перепорою в формуванні навчальної та ігрової діяльності (І. Баранець, І. Брушневська, І. Марченко, Ю. Рібцун, Н. Січкачук, Є. Соботович, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.). За наявності такого важкого мовленнєвого порушення як алалія діти можуть стикатися з різними бар'єрами у навчанні, такими, як важкість сприймання і розуміння мовлення, проблеми з аудіюванням, переробка сприйнятої мовленнєвої інформації, формулювання відповіді на запитання, створення усного та письмового висловлювання тощо. Також може виникати соціальна

ізоляція та негативні відчуття через комунікативні труднощі. Ефективна підтримка дітей та індивідуальний підхід у навчанні і вихованні можуть допомогти подолати ці бар'єри.

Термін «педагогічна підтримка» використовується у психолого-педагогічній літературі та в практиці супроводу дітей з особливими освітніми потребами з метою допомоги таким дітям в особистісному розвитку, подоланні різних навчальних і життєвих труднощів. Підтримка як феномен психолого-педагогічного супроводу дитини має на меті сприяти вирішенню актуальних потреб, розвитку і закріпленню позитивних якостей дитини, вона «здатна поліпшити взаємини між дітьми й дорослими (педагогами й батьками), і, головним чином, покликана попереджати виникнення проблем і конфліктів у сфері соціальної взаємодії й на шляху особистісного становлення дитини з особливими потребами» (Кобильченко, 2018, 2019).

Алалія – це одне з найбільш тяжких мовленнєвих порушень, викликане ураженням мозкових механізмів мовленнєвої діяльності, має специфічну симптоматику, характеризується повною або частковою відсутністю мовлення. При цьому мовленнєві порушення не пов'язані з порушеннями слуху і, в багатьох випадках, з недорозвиненням інтелектуальних функцій. Якщо і виникає затримка інтелектуального розвитку, то вона має вторинні причини і викликана саме відсутністю мовленнєвої функції або тяжким її перебігом, хоча у важких випадках диференціальна діагностика становить великі труднощі. Науковці підкреслюють, що особливістю є те, що інтелектуальні

порушення при алалії не обмежуються тільки недорозвитком вербального інтелекту. Здебільшого визначені відхилення (вторинність, уповільнений темп мислення, недостатність окремих психічних функцій) маскують можливості дітей і часто призводять до діагностичних помилок (Соботович, 2015).

Так, тяжкі мовленнєві порушення первинного характеру можуть впливати на інтелектуальний розвиток дитини, особливо на формування вищих рівнів пізнавальної діяльності, що обумовлено тісним взаємозв'язком мовлення і мислення та обмеженістю соціальних, зокрема мовленнєвих, контактів, у процесі яких здійснюється пізнання дитиною явищ довкілля. У дослідженнях Ю. Рібцун зазначено, що значна кількість помилок у навчальній діяльності у дітей з тяжкими порушеннями мовлення пов'язана із «недостатньою сформованістю аналітико-синтетичної діяльності загалом, мисленнєвих операцій абстрагування, узагальнення, аналізу та синтезу зокрема, аналізу через синтез, аналізу просторових відношень, синтезу звуко-буквених елементів, операції встановлення закономірностей» тощо (Рібцун, 2020: 30).

При своєчасній допомозі мовленнєва функція у дітей здатна частково або повністю відновлюватися (в залежності від типу і ступеня тяжкості порушення). Подолання мовленнєвих порушень при алалії вимагає тривалої, систематичної та комплексної роботи з залученням фахівців спеціальної педагогіки, психології, медицини.

Діти з алалією на фоні дітей зі звичайним, типовим мовленням виділяються відсутністю розгорнутого фразового мовлення, невмінням висловити побажання, власні емоційні почуття та стани (захоплення, радість, сум, незадоволення тощо). Вільне мовленнєве спілкування таких дітей з однолітками, дорослими обмежене й іншими мовленнєвими особливостями. Одні діти недостатньо володіють активним власним мовленням, але рівень розуміння мовлення представляє собою досить об'ємний пасивний словниковий запас та розуміння значень багатьох слів. Інші діти мають труднощі в розумінні словесних інструкцій, усних мовленнєвих завдань (Трофименко, 2022). Порушення мовленнєвого розвитку тією чи іншою мірою (залежно від його характеру) негативно впливають на діяльність та поведінку дитини.

Недосконалість комунікативних навичок, мовленнєва інактивність заважають повноцінному когнітивному розвитку дітей, оскільки не забезпечують повною мірою процес вільного спілкування. У дітей дошкільного і молодшого шкільного віку «мовленнєва діяльність зазнає деформуючого впливу несприятливих факторів, зумовлюючи вторинні відхилення у комунікативній діяльності» (Брушневська, 2018: 2). За результатами дослідження І. Баранець, наприклад, «встановлено, що комунікативна компетентність дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією – це інтегрований результат оволодіння комунікативними умінями та навичками в процесі комунікативно-мовленнєвої діяльності» (Баранець, 2022: 4).

Метою статті є висвітлення проблеми допомоги дітям з алалією, репрезентація основних стратегій та напрямів підтримки дітей з алалією у навчальному процесі та за його межами з урахуванням наявних освітніх труднощів як в спеціальних, так і в інклюзивних навчальних закладах. Іншою метою є надання фахівцям інклюзивно-ресурсних центрів, педагогічним працівникам закладів дошкільної та загальної середньої освіти знань та рекомендацій про те, як організувати освітнє середовище в закладах освіти та поза їх межами та облаштувати навчально-виховний процес для комфортного перебування дитини.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз та узагальнення даних науково-теоретичної, методичної літератури з проблеми навчання і виховання дітей з алалією, супроводу і підтримки задля забезпечення оптимальних умов для їх розвитку; емпіричні: бесіди з фахівцями (консультантами) інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), вчителями-логопедами, батьками дітей з алалією, аналіз та узагальнення отриманих даних.

Результати дослідження. Одним із важливих завдань розвитку дитини з особливими мовленнєвими потребами є підтримка її здатності здійснювати комунікацію в різних сферах спілкування з урахуванням мотивації, мети та соціальних норм поведінки; нормалізація м'язового тону організму через інтеграцію мовленнєвої, пізнавальної, рухової діяльності на фоні організації загальнооздоровчих заходів з позицій індивідуального підходу до потреб кожної особи. У цьому контексті велике значення для опанування знань з різних предметів і, зокрема

засвоєння мови, мають не тільки спеціальні корекційні заняття, а й соціальні фактори: контакт з дитиною, сумісна діяльність, гра дорослого з дитиною; емоційні фактори, мотивація тощо.

Підтримка дитини з алалією в освітньому процесі є важливим завданням у забезпеченні їй оптимальних умов для навчання та розвитку, подолання труднощів у навчанні, що вимагає спеціальних стратегій та підходів. З метою виявлення труднощів, з якими стикається дитина у процесі навчання, виховання перебування у закладах освіти та вдома, нами було проведено опитування фахівців (консультантів) ІРЦ, вчителів-логопедів, батьків дітей з мовленнєвими потребами, які зверталися до ІРЦ.

У бесідах зверталася увага на мовленнєві порушення при алалії та їх ступінь, які призводять до спільних труднощів, з якими дитина може стикатися у процесі навчання: порушення слухо-мовленнєвої пам'яті, нетривала увага до мовленнєвої інформації, порушення розуміння мовлення при сенсорній алалії без моторних порушень, елементи сенсорного недорозвитку при моторній алалії, уповільнений темп опанування іноземної мови, математики, писемного мовлення, прояви сенсо-моторної алалії, яка зустрічається частіше. Для педагогів (фахівців) зверталася увага на те, як учень виконує творчі завдання, який тип матеріалу викликає затримку у виконанні, що важче дається дітям: слухання, письмове завдання, робота в групах, способів та темпів вирішення освітніх задач дитиною тощо. Для батьків дітей були актуальними питання про предмети, які найважче опановують діти, які види

завдань викликають труднощі та їх обсяг: теоретичного чи практичного характеру, самостійна робота, письмо, слухання, математичні обчислення, якої саме допомоги, підказки потребує дитина тощо.

Отримані дані опитування педагогів, батьків дали змогу виявити різний рівень труднощів в опануванні знань з різних предметів та навички спілкування дитини незалежно від вікової категорії, яка обмежена старшим дошкільним і молодшим шкільним віком. На низькому рівні виконання завдань діти показали різні результати (35%): відмова від виконання, грубе обмеження словесного спілкування, негативізм, незацікавленість, складнощі у вимові слів, відсутність речень, розгорнутого мовлення, наявність інших проявів. На середньому рівні (46%) діти потребують додаткових засобів підтримки (візуалізація, додатковий матеріал, неодноразове повторення, додатковий час, логопедична корекція тощо). На високому рівні (11%) діти цікавляться навчальним матеріалом, демонструють бажання пізнання світу, не відмовляються від комунікації, але водночас мають проблеми з засвоєнням знань з предметів мовного циклу, уповільнений темп мисленнєвої діяльності, отримували корекційну допомогу.

Отримані відомості про труднощі та специфічність перебігу мовленнєвої діяльності у процесі навчання і спілкування дали підстави для розроблення напрямів підтримки і допомоги дітям з алалією в освітньому просторі, особливо в умовах інклюзивного навчання.

Нижче представлено деякі стратегії та напрями роботи, які можуть бути враховані фахівцями при навчанні та супроводі дітей з алалією у закладах освіти.

Загальні напрями

1. Раннє виявлення та діагностика. Важливо виявити алалію в дитини якнайшвидше, щоб розпочати вчасну інтервенцію та підтримку. Регулярні оцінки мовлення і комунікації можуть допомогти виявити проблеми і задіяти необхідні заходи.

2. Індивідуальний підхід. Кожна дитина з алалією може мати унікальні потреби, тому важливо розробляти індивідуалізовані плани та стратегії для їх підтримки. Сюди можуть входити заняття з вчителем-логопедом, спеціальні вправи, матеріали, які сприяють розвитку мовлення.

3. Розширення комунікативного середовища. Дітям з алалією може знадобитися додаткова підтримка у вивченні мови та інших предметів. Вчителі-предметники, вчителі-логопеди та інші співробітники можуть використовувати відеоматеріали з аудіосупроводом для підсилення розуміння матеріалу. Використання спеціальних мовних програм та технологій також може бути корисним. Діти з тяжкими формами моторної алалії або сенсорною алалією можуть використовувати альтернативні способи комунікації, такі як жести, міміка, піктограми, символи або комунікатори.

4. Комунікаційні стратегії. Важливо сприяти розвитку і використанню зазначених вище стратегій, щоб дитина могла ефективно спілкуватися та виражати свої думки та потреби.

5. Сприяння соціально-емоційному розвитку. Діти з алалією можуть зазнавати труднощів у спілкуванні та встановленні соціальних зв'язків. Важливо створити атмосферу в класі, де дитина відчуває себе комфортно та відчуває підтримку. Розвиток соціальних навичок та спілкування може включати групові вправи, спільні проекти та спілкування з однолітками, різні психотехнології та програми з емоційно-вольового розвитку.

6. Підтримка самооцінки та мотивації. Важливо підтримувати позитивне сприйняття дитиною свого розвитку та досягнень. Визнання прогресу, використання похвали, заохочень та постановка реалістичних цілей можуть сприяти мотивації та підтримці самооцінки дитини з алалією.

7. Неперервний моніторинг та оцінка прогресу. Необхідно забезпечити систематичний моніторинг та проміжну оцінку прогресу дитини з алалією. Це дає змогу вчасно виявляти проблеми, адаптувати навчальні підходи та стратегії для досягнення найкращих результатів.

Підтримка на уроці та в позаурочний час

Підтримка дитини з алалією під час уроку може включати використання різноманітних методів та технологій, які сприяють комунікації, розвитку та навчанню. Ось деякі з них.

1. «Обов'язковими умовами успішного засвоєння знань виступають:

– довільність (здебільшого навмисне привертання уваги до нової інформації, а не мимовільне її накопичення), чітке дозування матеріалу (не більше 2-7 нових лінгвістичних одиниць

для запам'ятовування від уроку до уроку до кінця четвертого класу відповідно до індивідуальних мовленнєвих можливостей; виконання невеликих домашніх завдань лише з опорою на засвоєний на уроці матеріал);

– наявність різноманітних опор (з акцентом на зорових та рухових, уникаючи ситуацій засвоєння мовленнєвого матеріалу лише на основі слухового сприймання за причини частого порушення фонематичних процесів) та індивідуальний розклад (темп, послідовність, пріоритети тощо) засвоєння навчального матеріалу» (Данілавічюте та ін., 2022: 6).

2. Використання візуальних засобів. Візуальні засоби, такі як ілюстрації настінні/індивідуальні літер, схеми слів/складів, діаграми, картки зі словами можуть бути корисними для дитини з алалією. Вони допомагають зрозуміти та запам'ятати новий матеріал, а також сприяють розвитку мовлення і комунікації. Також можна використовувати: а) метроном, дзеркало індивідуальне/настінне; б) друковані таблиці з зображенням органів мовлення; в) книги для читання по складах, збірки диктантів, прописи, розвивальні дидактичні ігри за навчальними та лексичними темами; г) трафарети, моделі літер, тренажери для розвитку дрібної моторики; д) пісковий годинник/секундомір для виконання завдань; е) використання ляльок для лялькового/пальчикового театру.

3. Використання аудіо- (обмежено) та відеоматеріалів може бути корисним для підтримки навчання дитини з алалією. Це можуть бути записи звуків природи, міста, співу птахів, тварин,

людей, словникові диктанти, аудіокниги, відеопрезентації або відеоуроки, які допомагають усвідомити та засвоїти нову інформацію.

4. Використання технологій та програм для розвитку мовлення. Наприклад, деякі з них, альтернативні або допоміжні засоби комунікації:

– спеціальні пристрої, інтерактивні дошки та комп'ютерні програми або застосунки, які допомагають дитині з алалією комунікувати. Вони надають засоби для вираження своїх думок, питань, ідей. Використання цих засобів може допомогти дитині активніше взаємодіяти з навчальним матеріалом. Вони можуть містити візуальні елементи, ігри, вправи, які розвивають мовлення та комунікативні навички;

– спеціальні підручники та матеріали. Створення або використання спеціальних підручників та навчальних матеріалів, які адаптовані до потреб дітей з алалією, може сприяти їх навчанню. Це можуть бути матеріали з великими шрифтами, ілюстраціями, конкретними інструкціями та розшифровками складних понять;

– індивідуальні заняття з вчителем-логопедом є важливим елементом підтримки дитини з алалією. Логопед сприяє розвитку мовлення, артикуляції та комунікативних навичок, використовуючи спеціальні вправи, ігри та методики;

– спільна робота в малих групах. Організація роботи в малих групах дозволяє дитині з алалією більш активно взаємодіяти та комунікувати з однолітками. Це стимулює розвиток мовлення,

сприяє соціальній взаємодії та відчуттю приналежності до групи. Педагог може організовувати спільні проекти, дискусії, рольові ігри, де дитина може використовувати свої комунікативні навички та розвивати мовлення;

– розширення часу та ресурсів. Дитина з алалією може потребувати більше часу та додаткових ресурсів для засвоєння матеріалу. Педагог та фахівець можуть спільно визначити необхідні модифікації та адаптації уроку, такі як подовження часу на завдання, надання додаткових пояснень, використання додаткових матеріалів.

5. Диференціація уроку може містити різні рівні завдань, індивідуальну підтримку та планування додаткових ресурсів, щоб забезпечити оптимальні умови для навчання кожної дитини.

6. Постійний моніторинг та оцінка прогресу дитини з алалією є важливим елементом успішної підтримки. Педагог та фахівець можуть використовувати різні методики та інструменти, такі як спостереження, записи, портфоліо робіт, щоб відстежувати розвиток мовлення та комунікативних навичок дитини. Це допомагає адаптувати навчальні стратегії та програму, а також визначати потреби у подальшій підтримці.

Підтримка дитини з алалією є важливим засобом для забезпечення її успішного навчання та розвитку. Застосування зазначених і описаних методів та прийомів допомагає створити спеціальне навчальне середовище, в якому кожна дитина має можливість розвиватись та досягати свого потенціалу.

Взаємодія фахівців і родини

Важлива складова успішної підтримки дитини з алалією в умовах спеціального і інклюзивного навчання – це співпраця з батьками або особами, які їх замінюють. Родина є важливим партнером у навчанні та супроводі дітей з алалією, в тому числі і логопедичному супроводі (В. Кисличенко, 2011). Регулярна комунікація з батьками, консультування та надання порад можуть допомогти підтримати дитину вдома та розширити навчальне середовище. Батьки повинні усвідомити, що тільки сумісними зусиллями можливо досягти позитивних результатів у процесі корекції мовленнєвого порушення та виховання особистості в цілому.

У дослідженнях Н. Піканової зазначено, що «батьки дитини з особливими потребами живуть у зоні постійного ризику. Пролонгована психотравмуюча ситуація негативно впливає на ситуацію в родині і може провокувати ігнорування або ж негативне ставлення батьків до дитини та її потреб. Тому налагодження співпраці з батьками, залучення їх до повноцінної участі в навчанні і розвитку їхньої дитини в усі її вікові періоди є критично необхідними та беззаперечною умовою успішної соціалізації дитини з особливими освітніми потребами... Науковці зосереджують увагу на створенні в інклюзивному закладі належного середовища для дітей з особливими потребами, а також наголошують на необхідності спиратись у цьому на найближчий для дитини мікросоціум (батьків, родину, значущих дорослих та ін.), який є важливим чинником засвоєння нею усталених у ширшій спільноті норм і правил» (Піканова, 2018: 150).

Взаємодія фахівців, педагогів та батьків є важливим елементом успішного навчального процесу. Основні принципи співпраці – це взаєморозуміння, спільна робота та взаємопідтримка. Представимо деякі аспекти цієї взаємодії.

1. Обмін інформацією. Фахівці, педагоги та батьки повинні активно спілкуватися та обмінюватися інформацією щодо потреб та можливостей дитини з алалією. Регулярний обмін інформацією, консультації та взаємопідтримка допомагають забезпечити єдність підходів і стратегій як вдома, так і в школі. Це може бути обговорення мовних та комунікативних вмінь, прогресу, успішності та інших аспектів, які стосуються навчання та розвитку дитини. Батьки можуть надати корисну інформацію про особливості своєї дитини, її потреби та успіхи, а також підтримувати індивідуальні програми та вправи у повсякденному житті.

2. Розроблення індивідуального навчального плану. Фахівці та педагоги спільно з батьками можуть розробити індивідуальний навчальний план для дитини з алалією, який враховуватиме її потреби та можливості. Цей план може містити конкретні мету, стратегії, методи та оцінку прогресу, використання адаптивних засобів, щоб забезпечити успішність навчання та розвитку дитини з алалією.

3. Спільна підтримка навчання. Фахівці, педагоги та батьки можуть працювати разом, щоб забезпечити належну підтримку навчання дитини. Це може містити використання спеціальних методик та матеріалів, додаткову підтримку в класі, індивідуальні

заняття з вчителем-логопедом та спільну роботу над вправами та домашніми завданнями.

4. Розвиток спільного розуміння. Взаєморозуміння між фахівцями, педагогами та батьками є ключовим фактором в успішній взаємодії. Вони повинні враховувати особливості та потреби дитини з алалією, демонструвати відкритість, емпатію та повагу одне до одного. Спільне навчання, обговорення та розв'язання проблем допомагають створити сприятливе середовище для дитини з алалією.

5. Підтримка вдома. Батьки відіграють важливу роль у навчанні та розвитку дитини з алалією. Вони можуть підтримувати та практикувати засвоєні навички мовлення вдома, стимулювати комунікацію та спілкування. Регулярна комунікація з фахівцями та педагогами допомагає батькам отримувати поради та підтримку для роботи з дитиною вдома.

6. Участь у спільних зустрічах та тренінгах. Фахівці, педагоги та батьки можуть брати участь у спільних зустрічах, тренінгах та семінарах, спрямованих на покращення співпраці та розуміння потреб дитини з алалією. Це дає можливість усім сторонам отримати нові знання, обмінятися досвідом та зміцнити спільний підхід до навчання та підтримки.

Зазначимо, що в українській системі навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами наявні певні зрушення в організації командного супроводу дітей. Такі дані наводять вітчизняні дослідники: «На основі зарубіжного та вітчизняного досвіду впровадження інклюзії можна говорити про помітні

успіхи у створенні команди фахівців та батьків, які спільно вирішують нагальні питання. Втім, є й проблеми, з якими стикаються педагоги закладів з інклюзивним навчанням» (А. Колупасва, Е. Данілавічюте, С. Литовченко, 2012: 119).

Тож взаємодія фахівців, педагогів та батьків дітей з алалією в умовах інклюзивного навчання покликана забезпечити всебічну підтримку та розвиток дитини. Це потребує постійного співробітництва, спілкування, спільної роботи та взаєморозуміння між усіма учасниками освітнього процесу.

Отже, підтримка та супровід дитини з алалією потребує індивідуального, диференційованого підходу, спільної роботи з вчителем-логопедом та іншими педагогами, фахівцями ІРЦ, а також співпраці з батьками. Моніторинг та оцінка прогресу дають змогу відстежувати успішність та вносити необхідні зміни у процес навчання. Забезпечення доступу до адаптованого навчання, індивідуального підходу сприяє розвитку дитини з алалією, її самовизначенню та досягненню успіху.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, у статті представлено результати дослідження проблеми підтримки дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з алалією в умовах навчального процесу та поза ним, репрезентовано стратегії, які можуть використовувати у практичній роботі фахівці, педагоги, слухачі та студенти відповідного фаху. Проблема супроводу та підтримки дітей з алалією в освітньому процесі залишається актуальною і потребує подальших досліджень та розвитку інклюзивних освітніх практик.

Перспективи подальших досліджень можуть полягати в розробленні науково обґрунтованих підходів та відповідних більш деталізованих методик педагогічного супроводу, адаптованих та модифікованих програм навчання і розвитку дітей з алалією.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранець, І.В. (2021). Формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією: дис.... д-ра філософії: 016. Київ. 309 с.

URL:https://ispukr.org.ua/articles/21/%D0%94%D0%B8%D1%81_%D0%91%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0BD%D0%B5%D1%86%D1%8C_%D0%86_%D0%92_.pdf

2. Брушневська, І.М. (2018). Формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ. 23 с.

URL:<http://ispukr.org.ua/wpcontent/uploads/2018/04/%D0%90%D0%B2%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B5%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82-%D0%91%D0%A0%D0%A3%D0%A8%D0%9D%D0%95%D0%92%D0%A1%D0%AC%D0%9A%D0%90-%D0%86%D0%A0%D0%98%D0%9D%D0%90-%D0%9C%D0%98%D0%9A%D0%9E%D0%9B%D0%90%D0%87%D0%92%D0%9D%D0%90.pdf>

3. Кисличенко, В.А. (2011). Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – К. 20 с.

<https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/31439/100067089.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

4. Кобильченко, В.В. (2018). Концептуальні засади педагогічної підтримки молодших школярів із порушеннями зору. *Особлива дитина: навчання і виховання*. №2 (86). С. 7-16. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716860>

5. Кобильченко, В.В. (2019). Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими потребами в освітньому просторі // Діти з особливими потребами в освітньому просторі: збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології і реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі» (м. Чернігів, 10-11 жовтня 2019 р.). Київ. С. 81-84. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718636>

6. Колупаєва, А.А., Данілавичюте, Е.А., & Литовченко, С.В. (2012). Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. Київ: Видавнича група «А.С.К.». 192 с.

7. Піканова, Н. (2018). Передумови соціального інтегрування дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах дошкільних закладів освіти // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць. Київ. № 14. С. 148-152. URL: http://ispukr.org.ua/articles/18/zb_14_2018.pdf

8. Рібцун, Ю.В. (2020). Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток: навч.-метод. посіб. Львів: Світ. 264 с.
URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730353>

9. Собонович, Є.Ф. (2015). Вибрані праці з логопедії. К.: Видавничий дім Дмитра Бураго. С. 94.

10. Стандартизація навчально-методичного забезпечення навчання молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: навч.-метод. посібник / Е.А. Данілавичюте та ін. Київ, 2022. С. 6. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734271>

11. Трофименко, Л.І. (2022). Освітні труднощі в учнів початкових класів з алалією. *Особлива дитина: навчання і виховання*. № 4 (108). С. 58-68.

URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736468>

REFERENCES

1. Baranets, I.V. (2021). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti u ditei starshoho doshkilnoho viku iz motornoiu alaliieiu [Formation of communicative competence in older preschool children with motor alleles]. *Qualifying scientific work as a manuscript*. Kyiv [in Ukrainian].

https://ispukr.org.ua/articles/21/%D0%94%D0%B8%D1%81_%D0%91%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%B5%D1%86%D1%8C_%D0%86_%D0%92_.pdf

2. Brushnevskaya, I.M. (2018). Formuvannia komunikatyvnoho komponenta movlennievoi diialnosti ditei p'iatoho roku zhyttia iz zahalnym nedorozvytkom movlennia [The formation of the communicative component of speech activity of children at the age of five with general underdevelopment of speech]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

<http://ispukr.org.ua/wpcontent/uploads/2018/04/%D0%90%D0%B2%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B5%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82-%D0%91%D0%A0%D0%A3%D0%A8%D0%9D%D0%95%D0%92%D0%A1%D0%AC%D0%9A%D0%90-%D0%86%D0%A0%D0%98%D0%9D%D0%90-%D0%9C%D0%98%D0%9A%D0%9E%D0%9B%D0%90%D0%87%D0%92%D0%9D%D0%90.pdf>

3. Kyslychenko, V.A. (2011). Lohopedychnyy suprovid sim"yi, u yakiyv ykhovuyet'sya dytyna z porushennyamy movlennya [Logopedic support of the family which brings up a child with speech disorders]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

<https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/31439/100067089.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

4. Kobylchenko, V.V. (2018). Kontseptualni zasady pedahohichoyi pidtrymky molodshykh shkolyariv iz porushennyamy zory [Conceptual principles of pedagogical support for younger schoolchildren with visual impairments]. – *A*

special child: education and upbringing, №2 (86), 7-16. Kyiv. [in Ukrainian].

URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716860>

5. Kobylchenko, V.V. (2019). *Psykhologo-pedahohichnyy suprovid ditey z osoblyvymy potrebamy v osvitu'omu prostori* [Psychological and pedagogical support of children with special needs in the educational space]. С. 81-84. *Children with special needs in the educational space: a collection of materials of the 5th International Congress on Special Pedagogy, Psychology and Rehabilitation «Children with Special Needs in the Educational Space» (Chernihiv, 10-11 October, 2019)*. (pp. 81-84). Kyiv. [in Ukrainian].

URL:<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718636>

6. Kolupaieva, A.A., Danilavichiutie, E.A., & Lytovchenko, S.V. (2012). *Profesiine spivrobotnytstvo v inkliuzyvnomu navchalnomu zakladi* [Professional cooperation in an inclusive educational institution]. Kyiv: Vydavnycha hrupa «A.S.K.». [in Ukrainian].

7. Pikanova, N. (2018). *Peredumovy sotsialnoho intehruvannia ditey z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inkliuzyvnykh hrupakh doshkilnykh zakladiv osvity* [Prerequisites for social integration of children with special educational needs in inclusive groups of preschool educational institutions]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy – Education of persons with special needs: ways of development*, 14, 148-152. [in Ukrainian]. URL: http://ispukr.org.ua/articles/18/zb_14_2018.pdf

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

9. Sobotovych, Ye.F. (2015). *Vybrani pratsi z lohopedii* [Selected works on speech therapy]. Kyiv: Dmytro Burago Publishing House, p. 94. [in Ukrainian].

10. Danilavichyutye, E.A., Trofymenko, L.I., Ilyana, V.M., Ribtsun, Y.V., Martyniuk, Z.S., & Hryban, G.V. (2022). *Standartyzatsiya navchalno-metodychnoho zabezpechennya navchannya molodshykh shkolyariv z tyazhkymy*

porushennyamy movlennya [Standardization of educational and methodological support for the education of younger schoolchildren with severe speech disorders]. Kyiv: Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine. [in Ukrainian]. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734271>

11. Trofymenko, L.I. (2022). Osvitni trudnoshchi v uchniv pochatkovykh klasiv z alaliiem [Educational difficulties in primary school students with alalia]. *Osoblyva dytyna: navchannya i vykhovannya – A special child: education and upbringing*, 4 (108), 58-68. [in Ukrainian]. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736468>

УДК 376.015.3-056.263-053

Світлана Литовченко,

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

E-mail: svetalitovchenko@ukr.net

orcid.org/0000-0003-0001-4667

Svitlana Lytovchenko,

Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Research Fellow, Head of the Department of Education for Children with Sensory Development Disorders, Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine

Микола Супрун,

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної освіти Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

E-mail: suprun62@ukr.net

orcid.org/0000-0002-4198-9527

Mykola Suprun,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Special Education, V.O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University

Віталій Литовченко,

аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

E-mail: realvitalylytovchenko@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-1869-6168>

Vitalii Lytovchenko,

Postgraduate Student, Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine

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

Миколаївський національний університет
імені В.О. Сухомлинського, Миколаїв, Україна
вул. Нікольська, 24, Миколаїв, 54006, Україна

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

V.O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University, Mykolaiv, Ukraine
24, Nikolska Str., Mykolaiv, 54030, Ukraine

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ: ІСТОРИЧНИЙ ЕКСКУРС

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH HEARING DISORDERS: A HISTORICAL TOUR

Анотація. Статтю присвячено проблемі організації навчання та супроводу дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей з

порушеннями слуху. *Мета статті:* здійснити історичний аналіз розвитку спеціальної освіти в Україні, що доцільно розглядати як основу сучасних підходів до психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями слуху. *Методи дослідження:* історико-логічний аналіз психолого-педагогічної, сурдопедагогічної літератури, нормативно-правових документів; зіставлення та узагальнення результатів наукових досліджень; термінологічний аналіз, який забезпечив розкриття сутності педагогічних явищ, що досліджувалися, за допомогою виявлення та уточнення значення поняття – «психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями слуху». *Результати.* Упродовж ХХ ст. прогресивні ідеї, задекларовані та визначені на рівні теорії, не були реалізовані на практиці: важливість раннього розвитку, урахування індивідуальних можливостей, створення умов для розвитку комунікативних навичок, важлива роль батьків тощо. Серед моментів, які з позиції сьогодення можна визначити як негативні: пріоритет медичного підходу до організації навчання та супроводу; нозологічний принцип визначення моделі навчання та послуг для дитини; відсутність варіативності, недостатня реалізація індивідуального підходу, починаючи від програмного забезпечення тощо. *Висновки:* незважаючи на недоліки у розв'язанні означених проблем у попередні періоди, прогресивні ідеї було значною мірою покладено в основу сучасних підходів до організації та змісту системного супроводу дітей з порушеннями слуху. Водночас аналіз результатів підтвердив необхідність удосконалення системи психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями слуху на основі інтеграції вже наявного національного та кращого зарубіжного досвіду з урахуванням сучасних ціннісних та методологічних орієнтирів, а також суспільного запиту.

Ключові слова: спеціальна освіта, спеціальна психологія, психолого-педагогічний супровід, діти з порушеннями слуху, освіта дітей з порушеннями слуху, історія спеціальної освіти.

Abstract. The article is devoted to the problem of organization of education and support of children with special educational needs, in particular children with hearing impairments. The purpose of the article: to carry out a historical analysis of the development of special education in Ukraine, which should be considered as the basis of modern approaches to the psychological and pedagogical support of children with hearing impairments. Research methods: historical and logical analysis of psychological-pedagogical, deaf-pedagogical literature, regulatory and legal documents; comparison and generalization of the results of scientific research; terminological analysis, which provided the disclosure of the essence of the studied pedagogical phenomena by identifying and clarifying the meaning of the concept – «psychological-pedagogical support of children with hearing impairments». Results: throughout the XX century. progressive ideas declared and defined at the level of theory were not implemented in practice: the importance of early development, taking into account individual capabilities, creating conditions for the development of communication skills, the important role of parents, etc. Among the points that can be defined as negative from today's point of view: the priority of the medical approach to the organization of training and support; the nosological principle of determining the model of education and services for the child; lack of variability, insufficient implementation of an individual approach, starting with software, etc. Conclusions: despite the shortcomings in solving the mentioned problems in previous periods, progressive ideas were largely laid at the basis of modern approaches to the organization and content of systematic support for children with hearing impairment. At the same time, the analysis of the results confirmed the need to improve the system of psychological and pedagogical support for children with hearing impairments based on the integration of already existing national and better foreign experience, taking into account modern value and methodological guidelines, as well as public demand.

Key words: special education, special psychology, psychological and pedagogical support, children with hearing impairments, education of children with hearing impairments, history of special education.

Актуальність дослідження. Актуальність дослідження обраної проблеми зумовлена сучасним розвитком України, що розвивається суголосно із світовою та європейською спільнотою, долучається до глобальних цивілізаційних процесів, вибудовує суспільні відносини на основі демократичних цінностей, філософії безбар'єрності та рівності [1, 2].

У контексті прогресивних світоглядних ідей визначено стратегію розвитку освіти дітей з особливими освітніми потребами, яка передбачає дотримання міжнародних та конституційних принципів у сфері освіти, забезпечення доступності до якісної освіти на всіх рівнях, можливість отримання додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі із врахуванням освітніх труднощів та потреб, поширення підтримуючого навчання як концептуального підходу, що реалізується у процесі застосування новітніх технологій супроводу.

Зважаючи на зазначене виникає необхідність різнобічного вивчення становлення і розвитку системи психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, і зокрема з порушеннями слуху, з метою аналізу наявного досвіду, застосування найбільш ефективних технологій і методів у сучасній педагогічній практиці.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Аналіз літературних джерел з проблеми дослідження дає підстави констатувати, що ідея психолого-педагогічного супроводу дітей з

особливими освітніми потребами стала активно вивчатися та впроваджуватися у 90-х роках ХХ століття в контексті пріоритетів гуманістичної психології і педагогіки й передбачала пошук шляхів доцільного включення/інтегрування додаткових знань (насамперед зі спеціальної педагогіки, психології та ін.) для вирішення завдань освітньої практики, надання допомоги учасникам освітнього процесу [3, 4, 5].

Широке вживання поняття «супровід» щодо дітей з особливими освітніми потребами пов'язане з розвитком концепції інклюзивного навчання, оскільки в умовах спеціальних закладів дошкільної та загальної середньої освіти передбачено корекційно-розвивальну складову. Зокрема, особливістю спеціальних закладів є системний підхід до корекційної спрямованості освітнього процесу, створення системи дошкільної та/або загальноосвітньої (у багатьох закладах й професійної) підготовки з відповідним корекційним супроводом (до навчального плану введено корекційно-розвивальні заняття), що є важливою умовою засвоєння змісту освіти [3, 6].

Оскільки поняття «супровід» у широкому сенсі має на меті допомогу, підтримку, сприяння, то можна стверджувати, що процес і методи супроводу, так само, як і служби супроводу на практиці, формувалися вже з початку розвитку системи спеціальної освіти. Відтак у сфері спеціальної освіти вже накопичено значний досвід психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, і на сучасному етапі у зв'язку з соціальними перетвореннями, зміною ставлення до

людей з особливими потребами він вдосконалюється, набуває нових цільових орієнтирів, форм і змісту. Відповідно організація спеціального навчання розглядається як передумова сучасних підходів до освіти та реабілітації дітей з особливими потребами, зокрема теорії і практики супроводу.

Варто зазначити, що у процесі аналізу означеної проблеми значну увагу нами було приділено дослідженням, які стосуються організації навчання та супроводу дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей з порушеннями слуху, з огляду на особливості підтримки дітей цієї категорії (загальні тенденції в освіті всіх дітей з особливими освітніми потребами подібні, натомість щодо дітей з порушеннями слуху є істотна специфіка, яку враховуємо у нашому дослідженні).

У роботі приділено увагу історичним дослідженням, які представляють найбільш повну картину розвитку теорії і практики освіти дітей з особливим освітніми потребами в Україні у різні часи, а також особливо цінними для нас були положення ґрунтовних наукових робіт українських дослідників останніх років (М. Супрун, О. Таранченко, В. Шевченко та ін.), зважаючи на сучасний контекст студіювань, акценти на національно-патріотичні тенденції розвитку суспільства.

Розглядаємо як організаційні моменти (документи, факти, відкриття значущих закладів тощо), так і результати наукових досліджень, методичні новації; деякі позиції оцінюємо вже через призму сьогодення.

Мета статті: здійснити історичний аналіз розвитку спеціальної освіти в Україні, що доцільно розглядати як основу сучасних підходів до психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями слуху.

Методи дослідження: історико-логічний аналіз психолого-педагогічної, сурдопедагогічної літератури, нормативно-правових документів; зіставлення та узагальнення результатів наукових досліджень; термінологічний аналіз, який забезпечив розкриття сутності досліджуваних педагогічних явищ за допомогою виявлення та уточнення значення основоположного поняття – «психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями слуху».

Результати дослідження. В основу сучасних підходів до організації супроводу дітей з порушеннями слуху покладено такі традиції, що історично склалися в освіті і виховання дітей цієї категорії. Зокрема, можливо визначити такі основні позиції: важливість раннього та дошкільного періоду у житті дитини для подальшого успішного розвитку, навчання та соціалізації; організація розвивального середовища, яке визначає потребу в мовленні (комунікації); побудова навчального та корекційного процесу із врахуванням психологічних особливостей та потреб дітей з порушеннями слуху; важливість реалізації корекційної складової під час організації навчання та супроводу (важливо зазначити, що корекційну складову містили зміст і методики всіх розділів програми/освітніх галузей, було передбачено спеціальні корекційно-розвивальні заняття – розвиток слухового сприймання та формування мовлення, музично-ритмічні заняття).

Водночас упродовж XIX-XX ст. деякі ідеї, задекларовані та визначені на рівні теорії, не були реалізовані на практиці. Зокрема, визнавалася провідна роль і важливість раннього періоду для розвитку та навчання дітей з порушеннями слуху, натомість на практиці не було створено ані системи ранньої діагностики, ані закладів, які б здійснювали відповідну роботу. Діагностичні можливості були обмежені й з огляду на технічний рівень медичного обладнання. Корекційно-розвивальна робота проводилася в закладах, проте була недостатньо індивідуалізована (переважно за нозологічним принципом); корекційний складник передбачав лише розвиток слухового (слухо-зорово-тактильного) сприймання та формування вимови, відтак не враховувалися актуальні положення щодо різнобічного розвитку дітей з порушеннями слуху, створення умов для загального розвитку, врахування індивідуальної траєкторії опанування навчального матеріалу тощо. Заформалізованість системи розвитку, навчання та виховання, що була властива для всієї системи, негативно позначилася й на освіті дітей з порушеннями слуху. Зокрема, стандарти та навчальні програми були «жорсткими», не враховувалися особливості опанування навчального матеріалу (у нормативній базі), мінімальною була роль батьків у вихованні та розвитку дітей (чинниками є нестача інформації, пізні діагностика і початок спеціального навчання, відсутність фахової підтримки на ранньому етапі тощо).

Серед моментів, які з позиції сьогодення можна визначити як негативні: пріоритет медичного підходу до організації навчання та

супроводу; нозологічний принцип визначення моделі навчання та послуг для дитини; відсутність варіативності, недостатня реалізація індивідуального підходу, починаючи від програмного забезпечення (наявність загальних програм з корекційної роботи, де чітко визначено зміст, методи та результати таких занять, передбачено мовленнєвий матеріал, терміни його опанування тощо); відсутність системних послуг для дітей з особливими потребами до двох років (хоча науковці та педагоги-практики визначали важливість роботи з батьками та дітьми раннього віку); серед недоліків, на які звертали увагу педагоги, які безпосередньо не працювали у спеціальних закладах – невідповідність навчального матеріалу віку дитини (багаторазове відпрацювання одноманітного мовленнєвого матеріалу, який не відповідає віковим інтересам дітей); максимальна сконцентрованість роботи на формуванні словесного мовлення (що часто призводило до механічного запам'ятовування слів та речень, мовленнєвих конструкцій, які не використовуються у спілкуванні), відсутність можливості навчатися жестовою мовою (жестова мова використовується у спеціальних школах як допоміжна, мова міжособистісного спілкування, але не навчання, відтак частина педагогів володіє нею на низькому рівні; система освіти зорієнтована на слідування принципу «бути як більшість, нормальним») [7, 8, 9]. А також відсутність дієвої узгодженої міжвідомчої співпраці, командного підходу у роботі спеціалістів, комплексності у наданні послуг; звуження функцій психолого-медико-педагогічних консультацій, жорстка орієнтація на діагноз

дитини, дотримання нормативних директив, відсутність гнучкості та неврахування бажання батьків у визначенні типу закладу освіти для дитини (вибір закладів був обмежений спеціальними закладами освіти). Враховуючи зазначене, можна говорити про те, що для частини дітей з порушеннями слуху існуюча система навчання виявилася неефективною.

Втім, незважаючи на недоліки попереднього періоду, прогресивні ідеї було покладено в основу сучасних підходів до організації та змісту комплексного супроводу дітей з порушеннями слуху.

Зокрема, основи розв'язання проблеми закладено у працях Н. Засенко, Б. Корсунської, Л. Лебедевої, Е. Пущина та ін. Наголошується на необхідності починати спеціально організовану роботу у ранньому віці, визначній ролі розвитку слухового сприймання та мовлення у корекційній роботі, увазі до формування психічних процесів, соціально-емоційного розвитку дитини з порушеннями слуху, важливості залучення сім'ї до корекційно-розвивальної роботи.

Українські та зарубіжні сурдопедагоги зосереджували увагу на важливості максимально раннього виявлення порушення слуху та своєчасної комплексної медико-психолого-педагогічної допомоги, що насамперед передбачає адекватне якісне слухопротезування (оперування КІ для дітей з важкими порушеннями слуху) в ранньому віці та необхідність організації відповідної психолого-педагогічної, корекційної роботи (Л. Борщевська, В. Жук, В. Засенко, К. Луцько, О. Таранченко та

ін.); ранню ідентифікацію, оцінювання унікальних потреб, раннє втручання з наданням відповідних послуг, зокрема послідовне і доступне мовне занурення, доступ до освітніх програм зі спілкування, мови, пізнання, соціально-емоційне зростання (С. Кульбіда та ін.).

Важливою умовою і чинником вирішення питань діагностики, розвитку, освіти, соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, порушеннями слуху зокрема, є також організація супроводу з урахуванням індивідуальних мовних, комунікативних потреб.

У процесі історичного аналізу з'ясовано, що спроби організації супроводу дітей з порушеннями слуху пов'язанні з поглядами на можливості розвитку осіб з порушеннями слуху, методами та підходами навчання таких дітей, становленням системи спеціальної освіти. Отже, у контексті історичного аналізу передумов становлення системи супроводу та підтримки дітей з порушеннями слуху було розглянуто еволюцію поглядів на проблему інвалідності та ставлення до людей, які мають певні особливості розвитку. На сучасному етапі узагальнено два основні підходи до розуміння сутності особливих освітніх потреб: медичний та соціальний. Підґрунтям для них слугує ставлення суспільства до осіб з особливими освітніми потребами, сприйняття державними інституціями проблем освіти дітей з особливими потребами та визначення стратегій її розвитку, зокрема принципів, моделей та освітніх технологій.

У рамках соціальної моделі особи з особливими освітніми проблемами зіштовхуються з проблемами через безліч наявних у середовищі архітектурних, фізичних, організаційних, інформаційних, інституційних, законодавчих, а також психологічних (стереотипи і упередження) бар'єрів, що гальмують здобуття освіти дитини з інвалідністю і потребують своєчасного усунення.

Сучасний науково-теоретичний інструментарій містить усі необхідні складові для додання означених бар'єрів, однією з яких може прислужитися *психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями слуху* (комплекс заходів їхнього супроводження на всіх етапах становлення та навчання, що спрямовані на створення адаптивно-превентивного середовища для компенсаторного розвитку сенсо-моторних інтеграцій, комунікації (soft skills, словесне мовлення та/або жестова мова), пізнавальної діяльності та виховання особистості).

У дослідженні окремо не приділено увагу категорії дітей глухих та зі зниженим слухом, оскільки під час організації освітнього процесу варто враховувати низку чинників, серед яких ступінь порушення слуху – це лише один із багатьох (мова спілкування, технічні засоби компенсації, місце/модель навчання, супровід фахівців тощо). Рівень розвитку словесного мовлення, комунікативні навички дитини також залежать не лише від ступеня порушення слухової функції, важливими є рання діагностика, оптимальна слухова абілітація/реабілітація, підтримка спеціалістів та батьків, мовленнєве середовище,

достатність спілкування та ін. З кожним роком медичний (аудіологічний) підхід, за якого основну увагу зосереджено на ступені зниження слуху (біологічних факторах), втрачає актуальність.

У такому контексті важливо зазначити: термін «дитина з порушенням слуху» (у міжнародних документах «глухий», «зі зниженим слухом» – англ. *Deaf or hard of hearing, D/HH*) використовуємо для позначення всіх дітей з різним ступенем порушення слуху (від легкого до глибокого). Термін *Deaf* (Глухий) також передбачає включення осіб, що належать до культурно-лінгвістичних спільнот глухих, де такі особи розглядаються в соціокультурному контексті, що перебуває поза статусом слуху [10].

Водночас сучасні дослідники (Н. Адамюк, О. Дробот, А. Замша, О. Федоренко та ін.) схиляються до застосування міжнародної термінології: «глухий» (не лише повністю глуха людина, а й особа, яка має «втрату слуху» та використовує жестову мову як основний засіб комунікації, вважає себе представником культури глухих) та «напівглухий» (замість «слабкочуючий»); особа, яка має «часткову втрату слуху», може сприймати та використовувати усне словесне мовлення за допомогою слухових апаратів). Термінологія глухий/напівглухий є перекладом з жестової мови (так жестомовні люди позначають людей з повною втратою слуху та тих, хто використовує слух для сприймання мовлення). За такого підходу термін «особа з порушенням слуху» (законодавчо закріплений в Україні)

вважається некоректним, оскільки містить медичну термінологію, вказує на наявність порушення у людини.

Визначальною подією в українській сурдопедагогіці стало створення у 1968 році при Інституті педагогіки (на базі відділу дефектології) за ініціативи і фінансової підтримки Українського товариства глухих лабораторії сурдопедагогіки (2018-2023 рр. – відділ освіти дітей з порушеннями слуху), до першого складу якої увійшли Е. Пущин, Г. Чефранова, Р. Якубовська, К. Луцько, А. Гольдберг, Г. Коберник. Потужний науковий колектив спрямував свої зусилля на вирішення важливих науково-дослідницьких завдань, серед яких – удосконалення освітнього процесу у спеціальних школах, дошкільна підготовка, виховання в сім'ї.

Співробітники лабораторії (відділу) стали авторами багатьох інноваційних наукових розробок, втілених у монографіях, науково-методичних та навчально-методичних посібниках, збірниках наукових праць та статтях у провідних вітчизняних виданнях [11, 12, 13].

На сучасному етапі відділ освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку (об'єднано відділ освіти дітей з порушеннями слуху, відділ освіти дітей з порушеннями зору) – науковий підрозділ Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, який проводить фундаментальні та прикладні дослідження з питань розвитку та навчання дітей з порушеннями сенсорного розвитку (слуху, зору), у співпраці з партнерами визначає стратегії удосконалення освіти

дітей з порушеннями слуху, зору у контексті євроінтеграційних та національних освітніх реформ.

Метою діяльності відділу є: теоретичне обґрунтування та науково-методичне забезпечення освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку (слуху, зору) у контексті сучасних психолого-педагогічних підходів та освітніх тенденцій; вивчення та упровадження прогресивного національного та міжнародного досвіду навчання та супроводу дітей з порушеннями сенсорного розвитку (слуху, зору); створення науково-методичного підґрунтя для модернізації діяльності спеціальних закладів освіти, інклюзивних груп та класів.

Основними напрямками діяльності відділу є: вивчення та узагальнення національного та міжнародного досвіду освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку (слуху, зору); обґрунтування та розроблення сучасних технологій раннього втручання та корекційно-розвивального супроводу дітей з порушеннями сенсорного розвитку (слуху, зору) в спеціальних та інклюзивних умовах навчання; дослідження особливостей реалізації Державних стандартів освіти, формування ключових компетенцій дітей з порушеннями сенсорного розвитку (слуху, зору) у контексті положень сучасних освітніх документів; дослідження векторів модернізації спеціальної освіти в умовах реалізації концепції «Нова українська школа», а також підготовка наукових кадрів, надання освітніх послуг з підвищення кваліфікації педагогічних працівників за сучасними освітньо-професійними програмами; експертиза законодавчих і

нормативно-правових документів у галузі спеціальної освіти; організація та проведення науково-практичних заходів (форумів, конференцій, семінарів, тренінгів тощо) з актуальних проблем освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку (слуху, зору); здійснення спільних досліджень із закладами освіти, реалізація освітніх проектів, підготовка та експертиза навчально-методичної літератури.

Висновки та перспективи подальших досліджень

1. Історико-генетичний аналіз засвідчив, що процес, методи супроводу, інституції його впровадження на практиці формувалися вже з початку розвитку системи спеціальної освіти, відповідно організація навчання розглядається як передумова сучасних підходів до освіти та абілітації/реабілітації дітей з особливими потребами. З'ясовано, що спроби абілітації/реабілітації дітей з порушеннями слуху пов'язані з найкращими традиційними поглядами на можливості їхнього розвитку, методами та підходами до навчання, становленням системи спеціальної освіти.

2. На основі здійснення аналізу психолого-педагогічної, сурдопедагогічної літератури, нормативно-правових документів, емпіричного досвіду визначено, що тривалий час корекційний складник передбачав лише розвиток слухового (слухо-зоро-тактильного) сприймання та формування вимови (не враховуються актуальні положення щодо різнобічного розвитку дітей з порушеннями слуху, створення умов для загального розвитку), індивідуальні траєкторії опанування навчального

матеріалу залишалися поза увагою. Притаманна упродовж тривалого часу заформалізованість системи розвитку, навчання та виховання, відсутність гнучкості стандартів та навчальних програм, а відтак, недостатність врахування особливостей опанування навчального матеріалу, негативно позначаються на освіті дітей з порушеннями слуху. Роль батьків у вихованні та розвитку дітей донині не враховується повною мірою внаслідок дефіциту інформації, пізньої діагностики та початку надання допомоги, відсутності фахової підтримки в ранньому віці. Втім, незважаючи на недоліки у розв'язанні означених проблем у попередні періоди, прогресивні ідеї було значною мірою покладено в основу сучасних підходів до організації та змісту системного супроводу дітей з порушеннями слуху. Водночас аналіз результатів підтвердив необхідність удосконалення системи психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями слуху на основі інтеграції вже наявного національного та кращого зарубіжного досвіду з урахуванням сучасних ціннісних та методологічних орієнтирів, а також суспільного запиту.

3. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів теорії та практики психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями слуху і не претендує на повноту й дослідницьку завершеність висвітлення цієї проблеми. Вважаємо за потрібне у подальшому розробити концепцію трансформації освіти дітей з порушеннями слуху в умовах військового часу та на повоєнний період.

ЛІТЕРАТУРА

1. Положення про Раду безбар'єрності. Постанова Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 року №443. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/443-2021-%D0%BF#Text>
2. План заходів на 2023-2024 роки з реалізації «Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року». Розпорядження Кабінету Міністрів України від 25 квітня 2023 року №372-р. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/372-2023-%D1%80#Text>
3. Литовченко, С. В. (2020). *Діти з порушеннями слуху раннього та дошкільного віку : навчання та супровід* : монографія. Київ. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/731670/>
4. Колупаєва, А. А., & Таранченко, О. М. (2016). *Інклюзивна освіта: від основ до практики* : монографія. Київ: «АТОПОЛ». 150 с. (Серія «Інклюзивна освіта»). Retrieved from https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=Ih-dJhsAAAAJ&cstart=20&pagesize=80&sortby=pubdate&citation_for_view=Ih-dJhsAAAAJ: Qo2XoVZTnwC
5. Кобильченко, В. В. (2017). *Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору* : монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс». 367 с. Retrieved from https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=uDzZgLcAAAAJ&cstart=100&pagesize=100&sortby=pubdate&citation_for_view=uDzZgLcAAAAJ:8d8msizDQcsC
6. Колупаєва, А. А., & Таранченко, О. М. (2017). Інклюзія – соціальна модель устрою суспільства. *Початкова школа*, 2, 47-51. Retrieved from https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=Ih-dJhsAAAAJ&cstart=20&pagesize=80&sortby=pubdate&citation_for_view=Ih-dJhsAAAAJ:NhqRSupF_l8C
7. Таранченко, О. М. (2013). *Розвиток системи освіти осіб з порушеннями слуху в контексті поступу вітчизняної науки та практики*:

монографія. Київ. 483 с. Retrieved from https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=Ih-dJhsAAAAJ&cstart=20&pagesize=80&sortby=pubdate&citation_for_view=Ih-dJhsAAAAJ:LkGwnXOMwfcC

8. Супрун, М. О., & Шевченко, В. М. (2018). Реформування освіти в Україні в галузі диференціації й індивідуалізації (90-ті роки ХХ – початок ХХІ ст.). *Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології*: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (16 травня 2018 р., м. Київ). 82-87. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/162001258.pdf>

9. Кульбіда, С. В. (2021). *Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів*: монографія. Київ. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/732662/>

10. Canadian Association of the Deaf. Retrieved from <http://cad.ca>.

11. Литовченко, С. В., Таранченко, О. М., Жук, В. В., Шевченко, В. М., Литвинова, В. В., & Федоренко, О. Ф. (2021). *Сучасний курсикулум в освіті дітей з порушеннями слуху*: методичні рекомендації. Харків. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/731776/>

12. Кульбіда, С. В., Литовченко, С. В., Жук, В. В., & Литвинова, В. В. (2020). *Учні початкових класів із порушеннями слуху: навчання та розвиток*: навчально-методичний посібник. Харків. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/724437/>

13. Кульбіда, С. В., Литовченко, С. В., Жук, В. В., Литвинова, В. В., Таранченко, О. М., & Федоренко, О. М. (2019). *Навчання дітей із порушеннями слуху*: навчально-методичний посібник. Харків. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/719471/>

REFERENCES

1. Polozhennia pro Radu bezbariernosti [Provisions on the Barrier-free Council]. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14 kvitnia 2021 roku №443.

Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/443-2021-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

2. Plan zakhodiv na 2023-2024 roky z realizatsii «Natsionalnoi stratehii iz stvorennia bezbar'ierneho prostoru v Ukraini na period do 2030 roku» [Action plan for 2023-2024 for the implementation of the "National strategy for creating a barrier-free space in Ukraine for the period until 2030"]. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 25 kvitnia 2023 roku №372-r. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/372-2023-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

3. Lytovchenko, S. V. (2020). Dity z porushenniamy slukhu rannoho ta doshkilnoho viku : navchannia ta suprovid [Children with hearing impairments of early and preschool age: education and support]: monohrafiia. Kyiv. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/731670/> [in Ukrainian].

4. Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2016). Inkliuzivna osvita: vid osnov do praktyky [Inclusive education: from basics to practice]: monohrafiia. Kyiv: «ATOPOL». (Seria «Inklyuzivna osvita»). Retrieved from https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=Ih-dJhsAAAAJ&cstart=20&pagesize=80&sortby=pubdate&citation_for_view=Ih-dJhsAAAAJ:_Qo2XoVZTnwC [in Ukrainian].

5. Kobylchenko, V. V. (2017). Teoretychni osnovy psykhologo-pedahohichnoho suprovodu molodshykh shkoliariv z porushenniamy zoru [Theoretical foundations of psychological and pedagogical support of younger schoolchildren with visual impairments]: monohrafiia. Poltava: TOV «Firma «Tekhservis». Retrieved from https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=uDzZgLcAAAAJ&cstart=100&pagesize=100&sortby=pubdate&citation_for_view=uDzZgLcAAAAJ:8d8msizDQcsC [in Ukrainian].

6. Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2017). Inkliuziia – sotsialna model ustroiu suspilstva [Inclusion is a social model of society]. Pochatkova shkola, 2, 47-51. Retrieved from https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=Ih-

[Ih-dJhsAAAAJ&cstart=20&pagesize=80&sortby=pubdate&citation_for_view=Ih-dJhsAAAAJ:NhqRSUpF_l8C](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=Ih-dJhsAAAAJ&cstart=20&pagesize=80&sortby=pubdate&citation_for_view=Ih-dJhsAAAAJ:NhqRSUpF_l8C) [in Ukrainian].

7. Taranchenko, O. M. (2013). Rozvytok systemy osvity osib z porushenniamy slukhu v konteksti postupu vitchyznianoï nauky ta praktyky [Development of the education system for persons with hearing impairment in the context of the progress of domestic science and practice]: monohrafiia. Kyiv. Retrieved from

https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=Ih-dJhsAAAAJ&cstart=20&pagesize=80&sortby=pubdate&citation_for_view=Ih-dJhsAAAAJ:LkGwnXOMwfcC [in Ukrainian].

8. Suprun, M. O., & Shevchenko, V. M. (2018). Reformuvannia osvity v Ukraini v haluzi dyferentsiatsii y individualizatsii (90-ti roky XX – pochatok XXI st.) [Reforming education in Ukraine in the field of differentiation and individualization (90s of the 20th century - the beginning of the 21st century)]. Dyferentsiatsiia u shkilnii osviti: istorychnyi dosvid i suchasni tekhnolohii: zbirnyk materialiv Vseukrainskoï naukovo-praktychnoi konferentsii (16 travnia 2018 r., m. Kyiv). 82-87. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/162001258.pdf> [in Ukrainian].

9. Kulbida, S. V. (2021). Osoblyvosti komunikatyvnoi diialnosti nechuiuchykh uchniv [Peculiarities of communicative activity of deaf students]: monohrafiia. Kyiv. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/732662/> [in Ukrainian].

10. Canadian Association of the Deaf. Retrieved from <http://cad.ca>.

11. Lytovchenko, S. V., Taranchenko, O. M., Zhuk, V. V., Shevchenko, V. M., Lytvynova, V. V., & Fedorenko, O. F. (2021). Suchasnyi kurykulum v osviti ditei z porushenniamy slukhu [Modern curriculum in the education of children with hearing impairment]: metodychni rekomendatsii. Kharkiv. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/731776/> [in Ukrainian].

12. Kulbida, S. V., Lytovchenko, S. V., Zhuk, V. V., & Lytvynova, V. V. (2020). Uchni pochatkovykh klasiv iz porushenniamy slukhu: navchannia ta rozvytok [Primary school students with hearing impairment: learning and

development]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kharkiv. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/724437/> [in Ukrainian].

13. Kulbida, S. V., Lytovchenko, S. V., Zhuk, V. V., Lytvynova, V. V., Taranchenko, O. M., & Fedorenko, O. M. (2019). Navchannia ditei iz porushenniamy slukhu [Education of children with hearing impairments]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kharkiv. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/719471/> [in Ukrainian].

УДК 37-056.2/3-047.44

Зоряна Удич,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,

керівник інклюзивно-ресурсного центру

e-mail: u-z@ukr.net

ORCID: 0000-0003-2124-2263

Researcher ID: AAG-9547-2019

Scopus ID: 58494633900

Zoriana Udych,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Management of Education, Director of the Inclusive Resource Centre

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,

м. Тернопіль, Україна

вул. Максима Кривоноса, м. Тернопіль 2,

46027, Україна

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine, Махума Кривоноса, 2 str., Ternopil, 46027, Ukraine

Ірина Шульга,

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки та менеджменту освіти,

методист інклюзивно-ресурсного центру

ira.shulha@tnpu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-0651-047X

Researcher ID: C-9234-2018

Iryna Shulha,

Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer of the Department of Pedagogy and Management of Education, Methodologist of the Inclusive Resource Centre

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка,

м. Тернопіль, Україна

вул. Максима Кривоноса, м. Тернопіль 2,

46027, Україна

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine,
Maxyma Kryvonosa, 2 str., Ternopil, 46027, Ukraine

ВИКЛИКИ У РОБОТІ АСИСТЕНТА УЧИТЕЛЯ/ВИХОВАТЕЛЯ: МЕТОДОЛОГІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

CHALLENGES IN THE WORK OF A TEACHER'S ASSISTANT: METHODOLOGY AND RESULTS OF THE STUDY

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність проблеми впровадження інклюзивної освіти в Україні, однією з умов якого є наявність та дієвість команди психолого-педагогічного супроводу здобувача із особливими освітніми потребами. На основі аналізу нормативно-правової бази, яка стосується інклюзії у сфері освіти, зазначається, що сьогодні досі залишається неврегульованими питання інклюзивного навчання, формування інклюзивного освітнього середовища, також не до кінця визначеними є завдання та посадові обов'язки асистента вчителя/вихователя.

Мета статті полягає в аналізі специфіки роботи асистентів учителів/вихователів у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. Розкрито типові функції асистента в інклюзивному середовищі, серед яких: діагностична, прогностична, організаційно-освітня, розвивально-спонукальна, консультативна, ресурсна, рефлексивна. Представлено результати дослідження стресогенних факторів у роботі асистентів

учителів/вихователів, проведеного у процесі підготовки Всеукраїнської міждисциплінарної конференції «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат», яка відбулась на базі інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (23–24 квітня 2023 р.). Виявлено основні труднощі у роботі асистента вчителя/вихователя в інклюзивному освітньому середовищі, до яких серед іншого відносимо такі: недостатній методичний супровід асистентської роботи (відсутність практикоорієнтованих рекомендацій, методичних розробок, посібників з питань індивідуального супроводу здобувачів з ООП); відсутній практичний супровід педагогів і керівників закладів освіти у розв'язанні конкретних проблем та спірних ситуацій, які пов'язані з інклюзивною освітою; формальне ставлення до своїх посадових обов'язків членів команди психолого-педагогічного супроводу; бюрократизація освітнього процесу та інші.

Визначено перспективи подальших наукових досліджень, які стосуються вивчення релевантних взірців зарубіжного досвіду з означеної проблеми.

Ключові слова: інклюзія; заклад освіти; інклюзивна освіта; асистент вчителя/вихователя; команда психолого-педагогічного супроводу.

Abstract. The article deals with the relevance of the problem of implementation of inclusive education in Ukraine. One of the conditions for this is the availability and effectiveness of a team of psychological and pedagogical support for students with special educational needs. Based on the analysis of the regulatory framework relating to inclusion in the education sector it is noted that today the issues of inclusive education, and the formation of an inclusive educational environment remain are still unsolved. Besides, the tasks and job responsibilities of a teacher's assistant / educator are not fully defined.

The purpose of the article is to analyse the specifics of the work of teacher's assistant / educator in general secondary education institutions with inclusive education. The typical functions of an assistant in the inclusive environment

(diagnostic, prognostic, organisational and educational, developmental and motivational, advisory, resource, and reflective) are revealed. The results of a study of stress factors in the work of teacher's assistants / educators which was conducted within the All-Ukrainian Interdisciplinary Conference "Inclusive Education: Idea, Strategy, Result" (based on the Inclusive Resource Centre of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, 23–24 April 2023) are presented. The main difficulties in the work of a teacher's assistant / educator in the inclusive educational environment are identified, including the following: poor methodological support for assistant work (lack of practice-oriented recommendations, methodological manuals, manuals on individual support for students with SEN); lack of practical support for teachers and heads of educational institutions in solving specific problems and disputable situations related to inclusive education; formal attitude of the members of the psychological and pedagogical support team to their job duties; bureaucracy of the educational process, etc.

Prospects for further scientific research include studying relevant examples of foreign experience on this issue.

Key words: inclusion, educational institution; inclusive education; teacher's assistant / educator; psychological and pedagogical support team.

Актуальність дослідження. Сьогодні інклюзія є пріоритетним напрямом розвитку для різних сфер суспільного життя, у тому числі й для освітньої, адже передбачає рівний доступ до якісної освіти та створення необхідних умов, враховуючи потреби кожної дитини. Впровадження інклюзивної освіти відповідає нормам національного законодавства та зобов'язанням України у зв'язку із ратифікацією низки міжнародних актів щодо захисту прав дітей і дорослих.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, яка ґрунтується на гнучкості усіх її компонентів з метою виявлення освітніх можливостей здобувача, його освітніх труднощів й створення якісного освітнього середовища для розвитку та формування його особистості.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Однією з умов впровадження інклюзивної освіти є наявність дієвої команди психолого-педагогічного супроводу (далі – команда) здобувача із особливими освітніми потребами (далі – здобувача із ООП). До її складу входять фахівці та батьки здобувача із ООП. Процедура утворення, склад, принципи діяльності та функції окремих членів команди психолого-педагогічного супроводу обґрунтовані у нормативно-правовій базі, зокрема у Наказі Міністерства освіти і науки України № 609 від 8 червня 2018 р. «Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» [4]. До складу команди входить асистент учителя/вихователя, посада якого обумовлена законодавством як поняття «асистент вчителя» (педагогічний працівник, який призначається на посаду керівником закладу освіти, має педагогічну освіту та забезпечує особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу).

Твердження про те, що в Україні посаду асистента учителя/вихователя почали впроваджувати лише після прийняття Закону «Про освіту» у 2017 р., є хибним. Адже на законодавчому рівні у систему закладу загальної середньої освіти асистента

учителя введено Постановою Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (втратила чинність на підставі Постанови Кабінету Міністрів № 957 від 15.09.2021 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти»), натомість у заклади дошкільної освіти дещо пізніше – у 2016 р., відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України від 20.05.2016 р. № 544 «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 04.11.2010 р. № 1055». Також посади асистента вчителя закладу загальної середньої освіти та асистента вихователя закладу дошкільної освіти було введено до переліку посад педагогічних і науково-педагогічних працівників відповідно у 2012 р. та 2015 р. згідно зі змінами до Постанови Кабінету Міністрів України № 963 від 14 червня 2000 р. «Про затвердження переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників» [2]. З іншого боку – через неврегульованість питань, що стосувалися посади асистента та інклюзивного навчання, а також формування інклюзивного освітнього середовища, заклади освіти довгий час були в очікуванні цих фахівців, як і батьки здобувачів освіти, які їх потребували.

Сьогодні тематика інклюзивної освіти є предметом дослідження багатьох вчених. У працях В. Засенка, Е. Данілавічюте, А. Колупаєвої, С. Литовченко, Ю. Найди, Т. Сак, Н. Софій, О. Таранченко, Л. Трофименко, З. Шевців та інших розкрито теоретичні та практичні аспекти реалізації інклюзивної освіти,

зокрема особливості здійснення психолого-педагогічного супроводу здобувачів із ООП в умовах інклюзивного навчання. Проте окремі питання й досі потребують більш детального вивчення.

Мета статті – проаналізувати специфіку роботи асистентів учителів/вихователів у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. Завдання статті – розкрити результати дослідження стресогенних факторів у роботі асистентів учителів/вихователів, проведеного інклюзивно-ресурсним центром Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, та окреслити шляхи їх усунення.

Процедура дослідження. Згідно з даними Міністерства освіти і науки України, у системі загальної середньої освіти у 2022–2023 н. р., порівняно із 2017–2018 н. р., у 6 разів збільшено кількість асистентів учителів: від 3 732 до 22 685 осіб, які забезпечують функціонування 24 995 інклюзивних класів у 7 012 закладах із 33861 здобувачами із ООП [7]. Статистична інформація щодо загальної кількості асистентів вихователів закладу закладів дошкільної освіти в Україні станом на вересень 2023 р. відсутня.

Згідно з чинним законодавством України визначальна мета роботи асистента педагога полягає у здійсненні особистісно орієнтованого спрямування освітнього процесу та забезпечення досягнення здобувачами з ООП результатів навчання, які передбачені у Державних стандартах дошкільної освіти та базової

середньої освіти. Для цього він допускається до освітнього процесу і його посада визначається як педагогічна [2].

Отже, українським законодавством допущено асистента учителя/вихователя до освітнього процесу із зобов'язанням «забезпечувати єдність навчання, виховання та розвитку учнів; володіти навичками домедичної допомоги дітям; дотримуватися принципу конфіденційності стосовно стану здоров'я та іншої особистої інформації про дітей у школі; допомагати у навчанні не лише дитині з ООП, а усім іншим учням класу; брати участь у розбудові інклюзивного навчання разом з іншими вчителями школи; може організовувати спільно з учителем освітній процес за допомогою засобів дистанційного навчання; забезпечувати комунікацію школи та батьків учнів з особливими освітніми потребами» [10]. У Наказі Міністерства освіти і науки України «Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» обумовлено основні функціональні обов'язки асистента учителя/вихователя. Вони передбачають виконання ним різноманітних видів робіт, відображених у його посадовій інструкції, що затверджуються керівником закладу освіти. На основі аналізу затверджених посадових інструкцій виділяємо типові функціональні обов'язки асистента учителя/вихователя (табл. 1).

Таблиця 1

Типові функціональні обов'язки асистента учителя/вихователя

<i>Функція</i>	<i>Зміст роботи</i>
Діагностична	<ul style="list-style-type: none"> – аналіз супровідних документів здобувача з особливими освітніми потребами; – виявлення індивідуальних особливостей здобувача освіти; – вивчення можливостей, задатків, потенціалу здобувача освіти; – встановлення конкретних потреб здобувача освіти відповідно до рівня його освітніх труднощів; – відстеження динаміки розвитку учня, його навчальних досягнень, оцінка спільно з учителем/вихователем рівня досягнення цілей навчання; – виявлення успішних навчальних, комунікативних технік; – з'ясування перешкод у реалізації індивідуальної програми розвитку і надання рекомендацій щодо їх мінімізації/усунення.
Прогностична	<ul style="list-style-type: none"> – участь у розробці індивідуальної програми розвитку; – надання пропозицій щодо удосконалення навчального процесу; – визначення технологій, методів та необхідних ресурсів для розвитку здобувача освіти; – запобігання формуванню негативних рис особистості та досвіду поведінки здобувача освіти; – виявлення та усунення бар'єрів освітнього середовища, які сприяють регресу в розвитку здобувача освіти

	(відкату в розвитку).
Організаційно-освітня	<ul style="list-style-type: none"> – погодження з педагогом форм спільного викладання, видів завдань, використовуваних засобів та методів під час навчального заняття; – асистує учителю/вихователю під час навчального заняття; – підготовка засобів навчання до навчального заняття; – запобігання і вчасне виявлення різних видів булінгу; – супровід здобувача освіти до ресурсної кімнати.
Розвивально-спонукальна	<ul style="list-style-type: none"> – залучення здобувача освіти до різних видів навчальної діяльності; – мотивування здобувача освіти до пізнавальної активності, дотримання режиму роботи школи та праці під час заняття; – проведення корекційно-розвиткових занять.
Консультативна	<ul style="list-style-type: none"> – надання консультацій іншим членам команди психолого-педагогічного супроводу, батькам здобувача, учителям; – отримання рекомендацій щодо виконання посадових обов'язків; – інформування членів команди психолого-педагогічного супроводу, батьків здобувача про досягнення здобувача освіти, виявлені перешкоди в реалізації індивідуального плану розвитку, освітні потреби на даному етапі навчального процесу.
Ресурсна	– адаптація засобів навчання та навчальних матеріалів;

	<ul style="list-style-type: none"> – виявлення, продукування, залучення та застосування ресурсів, необхідних в освітньому процесі; – підготовка індивідуальних завдань; – ведення щоденника спостережень за здобувачем з особливими освітніми потребами та іншої документації; – допомога у створенні індивідуального портфоліо здобувача освіти; – самоосвіта та участь в освітніх заходах з підвищення інклюзивної компетентності.
Рефлексивна	<ul style="list-style-type: none"> – усвідомлення себе як фахівця інклюзивного навчання, члена команди психолого-педагогічного супроводу здобувача освіти; – виявлення та коригування власного ціннісного ставлення до професійної діяльності; – аналіз рівня власної професійної компетентності; – зіставлення власних завдань, діяльності та отриманих результатів; – оцінка свого внеску в результат роботи команди психолого-педагогічного супроводу – визначення власної потреби у підвищенні кваліфікації.

Отже, асистент учителя/вихователя надає психолого-педагогічні послуги та здійснює відповідний супровід, який забезпечує «комплексну систему заходів з організації освітнього процесу та розвитку особи з особливими освітніми потребами, що передбачені індивідуальною програмою розвитку» [6].

Необхідно зазначити, що усі функції, які стосуються безпосередньо здобувача із ООП, реалізуються асистентом учителя/вихователя у контексті командної роботи, особливо за умови добре налагодженої співпраці з учителем/вихователем та батьками. Отже, здійснюється психолого-педагогічний супровід здобувача із ООП. На різних етапах впровадження інклюзії в освіту України змінювалися як умови роботи, так і зміст і завдання асистента учителя/вихователя. Так, під час переходу освітнього процесу в дистанційний формат внаслідок пандемії та повномасштабного вторгнення в Україну російської федерації постало питання доцільності роботи асистента учителя/вихователя, яке було не врегульоване на законодавчому рівні, і засновники закладів освіти інтерпретували діючу нормативно-правову базу на користь економії коштів та звільняли або ж відправляли у неоплачувану відпустку чи простій цих фахівців. Нині це питання вже унормоване і Міністерство освіти та науки України напередодні нового навчального року надало відповідні рекомендації щодо змісту роботи асистента учителя/вихователя під час дистанційного навчання. Відповідно з'явилися додаткові функції та напрями роботи асистента учителя/вихователя:

- «організація спільно з учителем/ями освітнього процесу з використанням технологій дистанційного навчання;

- забезпечення навчання учня з особливими освітніми потребами, у тому числі за потреби здійснення в межах свого педагогічного навантаження індивідуального підключення поза

часом уроку, який здійснюється онлайн, та надання додаткових пояснень, виконання разом із здобувачем освіти домашніх завдань, які були йому не зрозумілі;

- надання додаткових пояснень здобувачу освіти щодо виконання матеріалу, який вивчається, та завдань в окремій онлайн-кімнаті, забезпечення перевірки виконання таких завдань;

- координація дистанційного навчання з батьками (іншими законними представниками) здобувача освіти, у тому числі завчасне попередження про зміни розкладу, необхідні навчально-дидактичні матеріали тощо;

- здійснення підготовки матеріалів для дистанційного навчання для учнів з особливими освітніми потребами, консультування батьків щодо їх використання;

- забезпечення індивідуалізації технологій дистанційного навчання з урахуванням особливих освітніх потреб, зокрема обрання відповідних інструментів, консультування батьків щодо технічних особливостей їх використання з учнями з особливими освітніми потребами;

- асистування учителю під час проведення дистанційних занять (допомога під час поділу учнів на пари і групи в ZOOM-конференціях, приєднання до будь-якої пари/групи у будь-який момент, надання допомоги та виправлення помилок, слідкуванням за підняттям рук учнів, вмикання та вимикання мікрофонів, показ презентацій та відео, слідкування за чатом та надання відповіді на запитання учнів й батьків, які виникають під час заняття);

– асистування учителю під час роботи з іншими учнями класу, які потребують першого рівня підтримки в закладі освіти, надання додаткових пояснень, індивідуального підходу, мають проблеми з опануванням матеріалу, в тому числі у зв'язку з перебуванням за кордоном чи на тимчасово окупованих територіях, відсутністю доступу до онлайн-занять, наявністю психологічної травми;

– надання учню та його батькам (іншим законним представникам) рекомендацій щодо дотримання норм при користуванні комп'ютерною технікою, щодо організації робочого місця дитини» та ін. [5].

Отже, завдяки введенню посади асистента вдається врахувати індивідуальні освітні потреби здобувача освіти, адже саме така ідея лежить в основі інклюзивної освіти. Аналіз функціональних вимог до асистента учителя/вихователя та змісту його діяльності дає підстави визначити фактори, які впливають на якість роботи: рівень загальної професійної підготовки, сформованість інклюзивної компетентності та професійної мотивації, умови праці, рівень організаційної культури закладу освіти тощо.

Оскільки асистент учителя/ вихователя виконує важливу роль у реалізації інклюзивного підходу в організації освітнього середовища та процесу навчання, постає потреба у здійсненні періодичного аналізу умов його праці, виявленні та усуненні перешкод, стресових факторів, які негативно впливають на реалізацію асистентом власних функцій, що знижує якість і результат інклюзивного навчання, перешкоджає формуванню та

реалізації інклюзивної компетентності. Тут важливо зазначити, що під «інклюзивною компетентністю» ми розуміємо психолого-педагогічну, корекційну й адаптаційну готовність (світоглядно-теоретична підготовка) та здатність (сформованість мотивації, умінь, навичок і наявність практичного досвіду) реалізовувати освітній процес у колективі здобувачів освіти, серед яких є ті, хто має ООП [8, с. 275]. Важливе місце в інклюзивній компетентності посідає ресурсний аспект, що є здатністю фахівця виявляти, продукувати, залучати та застосовувати ресурси, необхідні для ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища. Водночас «виявляти» передбачає вміння діагностувати рівень та обсяг задіяних і потенційних ресурсів; «продувати» – здатність самостійно та командно виготовляти ресурси (вироблення демонстративних чи ілюстративних засобів; укладання нової навчальної програми, посібника; застосування інноваційних форм та методів в едукативному процесі тощо); «залучати» – віднаходити необхідні ресурси та засоби їх використання; «застосовувати» – уміти користуватися різноманітними ресурсами, їх поєднувати, добувати з них необхідні корисні властивості [9, с. 141].

Згідно з визначенням ЮНІСЕФ (UNICEF), «стрес – це відчуття тиску, пригніченості або неспроможності впоратися із проблемою» [11]. На відміну від еустресу (внаслідок якого підвищується функціональний резерв організму, відбувається його адаптація до стресового фактору), довготривалий стрес знижує якість життя, адже має негативний вплив на настрій, стосунки,

фізичне та психологічне самопочуття, що призводить до патологічних змін в організмі та якісного виконання професійних обов'язків.

Результати дослідження. З метою визначення найбільш стресових факторів у роботі асистентів учителів/вихователів, які власне знижують ефективність виконання професійних обов'язків, нами було проведено опитування асистентів учителя/вихователя у рамках підготовки до Всеукраїнської міждисциплінарної конференції «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат», яка відбулась на базі інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (23–24 квітня 2023 р.). Отримані результати представлено під час пленарного засідання.

Мета опитування: виявлення стресогенних факторів у роботі асистентів учителів/вихователів, які знижують ефективність виконання ними професійних обов'язків.

Участь в опитуванні взяли асистенти учителя/вихователя з усіх областей України, крім тимчасово окупованих територій та тих, де ведуться активні бойові дії. Профіль респондентів: загальна кількість – 102 особи, з яких 96 осіб – жіночої статі (94,1 %) та 6 (5,9 %) – чоловічої, що є відображенням тенденції до фемінізації складу педагогічних колективів закладів освіти. Ідентичні дані ми отримали і щодо з'ясування типів закладів освіти, в яких працюють респонденти: 96 (94,1 %) асистентів учителів (заклад загальної середньої освіти) та 6 (5,9 %) асистентів вихователів (заклад дошкільної освіти). При визначенні віку опитаних

респондентів було отримано такі результати: 8–25 років – 15 осіб (14,7 %); 25–35 років – 26 осіб (25,5 %); 35–45 років – 28 осіб (27,5 %); 45–55 років – 19 осіб (18,6 %); 55–65 років – 11 осіб (10,8 %); понад 65 років – 3 особи (2,9 %). Віковий показник свідчить, що більшість респондентів – це особи 25–45 років.

Відрадно, що 85 опитаних (84,2 %) відповіли, що вони ухвалили рішення про працевлаштування асистентом учителя/вихователя з огляду на різні обставини, а не через те, що вони виховують дитину із порушенням у розвитку. Натомість 16 осіб (15,8 %) зізналися, що стали асистентами учителів/вихователів у тих групах/класах, де навчаються їхні діти з ООП, з яких 9 осіб повідомили про вимушеність такого кроку.

Щодо стажу роботи на посаді асистента учителя/вихователя, то варіант до 1 року обрав 21 респондент (20,6 %), від 1 до 2 років – 33 (32,4 %), від 3 до 4 років – 28 (27,5 %), від 4 до 5 років – 14 (13,7 %), більше 5 років – 6 (5,9 %).

Оскільки посада асистента учителя/вихователя є педагогічною, то опитування передбачало також з'ясування питання щодо наявної у респондентів освіти. Так, 31 особа (30,4 %) відповіла, що має освіту за фахом учителя/ки закладу загальної середньої освіти; 27 (26,5 %) – учителя/ки початкової освіти; 12 (11,8 %) – практичного/ної психолога/ині; 9 (8,8 %) – вихователя/ки закладу дошкільної освіти; 7 осіб (6,9 %) зазначили, що мають незавершену вищу педагогічну освіту (статус студента/ки); 4 (3,9 %) – фахівці/чині корекційної педагогіки; 3 (2,9 %) – соціального/ої педагога/ині. Також респонденти мали змогу

вписати власний варіант відповіді на це питання і серед них по 1 відповіді (1 %): учителька початкових класів, практичний психолог, психолог, музичний коледж, вища освіта, спеціаліст, викладач мистецьких дисциплін, вихователь групи продовженого дня, вчитель етики, естетики, музичної та художньої культури. Надані респондентами варіанти свідчать або про неуважність під час проходження опитування, або про те, що вони не володіють об'єктивною інформацією щодо здобутої ними освіти.

Крім раніше визначених послуг психолого-педагогічного супроводу, асистент учителя/вихователя може також надавати і корекційно-розвиткові послуги, в які входить «комплексна система заходів супроводження особи з особливими освітніми потребами у процесі навчання, спрямованих на корекцію порушень шляхом розвитку особистості, її пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та мовлення» [6]. До корекційно-розвиткових занять для здобувачів із ООП належать: ритміка, розвиток мовлення, лікувальна фізкультура, соціально-побутове орієнтування, корекція розвитку, орієнтування у просторі, розвиток слухового, зорового, тактильного сприймання мовлення та формування вимови, корекція зору, корекція та розвиток психофізичних функцій, використання елементів: кінезіотерапії, анімалотерапії (іпо-, каніс-, феліно-, орніто-), арт-терапії (ізо-, драмо-, казко-, музико-, кіно-, піско-, ігро-, мульт-, фото-, кольоро-, пластилінової, танцювальної терапії, психогімнастики), працетерапії, ерготерапії, ароматерапії, Монтессорі-терапії тощо, логоритміка та ін. [3].

Зауважимо, що більшість здобувачів із ООП потребують корекційно-розвиткових послуг, тоді як в інклюзивно-ресурсних центрах бракує фахівців, які б могли задовольнити запит, тому постає потреба у з'ясуванні факту надання таких послуг асистентами учителів/вихователів.

Так, під час опитування зі 102 респондентів лише 33 (32,4 %) відповіли ствердно, решта – 69 (67,6 %) – обрали відповідь про те, що не надають таких послуг. Серед причин ненадання корекційно-розвиткових послуг зазначали: відсутність практичних і методичних матеріалів, несформованість відповідної компетентності, відсутність фінансування.

Нині на ринку освітніх послуг з підвищення кваліфікації є чимало пропозицій щодо формування інклюзивної компетентності. Водночас, відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» від 21.09.2019 р. № 800, кожен педагогічний працівник самостійно може обирати форми, види, напрями та суб'єктів надання освітніх послуг з підвищення кваліфікації. Суб'єктами може бути: заклад освіти (його структурний підрозділ), наукова установа, інша юридична чи фізична особа, у тому числі фізична особа-підприємець, що провадить освітню діяльність у сфері підвищення кваліфікації педагогічних працівників [1]. У контексті проведеного опитування ми дізнались, яким формам підвищення кваліфікації надають перевагу респонденти. Так, 66 (64 %) осіб зазначили, що брали участь у спеціально організованих курсах для асистентів

учителів/вихователів; 60 (58,8 %) – у різних заходах з підвищення кваліфікації, що стосуються загальної тематики інклюзивної освіти; тоді як 7 (6,9 %) – не брали участі в жодних заходах щодо формування інклюзивної компетентності. Розподіл типів заходів з формування та підвищення інклюзивної компетентності, у яких взяли участь опитані асистенти учителів/вихователів є таким: вебінари (80 (78,4 %)), практичні семінари (51 (50 %)), тренінги (45 (44,1 %)), відкриті лекторії/гостьові лекції (19 (18,6)) і по 1 відповіді отримали конференція, освітній марафон, круглий стіл, онлайн-зустріч із експертом. Частина респондентів брала участь у різних типах заходів. Нам було важливо з'ясувати в контексті питання про підвищення кваліфікації, чи задоволені респонденти результатами участі у таких заходах, чи дають змогу їм отримані знання, уміння та навички почуватися впевнено на посаді асистента/тки учителя/вихователя і якісно виконувати свої обов'язки. Відповідь «так, цілком» обрало 36 осіб (35,3 %), «скоріше так, ніж ні» – 46 (45,1 %) і «ні, не задовольняють» – 20 (19,6 %).

Важливим блоком опитування було визначення проблем і перешкод у якісному виконанні посадових обов'язків асистентами учителів/вихователів. Акцентуємо увагу на окремих відповідях, які, на думку опитаних осіб, мають найбільш вагомий вплив на їхню роботу. Так, 74 респонденти (72,5 %) вказали на фінансовий чинник – низьку заробітну плату асистента вчителя, що не мотивує до праці та якісного виконання своїх обов'язків. Водночас 54 особи (52,9 %) зазначили, що перешкодою є надмірна

бюрократизація в роботі, зокрема, що стосується ведення великої кількості документації, яка не впливає на якість освітнього процесу, але потребує часу для її заповнення. Зауважимо, що сьогодні немає чітко нормованого переліку документації, який має вести асистент вчителя/вихователя. Наступна причина, що зумовлює певні труднощі у роботі – відсутність практичних матеріалів щодо організації освітнього процесу, зокрема, на неї вказали 52 особи (51 %). Трохи менше половини респондентів обрали варіанти: «відсутність методичних матеріалів щодо роботи з дітьми з різними освітніми труднощами» (47 осіб (46,1 %)); «зобов'язання асистента вчителя/вихователя самостійно укласти індивідуальну програму розвитку здобувача з ООП» (46 осіб (45,1 %)); «формальність роботи команди психолого-педагогічного супроводу, відсутність взаємодії усіх учасників» (41 (40,2 %)). Зважаючи на те, що асистент вчителя/вихователя найбільше часу проводить із вчителем/вихователем, важливим є налагодження між ними співробітництва, але на практиці спостерігаємо дещо іншу картину. Зокрема, 36 респондентів (35,3 %) зазначили, що часто педагоги не сприймають та не розуміють ролі асистента вчителя у класі чи асистента вихователя у групі; 25 осіб (24,5 %) вказали, що спостерігають неузгодженість дій вчителя/вихователя та його асистента. Важливою є також взаємодія між закладом освіти та інклюзивно-ресурсним центром, де працюють фахівці, які можуть надати рекомендації, поради педагогам закладів загальної середньої освіти щодо організації інклюзивного середовища. Проте

17 респондентів (16,7 %) вказали, що такої взаємодії немає. Зважаючи на те, що батьки здобувача з ООП є членами команди супроводу, то співпраця має бути налагоджена й з ними. Водночас 12 опитаних осіб (11,8 %) відповіли, що потребують більш якісної співпраці, адже часто батьки не хочуть йти на контакт та брати активну участь у навчанні своєї дитини. Хоча інклюзивна освіта не є чимось новим для нашого суспільства, все ж залишається частина осіб, які негативно ставляться до цього процесу. Тому є противниками того, що їхні діти навчатимуться в одному класі з дитиною з ООП, що може бути зумовлено стереотипним ставленням до цієї категорії осіб. Це у свою чергу теж є перешкодою у впровадженні інклюзивної освіти, на що вказали 8 респондентів (7,8 %). На наш погляд, виявлені проблеми взаємопов'язані та часто зумовлюють одна одну, як, наприклад, низька заробітна плата може бути причиною формального ставлення до своїх обов'язків зі сторони педагогів тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене опитування дає змогу зробити такі узагальнення:

- методичний супровід асистентської роботи залишається на низькому рівні, асистенти скаржаться на нестачу методичних рекомендацій і розробок, практичних посібників тощо щодо питань індивідуального супроводу здобувачів з ООП;

- ринок освітніх послуг з формування та підвищення рівня інклюзивної компетентності не завжди відповідає очікуванням і запитам асистентів учителів/вихователів. Більшість педагогів, обираючи тип заходу, в якому братимуть участь, зважають не на

його зміст і досвід експертів, а на вартість і можливість отримати сертифікат, який підтверджує їх участь у підвищенні кваліфікації на інклюзивну тематику;

– нормативно-правова база, яка регламентує питання надання корекційних послуг і визначає посадові обов'язки асистента вчителя/вихователя потребує удосконалення та більш чіткого формулювання;

– актуальною проблемою залишається бюрократизація освітнього процесу, що вимагає від педагогів додаткового часу, проте не має істотного впливу на якість роботи зі здобувачами;

– часто на практиці спостерігається формальне ставлення до своїх посадових обов'язків зі сторони членів команди психолого-педагогічного супроводу, що серед іншого може бути зумовлено низьким рівнем заробітної плати працівників освітньої сфери, нерозумінням ролі кожного члена команди, в тому числі асистента вчителя/вихователя у впровадженні інклюзивної освіти, та загалом ідей інклюзії у суспільстві;

– підготовка майбутніх педагогів до виконання обов'язків асистента учителя/вихователя має передбачати достатню кількість навчальних кредитів не лише щодо загальних питань інклюзивної освіти, а й безпосередньо роботи асистента як члена команди психолого-педагогічного супроводу, спільного викладання, документоведення та ін.;

– існує потреба у практичному супроводі педагогів і керівників закладів освіти у розв'язанні конкретних проблем і спірних ситуацій, які пов'язані з інклюзивною освітою. Адже

наразі в освітній сфері між різними інституціями (органами освіти та закладами освіти) переважає контрольний підхід, а не принцип партнерства.

За результатами проведеного опитування було укладено резолюцію, яку прийнято учасниками III Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат», яка відбулась на базі інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка 23–24 квітня 2023 р. Зміст документа розміщено у збірнику матеріалів конференції (<http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/29560>), він містить основні положення нашого дослідження та сформовані на їх основні рекомендації, які спрямовувались відповідним інституціям для ознайомлення. Це має забезпечити якісну міжвідомчу співпрацю в подоланні викликів, які стоять на заваді впровадження інклюзивної освіти в Україні.

На наш погляд, перспективним напрямом дослідження є вивчення кращих взірців зарубіжного досвіду щодо заявленої у статті проблеми з можливістю його подальшої адаптації та впровадження в національну освітню систему, удосконалення нормативно-правової бази.

ЛІТЕРАТУРА

1. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 вересня 2019 р. № 800. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>
2. Про затвердження переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників : Постанова Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 р. № 963. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/963-2000>
3. Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами : Постанова Кабінету Міністрів України від 14 лютого 2017 р. № 88. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/88-2017-%D0%BF#n8>
4. Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 8 червня 2018 р. № 609. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/> (дата звернення: 14.12.2023).
5. Про організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами лист Міністерства освіти і науки України у 2022/2023 навчальному році : лист Міністерства освіти і науки України від 06 вересня 2022 р. № 1/10258-22. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizaciyu>
6. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
7. Статистичні дані (Інклюзивне навчання). *Міністерство освіти і науки України*. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani>
8. Удич, З.І. (2019). Інклюзивна складова професійної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти. *Матеріали Міжнародного*

форуму управлінської діяльності «Парадигмальна модель керівника сфери освіти у контексті євроінтеграційних процесів» (м. Тернопіль, 18–19 травня 2019 р.) (с. 273–278). Тернопіль : КРОК. Режим доступу: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/15684>

9. Удич, З.І. (2019). Ресурсна складова інклюзивної компетентності педагогічного працівника загальноосвітнього закладу. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки, LXXXVIII*, 137–143. Режим доступу: <http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/13493>

10. Шульга, І.М. (2020). The Implementation of Inclusive Education: International Experience and Challenges for Ukraine. *Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні стратегії тендерної освіти в умовах євроінтеграції» (м. Тернопіль, 10–11 вересня 2020 р.)* (с. 105–107). Тернопіль : ТНПУ.

11. Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році : лист Міністерства освіти і науки України від 31 серпня 2020 р. № 1/9-495. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo>

12. What is stress? *UNICEF*. Режим доступу: <https://www.unicef.org/ukraine>

REFERENCES

1. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy «Deiaki pytannia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv» vid 21 veresnia 2019 r. No. 800 [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «Some Issues of Professional Development of Pedagogical and Scientific-Pedagogical Workers» from September 21 2019, No. 800]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

2. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro zatverdzhennia pereliku posad pedahohichnykh ta naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv» vid 14 chervnia

2000 r. No. 963 [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On Approval of the Procedure and Conditions for Granting Subventions from the State Budget to Local Budgets for Providing State Support to Persons with Special Educational Needs» from February 14 2017 No. 963]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/88-2017-%D0%BF#n8> [in Ukrainian].

3. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro zatverdzhennia Poriadku ta umov nadannia subventsii z derzhavnoho biudzhetu mistsevym biudzheta na nadannia derzhavnoi pidtrymky osobam z osoblyvymy osvitnimy potrebamy» vid 14 liutoho 2017 r. № 88 [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On Approval of the Procedure and Conditions for Granting Subventions from the State Budget to Local Budgets for Providing State Support to Persons with Special Educational Needs» from February 14 2017 No. 88]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/88-2017-%D0%BF#n8> [in Ukrainian].

4. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy «Pro zatverdzhennia prymirnoho polozhennia pro komandu psykholoho-pedahohichnoho suprovodu dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v zakladi zahalnoi serednoi ta doshkilnoi osvity» vid 8 chervnia 2018 r. No. 609 [«On Approval of the Model Regulation on the Team of Psychological and Pedagogical Support of a Child with Special Educational Needs in a General Secondary and Preschool Education Institution» from June 8 2018 No. 609]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/> [in Ukrainian].

5. Lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy «Pro orhanizatsiiu osvitnoho protsesu ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy lyst ministerstva osvity i nauky Ukrainy u 2022/2023 navchalnomu rotsi» vid 06 veresnia 2022 r. No. 1/10258-22 [Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On the Organisation of the Educational Process of Children With Special Educational Needs: in the academic year 2022/2023» from September 06 2022 No. 1/10258-22]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizaciyu> [in Ukrainian].

6. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» vid 5 veresnia 2017 r. № 2145-VIII [Law of Ukraine «On education» from September 5 2017 No. 2145-VIII]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].

7. Statystychni dani (Inklyuzyvne navchannia). *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy* [Statistical Data (Inclusive Education). *Ministry of Education and Science of Ukraine*]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani> [in Ukrainian].

8. Udych, Z.I. (2019). Inklyuzyvna skladova profesiinoi kompetentnosti kerivnyka zakladu zahalnoi serednoi osvity [An inclusive component of the professional competence of the head of a general secondary education institution]. *Paradyhmalna model kerivnyka sfery osvity u konteksti yevrointehratsiinykh protsesiv – The Paradigmatic Model of the Head of the Education Sector in the Context of European Integration Processes: Materials of the International Forum of Management Activity* (pp. 273–278). Ternopil. Retrieved from <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/15684> [in Ukrainian].

9. Udych, Z.I. (2019). Resursna skladova inklyuzyvnoyi kompetentnosti pedahohichnoho pracivnyka zahalnoosvitnoho zakladu [Resource Component of Teacher’Inclusive Competence in the General Education Institution]. *Pedahohichni nauky. Pedahohichni nauky – Collection of Scientific Papers. Pedagogical Sciences, LXXXVIII*, 137–143. Kherson: Vydavnytstvo KhDU. Retrieved from <http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/13493/> [in Ukrainian].

10. Lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy «Shchodo orhanizatsii navchannia osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u zakladakh zahalnoi serednoi osvity u 2020/2021 navchalnomu rotsi» vid 31 serpnia 2020 r. No. 1/9-495 [Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On the Organisation of Education of Persons with Special Educational Needs in General Secondary Education Institutions in the 2020/2021 academic year» from August 31 2020 No. 1/9-495]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo> [in Ukrainian].

11. Shulha, I.M. (2020). The Implementation of Inclusive Education: International Experience and Challenges for Ukraine. *Suchasni stratehii gendernoi osvity v umovakh yevrointehratsii – Modern Strategies of Gender Education in the Context of European Integration: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference* (pp. 105–107). Ternopil: TNPU. [in English].

12. What is stress? *UNICEF*. Retrieved from <https://www.unicef.org/ukraine> [in English].

УДК 376. 004:373

Валентина Ішук,
аспірант відділу освіти дітей
з порушеннями інтелектуального розвитку
valentinka70@ukr.net

Valentina Ischuk,
graduate student of
department of education for children with mentale impairments
valentinka70@ukr.net

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

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

СТРУКТУРА СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ В НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

STRUCTURE OF THE EDUCATION QUALITY MANAGEMENT SYSTEM IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Анотація. У статті розглядаються актуальні питання системи управління освіти у закладі загальної середньої освіти, формування управлінських навичок директора у спеціальному закладі загальної середньої освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Актуальність проблеми зумовлює мету статті: висвітлення теоретичного та практичного досвіду управлінської діяльності керівника як важливої умови забезпечення освітнього процесу у Білоцерківській спеціальній загальноосвітній школі № 19.

У дослідженні, для досягнення поставленої мети, були використані методи аналізу, систематизації та узагальнення матеріалу. Автор зазначає, що справжнього професіонала у сфері освіти вирізняє також вміння системно сприймати педагогічну реальність та системно у ній діяти. Саме ця властивість забезпечує можливість цілісного, структурованого бачення логіки педагогічної системи та полегшує конструювання доцільної діяльності. А особливим видом діяльності керівника закладу загальної середньої освіти є управління якістю освіти, що спрямована на підтримку та підвищення якості та ефективності функціонування всієї галузі та загальноосвітнього, культурного й професійного рівня тих, хто навчається. Під час проведення теоретичного аналізу визначено, що управління якістю освіти означає забезпечення процесу переведення існуючої якості освіти як об'єкта керівного впливу в стан, що характеризується заданими параметрами та обґрунтовані показники якості освіти.

Сферу компетентності працівників управління освітою визначити непросто, адже її діяльність є складною і різноманітною. Сучасний керівник повинен володіти знаннями та навичками в різних напрямках: системі роботи з кадрами, методах управління, технічних, засобах управління, галузі знань з проектування та раціоналізації структури та технології процесів управління й ін. Отже, проведене теоретичне дослідження спонукає до висновків, що знання, уміння, методи роботи, що сформувалися у більшості керівників у колишніх умовах, стають недостатніми для вирішення нових завдань, що

стоять перед школою. Це призводить до необґрунтованого вибору напряму діяльності навчального закладу, надмірного ускладнення організаційної та управлінської структури школи: керівником недостатньо осмислюються провідні ідеї та сучасні тенденції розвитку освіти.

Ключові слова: управлінська діяльність, компетентність працівників управління освітою, система управління якістю освіти.

Abstract. The article deals with the current issues of the education management system in a general secondary education institution, the formation of the director's managerial skills in a special general secondary education institution for children with intellectual disabilities. The urgency of the problem determines the purpose of the article: highlighting the theoretical and practical experience of the manager's managerial activity as an important condition for ensuring the educational process in Bilotserkiv special comprehensive school #19.

In order to achieve the goal, the research used the methods of analysis, systematization and generalization of the material. The author notes that a true professional in the field of education is also distinguished by the ability to systematically perceive pedagogical reality and systematically act in it. It is this property that provides the possibility of a holistic, structured vision of the logic of the pedagogical system and facilitates the construction of appropriate activities. And a special type of activity of the head of the institution of general secondary education is the management of the quality of education, which is aimed at supporting and improving the quality and efficiency of the functioning of the entire industry and the general educational, cultural and professional level of those who study. In the course of conducting a theoretical analysis, it was determined that ensuring the process of transferring the existing quality of education as an object of managerial influence to a state characterized by given parameters and substantiated indicators of the quality of education. It is not easy to define the field of competence of education management workers, because their activities are complex and diverse. A modern manager must possess knowledge and skills in

various areas: the system of working with personnel, management methods, technical, management tools, the field of knowledge in the design and rationalization of the structure and technology of management processes, etc. Thus, the conducted theoretical research leads to the conclusion that the knowledge, skills, work methods formed by the majority of managers in the former conditions are insufficient to solve the new tasks facing the school. This leads to an unjustified choice of the educational institution's direction of activity, an excessive complication of the organizational and management structure of the school: the head does not sufficiently understand the leading ideas and modern trends in the development of education.

Key words: managerial activity, competence of education management workers, education quality management system.

Актуальність дослідження. Система освіти є частиною соціальної сфери, тому управління відділом освіти закономірно належить до форм соціального управління. Кожна тенденція в соціальній та соціогуманітарній сфері пов'язана з багатьма змінами соціальних інститутів, систем і процесів. Тому відзначають необхідність реформування, насамперед, системи державного/громадського управління освітою, оновлення нормативно-правової бази, що регулює функціонування управлінських структур та навчальних закладів, підвищення якості освітнього процесу. Для розв'язання проблеми удосконалення змісту і поліпшення якості освіти потрібно внести докорінні зміни в систему управління освітою, підготовку педагогічних кадрів і методику навчання.

Формування управлінських умінь директора сучасної школи в управлінні процесом надання освітніх послуг у ЗЗСО має

реалізовуватися в умовах модернізаційних процесів у сфері вищої освіти України. Такі процеси, безумовно, мають об'єднати значні досягнення, здійснені завдяки інтеграції з широкою глобальною та європейською освітньою платформою.

Систему управління якістю освіти в освітньому закладі ми розглядаємо не тільки в контексті діяльності, а й у контексті всієї роботи педагога. Мається на увазі гармонійне поєднання дисциплінарних знань, методики та дидактики викладання, і навіть умінь та навичок (культури) педагогічного спілкування.

Дане визначення дає можливість подати у структурі педагогічної компетентності вчителя дві підструктури: діяльнісну (знання, вміння, навички та засоби здійснення педагогічної діяльності) та комунікативну (знання, вміння, навички та способи педагогічного спілкування).

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Користуючись терміном професійно-педагогічної компетентності, В. Чорноус характеризує її як системні властивості особистості та виділяє три компоненти: професійно-освітній, професійно-діяльнісний та професійно-особистісний, або точніше теоретичний, практичний, особистісний.

Головною умовою професійної компетентності є пізнавальна активність, яка має педагогічну спрямованість.

Інші дослідники розуміють під професійною компетентністю сукупність (якостей) властивостей особистості, які зумовлюються високим рівнем психолого-педагогічної

підготовленості (І. Драч) та забезпечують високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності (Л. Морська).

Достатньо точно визначення професійної компетентності дають Л. Захарова, В. Соколова, В. Соколов: «Під професійною компетентністю доцільно розуміти здатність ефективно вирішувати практичні завдання щодо розвитку ціннісних орієнтацій, практичних умінь діяльнісної соціально-бажаної, або, прийнятної самореалізації». І. Крамущенко вважає, що під педагогічною компетентністю вчителя можна розуміти готовність до здійснення педагогічної діяльності. Структура професійної компетентності розглядається в його роботі через педагогічні вміння, що в нашому розумінні не зовсім правильно, тому що вміння ще не показують ступінь професійної компетентності.

Мета статті: висвітлення теоретичного та практичного досвіду управлінської діяльності керівника як важливої умови забезпечення освітнього процесу у Білоцерківській спеціальній загальноосвітній школі № 19.

Методи дослідження: методи аналізу, систематизації та узагальнення матеріалу.

Результати дослідження. С. Лісова виділяє мотиваційний, цілеспрямований та змістовно-випереджальний компоненти.

Мотиваційний компонент професійної компетенції вчителя детермінований системою його спонукальних сил, певних споживачів, домагань, заохочень.

Цілеспрямований компонент професійної компетенції вчителя містить домінанту його педагогічного менталітету і

світогляду, систему його особистісних смислів, зміст яких спрямовано на зміну цінності педагогічної діяльності.

Змістовно-операційний компонент у професійній компетентності характеризує його як творця, дослідника, конструктора.

Вихідний показник професійно-педагогічної компетентності (ППК) – ставлення до людини, до роботи вчителя – це робота в системі «людина- людина». Саме тому такий компонент як особистісно-гуманістична орієнтація представлений сьогодні центральним у структурі як інтегральної професійно-особистісної характеристики.

Справжнього професіонала у сфері освіти вирізняє також вміння системно сприймати педагогічну реальність та системно у ній діяти. Саме ця властивість забезпечує можливість цілісного, структурованого бачення логіки педагогічної системи та полегшує конструювання доцільної діяльності (І.Зязюн).

Принагідно треба зауважити, що аналіз літературних джерел показує, що у поняття «компетентність» автори вкладають: наявність необхідних знань (на рівні застосування); наявність управлінських умінь [3, 4], характеристику особистості [3, 5].

Більш широко поняття «компетентність» у своїх працях розглядає Дж. Ровен. Він пов'язує рівень компетентності з ефективністю діяльності суб'єкта, розуміючи під компетентністю здатність суб'єкта об'єднати різні потенційно важливі когнітивні, емоційні та вольові компоненти діяльності задля її успішного здійснення та досягнення максимального результату. Найбільш

важливими складовими компетентності виявляються: схильність аналізувати явища та ситуації, враховувати минулий досвід, передбачати майбутні перешкоди, виявляти ініціативу, здатність управляти та бути виконавцем.

Отже, компетентність у концепції Дж. Равена утворює «надпредметну» властивість особистості, що існує самостійно і може по-різному проявлятися в різних діяльностях людини. А найбільш повно воно розкривається стосовно особистісно-значущої діяльності. Тому важливу роль у розумінні компетентності Дж. Равена грає поняття «цінність діяльності для суб'єкта». Процес виявлення та оцінки компетентності суб'єкта в цьому випадку доводиться розділяти на два етапи. У першому етапі визначається рівень цінності цієї діяльності для суб'єкта. Якщо вона досить висока, то на другому етапі відбувається оцінка сукупності внутрішніх засобів, за допомогою яких суб'єкт досягає певного результату у цій діяльності.

Відповідно до концепції Дж. Равена модель компетентності подається у вигляді матриці.

У верхній частині матриці перераховані деякі значущі для людини типи поведінки. Вони об'єднані у три групи, виділені Маккелландом ще в 1958 році: «Досягнення», «Співпраця», «Вплив».

По вертикалі перераховані компоненти ефективної поведінки, наявність яких робить можливим успішне завершення будь-якої діяльності.

Наприклад, щоб оцінити управлінську компетентність керівника освітньої установи згідно з концепцією Дж. Равенна, необхідно, по-перше, виявити цінність управлінської діяльності для конкретного суб'єкта; по-друге, при позитивному результаті встановити, які внутрішні засоби застосовуються при вирішенні управлінських завдань та які результати досягаються; по-третє, узагальнити виділені види та компоненти компетентності в єдину оцінку.

Тож компетентність складається з великої кількості компонентів, багато з яких відносно незалежні один від одного. Компоненти компетентності містять:

- когнітивні процеси (планування чи визначення можливих перешкод на шляху до досягнення мети);
- ефективні процеси (використання емоцій – позитивних та негативних – для виконання завдання), вольові, а також звична поведінка (наприклад, звичка до цікавої роботи).

Це показники та можливості людей, які дають їм змогу досягнути значних цілей. Компоненти можуть значною мірою замінювати один одного як складові ефективної поведінки.

Компетентність працівників управління освітою є постійним об'єктом дослідження у вітчизняній педагогічній науці (І. Бега, Л. Калініна, О. Овчарук, О. Пометун та ін.) Проте варто зазначити, що в їх розгляді немає єдиної, усталеної точки зору. Це, безумовно, є наслідком того, що сферу компетентності працівників управління освітою визначити непросто, адже її діяльність є складною і різноманітною. Сучасний керівник

повинен володіти знаннями та навичками в різних напрямках: системі роботи з кадрами, методах управління, технічних, засобах управління, галузі знань з проєктування та раціоналізації структури й технології процесів управління та ін.

Компетентність працівників управління освітою – це не лише знання, а й уміння працювати (В. Бондар, І. Жерносек, В. Маслов,.); сукупність комунікативних, конструктивних, організаторських умінь, і навіть здатність і готовність практично використовувати ці вміння у роботі (Л. Калініна, Л. Карамушка, Л. Даниленко, В. Кричевський).

У низці робіт (Є. Тонконога, О. Мармаза, Г. Федоров, О. Карпенко, О. Лукьяненко, Л. Денисович, М. Бертадська, Г. Єльнікова та ін) компетентність працівників управління освітою розглядається як інтегративна якість особистості. Ефективність управлінської діяльності визначається, насамперед, високим рівнем розвитку загальної спроможності особистості. Новим напрямом у вивченні компетентності працівників управління освітою є розробка її утримання, структури (Г. Єльнікова, в. Маслов та ін.). У такому разі професійний розвиток сприймається як безперервний процес самопроєктування особистості, виділяючи у ньому, як основних, стадії психологічної перебудови особистості: самовизначення, самовираження, самореалізація (Л. Орбан-Лембрик, Є. Павлютенко та ін.).

Аналіз зарубіжних джерел – американських (М. Альберт, М. Вудюк, П. Дракер, М.Х Мескон та ін.), японських (К. Татеїсі та ін.), німецьких (Л. Зайберт, Г. А.Шредер та ін.) , швейцарських

(Ж. Томмен та ін.), фінських (Й. Ніссінен, П. Поренне та ін.) – показує, що компетентність працівників управління тут розглядається достатньо глибоко на рівні психології управлінської діяльності, управління по ситуаціях, результатам, управління розвитком організації, розв’язання управлінських проблем, подолання обмежень управлінської компетентності керівника, вирішення конфліктів та ін. [9].

Існує загальний перелік особистісних характеристик керівника, що сприяє ефективності його роботи. До них належать: домінантність, впевненість у собі, емоційна врівноваженість, креативність, відповідальність, незалежність, товарииськість. Як стверджує Р. Кричевський, «всі вони є унікальним сплавом як природних особливостей людини, і соціально-історичних умов його життя» [8].

В. Лаврук зазначає, що виконання функцій менеджера визначає наявність у працівників управління освітою адаптаційної мобільності, контактності, домінантності, і висуває до нього такі вимоги: вміння керувати собою та своїм часом, мати розумні особисті цінності та чіткі особисті цілі, підтримувати постійне особисте зростання, розвивати його різними шляхами, володіти вмінням ефективного розв’язання проблем, а також здібностями до інновацій, вмінням впливати на оточуючих, знаннями сучасних управлінських підходів, здатністю формувати та розвивати робочі групи, вмінням навчати та розвивати підлеглих.

Г. Єльніков виділяє чотири види компетентності працівників управління освітою:

- функціональна, яка характеризується професійними знаннями та вмінням їх реалізувати;

- інтелектуальна, вона виявляється у здатності аналітично мислити та здійснювати комплексний підхід до виконання своїх обов'язків;

- ситуативна, що дає змогу діяти відповідно до ситуації;

- соціальна, яка передбачає наявність комунікативних та інтеграційних здібностей.

На думку Дж. Батслера, в основі управлінської компетентності закладено професійну придатність, яка сприймається як сукупність психічних та психофізіологічних особливостей людини, необхідних для здійснення ефективної професійної діяльності [8].

В. Маслов основними компонентами компетентності працівників управління освітою вважає такі:

- наявність знань для успішної діяльності;

- розуміння значення цих знань для практики;

- набір операційних умінь;

- володіння алгоритмами вирішення трудових завдань;

- здатність творчого підходу до професійної діяльності.

На думку Г. Салімана, компетентність працівників управління освітою містить:

- знання, необхідні для виконання професійних ;

- практичні вміння, що забезпечують успішність управлінської діяльності;

– професійно значущі якості особистості, до складу яких входить і здатність творчого підходу до вирішення професійних завдань.

Аналіз спеціальної літератури дає можливість констатувати, що більшості авторів притаманний еkleктичний підхід до розгляду проблеми компетентності, в тому числі компетентності працівників управління освітою: в одному випадку це виражається в невмотивованому наборі елементів, в іншому – у введенні феномену, що вивчається, або до сукупності знань, умінь, або до мислення та здібностей.

Отже, загальним принципом управління якістю є принцип подвійності організації та управління, відповідно до якого виділяють такі напрями:

- операційне управління якістю систем, яке є ідентичним діяльності із забезпечення якості або технічного обслуговування;
- управління якістю розвитку системи, що відповідає терміну «підвищення якості».

Управління якістю освіти в ширшому розумінні за О. І. Субетто – це управління коефіцієнтом адекватності (релевантності) викладання освіти, соціальний освітній інститут, освітні системи та соціальні норми, якість імперативів і логіка суспільного розвитку в соціально-природній сфері, космопланетарний, національно-етичний, соціально-економічний виміри.

Управління якістю за своїми функціональними характеристиками визначається та реалізується в таких блоках (компонентах) структури цієї діяльності:

1. Створення стратегії, яка містить розробку цільової структури, норми та стандарти якості освіти.

2. Реалізація стратегії, що потребує забезпечення різноманітних моніторингових досліджень (якості кадрового потенціалу, ресурсів). Формування змісту освіти, інформаційне та метрологічне забезпечення освітніх процесів, освітні, дидактичні та педагогічні технології (технічна підтримка тощо), які разом дають змогу досягти визначених стандартів якості освіти.

3. Зворотний зв'язок, під час якого здійснюється аналіз та оцінка якості отриманої освіти відповідно до встановлених цілей та стандартів якості, сформульованих у вигляді певних вимог.

Отже, можемо зазначити, що особливим видом діяльності керівника закладу загальної середньої освіти є управління якістю освіти, що спрямована на підтримку та підвищення якості та ефективності функціонування всієї галузі та загальноосвітнього, культурного і професійного рівня тих, хто навчається. У широкому розумінні цього терміну управління якістю освіти означає забезпечення процесу переведення існуючої якості освіти як об'єкта керівного впливу в стан, що характеризується заданими параметрами та обґрунтовані показники якості освіти.

Професійно-управлінську діяльність можна віднести до типу (виду) особистісно-опосередкованої діяльності, тобто сама особистість педагога (управлінця) виступає у разі як інструмент

цієї діяльності. Водночас, на думку деяких дослідників, не можна проводити експертизу компетентності чи діяльності як такої. Оцінюванню може піддаватися лише результат, певний продукт, вироблений суб'єктом у процесі діяльності і який є своєрідним свідченням його компетентності. В якості цього результату є:

1. Формалізовані показники цих продуктів (робочі програми, дидактичні матеріали, показники успішності, результати олімпіад).

2. Неформалізовані показники цих продуктів (зміни, що відбуваються з об'єктом управлінського впливу – колективом вчителів, батьків, учнів).

С. Загороднім, В. Луговою, Д. Серіковим було запропоновано систему оцінювання управлінської компетентності, в ній виділялися такі складові: професійна підготовленість (освіта); власне управлінська діяльність; продуктивність управлінської діяльності (з погляду змін, які в об'єкті діяльності); результативність управлінської діяльності: а) життєвий результат; б) результат, відсунутий у часі; професійно-управлінська, пошукова або ізоляційна діяльність, що перетворює об'єктивно існуючу освітню реальність.

Ними ж пропонується для оцінювання соціально-професійного статусу керівника виділити такі складники:

- управлінська готовність;
- реалізація функцій управлінської діяльності;
- виявленість компонентів управлінської діяльності;
- стиль управління (управлінської діяльності);

– реалізація цілі управлінської діяльності.

Т. Сорочан було розроблено критерії професійної компетентності вчителів. На їх основі сформовано критерії оцінки професійної компетентності керівника:

1) результативність діяльності (наявність спокійних позитивних результатів управління), а також наявність усвідомлених критеріїв оцінки цих результатів, вміння застосовувати їх на практиці;

2) вміння бачити та професійно грамотно пояснювати власні досягнення; вміння бачити труднощі у своїй діяльності та намічати шляхи їх усунення; усвідомлення свого індивідуального стилю;

3) рівень теоретичних знань і умінь у галузі базової науки та методики їх використання, готовність і здатність співвіднести з ними свою практику, удосконалювати саме на їх основі практичну роботу;

4) рівень включеності до інноваційних рішень та їх обґрунтованість, а також володіння методами педагогічного дослідження;

5) вміння професійно грамотно аналізувати не лише свій досвід, а й досвід інших;

6) володіння професійно-мовленнєвою культурою, включеність до інших галузей духовної культури як показник багатства особистості керівника.

Дані критерії варіюються в системі творчих завдань стосовно двох рівнів професійної кваліфікації керівників: першої та вищої категорії.

Ці критерії використовуються для оцінки професійної компетентності при атестації керівників, відповідно до них атестованому пропонувалися б блоки завдань (з аналізу результатів своєї діяльності):

- із діагностики та розвитку його базових та методичних знань та умінь традиційного характеру;

- за знаннями професійної літератури, уміння її використовувати у своїй практиці та при аналізі досвіду колег;

- за знаннями та розробками інноваційних рішень; за методами дослідження;

- із перевірки характеру загальної та професійної культури керівника.

Отже, такі завдання сприяють розкриттю та розвитку творчого потенціалу працівника шляхом постановки перед ним та вирішення системи професійно значущих завдань різного ступеня складності та інноваційного характеру. У процесі роботи над ними відбувається актуалізація наявних у керівника професійних знань і умінь та здобуття ним нових знань та умінь, які недостатні для вирішення даного творчого завдання. У керівника накопичується новий досвід вирішення управлінських завдань, удосконалюються вже наявні у його арсеналі способи вирішення.

Завдання діагностують та розвивають здатність керівника до творчої діяльності в галузі управління. Під час їх виконання

відбувається розвиток здатності працівника до самоаналізу та аналізу діяльності колег, розвивається здатність до адекватної самооцінки. Головний принцип усіх завдань – їхня спрямованість на пряме практичне використання в управлінському процесі. Будучи побудованими у звичному для управлінця ключі практичної методології, вони водночас постійно звертають його до теорії: управлінської, педагогічної, методичної, наукової, філософської. Керівник повинен переходити з мови практики в мову теорії та, навпаки, з мови теорії на мову практичної методології. Це сприяє розвитку його як аналітичних, так і прогностичних умінь, якісно змінює розуміння їх своєї практичної діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, саме працівникам управління освітою доводиться стикатися з вирішенням складних управлінських завдань та нести велику відповідальність за прийняті рішення та кінцеві результати.

Знання, уміння, методи роботи, що сформувалися у більшості керівників у колишніх умовах, стають недостатніми для вирішення нових завдань, що стоять перед школою. Це призводить до необґрунтованого вибору напряму діяльності навчального закладу, надмірного ускладнення організаційної та управлінської структури школи: керівником недостатньо осмислюються провідні ідеї та сучасні тенденції розвитку освіти.

Дані аналізу професійної компетентності керівників освітніх установ стали вихідним матеріалом у плануванні нашої роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех, І.Д. (2012). Компетентнісний підхід як освітня стратегія. *Компетентнісний вимір особистісного зростання учнівської молоді: теорія, практика, досвід. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. (4), 7–18.
2. Лаврук, В. (2008). Діагностика управлінської компетентності директора школи. *Шкільний світ*, (6), 128.
3. Лугова, В. М., & Серіков Д.О. (2014). Напрями розвитку професійної Я-концепції керівника. *VIII Міжнар. наук.-практ. конф. Проблеми і перспективи розвитку підприємництва. Харків, Україна*, 86–87.
4. Лугова, В.М., & Серіков, Д.О. (2016). Уточнення структури управлінської компетентності керівника. *Розвиток Вісник післядипломної освіти. «Серія «Педагогічні науки»*. 9(38), 221–226.
5. Лугова, В.М., & Серіков, Д.О. (2017). Діагностика управлінської компетентності керівника. *Актуальні наукові дослідження в сучасному світі*. 3(23), 36–41.
6. Маслов, В.І. (2003). Психологічна основа моделі компетентності директора школи. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 1, 6–12.
7. Олійник, В.В., (2017). Відкрита післядипломна педагогічна освіта: стан та перспективи розвитку. *Післядипломна освіта в Україні*. № 1, 3–11,
8. Орбан-Лембрик, Л.Е. (2010). Психологія управління : навч. посіб. 2-ге вид., доп. – К.: Академвидав. 544.
9. Павлютенко, Є.М. (2003) Професійна компетентність директора школи. *Управління школою*. 7 (19), 2-8.
10. Погрібна, Н. (2009) Управління школою по-новому . *Шкільний світ*. 9, 112 .
11. Сорочан, Т.М. (2015). Післядипломна педагогічна освіта: можливі відповіді на виклики модернізації. *Післядипломна освіта в Україні*. № 2, 9–12.

REFERENCES

1. Bekh, I.D. (2012). Kompetentnisnyi pidkhid yak osvithnia stratehiia. Kompetentnisnyi vymir osobystisnoho zrostantia uchnivskoi molodi: teoriia, praktyka, dosvid. [Competency approach as an educational strategy. Competency dimension of personal growth of schoolchildren: theory, practice, experience.] *Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. (4), 7–18. [in Ukrainian].
2. Lavruk, V. (2008). Diahnastyka upravlinskoï kompetentnosti dyrektora shkoly. [Diagnostics of the managerial competence of the school director] *Shkilnyi svit*, (6), 128. [in Ukrainian].
3. Luhova, V.M., & Sierikov D.O. (2014). Napriamy rozvytku profesiinoi Ya-kontseptsii kerivnyka. [Directions of development of the manager's professional self-concept.] VIII Mizhnar. nauk.-prakt. konf. Problemy i perspektyvy rozvytku pidpriemnytstva. Kharkiv, Ukraina, 86–87. [in Ukrainian].
4. Luhova, V.M., & Sierikov D.O. (2016). Utochnennia struktury upravlinskoï kompetentnosti kerivnyka. [Clarifying the structure of the manager's managerial competence.] *Rozvytok Visnyk pislidyplomnoi osvity*. «Seriia «Pedahohichni nauky»». 9(38), 221–226. [in Ukrainian].
5. Luhova, V.M., & Sierikov, D.O. (2017). Diahnastyka upravlinskoï kompetentnosti kerivnyka. [Diagnostics of the manager's managerial competence.] *Aktualnye nauchnye yssledovaniia v sovremennom myre*. 3(23), 36–41. [in Ukrainian].
6. Maslov, V.I. (2003). Psykholohichna osnova modeli kompetentnosti dyrektora shkoly. [The psychological basis of the school principal's model of competence.] *Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii*. 1, 6 –12. [in Ukrainian].
7. Oliinyk, V.V. (2017). Vidkryta pislidyplomna pedahohichna osvita: stan ta perspektyvy rozvytku. [Open postgraduate pedagogical education: status and development prospects.] *Pislidyplomna osvita v Ukraini*. № 1, 3–11. [in Ukrainian].

8. Orban-Lembryk, L.E. (2010). *Psykhologhiia upravlinnia: [Management psychology] navch. posib. 2-he vyd., dop. – K.: Akademydav. 544.* [in Ukrainian].

9. Pavliutenko, Ye.M. (2003). *Profesiina kompetentnist dyrektora shkoly. [Professional competence of the school director.] Upravlinnia shkoloiu. 7 (19), 2-8.*

10. Pohribna, N. (2009). *Upravlinnia shkoloiu po-novomu . [School management in a new way] Shkilnyi svit. 9, 112 .* [in Ukrainian].

11. Sorochan, T.M. (2015). *Pisliadyplomna pedahohichna osvita: mozhyvi vidpovidi na vyklyky modernizatsii. [Postgraduate pedagogical education: possible answers to the challenges of modernization.] Pisliadyplomna osvita v Ukraini. № 2, 9–12.* [in Ukrainian].

УДК 376:37.09

Інна Біневич,

аспірантка,

ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України

binevich.inna@gmail.com

ID ORCID 0009-0008-0811-2150

Inna Binevych,

graduate student,

Mykola Yarmachenko Institute

of Special Pedagogy and Psychology

of the National Academy of educational sciences of Ukraine,

correctional teacher

Комунальний заклад освіти «Спеціальна школа «Шанс»

Дніпропетровської обласної ради»

49074, м. Дніпро, вул. Батумська, 2а

Municipal educational Institution

of the Dnipropetrovsk Regional Council

«Special School «CHANCE»

49074, Dnipro, Batumska St., 2a

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

COMPETENCE-BASED APPROACH TO TEACHING CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Анотація. Стаття присвячена компетентісному підходу у навчанні дітей з порушенням інтелектуального розвитку в контексті нової української школи. Зазначено, що впровадження компетентісного підходу становить ключовий напрямо реформування системи загальноосвітньої середньої освіти в Україні, а його застосування визначено як основну мету для проведення трансформацій у державній освітній системі. Обґрунтовано важливість запровадження компетентісного підходу як фундаментальної складової реформи Нової української школи, що передбачає створення оптимальних умов для того, аби учні набували та розвивали необхідні компетентності, які сприяють їхній успішній соціалізації та ефективній адаптації у суспільстві. Розглянуто основні етапи формування та впровадження компетентісного підходу в освітній процес, головною метою якого є не самі знання, уміння і навички учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, а вміння застосовувати їх у різних життєвих ситуаціях, тобто формування учнями ключових компетенцій, які будуть застосовані у широкому спектрі діяльностей. Проведено аналіз та порівняння понять «компетентність» і «компетенція» на підставі різноманітних визначень у психолого-педагогічних джерелах, що дало змогу виявити відсутність узгодженого бачення цих концептів серед дослідників. У дослідженні використовувались теоретичні методи дослідження: аналіз філософської, методологічної, педагогічної та психологічної літератури. До перспективних напрямів подальших досліджень автором віднесено

визначення змісту системи понять, що входять до ключових компетентностей, зокрема математичної компетентності.

Ключові слова: освіта; компетентнісний підхід; компетентність; компетенція; нова українська школа.

Abstract. The article is devoted to the competence-based approach to teaching children with intellectual disabilities in the context of the new Ukrainian school. It is noted that the introduction of a competency-based approach is a key area of reforming the system of general secondary education in Ukraine, and its application is defined as the main goal for transformations in the state educational system. The importance of introducing a competency-based approach as a fundamental component of the New Ukrainian School reform is substantiated, which involves creating optimal conditions for students to acquire and develop the necessary competencies that contribute to their successful socialization and effective adaptation in society. The main stages of the formation and implementation of a competency-based approach in the educational process are considered, the main purpose of which is not the knowledge, skills and abilities of students with intellectual disabilities, but the ability to apply them in different life situations, that is, the formation of key competencies by students that will be applied in a wide range of activities. The concepts of «competence» and «competence» were analyzed and compared on the basis of various definitions in psychological and pedagogical sources, which revealed the lack of a consistent vision of these concepts among researchers. The study used theoretical research methods: analysis of philosophical, methodological, pedagogical and psychological literature. The author considers the definition of the content of the system of concepts included in the key competencies, in particular, mathematical competence, to be a promising area for further research.

Key words: education; competency-based approach; competence; new Ukrainian school.

Актуальність дослідження. Сьогодні в Україні відбувається фундаментальна трансформація освітньої системи. Основним напрямом оновлення та оптимізації змісту загальної середньої освіти є впровадження компетентнісного підходу, метою якого є забезпечення якості освіти та її відповідність вимогам сучасних умов.

Проаналізувавши минулий досвід навчання дітей, можна зробити висновок, що від учнів завжди очікували, що вони будуть ефективно просуватися навчальним шляхом: продиктованим певним визначенням змісту й навичок, які закріплені за окремими навчальними предметами. Система оцінювання була спрямована на те, щоб визначити, чи знає учень щось у момент перевірки знань, але не давала можливості зрозуміти, чи може він насправді застосувати ці знання на практиці. Сьогодні цього недостатньо для підготовки кожного з учнів до їхніх майбутніх життєвих шляхів. Виникає необхідність у забезпеченні такого освітнього середовища в школі, яке дасть змогу кожній дитині здобути знання та навички, щоб бути готовим до здобуття подальшої освіти та виконання вимог, які висуває суспільство.

В свою чергу вимоги суспільства потребують трансформувати освітній процес таким чином, щоб навчальна програма підлаштовувалася під учня, а не навпаки, тобто освіта має бути заснована на компетентностях, забезпечуючи персоналізацію, необхідну для задоволення потреб кожного учня.

Варто зауважити, що компетентнісно орієнтована освіта ґрунтується на змінах у традиційній структурі навчання в

зкладах загальної середньої освіти. Впровадження компетентнісного підходу зміщує фокус з вчителя й викладання на учня та навчання.

Спираючись на досвід європейських країн, підґрунтям для реформування освітньої системи в Україні виступила компетентнісно спрямована освіта, яка є необхідною умовою створення сприятливого середовища, в якому у здобувачів освіти формуються та розвиваються компетентності, які в свою чергу мають позитивно впливати на інтеграцію в суспільство та ефективне функціонування в ньому.

В Законі «Про освіту» (2017) зазначено, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей; формування цінностей і здатностей, необхідних для успішної самореалізацій, здійснення усвідомленого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на благо інших людей і суспільства. Виховання відповідальних громадян, здатних здійснювати усвідомлений суспільний вибір та спрямовувати свою діяльність на благо інших людей суспільства, та підвищення на цій основі рівня освіченості населення з метою збагачення інтелектуального, економічного, творчого і культурного потенціалу громадян України та забезпечення сталого розвитку країни.

Державний стандарт початкової освіти (2018) визначає вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів освіти, загальний обсяг їх навчального навантаження у базовому навчальному плані початкової освіти.

В Законі «Про повну загальну середню освіту» (2020), який визначає правові, організаційні та економічні засади функціонування і розвитку системи загальної середньої освіти, а саме в статті 3 Закону «Про повну загальну середню освіту» зазначено, що система загальної середньої освіти функціонує з метою забезпечення всебічного розвитку, навчання, виховання, виявлення обдарувань, соціалізації особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і здобуття освіти упродовж життя, формування в учнів компетентностей, визначених Законом «Про освіту» та державними стандартами».

https://urst.com.ua/pro_povnu_zagalnu_serednyu_osvitu/st-3

Освітні цілі, які визначені у нормативно-правових документах, окреслюють основні засади компетентнісного підходу в навчанні, результати оцінювання знань здобувачів освіти, зміст яких ґрунтується на принципах науковості, полікультурності, системності, інтегрованості, дитиноцентризму, єдності навчання й виховання та ін.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Дослідженню теоретичних аспектів компетентнісного підходу присвячені численні праці як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Дослідження особливостей становлення та розвитку компетентнісного підходу в освіті висвітлено у працях зарубіжних учених R. Bader, J. Delors, D. Elkind, W. Hutmacher, J. Konstant, D. Mertens, U. Moser, J. Raven, D. Rychen, L. Salganik, E. Shelton, J. Spector та ін. Українські перспективи компетентнісного підходу в

освіті досліджували І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, С. Клепко, О. Локшина, В. Луговий, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева та ін. Теоретичному аналізу понять «компетенція» та «компетентність», їх порівнянню, визначенню спільних і відмінних рис присвячено публікації М. Голованя, Б. Грудиніна, С. Лейко, А. Твердохліб. Однак питання походження компетентнісного підходу в освіті та його термінології ще потребує свого узагальнення.

Мета статті: наголосити на необхідності виявлення шляхів впровадження компетентнісно орієнтованого підходу в освітній процес.

Методи дослідження. Під час проведення дослідження використовувались теоретичні методи дослідження: аналіз філософської, методологічної, педагогічної та психологічної літератури.

Результати дослідження. Згідно з Державним стандартом базової середньої освіти, основною векторною лінією навчально-виховної діяльності є компетентнісний підхід. Цей підхід має на меті забезпечення освітніх результатів, які організовано в ієрархічну систему, включаючи ключові, загальнопредметні та предметні (галузеві) компетентності, відповідно до нормативних документів (Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти, 2020). Такий процес спрямований на розвиток загальної компетентності особи, представленої через інтеграцію зазначених компетентностей. Це означає формування комплексної особистісної характеристики, котра виражається

через освітній процес і яка містить в собі набір знань, умінь, ціннісних орієнтацій, досвіду діяльності та поведінкових стратегій, як це визначено в роботах О. Овчарука (2004) та О. Пометун (2004).

Компетентнісний підхід зосереджує увагу на спроможності учнів застосовувати набуті знання у реальних ситуаціях. За оцінками експертів, таких як Л. Гуцан (2013) та Н. Романчук (2018), ключовим аспектом є не обсяг знань учня, а його здатність до ефективного вирішення викликів і проблем, що можуть виникати у різних контекстах: від розуміння та інтерпретації природних явищ, через освоєння новітніх технологій, до взаємодії з людьми, дотримання етичних стандартів, побутового застосування, оцінювання з естетичної точки зору, вибору професійного шляху та самооцінки власної готовності до навчання та самовизначення.

З педагогічної точки зору, компетентнісний підхід служить керівним принципом для переосмислення змісту освіти та її процесів з метою досягнення освітніх цілей. Він визначається як ключовий критерій освітнього успіху, де кінцевим результатом повинна бути не просто сукупність знань, умінь та навичок, а й комплекс важливих компетенцій в різних аспектах: інтелектуальному, комунікаційному, інформаційному, соціальному та інших (Паламар, 2018: 271).

Запровадження компетентнісного підходу переміщує акцент з традиційної знаннево-орієнтованої моделі освіти на модель, засновану на компетенціях. Н. Бібік вважає, що причинами цього

переходу є перенасиченість навчальним матеріалом, його фрагментованість, слабка зв'язування з реальним життям та професійними вимогами. Компетентнісний підхід надає можливість розв'язати проблему розбіжності між обсягом навчального матеріалу та його релевантністю (Бібік, 2013: 26).

Реалізація компетентнісного підходу у навчанні дітей з порушенням інтелектуального розвитку створює для учнів широкі перспективи.

Формування компетентнісно орієнтованої освіти є одним із ключових трендів у світовій педагогічній практиці, який набув розповсюдження наприкінці ХХ століття. Цей підхід виник як відповідь на зміни у суспільстві, економіці, технологіях та потребах ринку праці, що потребували від освіти не просто надання знань, але й формування в учнів здатності ефективно застосовувати ці знання у практичних ситуаціях.

У Концепції НУШ окреслено, що компетентнісний підхід у навчанні тісно пов'язаний з особистісно орієнтованим, який потребує трансформації змісту освіти та перетворення його з моделі «для всіх» на суб'єктивні надбання одного учня, такі, що їх можна виміряти.

Компетентнісно орієнтована освіта спрямована на формування та розвиток ключових компетентностей, які дають можливість індивіду ефективно функціонувати в суспільстві, адаптуватися до змін та вирішувати різноманітні життєві завдання. Підхід до освіти дітей з порушеннями інтелектуального

розвитку потребує адаптації традиційних методик з урахуванням особливостей розвитку та потреб кожної дитини (Тороп, 2022).

Ключові аспекти формування компетентнісно орієнтованої освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку:

1. Індивідуалізація навчального процесу. Особливу увагу треба приділити розробці індивідуальних навчальних планів, які враховують специфіку розвитку, можливості, потреби та інтереси кожної дитини. Це дає змогу забезпечити максимально ефективне засвоєння матеріалу.

2. Розвиток ключових компетентностей. Освіта має бути спрямована на формування таких ключових компетентностей, як комунікативна, соціальна, самообслуговування, вміння вчитися, логічне мислення тощо. Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку важливо адаптувати методики розвитку цих компетентностей.

3. Застосування інтерактивних методів навчання. Ігри, проектна діяльність, робота в групах можуть сприяти активізації навчального процесу та розвитку важливих навичок і компетентностей.

4. Інтеграція з практичним життям. Навчання має бути тісно пов'язане з реальним життям, щоб діти могли бачити практичне застосування своїх знань і навичок. Це особливо важливо для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, для яких практичне застосування знань може бути ключовим фактором соціалізації.

5. *Підтримка та мотивація.* Важливо створити позитивне та підтримуюче навчальне середовище, де кожна дитина відчуватиме себе цінною та здатною до навчання. Мотивація та заохочення є ключовими елементами успішної адаптації та навчання.

6. *Використання спеціалізованих навчальних матеріалів і технологій.* Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку можуть бути корисні спеціалізовані навчальні матеріали та технології, які спрощують процес засвоєння інформації та розвитку важливих навичок.

7. *Співпраця з батьками та спеціалістами.* Тісна співпраця між вчителями, батьками та спеціалістами (психологами, дефектологами) є важливою для розробки та реалізації ефективної індивідуальної програми навчання та розвитку кожної дитини.

Формування компетентнісно орієнтованої освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку потребує інтеграції різноманітних підходів та методик, заснованих на глибокому розумінні потреб та можливостей кожної дитини. Важливо забезпечити гнучкість навчального процесу та готовність до адаптації з урахуванням індивідуальних змін у розвитку та потребах дитини.

Основні етапи початку формування такої освіти містять:

1. *Аналіз сучасних викликів і потреб.*
 - Вивчення потреб ринку праці: які компетенції є в найвищому попиті?

- Аналіз суспільних змін: які глобальні виклики (екологічні, технологічні, соціальні) впливають на вимоги до освіти?

2. *Визначення ключових компетенцій.*

- Життєві та громадянські компетенції: критичне мислення, вміння вчитися, комунікативні навички.

- Професійні та спеціалізовані компетенції: специфічні навички та знання, необхідні для конкретної професії або галузі.

- Цифрові компетенції: вміння користуватися сучасними технологіями та інформаційними ресурсами.

3. *Переосмислення змісту освіти.*

- Інтеграція теорії з практикою: забезпечення зв'язку навчального матеріалу з реальними життєвими ситуаціями.

- Міжпредметні зв'язки: розробка навчальних програм таким чином, щоб вони відображали взаємозв'язок різних дисциплін.

4. *Модернізація методів навчання.*

- Активне навчання: впровадження методів проєктної роботи, кейс-методів, проблемно-орієнтованого навчання.

- Формативне оцінювання: розвиток системи оцінювання, яка сприяє саморефлексії та самовдосконаленню учнів.

5. Підготовка викладачів.

- Професійний розвиток: навчання викладачів нових педагогічних технологій, методів навчання та оцінювання.

6. Впровадження змін на рівні закладу освіти.

- Створення сприятливого середовища: адаптація освітнього простору, впровадження сучасних ІТ-засобів.

- Залучення зацікавлених сторін: співпраця з батьками, місцевими громадами, підприємствами та організаціями.

На початку формування компетентнісно орієнтованої освіти основна увага зосереджувалася на розробці нових освітніх стандартів, які б вимірювалися не кількістю засвоєних знань, а якістю їх застосування у життєвих та професійних контекстах. Освітні програми почали акцентувати на розвитку критичного мислення, самостійності, вміння працювати в команді, ініціативності та творчості.

Європейський Союз відіграв значну роль у просуванні компетентнісного підходу через створення спільних рамок кваліфікацій, що сприяло уніфікації та взаємному визнанню освітніх кваліфікацій між країнами-членами. Одним із важливих

документів у цьому контексті став «Європейський кваліфікаційний референс для довічного навчання» (EQF), який сприяє порівнянності рівнів кваліфікацій у різних країнах.

У міжнародному контексті програми PISA (Програма міжнародного оцінювання учнів) та TIMSS (Тренди в міжнародному вивченні математики та наук) також зіграли важливу роль, надаючи дані про ефективність освітніх систем різних країн у контексті компетентнісного підходу. Ці програми допомогли визначити ключові компетенції, які повинні розвиватися в процесі освіти, такі як математична, наукова та читацька грамотність.

На національному рівні багато країн розробили власні реформи освітньої системи, адаптовані під потреби компетентнісно орієнтованої освіти. У цих реформах особлива увага приділяється переосмисленню ролі вчителя, який виступає не тільки як передавач знань, а й як наставник, що сприяє розвитку компетенцій учнів.

Отже, початок формування компетентнісно орієнтованої освіти характеризується глобальними і національними ініціативами, спрямованими на адаптацію освітніх систем до вимог сучасного світу, з акцентом на розвиток ключових життєвих компетенцій.

Компетентнісний підхід в освіті є ключовим елементом реформи Нової української школи (НУШ), яка була розпочата з метою модернізації та підвищення якості освітнього процесу в Україні. Нові стандарти «Нової української школи», впроваджені в

освітній процес для дітей з особливими освітніми потребами, покликаний забезпечити не тільки предметні компетентності, як це було до цього, а й розвиток ключових компетенцій. У рамках цього підходу акцент зміщується з традиційних предметних знань та умінь, а також з абстрактного мислення та логічних вправ, на практичні життєві навички, які є важливими для дитини в будь-якому віці. Основною ідеєю цього підходу є підготовка учнів з особливими освітніми потребами до життя у сучасному світі шляхом розвитку ключових компетентностей, які необхідні для їхнього особистісного розвитку, соціальної адаптації та професійної реалізації.

Виділяють такі основні аспекти компетентнісного підходу у навчанні дітей з порушенням інтелектуального розвитку в НУШ:

1. Орієнтація на учня. Навчання зосереджене на потребах та інтересах учнів з порушенням інтелектуального розвитку, їх активній участі в освітньому процесі. Учитель виступає як наставник та помічник у процесі навчання.

2. Розвиток ключових компетентностей. В основу освітнього процесу покладено розвиток компетентностей, які включають не лише знання та вміння, а й навички мислення, комунікації, критичного аналізу, креативності, здатності працювати в команді тощо.

3. Інтеграція змісту навчання. Зміст освіти організований таким чином, щоб забезпечити міжпредметні зв'язки, інтегруючи різні дисципліни для комплексного розуміння світу.

4. *Використання активних та інтерактивних методів навчання.* Застосування проєктної роботи, дослідницьких завдань, рольових ігор та інших активних форм навчання сприяє кращому засвоєнню матеріалу та розвитку компетентностей.

5. *Фокус на індивідуальному прогресі та саморозвитку.* Компетентнісний підхід передбачає врахування індивідуальних особливостей кожного учня, його потреб та інтересів. Освітній процес організовується таким чином, щоб кожен міг розвиватися власним темпом, максимально реалізувати свій потенціал.

6. *Формування відповідальності та самостійності.* Учні навчають встановлювати особистісні та навчальні цілі, самостійно планувати свій час, оцінювати результати своєї роботи.

7. *Оцінювання за досягненнями.* Оцінка знань, переорієнтована з кількісного виміру на якісне визначення рівня оволодіння компетентностями, відображає індивідуальний прогрес учня.

Проведення реформи в освіті, засноване на компетентнісному підході, потребує значних зусиль як на рівні держави, так і від кожного освітнього закладу та вчителя.

Успішне впровадження компетентнісного підходу може забезпечити формування у дітей з порушенням інтелектуального розвитку необхідних якостей і навичок для успішної адаптації та самореалізації в швидкозмінному світі, сприяючи розвитку особистості, здатної до неперервного навчання, критичного мислення та ефективної взаємодії у суспільстві.

Розкриття сутності компетентнісного підходу в освіті передбачає глибоке розуміння таких ключових понять, як «компетентність» і «компетенція». Ці терміни часто використовуються взаємозамінно, але вони мають відмінності, які важливо розуміти для правильного застосування компетентнісного підходу в освітньому процесі.

Компетентність у навчанні (лат. *competentia* – коло питань, в яких людина добре розуміється) набуває молода людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо (Паламар, 2018: 408).

Аналізуючи різні підходи вчених до інтерпретації змісту поняття «компетентність» І. Бех розглядає концепцію «компетентності» у широкому спектрі, включаючи до неї освітні потенціали, знання, уміння, навички, моральні норми та позиції. За його словами, компетентна особа у загальному значенні цього слова – це особа з глибокими знаннями у конкретній галузі; у більш вузькому сенсі – це індивід, наділений правом на професійні висновки як висококваліфікований експерт у визначеній сфері (Бех, 2009: 22).

На думку О. Пометун, компетентність як унікально організований набір знань, умінь, навичок, здібностей та відношень, що надають майбутньому спеціалісту змогу ідентифікувати та розв'язувати специфічні проблеми, властиві даній професійній діяльності (Пометун, 2004: 64).

Н. Бібік вважає, що компетентність служить оціночним параметром, який визначає особу як активного учасника професійного процесу, здатного ефективно реалізувати свої професійні завдання. Компетентність, за її словами, описується через освітні досягнення, отримані не тільки за рахунок змісту освіти, а й через соціальну інтеракцію (Бібік, 2013: 28).

Компетенції – відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат (Паламар, 2018: 409).

Отже, можна зауважити, що слово «компетенція» охоплює різноманітні розуміння і тлумачення. Воно зазвичай визначається як спроможність людини ефективно використовувати свої знання, вміння та навички в практичних ситуаціях.

Істотний внесок для розуміння поняття компетентність внесла О. Пометун. Вчена трактує компетенцію як набір прав і обов'язків, що належать певній організації, установі чи особі (Пометун, 2004: 64).

За О. Кучай, компетенція виступає як сукупність особистісних якостей (знання, уміння, навички та методи діяльності), необхідних для ефективно роботи у певній сфері (Кучай, 2009).

Зауважимо, що Н. Бібік розглядає «компетенцію» як більш конкретизоване поняття порівняно з «компетентністю», вважаючи її соціально визначеним освітнім результатом (Бібік, 2013: 28). Таким чином, компетенції формують вимоги до освоєння знань,

методів діяльності, професійного досвіду в специфічній галузі та розвитку соціальних якостей особистості.

Отже, зазначимо, що головна відмінність між цими поняттями полягає в тому, що компетентність є ширшим терміном, який охоплює всю здатність особи ефективно діяти в певному контексті, тоді як компетенція фокусується на конкретних навичках або знаннях, які є частиною цієї загальної здатності.

У контексті освіти, розуміння різниці між компетентностями та компетенціями дає можливість розробляти навчальні програми та методики, які спрямовані не тільки на засвоєння учнями з порушенням інтелектуального розвитку певного набору знань та навичок, а й на формування у них здатності до критичного мислення, самостійного розв'язання проблем та ефективної взаємодії з іншими. Отже, компетентнісний підхід в освіті прагне до розвитку цілісної особистості, здатної до постійного самовдосконалення та адаптації до змінних умов життя.

Огляд наукових робіт дає змогу визначити ключові компетенції, які є найбільш значущими у сучасному світі, включаючи здібність до навчання впродовж життя; набуття нових знань; логічне мислення та ефективне використання інформації; прояв ініціативи; вміння працювати в команді; готовність нести відповідальність; розробка та прийняття рішень; мирне вирішення конфліктів; критичне мислення та аналіз соціальних норм, що стосуються здоров'я та екології, з метою формування

особистісних переконань; комунікативні навички, включаючи вміння писати та вести діалог (Чеботарьова, 2019).

Отже, в основі компетентнісного підходу у навчанні дітей з порушенням інтелектуального розвитку є прагнення виховати особу, здатну ефективно діяти в різноманітних контекстах, використовуючи набуті знання і відповідально ставитися до своїх дій. Компетентність об'єднує в собі навички та знання, що підкріплені особистісною мотивацією та цінностями, що веде до формування пізнавальних та дієвих умінь. Ці вміння відображають рівень компетентності індивіда.

Втілення компетентнісного підходу має на меті розвиток освіти, орієнтованої на компетенції, з фокусом на активну участь. Це передбачає оновлення підходів до всіх аспектів освітньої діяльності, включаючи цінності, цілі, зміст, освітні методики та форми взаємодії учасників освітнього процесу.

Підсумовуючи різноманітні погляди дослідників на концепцію «компетентнісного підходу», можна вважати його ключовим елементом освітньої теорії, що передбачає створення оптимальних умов у процесі навчання та виховання. Це дає можливість учням з порушенням інтелектуального розвитку набувати та застосовувати знання, вміння та навички для ефективного розв'язання академічних та соціальних завдань.

Отже, після детального теоретичного дослідження наукової літератури, законодавчих та стратегічних документів можна дійти висновку, що впровадження компетентнісного підходу у сфері освіти дітей з порушенням інтелектуального розвитку має за мету

забезпечення високого рівня компетентності індивіда. Це сприяє особистісному зростанню, підвищує здатність до самовираження у суспільстві, підготовку до адаптації на ринку праці, а також здатність швидко та ефективно ухвалювати рішення.

У рамках актуального завдання модернізації освітнього простору виникає наукова дебатна активність, спрямована на виявлення шляхів впровадження компетентнісно орієнтованого підходу в освітній процес. Науковці сходяться на думці, що як змістовний, так і процедурний аспекти цього підходу мають на меті формування унікального освітнього ефекту. Цей результат виявляється не просто у накопиченні інформації, а й у здібності дітей з порушенням інтелектуального розвитку до ефективної дії у різноманітних складних обставинах та використанні набутого досвіду в конкретних галузях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти, Постанова Кабінету Міністрів України № 898 (2022) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-п#Text>
2. Про освіту, Закон України № 2145-VIII (2024) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
3. Про повну загальну середню освіту, Закон України № 463-IX (2024) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
4. Овчарук, О.В. (2004). Розвиток компетентнісного підходу: Стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. У О. В. Овчарук (Ред.), *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи* (с. 5–14). К.І.С.

5. Пометун, О.І. (2004). Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. У О. В. Овчарук (Ред.), *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи*(с. 111). К.І.С.

6. Пометун, О.І. (2004). Запровадження компетентнісного підходу–перспективний напрям розвитку сучасної освіти. *Вісник програм шкільних обмінів*, (22). <http://www.visnykOiatp.org.ua>

7. Гуцан, Л. (2013). Компетентнісний підхід у сучасній освіті. У *Формування базових компетентностей у вихованців позашкільних навчальних закладів*(с. 52–56). ПП «Фірма «Гранмна».

8. Кремень, В. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Юрінком Інтер.

9. Паламар, С. (2018). Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти. *Освітологічний дискурс*, (1-2), 267–278.

10. Бібік, Н. (2013). Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Гірська школа українських Карпат*, (8-9), 26–30.

11. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року, Розпорядження Кабінету Міністрів України № 988-р (2018) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-p#Text>

12. Бех, І. (2009). Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Педагогіка вищої школи: Методологія, теорія, технологія*, 21–24.

13. Тороп, К. (2022). *Теоретичні і методичні засади формування ключових компетентностей в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку*[Доктоська дисертація, ІСПП імені М. Ярмаченка НАПН України]. https://ispukr.org.ua/articles/22/дисертація_Тороп.pdf

14. Чеботарьова, О. (2019). *Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями*. ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

REFERENCES

1. Pro deiyaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity, Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 898 (2022) (Ukraine). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-п#Text> [in Ukrainian].

2. Pro osvitu, Zakon Ukrainy № 2145-VIII (2024) (Ukraine). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

3. Pro povnu zahalnu seredniu osvitu, Zakon Ukrainy № 463-IX (2024) (Ukraine). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian].

4. Ovcharuk, O.V. (2004). Rozvytok kompetentnisnoho pidkhodu: Stratehichni oriientyry mizhnarodnoi spilnoty. U O. V. Ovcharuk (Red.), *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasniy osviti: Svitovy dosvid ta ukrainski perspektyvy*(s. 5–14). K.I.S. [in Ukrainian].

5. Pometun, O.I. (2004). Dyskusiia ukrainskykh pedahohiv navkolo pytan zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhodu v ukrainskii osviti. U O. V. Ovcharuk (Red.), *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasniy osviti: Svitovy dosvid ta ukrainski perspektyvy*(s. 111). K.I.S. [in Ukrainian].

6. Pometun, O.I. (2004). Zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhodu–perspektyvnyi napriam rozvytku suchasnoi osvity. *Visnyk proham shkilnykh obminiv*, (22). <http://www.visnykOiatp.org.ua> [in Ukrainian].

7. Hutsan, L. (2013). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasniy osviti. U *Formuvannia bazovykh kompetentnostei u vykhovantsiv pozashkilnykh navchalnykh zakladiv*(s. 52–56). PP «Firma «Hranmna».[in Ukrainian].

8. Kremen, V. (Red.). (2008). *Entsyklopediia osvity*. Yurinkom Inter. (in Ukrainian).

9. Palamar, S. (2018). Kompetentnisnyi pidkhid yak metodolohichniy oriientyr modernizatsii suchasnoi osvity. *Osvitolohichniy dyskurs*, (1-2), 267–278 [in Ukrainian].

10. Bibik, N. (2013). Perevahy i ryzyky zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhotu v shkilnii osviti. *Hirska shkola ukrainskykh Karpat*, (8-9), 26–30 [in Ukrainian].

11. Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku, Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy № 988-r (2018) (Ukraina). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-p#Text> [in Ukrainian].

12. Bekh, I. (2009). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasniy osviti. *Pedahohika vyshchoi shkoly: Metodolohiia, teoriia, tekhnolohiia*, 21–24. [in Ukrainian].

13. Torop, K. (2022). Teoretychni i metodychni zasady formuvannia kliuchovykh kompetentnosti v uchniv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku [Doktoska dysertatsiia, ISPP imeni M. Yarmachenka NAPN Ukrainy]. https://ispukr.org.ua/articles/22/дисертація_Тороп.pdf [in Ukrainian].

14. Chebotarova, O. (2019). Osoblyvosti realizatsii kompetentnisnoho pidkhotu v osviti ditei z intelektualnymy porushenniamy. ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].

ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

УДК 159.9.018:167.23

Сергій Сорокін,

аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
mail.sergua@gmail.com

Serhii Sorokin,

PhD student at the Mykola Yarmachenko
Institute of special education and psychology
National Academy of Educational Sciences

м. Київ, вул. Максима Берлінського, 9, 04060
Kyiv, 9 Maksym Berlinsky Street, 04060

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ОБДАРОВАНОЮ МОЛОДДЮ З УРАХУВАННЯМ АСИНХРОННОСТІ РОЗВИТКУ

PSYCHO-SOCIAL FEATURES OF WORK WITH GIFTED YOUTH TAKING INTO ACCOUNT THE ASYNHRONY OF DEVELOPMENT

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз соціально-психологічних особливостей роботи з обдарованою молоддю з урахуванням асинхронності розвитку.

Асинхронність розвитку спирається виражену дисгармонію формування окремих психічних процесів та особистості загалом, унаслідок чого зазнають змін процеси контролю і саморегуляції. Відзначено, що обдарованість може органічно вписуватися в життєдіяльність молодшої людини, а може породити безліч складних соціально-психологічних протиріч, останній варіант більш поширений. Прояви – симптоматика даного ходу розвитку вельми різноманітна. Головна її особливість полягає в тому, що в своїй поведінці, навчанні, внутрішньому психологічному стані обдарована молода людина наближається до дезадаптованого стану. Підкреслено, що обдаровані важко сприймаються оточуючими, і нормальний для них процес розвитку розглядається як аномальна непристосованість до життя в суспільстві. Визначено, що з психологічної точки зору обдарованість – складний об'єкт, в якому нерозривно поєднані пізнавальна, емоційна, вольова, мотиваційна, психофізіологічна та інші сфери особистості людини. Саме складність феномену обдарованості зумовлює специфіку взаємин з її

носіями. У цьому процесі постійно виникають педагогічні та психологічні труднощі, пов'язані з різноманітністю видів обдарованості, безліччю суперечливих теоретичних підходів і методів її визначення, варіативністю сучасної освіти, а також замалою кількістю фахівців, професійно та особистісно підготовлених до роботи з різними категоріями обдарованих в освітніх установах. Окреслено, що природні задатки особистості до виконання певного виду діяльності постають як потенційні можливості особистості, що набувають свого розвитку і реалізуються за певних умов. Обдарованість розглядається як вищий рівень розвитку здібностей, який супроводжується високими досягненнями у певній сфері діяльності. Таким чином, здібності й обдарованість є феноменами одного порядку в тому розумінні, що вони переходять від нижчого рівня до вищого на основі розвитку здібностей і підпорядковуються законам розвитку здібностей, тобто мають здатність до постійного розвитку і вдосконалення.

У статті підкреслено, що дослідники проблеми обдарованості частіше звертали увагу на дітей молодшого віку, справедливо вважаючи, що здібності й обдарування необхідно виявляти і розвивати якнайраніше. Тому в науковій термінології досить докладно проаналізовано поняття «обдарована дитина», «дитина з ознаками обдарованості», тоді як термін «обдарована молодь» не набув широкого застосування. Лише в останні роки все частіше почали з'являтися спеціальні дослідження, предметом яких визначено саме особливості розвитку обдарованості молоді. На нашу думку, період старшого юнацького віку має свої специфічні особливості у проявах обдарованості, які мають ураховуватися викладачами ЗВО під час організації процесу навчання.

Ключові слова: спеціальна психологія, особистість, обдарована молодь, проблема обдарованості, асинхронність розвитку.

Abstract. In the article, a theoretical analysis of the socio-psychological features of working with gifted youth is conducted. The asynchrony of development causes a pronounced disharmony in the formation of individual

mental processes and the personality as a whole, as a result of which the processes of control and self-regulation undergo changes.

It is noted that giftedness can organically integrate into the life of a young person or give rise to numerous complex socio-psychological contradictions, with the latter being more common. The manifestations – symptoms of this developmental trajectory are highly diverse. Its main characteristic lies in the fact that in their behavior, learning, internal psychological state, gifted young individuals tend to approach a state of maladjustment. It is emphasized that the gifted are often misunderstood by those around them, and their normal developmental process is seen as abnormal maladaptation to life in society. It is determined that from a psychological point of view, giftedness is a complex object in which cognitive, emotional, volitional, motivational, psychophysiological, and other spheres of a person's personality are inseparably combined. The complexity of the phenomenon of giftedness determines the specificity of relations with its carriers. In this process, there are constant pedagogical and psychological difficulties associated with the diversity of types of giftedness, the multitude of conflicting theoretical approaches and methods of its determination, the variability of modern education, and the insufficient number of professionals, professionally and personally prepared to work with different categories of gifted individuals in educational institutions. It is outlined that the natural inclinations of a person to perform a certain type of activity emerge as the potential possibilities of the individual, which develop and materialize under certain conditions. Giftedness is considered as the highest level of development of abilities, accompanied by high achievements in a certain sphere of activity. Thus, abilities and giftedness are phenomena of the same order in the sense that they transition from a lower level to a higher one based on the development of abilities and are subject to the laws of the development of abilities, i.e., they have the ability for constant development and improvement.

The article emphasizes that researchers of the giftedness problem more often focused on younger children, rightly considering that abilities and talents need to

be identified and developed as early as possible. Therefore, in scientific terminology, the concepts of a 'gifted child' and a 'child with signs of giftedness' have been analyzed in detail, while the term 'gifted youth' has not gained widespread use. Only in recent years have specialized studies begun to emerge, focusing on the peculiarities of the development of giftedness in youth. In our opinion, the period of late adolescence has its specific features in the manifestations of giftedness, which should be taken into account by university instructors when organizing the learning process.

Key words: special psychology, personality, gifted youth, giftedness issue.

Актуальність дослідження. Згідно із соціологічними даними, обдарована молодь від загальної популяції становлять лише 20–30%. До «благополучних» з них відносять лише 5%, решта знаходяться в стані великого ризику соціальної ізоляції і відкидання з боку своїх ровесників.

Особистісні труднощі обдарованої молоді ще більше ускладнюються у випадках формування у них неадекватно заниженої самооцінки і своїх можливостей, низького рівня домагань, критичності до себе, нездатність реалізувати свої потенційні можливості. З огляду на все перераховане, виділимо найбільш часті особливості дезадаптації обдарованих:

- труднощі в знаходженні близьких по духу друзів; проблеми участі в іграх і розвагах;
- проблеми конформності, тобто намагання підлаштуватися під інших, здаватися такими, як усі, відмова від своєї індивідуальності;
- дуже ранній інтерес до проблем світобудови і долі;

– дисинхромія розвитку як причина втрати мотивації до навчання. Досить часто в освітній практиці можна зустріти і протилежну соціально- психологічну реакцію обдарованої молоді на ситуацію придушення природних проявів і потреб: погляд в себе, у світ своїх фантазій і мрій, апатичність, млявість, незацікавленість в контактах. Депресивна поведінка може приймати і демонстративні риси. Одну з причин таких соціально-психологічних проявів становить тривала депривація (придушення, незадоволення) з боку найближчого соціального оточення, її важливих психологічних потреб. Інша причина соціально-психологічних проблем – це несформованість у дитячому віці засобів спілкування.

Асинхронність розвитку спричиняє виражену дисгармонію формування окремих психічних процесів та особистості загалом, унаслідок чого зазнають змін процеси контролю і саморегуляції.

З огляду на все перераховане, виділимо найбільш часті особливості дезадаптації обдарованих – це: труднощі в знаходженні близьких по духу друзів; проблеми участі в іграх і розвагах; проблеми конформності, тобто намагання підлаштуватися під інших, здаватися такими, як усі, відмова від своєї індивідуальності; дуже ранній інтерес до проблем світобудови і долі; дисинхромія розвитку як причина втрати мотивації до навчання.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій засвідчує, що дослідженню проблеми обдарованості приділяється належна увага. Зокрема таким її аспектам, як проблема індивідуальних

відмінностей, визначення підходів до розуміння психологічних основ та структури обдарованості (у західній науці – Дж. Гілфорд, В. Сієрвальд, К. Перлет, Б.Ф. Скіннер, К. Тейлор, П. Торранс, К. Хеллер; у вітчизняній – Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Моляко, Б. Шадріков та ін.); психологічні концепції інтелекту і творчості (Г. Айзенк, Дж. Гілфорд, Р. Стернберг, К. Хеллер, М. Смульсон та ін.); розвиток інтелектуального і творчого потенціалу особистості (В. Дружинін, Н. Кічук, О. Кульчицька, С. Максименко, О. Матюшкін, В. Моляко, М. Поташник, С. Сисоєва та ін.); виділення сфер та видів обдарованості (С. Гончаренко, Г. Бурменська, Ю. Гільбух, М. Гнатко, В. Слущкий та ін.); розвиток обдарованості на різних вікових етапах (А. Брушлінський, В. Давидов, О. Кульчицька, Н. Лейтес, В. Паламарчук та ін.); виявлення і розвиток обдарованості учнів (Ю. Гільбух, В. Крутецький та ін.). Теоретичну основу нашого дослідження становлять наукові положення і висновки теорій та концепцій таких проблем: гуманізації освіти (А. Алексюк, І. Зязюн, С. Гончаренко, В. Краєвський, Ю. Мальований, Н. Ничкало, М. Стельмахович та ін.); психологічної теорії творчої особистості та її розвитку (Г. Балл, І. Бех, Т. Галкіна, В. Моляко, В. Рибалка, В. Семиченко та ін.); психологічних концепцій здібностей, психолого-педагогічній теорії особистості та її розвитку у процесі діяльності (Г. Костюк, С. Максименко, Н. Тализіна та ін.); особистісного та професійно-педагогічного розвитку (Г. Балл, В. Бондар, О. Дубасенюк, В. Моляко, О. Пехота, І. Підласий, В. Семиченко, Л. Хомич та ін.); психологічних основ

та структури обдарованості (Дж. Гилфорд, К. Перлет, Б. Скіннер, К. Тейлор, К. Хеллер, Г. Холл, Р. Уайт, Л. Венгер, Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Моляко, Т. Сущенко, Г. Чистякова, М. Щербо та ін.); виділення сфер та видів обдарованості (Г. Бурменська, Ю. Гільбух, М. Гнатко, О. Дем'янчук, В. Слуцький, В. Степанов та ін.); питань виявлення і розвитку обдарованості молоді (І. Аверина, Г. Айзенк, Ю. Бабанський, В. Горський, В. Крутецький, О. Кульчицька, Н. Садовська, Б. Теплов, Є. Щєбланова та ін.) (Бех, 1998).

Дослідженнями проблем родини, в якій проживає дитина з ООП, займалися багато вітчизняних й закордонних вчених, зокрема Л. Балакірська, Н. Бастун, С. Васьківська, Л. Сиволоцька, Г. Радчук (Антонова, 2005, 2008).

Варто зазначити, що дослідженню професійно важливих якостей майбутніх економістів присвячені роботи Л. Карамушки, А. Карпова, Л. Карташова, А. Ковальова, А. Менегетті, А. Омарова, Г. Файоль, Ф. Фідлера, Д. Френсиса, Ю. Швалба, М. Шоу, А. Хараша та ін (Бобир, 2005).

Незважаючи на ці дослідження, проблематиці визначення психологічних особливостей студентів з особливими освітніми потребами економічного профілю присвячено недостатню увагу. Вища школа потребує особливої психологічної допомоги з опрацювання перспективних напрямів формування та розвитку спеціальної обдарованості саме на етапі професійного навчання.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз соціально-психологічних особливостей роботи з обдарованою молоддю.

Методи дослідження. Для досягнення мети було використано аналіз, порівняння та систематизацію сучасних науково-методичних, вітчизняних та зарубіжних літературних джерел з психології.

Результати дослідження. Обдарована молода людина має високий рівень розвитку здібностей, що дає їй змогу досягти особливих успіхів у певних галузях і сферах діяльності. Згідно із соціологічними даними, обдаровані діти від загальної популяції становлять лише 20–30%. До «благополучних» з них відносять лише 5%, решта знаходяться в стані великого ризику соціальної ізоляції і відкидання з боку своїх ровесників. Обдарованість може органічно вписуватися в життєдіяльність дитини, а може породити безліч складних соціально-психологічних протиріч. На жаль, останній варіант більш поширений. Прояви – симптоматика даного ходу розвитку вельми різноманітна. Головна її особливість полягає в тому, що в своїй поведінці, навчанні, внутрішньому психологічному стані, молода людина наближається до дезадаптованого стану (Москаленко, 2008). Обдаровані важко сприймаються оточуючими і нормальний для них процес розвитку розглядається як аномальна непристосованість до життя в суспільстві. Обдарованість, як вид девіації, – це поведінка, що відхиляється на базі гіперздатностей, гіперхисту. Одне з перших місць серед негативних чинників при цьому відводять впливу макросередовища. Випадки, коли обдарована дитина потрапляє в категорію «важкі діти», пов'язані, передусім, з неправильним ставленням однокласників, вчителів та батьків. Нормальному

розвитку та адаптації обдарованих дітей в суспільстві заважають також соціально-психологічні та особистісні труднощі. Соціально-психологічні проблеми обдарованих проявляються дуже часто в добре відомих формах дезадаптивної поведінки, таких як, наприклад, асоціальність і агресивність (Лук'яничук, 2015). Протест молоді проти ситуації, відносини однолітків і дорослих, незадоволеність відносинами, тривале пригнічення важливих потреб – в активності, демонстрації своїх можливостей, лідируванні і ін. – можуть набувати в поведінці форми демонстративної асоціальності, захисної агресії. Така молода людина поводиться зухвало, бурхливо і недобррозичливо реагує на дії й оцінки оточуючих, дозволяє собі ненормативні, навіть виражено асоціальні вчинки: псує речі, нецензурно лається, б'ється і т.д. Досить часто в освітній практиці можна зустріти і протилежну соціально-психологічну реакцію обдарованої молоді на ситуацію придушення природних проявів і потреб: погляд в себе та у світ своїх фантазій і мрій, апатичність, млявість, незацікавленість в контактах. Депресивна поведінка може приймати і демонстративні риси. Одну з серйозних причин таких соціально- психологічних проявів становить тривала депривація (придушення, незадоволення) з боку найближчого соціального оточення, її важливих психологічних потреб. Інша причина соціально-психологічних проблем – це несформованість у дитячому віці засобів спілкування. Обдаровані частіше за інших стикаються з нею. Витоки її часто лежать в дошкільному минулому дітей, того особливого делікатного довкілля, яку

створили для них люблячі батьки. Нарешті, про деякі особистісні проблеми, що виникають в обдарованих дітей і молоді. Обдарованість – це слово не з дитячої свідомості. Талановита дитина усвідомлює скоріше не свою обдарованість, а свою відмінність від інших. Характер особистісних проблем такої людини багато в чому визначається особливостями формування у неї самооцінки. Особистісні труднощі обдарованих дітей і молоді ще більше ускладнюються у випадках формування у них неадекватно заниженої самооцінки і своїх можливостей, низького рівня домагань, критичності до себе, нездатність реалізувати свої потенційні можливості. З огляду на все перераховане, виділимо найбільш часті особливості дезадаптації обдарованих – це: труднощі в знаходженні близьких по духу друзів; проблеми участі в іграх і розвагах; проблеми конформності, тобто намагання підлаштування під інших, здаватися такими, як усі, відмова від своєї індивідуальності; дуже ранній інтерес до проблем світобудови і долі; дисинхромія розвитку як причина втрати мотивації до навчання. Обдарованість трактують по-різному, як: сукупність здібностей, внутрішніх задатків і передумов, тобто як дар (В. Крутецький, Н. Лейтес, Б. Теплов, В. Шадріков); розумовий потенціал або інтелект, цілісну характеристику пізнавальних можливостей і здібностей до навчання (А. Біне, В. Штерн, Г. Айзенк, П. Векслер, Дж. Гілфорд); явище, що розвивається протягом життя завдяки зовнішнім факторам: навчання, виховання і довілля (Е. Григоренко, Ф. Монкс, Р. Стренберг); поєднання двох позицій, які представляють

обдарованість; сукупність біологічно і соціально успадкованих вроджених властивостей дитини, які дають можливість без спеціального розвитку і тренування досягати високих результатів, в порівнянні з іншими дітьми цієї ж соціальної групи (А. Буров, В. Дружинін) (Терепищій, Антонова, Науменко, 2008).

У світовій педагогіці і психології популярною є концепція, розроблена американським психологом Дж. Рензуллі, згідно з якою обдарованість – це комплекс з трьох характеристик: інтелектуальних здібностей, що перевищують середній рівень; креативності; наполегливості (або мотивації, орієнтованої на завдання). У цій моделі дослідник враховує знання на основі досвіду (ерудиції) і сприятливе навколишнє середовище (довкілля), пропонуючи замінити термін «обдарованість» терміном «потенціал». Німецькі вчені Ф. Монкс, І. Іпербург розширили модель фактором довкілля. В їхній багатфакторній моделі обдарованості присутні так само сім'я, навчальний заклад і однолітки. Автори припускають, що в тому випадку, якщо шість чинників справляють позитивний 25 вплив, то можливий розвиток обдарованості і її прояв у формі високих досягнень. Ми вважаємо, що обдарованість – це комплексне індивідуально-психологічне явище соціального контексту, що містить елементи спадковості, певну сукупність задатків і різних видів здібностей, властивостей темпераменту, що виявляються через інтеріоризацію під впливом зовнішніх факторів (навчання, виховання, супроводу) в творчому підході до вирішення більшості задач, особливим видом мотивації, активною життєвою

позицією, що розвиваються і проявляються протягом усього життя. Один і той самий вид обдарованості може мати неповторний, унікальний прояв в особистості, оскільки певні компоненти обдарованості у різних особистостей можуть бути виражені в різному ступені (Coleman, 2013). Також нам близька думка С. Рубінштейна, згідно з якою специфічний профіль обдарованості кожної людини є виразом індивідуального шляху розвитку. Отже, обдарованість однієї людини відрізняється від обдарованості іншої так само, як розрізняються їхні життя і, як можна припустити, їхня комунікація. Досягнення людини в сфері взаємин з іншими людьми частіше відображаються в понятті «комунікативна компетентність», або «компетентність в спілкуванні». Відомо, що в ході обміну думками, знаннями, почуттями, емоціями, схемами поведінки кожен із співрозмовників не втрачає, а навпаки – збагачується ідеями іншого. Як відзначають деякі автори, процес взаємодії не завжди проходить вдало і, в основному, через невміння людей спілкуватися між собою (Г. Данченко, М. Заброцький, Ю. Ємельянов, С. Максименко, Г. Никифоров, Л. Петровська, С. Петрушин, Е. Сидоренко та ін.). Це невміння зумовлене недостатньою комунікативною компетентністю, яка природним шляхом поліпшується повільно, а в звичайних умовах життя у більшості людей не досягає високого рівня розвитку. Втім, проводячи певні цілеспрямовані дії, на думку Є. Бондарчук, А. Брюховецької, Д. Годлевської, М. Заброцького, В. Киричука, С. Максименка, Г. Никифорова, можна сформувати, а потім і

підвищити рівень комунікативної компетентності й ефективність спілкування обдарованої особистості (Yeremenko, 2018). Ці погляди є основою для сучасних технологій соціального та психолого-педагогічного супроводу нестандартних учнів і студентів. Сьогодні існує величезна кількість різноманітних технологій щодо роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів та студентами ЗВО. Створена Г. Селевком «Енциклопедія освітніх технологій» описує приблизно 500 технологій навчання, виховних та соціально-виховних. Також окремим розділом представлені педагогічні технології, із застосуванням сучасних інформаційних засобів. На думку автора, освітня технологія – це сукупність трьох основних взаємопов'язаних компонентів: наукового, формально-описового і процесуально-дієвого. Для роботи з обдарованими учнями також використовуються різні перевірені соціальні і педагогічні прийоми й технології. В американських школах широко застосовуються чотири умовно названі концептуальні моделі: «Вільний клас», «Структура інтелекту» Дж. Гілфорда, «Три види збагачення навчальної програми» Дж. Рензуллі й «Таксономія цілей навчання» Б. Блума. Ці моделі широко застосовані в зв'язку з тим, що надають принципи і підстави індивідуалізувати програми процесу викладання для обдарованих і талановитих дітей та молоді. Використовуючи певні нормативи розвитку дитини і завдяки параметрам концептуальних моделей викладачі та вчителі змогли так побудувати програми, що стали уважніше ставитися до обдарованої дитини чи молодої людини, більш

реалістично підходити до оцінки свого загального розвитку (McClain, Pfeiffer, 2015). У сучасних навчальних закладах стали часто використовувати технологію компетентнісно зорієнтованого навчання. Метод проєктів або проєктна діяльність дають змогу вчителю мотивувати обдарованих на поглиблення власних знань, з'ясування своїх ресурсів, співпрацюючи з однокласниками чи одногрупниками. Ця форма навчання дає можливість обдарованим учням чи студентам, навчаючись разом з однолітками, проаналізувавши матеріал, знаходити для практичних завдань рішення, здійснюючи дані дослідження і, підготувавши доповідь, публічно захистити свій проєкт. Використовуючи метод проєктів на уроках і в позаурочній діяльності, учитель (викладач) активізує пізнавальний інтерес і розвиває творчі здібності своїх наступників. Процеси глобалізації торкнулися також навчальних закладів. Стала активно розвиватися комп'ютерна технологія: використання можливостей комп'ютера під час проведення уроків, ресурсів Інтернету, робота з електронними підручниками, перегляд віртуальних дослідів, подорожей, лабораторних робіт, інтерактивних курсів. Відзначаючи, що обдаровані діти потребують спеціальної психологічної підготовки та підвищення «психологічного імунітету» в складних ситуаціях, психолог В. Юркевич, запропонувала особливий принцип роботи з обдарованими. Авторка «Методу розвиваючого дискомфорту» запропонувала створювати основні шляхи психологічної перебудови (O'Boyle, Benbow, Alexander, 2015). Особлива роль негативних емоцій

зосереджена на особистісному і пізнавальному розвитку. За допомогою дискомфортних ситуацій необхідно формувати в обдарованих сценарій переможця, який містить, з одного боку, впевненість у перемозі, а з іншого – психологічну готовність до невдачі. Така готовність передбачає два моменти:

- спеціальну когнітивну підготовку до невдачі;
- безпосередньо-практичне тренування активної, стеничної реакції на невдачу. Активність в момент когнітивного, соціального і будь-якого за своєю модальності дискомфорту (Brody, 2013).

У всіх випадках необхідно формувати прагнення до активності в дискомфортних ситуаціях як умову гідного виходу з неї, а не тільки як шлях до успіху або спосіб досягнення результату. Момент успішності виходу з дискомфортної ситуації (формування сценарію переможця). Однак є підстави вважати, що в ряді випадків не менш вагомим виявляється рівень внутрішньої відрефлексованості ситуації, тому що важливі післядії ситуації дискомфорту.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Сьогодні гостро стоїть питання допомоги і підтримки обдарованої молоді, і на одному з перших місць знаходиться її спілкування з однолітками і педагогами. Багато дослідників і практиків (Ю. Бабаєва, Ю. Гільбух, Н. Лейтес, Дж. Рензуллі й ін.) стверджують, що з цими категоріями людей незручно спілкуватися: вони закриті, «замикаються в собі», часто різкі в своїх висловлюваннях і бувають асоціальні. Значення впливу соціуму, навчання і виховання на обдаровану особистість з

кожним роком стає все більш актуальним. І хоча зараз не існує єдиної думки щодо визначення поняття «обдарованості», це не заважає виникненню нових концепцій, теорій розвитку, підтримки і супроводу обдарованої дитини, молодшої людини. Запобігаючи негативним наслідкам феномена «обдарованість», дезадаптації обдарованої молодді в суспільстві доцільно користуватися рядом послідовних соціально-освітніх дій, сформованих в систему.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех, І.Д. (1998). *Особистісно зорієнтоване виховання : науково-методичний посібник*. Київ : ІЗМН.
2. Антонова, О.Є. (2005). *Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу*. Житомир: Житомир. державний університет.
3. Антонова, О.Є. (2008). Особливості навчання обдарованих студентів у ВНЗ (аналіз досвіду педагогічних університетів України). *Нові технології навчання: Збірник наукових праць. Шляхи розвитку духовності та професіоналізму в умовах глобалізації*. Спеціальний випуск № 55. Частина 1. С. 193-199.
4. Бобир, О.В. (2005). *Особистісні характеристики юнацтва з різними формами обдарованості*. (Автореферат дисертації кандидата психологічних наук). Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. Харків.
5. Москаленко, В.В. (2008). *Соціальна психологія*. Київ : Центр навчальної літератури.
6. Лук'янчук, Н.В. (2015). *Фасилітативний супровід розвитку комунікативної обдарованості в юнацькому віці*. (Дисертація кандидата психологічних наук) Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ.
7. Терепищій, С.О., Антонова, О.Є., Науменко, Р.А. (2008). *Обдарована молодь України: оцінка сучасного стану та поширення*

перспективного досвіду роботи з обдарованою молоддю в регіонах України.

Київ : Союз обдарованої молоді.

8. Coleman, M.R. (2013). The Identification of Students Who Are Gifted. *ERIC EC Digest*. E644, 24–49.

9. Yeremenko, Y.V. (2018). Theoretical approaches to the phenomenon of giftedness: historical and sociological analysis. *Virtus: Scientific Journal*. June No. 25, 177–180.

10. McClain, M.-C., Pfeiffer, S. (2015). Identification of Gifted Students in the United States Today: A Look at State Definitions, Policies, and Practices. *Journal of Applied School Psychology*. Vol. 28, 59–88.

11. O'Boyle, M., Benbow, C.P., Alexander, J.E. (2015). Hemispheric Laterality and Associated Brain Activity in the Intellectually Gifted. *Developmental Neuropsychology*. 11, 415–443.

12. Brody, S. (2013). Teaching the skills that children need to succeed. *Camping Magazine*. September, 89–101.

REFERENCES

1. Bekh, I.D. (1998). *Osobystisno zorientovane vykhovannia : nauk.-metod. posib.* [Personally oriented education: a scientific and methodological manual]. Kyiv : IZMN. [in Ukrainian].

2. Antonova, O.Ie. (2005). *Obdarovanist: dosvid istorychnoho ta porivnialnoho analizu.* [Giftedness: experience in historical and comparative analysis]. Zhytomyr: Zhytomyr. derzhavnyi universytet. [in Ukrainian].

3. Antonova, O.Ie. (2008). *Osoblyvosti navchannia obdarovanykh studentiv u VNZ (analiz dosvidu pedahohichnykh universytetiv Ukrainy).* [Peculiarities of teaching gifted students at universities (analysis of the experience of pedagogical universities of Ukraine)]. *Novi tekhnolohii navchannia: Zbirnyk naukovykh prats. Shliakhy rozvytku dukhovnosti ta profesionalizmu v umovakh hlobalizatsii. Spetsialnyi vypusk № 55. Chastyna 1. S. 193-199.* [in Ukrainian].

4. Bobyr, O.V. (2005). Osobystisni kharakterystyky yunatstva z riznymi formamy obdarovanosti. [Personal characteristics of youth with different forms of giftedness]. (Avtoreferat dysertatsii kandydata psykholohichnykh nauk). Kharkivskiy natsionalnyi universytet imeni V.N. Karazina. Kharkiv. [in Ukrainian].

5. Moskalenko, V.V. (2008). Sotsialna psykholohiia. [Social Psychology]. Kyiv : Tsentr navchalnoi literatury. [in Ukrainian].

6. Lukianchuk, N.V. (2015). Fasylytatyvnyi suprovid rozvytku komunikatyvnoi obdarovanosti v yunatskomu vitsi. [Facilitative support for the development of communicative giftedness in youth]. (Dysertatsiia kandydata psykholohichnykh nauk) Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka. Kyiv. [in Ukrainian].

7. Terepyschyi, S.O., Antonova, O.Ie., Naumenko, R.A. (2008). Obdarovana molod Ukrainy: otsinka suchasnoho stanu ta poshyrennia perspektyvnoho dosvidu roboty z obdarovanoi moloddu v rehionakh Ukrainy. [Gifted youth of Ukraine: assessment of the current state and dissemination of promising experience of working with gifted youth in the regions of Ukraine]. Kyiv : Soiuz obdarovanoi molodi. [in Ukrainian].

8. Coleman, M.R. (2013). The Identification of Students Who Are Gifted. *ERIC EC Digest*. E644, 24–49. [in English].

9. Yeremenko, Y.V. (2018). Theoretical approaches to the phenomenon of giftedness: historical and sociological analysis. *Virtus: Scientific Journal*. June No. 25, 177–180 (in English).

10. McClain, M.-C., Pfeiffer, S. (2015). Identification of Gifted Students in the United States Today: A Look at State Definitions, Policies, and Practices. *Journal of Applied School Psychology*. Vol. 28, 59–88. [in English].

11. O'Boyle, M., Benbow, C.P., Alexander, J.E. (2015). Hemispheric Laterality and Associated Brain Activity in the Intellectually Gifted. *Developmental Neuropsychology*. 11, 415–443. [in English].

12. Brody, S. (2013). Teaching the skills that children need to succeed. *Camping Magazine*. September, 89–101. [in English].

УДК 376:616.896-053.5].015:81'233:005.642.5

Тетяна Хомик,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Факультету психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

t.khomyk@kubg.edu.ua

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-4566-0681>

Researcher ID <https://www.researchgate.net/profile/Tetiana-Khomyk>

Tetiana Khomyk,

PhD in Pedagogy,
Senior Lecturer of the department of special and inclusive education of the Faculty of Psychology, Social Work and Special Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

Ганна Супрун,

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Факультету психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

h.suprun@kubg.edu.ua

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-3282-7603>

Researcher ID <https://www.researchgate.net/profile/Hanna-Suprun>

Hanna Suprun,

PhD in Psychology,
Senior Lecturer of the department of special and inclusive education of the Faculty of Psychology, Social Work and Special Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,

Ганна Сабат,

здобувач другого (магістерського) рівня освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта» Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

hvsabat.fpsrso22@kubg.edu.ua

Hanna Sabat,

second (master's) level of education, specialty 016 «Special education» of the Faculty of Psychology, Social Work and Special Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, Київ, Україна, вул. Бульварно-Кудрявська 18/2, м. Київ, 04053, Україна

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine, 18/2 Bulvarno-Kudriavska Str., Kyiv, 04053, Ukraine

ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ЛЕКСИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ

EMPIRICAL STUDY OF THE STATE OF FORMATION OF THE LEXICAL COMPONENT OF SPEECH OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM

Анотація. Статтю присвячено висвітленню питання щодо сформованості лексичної складової мовлення у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом та репрезентовано результати емпіричного дослідження даного аспекту.

У статті представлено теоретичний аналіз джерельної бази, який розкриває особливості розвитку мовлення дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Констатовано й особливості формування й функціонування лексичної складової мовлення дітей цієї категорії. Визначено, що для дітей дошкільного віку з аутизмом характерне обмеження у функціонуванні як активного, так і пасивного словників. А саме: значно менший словниковий запас відповідно до вікових норм їх однолітків з типовим розвитком; недостатній активний словник, що звужується певними лексичними темами; надмірна фіксація та домінування слів окремих тем;

зниження рівня продуктивного накопичення пасивного словника; труднощі у переведенні слів з пасивного в активний словник та ін. Все означене ускладнює природний процес формування лексичної складової мовлення у дітей з аутизмом, вдосконалення граматичної, фонетико-фонематичного складової, зв'язного мовлення та комунікації загалом.

Задля підтвердження визначених теоретичних даних авторами було організовано та проведено дослід, спрямований на дослідження та з'ясування особливостей формування лексичної складової мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Його зміст передбачав проведення два комплекси завдань, які спрямовані на вивчення стану сформованості імпресивного (пасивного словника) та експресивного (активного словника) мовлення.

Отримані дані експерименту засвідчили значне зниження рівня сформованості лексичної складової мовлення відповідно до вікових норм дітей старшого дошкільного віку. Було підтверджено такі індивідуалізовані особливості: достатній рівень розвитку пасивного словника з використанням різноманітних слів та фраз з високою точністю; пасивний словник кількісно менший, але він характеризується відповідною різноманітністю; низький рівень розвитку пасивного словника з недостатньою кількістю слів та фраз з обмеженою різноманітністю; низький рівень сформованості активного словника та ін.

Представлені результати дослідження дали змогу дійти висновку, що при плануванні корекційно-розвиткового маршруту для дітей старшого дошкільного віку з аутизмом варто дотримуватися принципу індивідуалізації, врахування індивідуальних особливостей мовленнєвого розвитку конкретної дитини та її потреб у вдосконаленні лексичної складової мовлення. Лише такий підхід забезпечить результативність логопедичної роботи та якісне збільшення словника дошкільника з аутизмом.

Ключові слова: лексична складова мовлення, словник, діти дошкільного віку, старші дошкільники, аутизм.

Abstract. The article is devoted to the issue of the formation of the lexical component of speech in older preschool children with autism and the results of an empirical study of this aspect are represented.

The article presents a theoretical analysis of the source base, which reveals the essence of the category of children with autism and the peculiarities of the formation of speech activity in these preschoolers. Peculiarities of the formation and functioning of the lexical component of speech have also been established. It was determined that preschool children with autism are characterized by a limitation in the functioning of both active and passive vocabularies. Namely: significantly smaller vocabulary in accordance with the age norms of their peers with typical development; insufficient active vocabulary narrowed by certain lexical topics; getting stuck on specific topics and increasing vocabulary on this topic; decrease in the level of productive accumulation of passive vocabulary; difficulties in translating words from the passive to the active dictionary, etc. All of the above complicates the further process of forming the lexical component of speech in children with autism, improving the grammatical, phonetic-phonemic component, coherent speech and communication in general.

In order to confirm the determined theoretical data, the authors organized and conducted an experiment aimed at researching and clarifying the peculiarities of the formation of the lexical component of speech in older preschool children with autism spectrum disorders. Its content included two sets of tasks aimed at studying the state of formation of impressive (passive vocabulary) and expressive (active vocabulary) speech.

The obtained data of the experiment proved a significant decrease in the level of formation of the lexical component of speech in accordance with the age norms of older preschool children. The following individualized features were confirmed: a sufficient level of passive vocabulary development using a variety of words and phrases with high accuracy; the passive vocabulary is quantitatively smaller, but it is characterized by a corresponding variety; a low level of passive

vocabulary development with an insufficient number of words and phrases with a limited variety; low level of formation of active vocabulary, etc.

The presented results of the study made it possible to come to the conclusion that when planning a corrective and developmental route for older preschool children, the principle of individualization should be followed, taking into account the individual characteristics of the speech development of a specific child with autistic age disorders and his needs to improve the lexical component of speech. Only this approach will ensure the effectiveness of speech therapy work and a qualitative increase in the vocabulary of a preschooler with autism.

Key words: lexical component of speech, dictionary, children of preschool age, older preschoolers, autism.

Актуальність дослідження. Теоретичне та емпіричне вивчення особливостей мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку на сучасному етапі розвитку освіти залишається актуальним, оскільки мовлення є однією з найважливіших психічних функцій. Оволодівши даним процесом, дитина усвідомлює, планує і регулює свою поведінку та комунікацію з оточуючими. Відповідно, спілкування створює необхідні умови для подальшого розвитку різних форм діяльності і соціалізації в цілому.

Питання досліду специфіки формування лексики у дошкільників займає одне з провідних місць у сучасній педагогіці. Розвиток словника та лексичного запасу має велике значення для становлення пізнавальної діяльності дітей, оскільки слово, його значення є не тільки засобом мовлення, а й розвитку пізнавальних процесів, зокрема мислення. Задля оволодіння у молодшому шкільному віці навичками читання, письма, лічби необхідний достатній рівень оволодіння лексичною системою мовлення у

старшому дошкільному віці. Адже він здійснює вплив на розвиток мовної компетенції, мовленнєвої діяльності та комунікації дитини (Н. Базима & М. Шеремет, 2017; А. Богуш, 2010; А. Бородич, 2018; Н. Гавриш, 2010; Е. Данілавічюте, 2022; В. Тарасун, 2018; Л. Трофименко, 2022; Є. Соботович, 2015; та ін.).

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Діти з особливими освітніми потребами часто мають порушення комунікації, які можуть проявлятися по-різному. У деяких дітей може бути відсутнє мовлення взагалі, інші можуть говорити, але їхнє мовлення може бути нерозбірливим або незрозумілим. У деяких дітей можуть бути проблеми з розумінням мовлення інших людей. Дані труднощі в комунікації й мовленнєвому розвитку характерні і категорії дітей з соціоадаптаційними труднощами, а саме – дошкільникам з розладами аутистичного спектра (Н. Базима, 2014; В. Вітюк & Л. Тарасюк, 2016; В. Мельник & О. Таран, 2022; Х. Ткач, 2021; А. Товкес, 2018; Є. Соботович, 2015; та ін.).

Як зазначає І. Рогальська-Яблонська (2016), розлади аутистичного спектра – це комплексні порушення психічного розвитку, які характеризуються соціальною дезадаптацією та нездатністю до соціальної взаємодії, спілкування і стереотипністю поведінки (багаторазові повторення одноманітних дій) [5 : 204–211].

Порушення поведінки та комунікації дітей з аутизмом є актуальною проблемою. Аутизм представлений широким спектром феноменів – психологічною вразливістю, слабкою

психологічною захищеністю, особливою вразливістю до негативних соціально-психологічних впливів, що спотворюють гармонійний розвиток особистості (Я. Куралова & М. Плахтій, 2017) [4 : 152-157].

Особливості словника у дітей з розладами аутистичного спектра висвітлено у дослідженнях Н. Базими, 2014; О. Белової, 2018; К. Крамаренко-Щудло, 2020; А. Линник, 2023; І. Шеремет, 2017; Д. Шульженко, 2009; А. Klin, 2023; С. Lord, 2018; R. Paul, 1999; S. Rogers, 2013; та ін. Автори зазначають, що у даній категорії дітей зазвичай менший словник, ніж у їх однолітків. Вони можуть знати менше слів, і їхній словник може бути обмежений певними темами. В граматичній складовій фахівці констатують труднощі з граматиною. Дошкільники можуть неправильно використовувати слова або фрази, або їхня мова може бути не структурованою. Зокрема, визначено й проблеми зі сприйняттям слів. Вони можуть не розуміти значення слів або фраз, або вони можуть неправильно розуміти те, що чують.

Н. Базима (2014) виділяє чотири основні особливості розвитку мовлення та мовленнєвих труднощів дітей з аутизмом: не комунікативність мовлення; його спотвореність: поєднання недорозвинення різних компонентів, взаємодії з оточуючим та акселерація афективного мовлення, спрямованої на аутостимуляцію; досить часта наявність своєрідної вербальної обдарованості; мутизм або розпад мовлення [1].

Мовленнєві розлади ускладнюють труднощі в контакті з оточуючими, тому робота з розвитку мовлення має починатися у

якогого більш ранньому віці. Найбільш характерним для словника дітей з аутизмом є одночасне поєднання «жаргону», «неповної» та «зрілої мови». Це явище ілюструє дисгармонійне дозрівання мовної та інших сфер діяльності, порушення ієрархічних взаємин між простими та складними структурами в межах кожної функціональної системи.

Як підтверджують спостереження О. Романчука (2016), словниковий запас у дітей із розладами аутистичного спектра розвивається повільно, дитина може використовувати жести замість слів або надавати словам неправильне значення. Їм не цікаво заводити друзів. Вважаючи за краще проводити час на самоті, діти з аутизмом не граються з іншими дітьми. Часто вони не відповідають на посмішку. При аутизмі людина може повторювати будь-які дії чи слова по кілька разів.

За результатами аналізу спеціальної та психолого-педагогічної літератури було з'ясовано, що у дітей з розладами аутистичного спектра активний та пасивний словник розвивається повільно, дитина може використовувати жести замість слів або надавати словам неправильне значення [1; 2; 3; 7; 8].

Як зазначає Г. Соколова (2013), здійснюючи дослідження особливостей розвитку словника, необхідно звертати увагу на: чи розуміє дитина назви предметів чи дій, і як вона може їх використовувати у своєму мовленні; можливість виконання нею інструкцій (словесних); чи є наявність ехолалій та фраз-штампів; особливості взаємодії з батьками та близькими; вираження дитиною свого прохання чи відмови.

Отже, категорія дітей з аутизмом різноманітна за проявами, ступенем тяжкості аутистичних проявів, широким діапазоном інтелектуальних та мовленнєвих порушень, які супроводжують ядерні порушення розвитку.

М. Свідерська (2018) зазначає, що зусилля фахівця з формування словника дитини з розладами аутистичного спектра, вокалізації якої виявляються лише на рівні одноманітного набору звуків («а-а», «е-е», «м-м»), повинні бути спрямовані на розвиток найбільш збережених структур мозку. Заміна вербальних абстрактних образів зоровими значно полегшує навчання такої дитини, що має тип мислення «буквального» сприйняття. Реальні предмети, картинки, надруковані слова застосовуються на всіх етапах роботи. Вибудовування візуального ряду є основною умовою успішності занять з дітьми, що не говорять.

Досліди Н. Базими, 2014, 2018; С. Кондукової & М. Шеремет, 2010; довели, що у зміст логопедичної роботи з дітьми з аутизмом повинні входити такі напрями як: встановлення контакту; розширення уявлень про навколишнє; уточнення значення слів; розвиток розуміння усного мовлення; розвиток артикуляційного праксису; формування граматичного складу мовлення; формування словосполучень та робота над природним звучанням мовлення; розвиток навичок комунікації; розвиток фонематичного слуху та слухової уваги; навчання читання [1; 8 : 102–106].

Мета статті – дослідити та з'ясувати особливості формування лексичної складової мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Процедура дослідження. В основу дослідження покладено та задля реалізації його мети було проаналізовано напрацювання Н. Базими, 2014; О. Волошиної, 2013; І. Логвінової, 2008; Т. Скрипник, 2010; Є. Соботович, 2015; Д. Шульженко, 2011; Л. Федорович, 2014; та ін., які і лягли в основу методики оцінювання стану сформованості лексичної складової мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Варто зазначити, що підібрані діагностичні завдання були адаптовані відповідно до віку та особливостей розвитку реципієнтів. Сформовано 2 блоки завдань: I блок, спрямований на вивчення стану сформованості імпресивного мовлення (пасивного словника); II блок, спрямований на оцінювання стану сформованості експресивного мовлення (активного словника). Перший блок об'єднує 9 завдань, другий – 17. Уточнено рівні допомоги під час проведення оцінювання: пояснення, як виконувати завдання, виконання завдання разом з логопедом: називаємо предмет, беремо пальчик дитини і знаходимо малюнок разом, називаємо його разом; намагаємось допомогти дитині вирішити завдання, що ускладнюються, та оцінюємо її старання. Дотримання послідовності завдань та вказаних в них інструкцій допоможуть з'ясувати стан активного словника у дітей.

Дослідження проводилося на базі закладу дошкільної освіти №168 «Карамелька» Солом'янського району м. Києва, яке охопило 6 дітей віком 5-6 років з розладами аутистичного спектра.

Після виконання всіх завдань, спрямованих на виявлення особливостей словника у дітей з розладами аутистичного спектра, підраховувалася сумарна оцінка.

Пасивний словник: високий рівень – 29 – 40 балів; середній рівень – 21 – 28 балів; низький рівень 9 – 20 балів. *Активний словник:* високий рівень – 68 – 85 балів; середній рівень – 50 – 67 балів; низький рівень – нижче за 50 балів. *Загальна кількість балів:* високий рівень – 97 – 125 балів; середній рівень – 71 – 96 балів; низький рівень – менш як 70 балів.

Варто зазначити, що оцінювання кожного завдання відбувалось за однаковими *критеріями* та поділено на три *шкали за рівнями*.

Високий рівень 5 балів: у словнику присутні всі частини мови; слова вживаються точно за змістом, за необхідності дитина користується синонімічною заміною, вміє також підбирати слова, протилежного значення; розуміє слова з переносним значенням та використовує їх у мовленні.

Середній рівень 3-4 бали: в активному словнику переважають дієслова та іменники; підбір слів не завжди відповідає точному позначенню ознак (частин тіла тварини); спостерігаються значні проблеми у доборі слів подібного чи протилежного значення.

Низький рівень 1-2 бали: діти не реагують на звернене до них мовлення та не можуть впізнавати знайомі предмети та дії на картинках; потрібно багаторазове повторення; відзначаються

поодинокі спроби назвати предмет за описом та назвати дії, що пред'являються їм на картинках.

Результати дослідження. На Рис. 1. представлено узагальнені результати стану сформованості пасивного словника дітей старшого дошкільного віку з аутизмом.



Рис. 1. Стан сформованості пасивного словника у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом (у %)

Аналіз даних емпіричного дослідження лексичної складової мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра показав, що вона сформована переважно на низькому (50%) та середньому (34%) рівнях. За цими даними видно, що 34% реципієнтів мають високий рівень розвитку пасивного словника, і вони використовують різноманітні слова та фрази з високою точністю. 16% – середній рівень розвитку, і їх словник менший за кількістю, але він все ще має певну різноманітність. 50% мають низький рівень розвитку словника, і вони мають обмежену кількість слів та фраз з обмеженою різноманітністю. Враховуючи важливість слів і концептів у

пасивному словнику, можна створити індивідуалізовані програми навчання та розвитку мовленнєвих навичок, які враховуватимуть їхні потреби та можливості. Наведемо результати цього аналізу далі.

1. Ключові поняття і терміни. Діти з аутизмом можуть мати труднощі у розумінні абстрактних понять та термінів. Важливо визначити, які концепти вони розуміють та вживають, оскільки це може вплинути на їхню спроможність розуміти та виразно використовувати ці поняття в комунікації.

2. Соціальні слова та фрази. Комунікація є важливою складовою життя дітей з аутизмом. Важливо визначити, які слова та фрази вони використовують для опису своїх емоцій, потреб та взаємодії з іншими людьми. Вивчення цих слів може допомогти розв'язувати проблеми в сфері соціальної адаптації.

3. Дієслова та команди. Розуміння та вживання дієслів та команд є важливими для виконання різних завдань та інструкцій. Детальний аналіз дієслів допомагає визначити, наскільки добре дитина з аутизмом розуміє та виконує дії.

4. Опис предметів та дій. Розуміння слів, що описують предмети та дії, є ключовим для спілкування та розуміння навколишнього світу. Аналіз цих слів може допомогти виявити, чи дитина може точно та адекватно описувати речі навколо себе.

5. Спільні слова і концепти. Важливо визначити, які слова та концепти є загальними для всіх дітей з аутизмом, оскільки це може вказувати на спільні труднощі чи потреби, які можна враховувати при розвитку програм інтервенції.

Враховуючи важливість цих слів і концептів у пасивному словнику дітей з аутизмом, можна створити індивідуалізовані програми навчання та розвитку мовленнєвих навичок, які враховуватимуть їхні потреби та можливості.

На Рис. 2. представлено узагальнені результати стану сформованості активного словника дітей старшого дошкільного віку з аутизмом.



Рис. 2. Стан сформованості активного словника у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом (у %)

Дослідження активного словника в дітей з аутизмом включало в себе такі етапи: збір даних, аналіз мовлення, класифікація слів, оцінка рівня розвитку і соціальний контекст. На основі отриманих результатів можна визначити, що 34% старших дошкільників із розладами аутистичного спектра демонструють високий рівень активного словника, водночас як 66% реципієнтів показали низький рівень активного словника. Аналіз активного словника є важливим кроком у розумінні мовленнєвих навичок дітей з аутизмом і може бути використаний для індивідуального

розвитку та планування програм інтервенції з метою покращення їхньої спільної комунікації та соціальної адаптації.

Узагальнені дані щодо стану сформованості лексичної складової мовлення дітей старшого дошкільного віку з аутизмом представлено на Рис. 3.

Результати дослідження підкреслюють важливість індивідуального підходу та роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра в контексті мовленнєвого розвитку. Ефективність такого дослідження полягає в можливості ідентифікації індивідуальних потреб кожної дитини та наданні відповідних підходів та інтервенцій для покращення їх мовленнєвого розвитку.



Рис. 3. Стан сформованості лексичної складової мовлення дітей старшого дошкільного віку з аутизмом (у %)

Отже, результат оцінювання стану сформованості лексичної складової мовлення дітей дошкільного віку з аутизмом та якісний аналіз засвідчили низький рівень сформованості лексичної складової у дітей старшого дошкільного віку з розладами

аутистичного спектра та необхідність подальшої роботи з означеною категорією у розвитку їх мовленнєвого потенціалу. Практична значущість дослідження полягає в можливості індивідуального визначення потреб та розвитку інтервенційних програм для кожної дитини.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Важливо підкреслити, що проведене дослідження надало вагомий внесок у розуміння та оптимізацію формування лексичної складової мовлення у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом. Встановлення індивідуальних особливостей та рівнів розвитку кожної дитини вказує на необхідність персоналізованих та унікальних підходів до навчання. За результатами дослідження виявлено, що ефективний підхід полягає в поєднанні різноманітних методик, таких як використання карток PECS, врахування індивідуальних особливостей та побудова довірливих взаємин. Ефективна робота з дітьми з розладами аутистичного спектра потребує не лише врахування особливостей розвитку, а і впровадження індивідуальних, адаптованих підходів для кожного конкретного випадку. Це питання може бути предметом подальшого наукового пошуку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базима, Н.В. (2014). Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 22 с.

2. Вітюк, В. & Тарасюк, Л. (2016). Розвиток мовлення дітей з аутизмом як запорука подальшого навчання у школі. *Педагогічний часопис Волині*. № 1. 75–81.
3. Краєва І.В. (2014) Особливості мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. №8(48), 99–105.
4. Плахтій, М. & Куралова, Я. (2017). Психологічні та фізіологічні особливості розвитку дітей з розладами аутичного спектра. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки*. № 2(18). 152–157.
5. Рогальська-Яблонська, І.П. (2016). Компетентнісний підхід як основа формування соціально-комунікативної компетентності особистості у дошкільному дитинстві. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. № 2. 204–211.
6. Супрун, Г.В. & Лебедєва, Г.М. (2022). Шляхи формування соціально-комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом. *Modern research in world science. Proceedings of the 9th International scientific and practical conference*. Львів. 963–968.
7. Трофименко, Л.І. (2013). Теоретичні засади дослідження лексичної сторони мовлення у дошкільників в умовах нормального та порушеного онтогенезу. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Вип. 4(1). 85–95.
8. Шеремет, М.К. & Кондукова, С.В. (2010). Особливості мовленнєвого розвитку дітей з РДА. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. № 15. 102–106.

REFERENCES

1. Bazyma, N.V. (2014). Formuvannia movlennievoi aktyvnosti u ditei z autystychnymy porushenniamy starshoho doshkilnoho viku [Formation of speech activity in children with autistic disorders of older preschool age]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : 13.00.03. Kyiv, 22 s. [in Ukraine].

2. Vitiuk, V. & Tarasiuk, L. (2016). Rozvytok movlennia ditei z autyzmom yak zaporuka podalshoho navchannia u shkoli [Speech development of children with autism as a guarantee of further education at school]. *Pedahohichni chasopys Volyni*. № 1. 75–81. [in Ukraine].
3. Kraieva, I.V. (2014). Osoblyvosti movlennievoho rozvytku ditei z autyzmom [Peculiarities of speech development of children with autism]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. №8(48), 99–105. [in Ukraine].
4. Plakhtii, M. & Kuralova, Ya. (2017). Psykholohichni ta fiziolohichni osoblyvosti rozvytku ditei z rozladamy autychnoho spektra [Psychological and physiological features of the development of children with autism spectrum disorders]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V.O. Sukhomlynskoho. Psykholohichni nauky*. № 2(18). 152–157. [in Ukraine].
5. Rohalska-Yablonska, I.P. (2016). Kompetentnisnyi pidkhid yak osnova formuvannia sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti osobystosti u doshkilnomu dytynstvi [Competency approach as a basis for the formation of social and communicative competence of an individual in preschool childhood]. *Liudynoznavchi studii. Pedahohika*. № 2. 204–211. [in Ukraine].
6. Suprun, H.V. & Lebedieva, H.M. (2022). Shliakhy formuvannia sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti u ditei starshoho doshkilnogo viku z autyzmom [Ways of forming social and communicative competence in older preschool children with autism]. *Modern research in world science. Proceedings of the 9th International scientific and practical conference*. Lviv. 963–968. [in Ukraine].
7. Trofymenko, L.I. (2013). Teoretychni zasady doslidzhennia leksychnoi storony movlennia u doshkilnykiv v umovakh normalnogo ta porushenoho ontohenezu [Theoretical principles of the study of the lexical side of speech in preschoolers in the conditions of normal and disturbed ontogenesis]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*. Vyp. 4(1). 85–95. [in Ukraine].

8. Sheremet, M. K. & Kondukova, S. V. (2010). Osoblyvosti movlennievoho rozvytku ditei z RDA [Peculiarities of speech development of children with early infantile/childhood autism]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka. Serii: Sotsialno-pedahohichna*. № 15. 102–106. [in Ukraine].

УДК 373.2.035:316.772.4-056.264]:316.46

Інна Баранець,

доктор філософії, доцент

e-mail: inessaibk@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-4972-6510

Researcher ID: IUP-4671-2023

Scopus ID: 57826035300

Inna Baranets,

Doctor of Philosophy, Associate Professor

Наталія Пахомова,

доктор педагогічних наук, професор

e-mail: nataliypng24@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-8332-8188

Scopus ID: 57408163100

Natalia Pakhomova,

doctor of pedagogical sciences, professor

Полтавський національний педагогічний університет імені

В. Г. Короленка,

м. Полтава, Україна, кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine,

department of special and inclusive education

Валентина Волошина,

практичний психолог

e-mail: voloshyna.vgp.np@gmail.com

Valentina Voloshyna,

practical psychologist

Комунальний заклад «Розсошенський заклад дошкільної освіти (дитячий-садок) «Яблунька» Щербанівської сільської ради Полтавського району Полтавської області

Communal institution «Rossoshensky pre-school education institution (kindergarten) «Yablunka» of the Shcherbaniv village council of the Poltava district of the Poltava region

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ ЯК ПЕРЕДУМОВА УСПІШНОГО ЛІДЕРСТВА В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE WITH MOTOR ALIAS AS A PREREQUISITE FOR SUCCESSFUL LEADERSHIP IN THE EDUCATIONAL SPACE

Анотація. У статті представлено розгорнутий аналіз стану вивчення проблеми формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення, зокрема моторною алалією. Здійснено порівняння та систематизацію сучасних літературних джерел галузі спеціальної освіти і психології в напрямі формування у дітей старшого дошкільного віку комунікативної компетентності як передумови успішного лідерства в освітньому просторі. Метою статті є визначення напрямів та психолого-педагогічних умов успішної організації процесу формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією як передумови виховання у дитини лідерських якостей. Для досягнення мети було використано такі методи дослідження, зокрема: аналіз, порівняння та систематизація сучасних науково-методичних,

вітчизняних та зарубіжних літературних джерел галузі спеціальної освіти і психології. Проблема лідерства в освітньому просторі у статті висвітлена як міждисциплінарна, оскільки потребує врахування психологічних особливостей і особистісного потенціалу дітей для результативної комплексної психолого-педагогічної допомоги. Визначені напрями для успішної організації процесу формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією, що покликані забезпечити максимальну ефективність корекційно-розвиткового процесу. Обґрунтовано доцільність реалізації організаційно-педагогічних, загальнодидактичних і педагогіко-технологічних умов у процесі формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. Визначено спеціально-методичні умови, які сприятимуть ефективній психолого-педагогічній діяльності, зокрема: когнітивні, нейролінгвістичні, комунікативно-інтерактивні.

Ефективність командної роботи має спрямувати психолого-педагогічну підтримку даної категорії дітей на переорієнтацію з процесу на результат в діяльнісному вимірі, змістити акценти з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток у дітей здатності практично діяти у будь-якій комунікативній ситуації, встановлювати контакти з оточуючими, бути ініціатором розмови, вміти спілкуватися на різні теми, бути лідером.

Ключові слова: комунікативна компетентність, діти старшого дошкільного віку із моторною алалією, лідерство в освітньому процесі.

Abstract. The article presents a detailed analysis of the state of studying the problem of the formation of communicative competence in older preschool children with severe speech disorders, in particular, motor alalia. A comparison and systematization of modern literary sources in the field of special education and psychology was carried out in the direction of the formation of communicative competence in older preschool children as a prerequisite for successful leadership

in the educational space. The purpose of the article is to determine the directions and psychological-pedagogical conditions for the successful organization of the process of forming communicative skills in older preschool children with motor alalia as a prerequisite for the development of leadership qualities in children. To achieve the goal, the following research methods were used, in particular: analysis, comparison and systematization of modern scientific and methodological, domestic and foreign literary sources in the field of special education and psychology. The problem of leadership in the educational space is highlighted in the article as an interdisciplinary one, as it requires taking into account the psychological characteristics and personal potential of children for effective comprehensive psychological and pedagogical assistance. The directions for the successful organization of the process of formation of communicative skills in older preschool children with motor alalia are determined, which are designed to ensure the maximum effectiveness of the corrective and developmental process. The expediency of implementing organizational-pedagogical, general didactic and pedagogical-technological conditions in the process of forming communicative competence in older preschool children with motor alalia is justified. Special-methodical conditions have been defined that will contribute to effective psychological and pedagogical activities, in particular: cognitive, neurolinguistic, communicative and interactive.

The effectiveness of teamwork should direct the psychological and pedagogical support of this category of children to a reorientation from the process to the result in the activity dimension, shift the emphasis from the accumulation of normatively defined knowledge, abilities and skills to the formation and development of children's ability to act practically in any communicative situation, establish contacts with others, to initiate a conversation, to be able to communicate on various topics, to be a leader.

Key words: communicative competence, older preschool children with motor alalia, leadership in the educational process.

Актуальність дослідження. Важливою умовою забезпечення високої якості та ефективності освітнього процесу є формування у дітей лідерських якостей, виховання лідера в колективі, активної особистості, яка здатна вирішувати складні завдання, що визначають її особисту долю та впливають на колектив чи країну в цілому.

У контексті гуманістичних тенденцій розвитку спеціальної освіти сучасне варіативне навчання передбачає реалізацію програм як корекційно-логопедичного навчання і виховання дітей із порушеннями мовлення, формування комунікативної компетентності у дітей із моторною алалією, так і особистісного розвитку цих дітей, зокрема формування лідерських якостей. Відтак, в умовах реального часу перед педагогами стоїть нелегке завдання організації корекційно-розвиткової роботи, що потребує від фахівця переорієнтації напрямів його професійної діяльності, ще більш тісної співпраці із суміжними спеціалістами, розроблення інноваційних стандартів, першочергово пов'язаних з реалізацією комплексного підходу до подолання проблеми.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій показує, що процес формування лідерських якостей був об'єктом багатьох наукових досліджень, які доводять його важливість та актуальність. Педагоги та психологи і сьогодні привертають увагу до проблеми лідерства як необхідної особистісної якості. У сучасних зарубіжних дослідженнях лідерство розглядається у працях таких вчених, як Б. Басьо, В. Бенніс, К. Берда, К. Бланшар,

Ж. Блондель, Е. Богардус, М. Вебер, Ю. Джайнота, Д. Дженнінгс, К. Левін, Д. МакГрегор, Б. Митчел, М. Мемфорд, Дж. Морено, Р. Стогдилл, Р. Такер, К. Фідлера, М. Х'юстона, П. Херсі, Р. Хаус, С. Хук, А. Херманн та багато інших. Педагогічний аспект проблеми лідерства висвітлений у працях вітчизняних й зарубіжних педагогів минулого (Д. Дьюї, А. Макаренка, С. Русової, В. Сухомлинського, С. Шацького та ін.), які вивчали динаміку розвитку педагогічного колективу, виховання лідерів та організацію самоврядування в колективі (Мельнікова, 2012).

Особливої актуалізації набуває питання формування лідерських якостей у дітей із важкими порушеннями мовлення, зокрема моторною алалією. Ряд досліджень, присвячених вивченню проблеми подолання важких порушень мовлення у дітей, засвідчують, що успішність даного процесу залежить від напрямів корекційної роботи з урахуванням індивідуального потенціалу дитини (Баранець & Пахомова, 2020).

На думку І. Кравченко (2013), за індивідуальним підходом треба враховувати структуру дефекту, вторинні відхилення, наявність ускладнень, стан аналізаторів, психомоторний розвиток, індивідуальні особливості пізнавальних процесів, зону актуального та найближчого розвитку, самооцінку, ставлення дитини до власного дефекту, компенсаторні можливості, особливості емоційної сфери та характерологічні особливості.

Відтак, дослідження провідних учених галузі спеціальної освіти і психології, постійно збагачуючи науку новими емпіричними даними, розкривають особливості корекційно-

розвиткової роботи з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення. Однак поза увагою дослідників залишається створення та реалізація спеціальних психолого-педагогічних умов, що визначатимуть ефективність процесу формування комунікативної компетентності у дітей із моторною алалією і сприятимуть формуванню лідерських якостей означеної категорії дітей.

У зв'язку з цим **метою** нашого дослідження є визначення напрямів та спеціальних психолого-педагогічних умов успішної організації процесу формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією як передумови подальшого успішного лідерства в освітньому процесі.

Методи дослідження. Для досягнення мети було використано аналіз, порівняння та систематизацію сучасних науково-методичних, вітчизняних та зарубіжних літературних джерел галузі спеціальної освіти і психології.

Результати дослідження. Сучасна українська педагогічна думка традиційно чимало уваги приділяє проблематиці патріотичного виховання й формування патріотичних почуттів. Василь Сухомлинський наполягав на тому, що патріотичне виховання доцільно здійснювати на національних цінностях любові до рідної землі, народу й Батьківщини, до мови та культури. Період дошкільного дитинства є найбільш сприятливим для формування та розвитку у дитини таких важливих компетентностей, що стануть підґрунтям успішної учнівської діяльності (Алфімов, 2010; Сушик, 2013). Водночас формування комунікативної компетентності дошкільників, що наразі

розглядається через призму формування зв'язного мовлення (діалогічного і монологічного), недостатньо підкреслює важливість розвитку комунікативної діяльності за окремим напрямом педагогічної роботи та створює перешкоди для ефективної корекційно-розвиткової роботи, що набуває особливого значення під час роботи з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення.

Відтак, дослідження мовленнєвої діяльності дітей із моторною алалією свідчать, що останні належать до чисельної групи з обмеженими психофізичними можливостями, проте ці діти мають збережений розумовий розвиток й функціональність аналізаторних систем. За психолого-педагогічною класифікацією – це діти із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ). Для них вільне володіння комунікативними знаннями, вміннями та навичками – це можливість особистісного розвитку й соціальної адаптації. Зазначимо, що саме комунікативна компетентність дає змогу дитині старшого дошкільного віку успішно вступати у різного роду (вербальні та невербальні) контакти для вирішення комунікативних і пізнавальних задач (сприйняття і передавання вербальної інформації), сприяє засвоєнню відповідних знань, формуванню умінь та навичок, що забезпечують ефективно здійснення комунікативно-мовленнєвого процесу, формування лідерських якостей. У зв'язку з цим останнім часом актуалізується проблема формування комунікативної компетентності у дітей дошкільного віку з нормотиповим та порушеним мовленнєвим розвитком як передумови успішного

мовленнєвого розвитку та пізнавальної активності у цілому. Про це свідчать праці А. Богуш, Л. Вавіної, Л. Калмикової, І. Мартиненко, Н. Пахомової, Т. Піроженко, Н. Савінова, Т. Сак, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Трофименко, М. Шеремет, Д. Шульженко та інших. Особистісний розвиток дітей з моторною алалією, психологічні особливості пізнавальних процесів розглядали в своїх роботах В. Орфінська, Н. Трауготт, Г. Парфьонова, Н. Січкачук, Є. Соботович, В. Тищенко, М. Шеремет та інші.

Досліджуючи причини виникнення невротичних рис характеру у дітей з моторною алалією, науковці пов'язують їх з несприятливими соціальними умовами, з недобррозичливим ставленням до дитини зі сторони дорослих і однолітків. Вчені відзначають особливу участь дорослого в процесі становлення спілкування в дитячому віці: він є і прикладом, і зразком, забезпечує емоційну підтримку та реалізацію спільної діяльності. На важливій ролі комунікативної діяльності в психічному розвитку дитини неодноразово наголошували А. Богуш, Н. Пахомова, Т. Піроженко, Н. Савінова, М. Шеремет та інші. На думку вчених, позитивний вплив комунікативної діяльності простежується у всіх сферах психічного життя дитини: від процесів сприйняття до становлення особистості та самосвідомості. Проблему взаємозв'язку мовлення і пізнавальної сфери особистості розглядали у своїх працях зарубіжні науковці J. Field, R. Jeckendoff, R. Langacker та інші.

Загальна риса особистості дітей із важкими порушеннями мовлення, на думку дослідників (Н. Пахомової, Л. Трофименко, М. Шеремет, С. Коноплястої та ін.), полягає в тому, що мовленнєве порушення створює особливе становище у всіх дітей, незалежно від виду та ступеня порушення. Відхилення у розвитку викликають, передусім, порушення в комунікативній діяльності, що значно ускладнює їх мовленнєве спілкування та стає перешкодою до ініціативності у комунікативній діяльності, а відтак і формування лідерських якостей в означеній категорії дітей.

Однією із передумов успішного лідерства, зокрема виховання лідера-патріота, на нашу думку, є формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку. Воно розглядається нами як індивідуальна характеристика комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини, що залежить від наявності в індивіда певних особистісних комунікативно-мовленнєвих здібностей, які характеризують його обізнаність, умілість, вправність у здійсненні комунікативної діяльності. Це виявляється під час діагностування якісних змін складових мовлення з їх невербальними проявами, комунікативних навичок у різних формах інтерактивної комунікації (Баранець & Пахомова, 2020).

Відтак, сучасні реалії потребують від педагога створення спеціальних психолого-педагогічних умов, які сприятимуть реалізації, заздалегідь визначених, пріоритетних напрямів освітнього процесу, зорієнтованих на виховання лідера в освітньому просторі через призму формування у них здатності до

ефективної взаємодії у спілкуванні, їх комунікативної компетентності.

Отже, на даному етапі вважаємо за необхідне зазначити основні напрями та психолого-педагогічні умови успішної організації процесу формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку, що дає можливість створити сучасну науково обґрунтовану базу для формування їх комунікативної компетентності як передумови успішного лідерства в освітньому процесі.

Визначені психолого-педагогічні умови формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією покликані забезпечити максимальну ефективність корекційного процесу, зокрема організаційно-педагогічні умови, головною з яких є створення навчально-корекційного й комунікативного середовища; загальнодидактичні – наступність, етапність і системність у змісті корекції і формування комунікативної компетентності, здійснення диференційованого підходу з урахуванням характеру та форми алалії, реалізація комплексного підходу командою спеціалістів (логопедом, психологом, дефектологом, вихователем, дитячим неврологом); педагогіко-технологічні умови – психолого-педагогічне й логопедичне діагностування (стартове, поточне, фінішне) дитини як основа організації формування комунікативної компетентності у дітей із моторною алалією.

Серед спеціально-методичних умов, які сприятимуть логопедичній роботі, на особливу увагу заслуговують когнітивні

(спрямовані на засвоєння моделей поведінки в конфліктній ситуації формування вміння ефективно взаємодіяти у групі, вміння передавати і розуміти емоційний стан співрозмовника), нейролінгвістичні (сприяти розвитку міжпівкульної взаємодії шляхом нейролінгвістичного програмування мовленнєвого висловлювання, кінезіотерапії) та комунікативно-інтерактивні (спрямовані на формування навичок вислухати іншого, підтримати розмову, брати участь у колективному обговоренні, чітко висловлювати власні думки).

Крім названих зовнішніх, об'єктивних, нами виділено внутрішні, суб'єктивні педагогічні умови формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. До них відносимо: усвідомлення кожною дитиною необхідності проведення спеціальної корекційно-логопедичної роботи, установка на позитивні зміни; самоаналіз і адекватна самооцінка власних можливостей; вироблення мотиву та потреби особистості у мовленнєвій комунікації; прагнення до досягнення ефективного розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей, що реалізується через міжособистісне спілкування у повсякденному житті дитини.

Основними напрямками успішної організації процесу формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку визначено:

– створення сприятливих соціальних умов для комунікативного розвитку дитини, що допомагатимуть формуванню вміння взаємодіяти, співпрацювати, розуміти,

самореалізовуватися в соціумі серед ровесників, молодших і старших за віком дітей;

– стимулювання та розвиток зв'язного мовлення як основи комунікації. Розкриваючи особливості цього напрямку, треба наголосити, що одним із головних завдань мовленнєвого, зокрема комунікативного розвитку дітей, є формування зв'язного монологічного мовлення, яке порівняно з діалогічним потребує більшої довільності, усвідомлення, самоконтролю, значних розумових зусиль для побудови висловлювання;

– стимулювання та розвиток комунікативної діяльності на всіх етапах формування, що сприяє розвитку особистості дитини, яка має сформовані необхідні життєві навички позитивної ефективної взаємодії з близьким оточенням та може адаптуватися і творчо застосувати їх у нових ситуаціях, у ситуаціях невизначеності або непорозуміння з іншими, роблячи вибір щодо своїх дій на основі морально-вольових якостей та цінностей, організованості, дисциплінованості, самостійності, відповідальності, наполегливості в досягненні позитивних цілей;

– забезпечення емоційної підтримки та реалізації спільної комунікативної діяльності, доброзичливе відношення до дитини зі сторони дорослих і однолітків, що формують позитивну картину світоглядних морально-етичних уявлень про себе та навколишній світ, уміння аналізувати та диференціювати такі моральні поняття, як «доброта», «чуйність», «справедливість», «дружба», «чесність», «товариськість» тощо;

– цілеспрямоване формування та розвиток у дітей як мовленнєвої функції, так і пізнавальної сфери, що не лише має вагомий вплив на процес становлення особистості, а й впливає на формування його комунікативних навичок. Адже спілкування у психічному розвитку дитини має вирішальне значення, оскільки збагачує зміст дитячої свідомості, сприяє набуттю дитиною нових знань і умінь (О. Запорожець, М. Лісіна та ін.). При недостатньому спілкуванні дитини з дорослими і однолітками темп розвитку її мовлення та інших психічних процесів уповільнюється;

– становлення та диференціювання позитивної комунікативної мотивації, яка детермінується взаємодією з партнером. Адже серед недоліків, що зумовлюють труднощі у спілкуванні дітей в колективі, є відсутність у них комунікативної мотивації, що спричинює несформованість комунікативних здібностей, умінь і навичок міжособистісного спілкування та комунікативної компетентності в цілому. Однак створенню позитивної комунікативної мотивації зазвичай сприяють зовнішні умови, різноманітні навчальні матеріали, які можуть здійснити позитивний емоційний вплив на комунікативний процес. Відтак, такі зовнішні стимули не завжди можуть перетворитися на внутрішні мотиви до спілкування. І хоч названі мотиваційні фактори самі по собі дієві й важливі, вони не є достатніми для формування стійких інтересів до спілкування та комунікативної діяльності загалом. Вважаємо, що для того, щоб мотивація була дійсно високою, необхідне усвідомлення дитиною життєвої

необхідності у спілкуванні, яке за наявності зрозумілих і реально діючих мотивів приведе до жаги у набутті нових знань, потреби у їх засвоєнні.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, одна з найважливіших характеристик людини майбутнього, яку ми формуємо сьогодні, це уважне, чуйне ставлення до всього, що її оточує. У цьому контексті доречним є висновок, що уважна до оточення, відповідальна особистість, яка відчуває себе лідером, яка має сформовані комунікативні уміння і навички для ефективної взаємодії у суспільстві, ніколи не пройде повз негаразди іншого, не залишить свою країну у біді. Водночас застосування основних напрямів та спеціальних психолого-педагогічних умов в організації процесу формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією має спрямувати педагогічну роботу на переорієнтацію з процесу на результат в діяльнісному вимірі, змістити акценти з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток у дітей здатності практично діяти у будь-якій комунікативній ситуації, встановлювати контакти з оточуючими, бути ініціатором розмови, вміти спілкуватися на різні теми, бути лідером.

Подальших розвідок потребує вивчення спеціальних психолого-педагогічних умов формування комунікативної компетентності у дітей молодшого шкільного віку із моторною алалією як важливої лідерської якості в учнівському середовищі, з урахуванням та адаптацією вище визначених напрямів роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранець, І.В., & Пахомова, Н.Г. (2020). Особливості порушення комунікативних вмінь у дітей старшого дошкільного віку з порушенням мовлення. *Науковий часопис Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова* : зб. наук. праць нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова М-ва освіти і науки України, Київ, 19, 19–24.
2. Алфімов, Д.В. (2010). Виховання лідерських якостей школярів у сучасній загальноосвітній школі. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 4, 3–14
3. Єфімова, С.М., & Королюк С.В. (2012). Лідерство та інклюзивна освіта : навч.-метод. посіб./ за заг. ред. Колупаєвої А. А. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди».
4. Кравченко, І.Л. (2013). Загальна структурно-функціональна модель центрів медично-соціальної реабілітації дітей з фізичними вадами. *Архітектурний вісник Київського національного університету будівництва і архітектури*. 1, 53–60.
5. Мельнікова, О.В. (2012). Проблеми патріотичного виховання сучасної молоді. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2, 83-89
6. Сушик, Н. (2013). Теоретичні основи формування лідерських якостей учнівської молоді. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Луцьк, 110–115

REFERENCES

1. Baranets, I.V., & Pakhomova, N.H. (2020). Osoblyvosti porushennia komunikatyvnykh vmin u ditei starshoho doshkilnoho viku z porushenniam movlennia [Peculiarities of the development of communicative skills and children of the next preschool age with speech delay]. *Naukovyi chasopys Nats. ped. un-tu imeni M. P. Drahomanova* : zb. nauk. prats nats. ped. un-t imeni M. P.

Drahomanova M-va osvity i nauky Ukrainy, Kyiv, 19, 19–24. [in Ukrainian].

2. Alfimov, D.V. (2010). Vykhovannia liderskykh yakostei shkoliariv u suchasni zahalnoosvitni shkoli [Education of children in high-quality schools and secondary schools]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*. 4, 3–14. [in Ukrainian].

3. Yefimova, S. M., & Koroliuk S. V. (2012) *Liderstvo ta inkluzyvna osvita [Leadership and inclusive education]: navch.-metod. posib./ za zah. red. Kolupaievoi A. A.* Kyiv : TOV «Vydavnychi dim «Pleiady». [in Ukrainian].

4. Kravchenko, I.L. (2013) *Zahalna strukturno-funktsionalna model tsestriv medychno-sotsialnoi reabilitatsii ditei z fizychnymy vadamy [General structural and functional model of centers for medical and social rehabilitation of children with physical disabilities].* *Arkhitekturnyi visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu budivnytstva i arkhitektury*. 1, 53–60. [in Ukrainian].

5. Melnikova, O.V. (2012). *Problemy patriotychnoho vykhovannia suchasnoi molodi [Problems of patriotic education].* *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*. 2, 83-89. [in Ukrainian].

6. Sushyk, N. (2013). *Teoretychni osnovy formuvannia liderskykh yakostei uchnivskoi molodi [Theoretical methods of washing children's eyes of young people.].* *Naukovyi visnyk Shkhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky*. Lutsk, 110–115. [in Ukrainian].

ХРОНІКА. ПОДІЇ. КОМЕНТАРІ

Шановні читачі!

Просимо звернути увагу на вимоги до подання статей.

Подання рукопису статті до розгляду журналу передбачає:

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

Вимоги до оформлення авторських рукописів

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

Назва файлу відповідає прізвищу автора.

Мова публікації: українська або англійська.

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

Оформлення статті:

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

Реквізити статті:

- УДК (у лівому верхньому кутку);
- НАЗВА СТАТТІ українською мовою; жирний шрифт, розміщення по центру, великими літерами;
- ПРІЗВИЩЕ, ім'я, по-батькові автора (жирний шрифт, прізвище великими літерами), науковий ступінь, вчене звання (за

наявності), посада, місто, країна; емейл; відомості з orcid.org та <http://www.researcherid.com> (за наявності);

– українською мовою (12 шрифт, одиничний інтервал):

– анотація (не менше 100–150 слів);

– ключові слова (3–5 слів; слова «Ключові слова:» виділено жирним шрифтом);

– англійською мовою (12 шрифт, одиничний інтервал):

– ім'я, прізвище (жирний шрифт), назва організації-місця роботи, місто, країна;

– назва статті (жирний шрифт);-- анотація (не менше 150–250 слів);

– ключові слова (3–5 слів; слова «Key words:» виділено жирним шрифтом). Анотації мають бути обсягом не менше 1800 та не більше 2300 знаків без пробілів.

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

ТЕКСТ (14 шрифт, звичайний)

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

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

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

Мета статті – постановка завдання.

Методи дослідження – процедура дослідження.

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

Висновки та перспективи подальших досліджень.

У статтях, що написані англійською мовою, необхідно виділити такі елементи: Introduction, Analysis of relevant research, Aim of

the Study, Research Methods, Results, Conclusions.

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

Упорядкування списку використаних джерел здійснюється за стилем АРА. Цитування та внутрішньотекстове посилання на літературні джерела здійснюються за стилем АРА (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 АРА, 2010.

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

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 АРА, 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

Інна Баранець – доктор філософії, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка;

Інна Біневич – аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України НАПН України;

Валентина Волошина – практичний психолог, Комунальний заклад «Розсошенський заклад дошкільної освіти (дитячий-садок) «Яблунька» Щербанівської сільської ради Полтавського району Полтавської області;

Валентина Іщук – аспірант відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, директор Білоцерківської спеціальної школи №19 Білоцерківської міської ради Київської області;

Віталій Литовченко – аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН;

Світлана Литовченко – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу освіти дітей з порушеннями слуху, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Олег Орлов – кандидат психологічних наук, заступник директора, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Наталія Пахомова – доктор педагогічних наук, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка;

Денис Прохоренко – аспірант 1-го року навчання Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

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

Ганна Сабат – здобувач другого (магістерського) рівня освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта» Факультету психології,

соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка;

Сергій Сорокін – аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Ганна Супрун – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Факультету психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка;

Микола Супрун – доктор педагогічних наук, професор, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського;

Людмила Трофименко – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Зоряна Удич – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти, керівник інклюзивно-ресурсного центру, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка;

Тетяна Хомик – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Факультету психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка;

Ірина Шульга – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки та менеджменту освіти, методист інклюзивно-ресурсного центру, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Підписано до друку 01.03.2024
Формат 70x100 1/16. Папір офсетний. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 21.04. Зам. 01.03.2024

Видавець і виготовлювач: ФОП «Симоненко О. І.»
Адреса: м. Київ, вул. Марії Капніст, 2а, корп. 6.
Тел. моб.: +38 067 172-86-37, e-mail: alexbt@ukr.net
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 6574 від 17.01.2019.